



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**REFERÊNCIA AO DISCURSO DO OUTRO: uma análise de  
problemas de relações de sentido entre discurso citado  
direto e discurso citante no gênero monográfico**

JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA

**NATAL**  
**2007**

**JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA**

**REFERÊNCIA AO DISCURSO DO OUTRO: uma análise de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante no gênero monográfico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na área de concentração Lingüística Aplicada, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria das Graças Soares Rodrigues

Natal

Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Biblioteca Setorial Especializada do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Bessa, José Cezinaldo Rocha.

Referência ao discurso do outro : uma análise de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante no gênero monográfico / José Cezinaldo Rocha Bessa. – Natal, RN, 2007.

110 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria das Graças Soares Rodrigues.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Área de Concentração: Linguística Aplicada.

1. Linguística aplicada – Dissertação. 2. Discurso direto – Dissertação. 3. Gênero monográfico – Dissertação. I. Rodrigues, Maria das Graças Soares. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BSE-CCHLA  
NNBSE-CCHLA

CDU 81'33

JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA

**REFERÊNCIA AO DISCURSO DO OUTRO: uma análise de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante no gênero monográfico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, área de concentração Lingüística Aplicada, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Aprovada em Natal/RN, em 13 de agosto de 2007.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria das Graças Soares Rodrigues  
Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte - UFRN  
Presidente da Banca

---

Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN  
Examinador Externo

---

Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto  
Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte - UFRN  
Examinador Interno

## **Dedico,**

A meu pai Cezário (*In memoriam*),

A você, que tão presente se fez no início desta trajetória,

e, logo depois, ausentou-se, quando esse trabalho nem ainda se gestava.

A você, que, mesmo sem a presença física, permanece ainda, e cada vez mais, vivo em mim, através do seu exemplo de luta, perseverança, humildade, simplicidade...

A você, pai, dedico cada esforço e cada segundo despendidos na superação dessa difícil e, por vezes, angustiante, mas prazerosa jornada.

## AGRADECIMENTOS

Durante esses pouco mais de dois anos, em que estive cursando o mestrado na UFRN, muitas pessoas fizeram parte de meu cotidiano e prestaram, de uma forma ou de outra, alguma contribuição, razão pela qual faço questão, mesmo consciente dos riscos de ser injusto com alguém, de expressar os meus mais sinceros agradecimentos:

Em primeiro lugar, agradeço a DEUS, por me fazer acreditar e sentir que, apesar das “tempestades” que persistiam e teimavam em cruzar a “rota” da minha “embarcação”, eu conseguiria, com a força de seus “remos”, navegar em “mares mais mansos” e atracar no “porto seguro”.

À Graça Soares, minha orientadora, pela valiosa contribuição que prestou a esta investigação: do incentivo e entusiasmo demonstrados pela pesquisa ao trabalho de orientação conduzido de forma responsável, segura, precisa e pontual. Sou grato também pela amizade e confiança depositada e ainda por acolher-nos em sua residência durante o período do Estágio Docência.

À minha mãe, Maria Júlia, que aceitou a condição de minha ausência, mesmo quando esta se fazia mais necessária. Obrigado também pelos gestos de zelo, cuidado e incentivo sempre demonstrados.

A meus irmãos Cezimar, Cezivam, Jailson e Jackueline, que, mesmo sem saberem, contribuía para este trabalho ao dividirem comigo momentos mais descontraídos entre uma leitura e outra que eu fazia. Agradeço a vocês também pelas palavras de incentivo e pelas muitas vezes que tiveram de renunciar as suas obrigações para me atenderem, sempre que o êxito dessa jornada impunha a cooperação deles.

À minha avó Ana Bessa, uma incentivadora irrestrita de meus estudos; desde o início, quando eu nem almejava alçar vôos tão altos. A ela devo grande parte dessa conquista, que tão bem ela soube cultivar, fazendo-me acreditar no que, às vezes, me parecia impossível, pelo que agradeço profundamente.

A Dedé, um irmão-amigo, a quem agradeço pela amizade, pelo apoio irrestrito e pela confiança depositada em mim.

À Maura, amiga e eterna professora, agradeço pelo apoio incondicional, inclusive quando, no princípio, eu me vi sem forças para continuar. Agradeço ainda pelo privilégio da amizade e pelas belas lições de vida, demonstradas no jeito Maura de ser: simples, humilde, responsável, solidária e justa ... Orgulho-me muito de ser seu discípulo.

A Gilton Sampaio, um ser humano que aprendi a admirar por sua simplicidade, entusiasmo e espírito de coletividade. A você devo, em grande parte, a realização desse sonho que ora se concretiza. Foi você quem, decisivamente, me fez acreditar, com esse entusiasmo que lhe é peculiar, que a aprovação na seleção de mestrado não seria um sonho tão distante assim, como eu concebia. Agradeço por ter, como ninguém, apostado em mim e, ainda, por estar sempre presente, acompanhando, de

forma atenta, cada passo que tenho dado nessa minha trajetória, fazendo-me enxergar que é sempre possível ir mais longe.

À Crígina Cibelle, em quem encontrei uma grande amiga e parceira nos estudos e com quem mais diretamente tenho dividido as alegrias e angústias que se interseccionam no percurso dessa trajetória. Obrigado por me ouvir e por aceitar as minhas exigências e cobranças quando da elaboração dos trabalhos em grupo e por tolerar o meu jeito brincalhão de ser.

Ao Prof. João Gomes, pelas valiosas contribuições que prestou a este trabalho, através das sugestões e encaminhamentos, por ocasião do exame de qualificação e da defesa.

À Prof<sup>a</sup>. Bernadete, pela condução extremamente eficiente e comprometida dos trabalhos na condução da coordenação do PPGel.

À Beth e Pablo, que tão bem desempenham suas atividades à frente da Secretaria do PPGel, atendendo-nos com eficiência e sempre atenciosos e prestativos.

Aos colegas da turma de mestrado, especialmente Maiza Trigo e Niete Medeiros, que se mostraram sempre gentis e atenciosas.

Aos professores do Mestrado, em especial à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças Soares Rodrigues e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Meirelles Matêncio, através das quais nasceu, em grande parte, o meu interesse pelo tema dessa pesquisa.

À Lílian Rodrigues, pelo estímulo que deu para que eu me envolvesse na aventura de fazer a seleção do mestrado, pelo apoio inicial na capital, acolhendo-nos em sua residência, e por tudo mais que tem feito por mim: das contínuas palavras de incentivo ao interesse demonstrado pelo meu êxito.

À Lúcia Pessoa, pela leitura, críticas e sugestões dadas para o aprimoramento deste trabalho.

Às bibliotecárias do CAMEAM/UERN, Iza e Risonete, pelo atendimento eficiente e pela paciência com a devolução dos exemplares de livros e das monografias.

As minhas tias Maria, Conceição e Júlia e meus padrinhos José Jubileu e Maria Agnela, pelo inestimável apoio familiar, que me encorajou e me deu forças para superar todos os obstáculos.

Aos meus primos e primas, especialmente Adjaiton, Ana Maria, Ubilina e Anatânia, que estiveram acompanhando, sempre de perto, cada passo dado por mim, desde que eu me envolvi com essa coisa de estudar. Agradeço também pela amizade, pelo apoio e pela ótima convivência que temos. Sou grato também à prima Rosângela, que me acolhia em seu apartamento em Natal, sempre quando, nos fins de semana, a permanência no pouso se tornava monótona para mim.

À Dalva Teixeira e Adriana Jales, pela amizade e pelo aprendizado durante a graduação.

Ao prof. Jailson, pela compreensão, disponibilidade e presteza no atendimento às minhas solicitações na tradução do resumo deste trabalho.

À Laélia, pela amizade leal e verdadeira que nos une, desde os tempos de graduação.

Às amigas, Rosângela, Edineide e Lucineide (PIBIC's do Departamento de Letras do CAMEAM/UERN), pelo carinho e atenção e por aturarem as minhas insistentes brincadeiras.

Aos colegas Ana Paula, Simone, Viviane, Mary Jeane, Genice, Gladys, Fátima Diógenes, Arlindo, Jucélia, Iara, Marta, Zerimar, Iraci, Neília, Lucélio e Anaclédina, pelo companheirismo e pelo privilégio do convívio descontraído e estimulante.

À prof<sup>a</sup>. Joseney Rodrigues, pelas palavras de incentivo e pela amizade constituída.

À Lidiane e Eliete, agradeço pelo empréstimo dos livros e pela paciência que tiveram com a devolução.

A minha cunhada Micilene, por fazer parte do meu ciclo familiar e compartilhar momentos de alegria e angústia.

Aos meus vizinhos Itaécio e Rosilene, pelo agradável e harmonioso convívio que estabelecemos.

A Jéssica Natália, pela alegria que trouxe para o convívio de minha família.

A Antônio Alexandre e Ana, pela amizade, pela atenção e pela ajuda constante que prestaram nesses anos difíceis de minha trajetória.

A Gildean e Artênio, pela amizade e momentos de descontração.

A Valdir, Nilda e Guilherme, por me acolherem no convívio familiar deles, fazendo-me sentir mais um de seus membros.

À Carla, pela compreensão e pelas mais sinceras demonstrações de carinho e amor.

Além dessas pessoas, quero registrar também o meu agradecimento:

À CAPES, pelo apoio concedido para a concretização dessa pesquisa.

Ao Departamento de Assistência ao Estudante – DAE/UFRN, que me proporcionou, através da garantia da vaga na Residência de Pós-Graduação, o famoso Pouso, um apoio que se fez oportuno e necessário, sem o qual, talvez, eu não tivesse persistido nessa jornada.

Aos alunos do 2º e 4º períodos do Curso de Letras do Campus de Currais Novos/UFRN, agradeço pela receptividade, paciência e entusiasmos demonstrados ao longo do curso de Extensão que ministramos, por ocasião da experiência do Estágio Docência.



“Quase todas as palavras e frases que usamos já havíamos ouvido ou visto antes. Nossa originalidade e nossa habilidade como escritores advêm das novas maneiras como juntamos essas palavras para se adequarem às situações específicas, às nossas necessidades e aos nossos propósitos específicos, mas sempre dependemos do repertório lingüístico comum que compartilhamos uns com os outros. Se não compartilhássemos a linguagem, como os outros nos entenderiam?” (BAZERMAN, 2006, p. 87)

BESSA, J. C. R. **Referência ao discurso do outro**: uma análise de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante no gênero monográfico. Natal, 2007. 110 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

## RESUMO

Neste estudo, investigamos a referência ao discurso do outro, feita através do recurso do discurso citado direto, na trama textual da seção de fundamentação teórica de monografias produzidas por estudantes universitários, em fase de conclusão de curso de Licenciatura em Letras. A pesquisa é orientada a partir dos estudos sobre discurso citado/relatado de Bakhtin (2004), Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), Maingueneau (1996, 2002), Charaudeau e Maingueneau (2004), das abordagens de gêneros desenvolvidas por Bakhtin (2000); Maingueneau (1996, 2002), interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 1999, 2003; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) e Bazerman (2005); e de pressupostos da Lingüística do Texto apontados por Charrolles (1988), Van Dijk (1997), Beaugrande e Dressler (1981), Koch e Travaglia (1993, 1995), Koch (2002, 2004) e Val (2000, 2004). Foram estabelecidos como objetivos analisar e interpretar problemas de relações de sentido na articulação do discurso citado direto com o discurso citante e explicitar implicações decorrentes desses problemas para a construção do sentido da trama textual da seção de fundamentação teórica do gênero monográfico. A análise, de base qualitativa e quantitativa, das 11 monografias que constituem o *corpus*, permitiu-nos constatar que os problemas de relações de sentido na articulação do discurso citado direto com o discurso citante podem ser caracterizados a partir de três agrupamentos: problemas de relações de sentido com o discurso citante que lhe antecede, problemas de relações de sentido com o discurso citante que lhe sucede e problemas de relações de sentido com o discurso citante que lhe antecede e, simultaneamente, com o discurso citante que lhe sucede. Permitiu-nos constatar, ainda, que esses problemas, dada a recorrência com que ocorrem, afetam a coerência no nível da micro estrutura textual e prejudicam a construção do sentido global do texto. As conclusões demonstram, portanto, que o estudante do curso de Letras, mesmo estando em fase de conclusão de curso, não tem domínio acerca de determinados modos de organização e funcionamento do discurso citado direto e do trabalho de articulação das idéias no tecer da relação entre o discurso citado direto e o discurso citante que o habilite à produção de um texto que atenda aos padrões aceitáveis.

PALAVRAS-CHAVE: gênero monográfico, discurso direto, construção do sentido.

BESSA, J. C. R. **Reference to other's discourse**: an analysis of meaning relation problems between direct cited discourse and citing discourse in monographic genre. Natal, 2007. 110 p. Master Course Dissertation (Language Studies Master Course) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

## ABSTRACT

In this study we investigate the reference to other's discourse done it through the resource of direct cited discourse at background section in monographic texts produced by university students at the last phase of final work in their graduate Letras course. This work is guided in cited/related discourse studies in Bakhtin (2004), Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), Maingueneau (1996, 2002), Charaudeau and Maingueneau (2004); in genre approaches developed by Bakhtin (2000); Maingueneau (1996, 2002); socio-discursive interaction (BRONCKART, 1999, 2003; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) and Bazerman (2005); and also in presuppositions of Textual Linguistics presented by Charrolles (1988), Van Dijk (1997), Beaugrande and Dressler (1981), Koch and Travaglia (1993, 1995), Koch (2002, 2004) and Val (2000, 2004). We have established as aims to analyze and interpret meaning relations problems in how to articulate direct cited discourse with citing discourse and at the same time explain semantic implications that comes from that articulation that compromise text meaning, at background section in that monographic genre. The analysis, by qualitative and quantitative basis in eleven monographic works that form our corpus, gave us the opportunity to achieve and see that meaning relationships in the articulation of direct cited discourse with citing discourse show problems that may be categorized into three different groups: problems related to meaning relationships with citing discourse that comes before it, problems of meaning relationships with citing discourse that comes after it, and problems with of meaning relationships with citing discourse that come before it and at the same time with citing discourse that comes after it (i.e. in relation to both). These analysis also allow us assert that, these problems, just because they occur frequently, they affect the micro level text coherence, and they also compromise the text global meaning. The results show that students at Letras Course, even in the ending process of their course do not show the real domain in relation to some ways of direct cited discourse organization and working, and also how the ideas articulation work in the construction of relations between direct cited discourse and the citing discourse that can turn those students able to produce a text that enhance acceptable patterns.

KEY WORDS: monographic genre, direct discourse, meaning construction.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **QUADROS**

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Títulos das monografias.....                 | 23 |
| Quadro 2 - Verbos indicadores de enunciação.....        | 60 |
| Quadro 3 – Descrição temática de uma seção teórica..... | 85 |
| Quadro 4 – Descrição temática de uma seção teórica..... | 90 |

### **GRÁFICOS**

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 - Relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante..... | 82 |
|--|----|

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AD – Análise do Discurso

CAMEAM – Campus Avançado “Prof<sup>a</sup>. Maria Elisa de Albuquerque Maia”

COLE – Congresso de Leitura do Brasil

DD – Discurso direto

DI –Discurso indireto

LA – Lingüística Aplicada

PPP – Projeto Político Pedagógico

RDO – Representação de um discurso-outro

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>14</b>  |
| <b>1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>   | <b>20</b>  |
| 1.1. Caracterização da pesquisa .....   | 20         |
| 1.2. Constituição do <i>corpus</i> e procedimentos de análise .....   | 20         |
| 1.3. Descrição do <i>corpus</i> .....   | 22         |
| 1.4. Caracterização de monografia .....   | 24         |
| 1.4.1. Da conceituação à caracterização da monografia nos manuais de metodologia do trabalho científico .....   | 24         |
| 1.4.2. Da definição e caracterização de monografia como gênero do discurso. ....  | 29         |
| <b>2. EM CENA: ABORDAGENS DE GÊNEROS.....</b>   | <b>34</b>  |
| 2.1. Em Bakhtin: uma voz que se deixa ouvir primeiro.....   | 34         |
| 2.1.1. De enunciado a gênero do discurso: a unidade real da comunicação verbal.....   | 34         |
| 2.2. Com Bakhtin: as vozes dialogam .....   | 37         |
| 2.2.1. A abordagem de gêneros de Maingueneau (1996, 2002) .....   | 38         |
| 2.2.2. A abordagem de gêneros no quadro teórico do interacionismo sócio - discursivo. ....  | 41         |
| 2.2.3. A abordagem de gêneros de Bazerman (2005) .....  | 46         |
| 2.2.4. Uma síntese .....  | 49         |
| <b>3. O ENFOQUE DIALÓGICO E PRESSUPOSTOS DA LINGÜÍSTICA DE TEXTO.....</b>   | <b>52</b>  |
| 3.1. A referência ao discurso do outro.....   | 52         |
| 3.1.1. A orientação dialógica dos enunciados .....  | 52         |
| 3.1.2. O discurso citado direto.....  | 56         |
| 3.2. Estudos do texto.....  | 61         |
| 3.2.1. Constructos da Lingüística Textual: de estudos textuais ao conceito de texto....   | 61         |
| 3.2.2. Do conceito de coerência.....  | 65         |
| <b>4. ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....</b>   | <b>72</b>  |
| 4.1. Problemas de relações de sentido na articulação do discurso citado direto com o discurso citante.....  | 72         |
| 4.1.1. Problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede.....   | 73         |
| 4.1.2. Problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede.....   | 76         |
| 4.1.3. Problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede e, simultaneamente, discurso citante que lhe sucede.....         | 79         |
| 4.1.4. Síntese analítica.....   | 82         |
| 4.2. Implicações dos problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante na construção do sentido da trama textual no gênero monográfico ... | 85         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>100</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>  | <b>105</b> |
| <b>ANEXOS</b>   |            |
| Anexo A: Modelo de Ficha de Informações   |            |
| Anexo B: <i>Corpus</i> da pesquisa  |            |

---

---

# INTRODUÇÃO

---

---

## INTRODUÇÃO

Os trabalhos sobre produção de textos vêm sendo alvo de atenção de um grande número de pesquisadores que se inserem, quer seja no arcabouço da Lingüística Teórica, quer seja no arcabouço da Lingüística Aplicada e têm-se revelado, ao longo dos anos, como uma área bastante fértil no campo da investigação lingüística, conforme revela a produção científica publicada em anais de congressos, em livros e nas mais diversas revistas especializadas.

Revisando a literatura da área, podemos constatar que a produção de textos emerge como uma temática que vem sendo objeto de reflexão, já há alguns anos. Essa literatura tematiza a produção de textos sobre vários aspectos (jogo de imagens, construção de sentidos, constituição da polifonia, elementos coesivos, coerência, operadores argumentativos etc.) e sob perspectivas teóricas as mais diversas (Análise do Discurso de Linha Francesa, Lingüística Textual, Sociolingüística, Teorias da Argumentação e assim por diante.), englobando, principalmente, a produção escrita em níveis de ensino como alfabetização, ensino fundamental e médio, bem como no contexto específico da situação de vestibulares, entre outros.

Para termos uma idéia clara do quanto se tem pesquisado sobre produção de textos, ao longo das últimas três décadas, nesses níveis de ensino e no contexto de vestibular, podemos apontar, entre outros trabalhos, o de Lemos (1977), Osakabe (1977; 1988), Franchi (1984), Ilari (1985), Brito (1985), Geraldi (1986; 1998), Costa Val (1991), Gil Neto (1996), Citelli e Bonatelli (1998), Oliveira (1999), Barros (1999), Zanutto e Oliveira (2004), os quais, no conjunto, apresentam um panorama da problemática que envolve a produção de textos.

Os estudos sobre produção escrita de estudantes universitários são também, embora de forma mais tímida, uma preocupação de longa data entre os pesquisadores brasileiros. Na década de 80, por exemplo, essa preocupação se evidencia em um trabalho de Pécora (1983), em que este se detém no estudo dos problemas mais recorrentes da produção escrita de vestibulandos e alunos do primeiro ano da universidade. Nos anos seguintes, ao contrário do que se poderia imaginar, as pesquisas focalizando a produção escrita de alunos universitários não foi uma prática recorrente entre os pesquisadores brasileiros. Observamos que, a partir da segunda metade da década de 90, houve uma retomada dos estudos tendo como *corpus* textos



produzidos no ambiente acadêmico, conforme evidenciam trabalhos de Leffa (1996), Furlanetto (1996), Dellagnelo e Tomitch (1999), Conceição (2000), Rodrigues (2002), Ramires (2003) e Pinto (2003).

Mais recentemente, inseridos nessa tendência de estudo de gêneros textuais/discursivos, na área de estudos lingüísticos, pesquisadores como Matêncio (1997, 2003) e Matêncio e Silva (2003) vêm dedicando-se ao estudo da escrita em práticas discursivas acadêmicas. Essas pesquisadoras têm-se voltado para o estudo da produção de resumos e resenhas por alunos ingressantes no curso de Letras, a partir de atividades de retextualização. Partindo da concepção de retextualização como a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base e da compreensão de que o desenvolvimento de atividades de retextualização concorre para a inserção do aluno em práticas discursivas no âmbito acadêmico, elas têm-se debruçado, a partir dos textos produzidos pelos alunos, acerca de fenômenos como a referenciação e o gerenciamento de vozes. Nesses estudos, elas têm revelado, sobremaneira, dificuldades que os alunos apresentam em relação ao uso de mecanismos enunciativos como, por exemplo, o gerenciamento de vozes.

Os estudos de Matêncio (1997, 2003) e Matêncio e Silva (2003), acima referidos, remetem-nos a uma preocupação acerca da organização lingüística de textos que disseminam o fazer científico na universidade. É nessa direção que caminham também, por exemplo, as propostas de discussões de seminários organizados pelo *Congresso de Leitura do Brasil (COLE)*. Existe entre os organizadores do COLE, já há alguns anos, uma preocupação em relação à produção escrita no nível superior, e que se tem refletido com a realização, em 2005, da 5ª edição do *Seminário sobre Leitura e produção no Ensino Superior*. Nesta edição, o seminário se propôs a discutir, com base em reflexões preliminares que evidenciam a inexistência de uma política de incentivo e de avaliação para a produção da pesquisa na graduação, sobre o silenciamento da dimensão da criação no processo de escrita frente à compulsão para aderir às palavras do outro em detrimento das próprias, em uma demonstração nítida da existência de problemas na escrita científica produzida por universitários, problemas esses que se têm refletido até mesmo em trabalhos de conclusão de curso em nível de pós-graduação como dissertações e teses, conforme destacam os organizadores do COLE.

Como podemos observar, estudos direcionados para a produção científica de estudantes universitários se apresentam como uma perspectiva bastante próspera no campo da investigação científica. É compreendendo essa dimensão que nos

propomos a investigar, nesta pesquisa, o gênero monográfico produzido pelo aluno de Licenciatura em Letras, em fase de conclusão de curso, de quem se espera, no mínimo, um texto bem articulado, ou seja, coeso e coerente na apresentação das idéias, especialmente quando se leva em consideração que, durante o curso, o aluno de Letras se depara, não apenas com disciplinas que abordam a temática da escrita, mas também com disciplinas cujos objetivos estão voltados mais especificamente para a prática da produção de textos escritos, sejam eles científicos ou não. O gênero monográfico produzido por esse aluno nos faz pensar, portanto, em uma escrita reveladora em vários aspectos, já que o aluno se encontra num estágio final do curso e, ao mesmo tempo, num estágio bastante incipiente no que concerne à inserção no mundo da produção científica.

Enxergando essa realidade, objetivamos investigar, no gênero monográfico produzido pelo aluno concluinte do curso de Licenciatura em Letras, mais precisamente na seção de fundamentação teórica, a referência ao discurso do outro, no que concerne a problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante.

O interesse pelo gênero monográfico, assim como pelo aspecto da referência ao discurso do outro vêm de trabalho anterior (PEREIRA; BESSA, 2005), em que estivemos estudando o gerenciamento de vozes sob a ótica da atividade de retextualização, nos termos definidos por Matêncio (1997, 2003). Naquela ocasião, estudando o gerenciamento de vozes dos autores citados pelo aluno - produtor de monografias -, percebemos certas dificuldades de inserção do discurso do outro – especialmente do discurso direto - no gênero monográfico, que nos despertaram para a necessidade de uma investigação em torno de problemas de relações de sentido na articulação entre o discurso do estudante, aqui compreendido como discurso citante, e o discurso do outro ao qual ele se reporta, aqui concebido como discurso citado. Assim sendo, no intuito de elucidar como esses problemas de relações de sentido se materializam, na tessitura da seção de fundamentação teórica do gênero monográfico produzido pelo aluno concluinte do curso de Letras, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa:

- a) Como podemos interpretar os problemas de relações de sentido na articulação entre discurso citado direto e discurso citante na trama textual da seção de fundamentação teórica no gênero monográfico?

- b) quais as implicações decorrentes desses problemas para a construção do sentido da trama textual da seção de fundamentação teórica no gênero monográfico?

Estabelecemos, pois, como objetivos para essa investigação:

- a) analisar e interpretar problemas de relações de sentido na articulação entre discurso citado direto e discurso citante na trama textual da seção de fundamentação teórica no gênero monográfico.
- b) explicitar implicações decorrentes desses problemas para a construção do sentido da trama textual na seção de fundamentação teórica no gênero monográfico

Norteia, portanto, esta pesquisa o entendimento de que a referência à fala do outro – da autoridade da área – ocupa um lugar privilegiado no texto científico; em outras palavras, é uma necessidade que se impõe aos textos científicos de um modo geral, principalmente quando o produtor é um iniciante na produção científica, uma vez que este precisa do respaldo da autoridade da área para fundamentar o seu dizer. Além disso, assumimos como pressuposto básico que se faz necessário que a referência ao discurso do outro seja feita de forma a estabelecer uma coerência semântica entre os discursos - o do enunciador (o produtor da monografia) e o do outro ao qual ele se reporta -, de modo que o discurso do outro fundamente o projeto de dizer do enunciador do texto. Sustentamos, portanto, a necessidade de uma articulação semântica entre o discurso citado direto e o discurso citante, sob pena de comprometer a qualidade do gênero monográfico.

Na organização dos capítulos, esta dissertação apresenta a seguinte distribuição: o primeiro capítulo compreende os **Aspectos Metodológicos da Pesquisa**, no qual realizamos uma caracterização de nossa pesquisa, destacamos a constituição do *corpus*, os procedimentos de análise, fazemos uma descrição do *corpus* e, finalmente, uma caracterização da monografia. O segundo e terceiro capítulos apresentam a **Fundamentação Teórica**. No segundo capítulo, colocamos em cena algumas das recentes abordagens de gêneros. No terceiro, focalizamos, em um primeiro momento, a discussão sobre a orientação dialógica da linguagem,

direcionando o olhar para o discurso direto como modo de discurso relatado e, em um segundo momento, a discussão em torno de pressupostos da Lingüística Textual, com ênfase nos conceitos de texto e coerência que iluminam o trabalho de análise. O quarto capítulo compreende a **Análise do *Corpus***, em conformidade com os objetivos definidos.

---

**CAPÍTULO 1**

**ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

---

## 1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

### 1.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A investigação sobre a referência ao discurso do outro, de que trata essa dissertação, na medida em que examina problemas de relações de sentido na articulação entre discurso citado direto e discurso citante, na seção de fundamentação teórica no gênero monográfico, caracteriza uma preocupação com questões de uso da linguagem. De acordo com Cavalcante (1986) e Moita Lopes (1996), quando uma pesquisa, no âmbito dos estudos da linguagem, se enquadra nessa caracterização, ela está situada no paradigma da Linguística Aplicada (doravante LA). Na perspectiva defendida por eles, a LA é uma área de investigação cujos interesses centram-se nos problemas de uso da linguagem enfrentados pelos interlocutores em contextos sociais diversos, entre os quais, o contexto de sala de aula, para o qual está direcionada nossa pesquisa.

Esta investigação se caracteriza ainda como sendo uma pesquisa documental (cf. MAZZOTTI, GEWANDSNAJDER, 1998), de base qualitativa e quantitativa, cujo *corpus* está constituído de monografias produzidas por estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Letras<sup>1</sup>, as quais foram coletadas diretamente no acervo bibliográfico da Biblioteca Setorial “Pe. Sátiro Cavalcante Dantas”, do Campus Avançado “Prof<sup>a</sup>. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), situado na cidade de Pau dos Ferros.

### 1.2. CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Inicialmente, é preciso esclarecer que a constituição do *corpus* desta pesquisa atende a um critério básico, a saber: as monografias analisadas foram

---

<sup>1</sup> O curso de Licenciatura em Letras, do Campus Avançado “Prof<sup>a</sup>. Maria Elisa de Albuquerque Maia” compreende atualmente três habilitações: Língua Portuguesa e respectivas literaturas, Língua Inglesa e respectivas literaturas e Língua Espanhola e respectivas literaturas. No início dessa pesquisa, contava, todavia, somente com as duas primeiras habilitações.

somente aquelas da habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas, produzidas no período que compreende os anos de 2003 (ano em que inicia a obrigatoriedade da produção de monografia como trabalho de conclusão daquele curso), 2004 e 2005 (que correspondem aos dois anos que antecederam ao início desta pesquisa), de modo a contemplar monografias elaboradas em momentos distintos.

Com base nesse critério, realizamos os procedimentos de seleção: de início, fizemos um levantamento, relacionando títulos, autores e ano de produção de todas as monografias elaboradas no período estabelecido, na referida habilitação, obtendo como resultado um total de 56 monografias. Entendendo que esse número era demasiado grande para procedermos ao trabalho analítico, considerando-se o fato de a monografia tratar-se de um texto extenso, procedemos a uma seleção aleatória simples, por meio de sorteio, para, assim, chegarmos ao *corpus*, que se encontra constituído de onze monografias, compreendendo, portanto, aproximadamente 20% do total de monografias, o que consideramos um número bastante representativo para o estágio da pesquisa.

Uma vez definido o *corpus*, procedemos ao trabalho analítico. Analisamos o *corpus* a partir da perspectiva da coerência semântica. Procuramos, portanto, atentar para a relação entre significados dos elementos dos enunciados em discurso citado e discurso citante em seqüência na tessitura da seção de fundamentação teórica do gênero monográfico. Neste sentido, realizamos, primeiramente, uma leitura sistemática de todas as monografias, buscando identificar as ocorrências de uso do discurso direto. Esclarecemos que a análise se pautou em uma compreensão do discurso direto como modo marcado, na tessitura da seção de fundamentação teórica do gênero monográfico, de menção às palavras do outro. Desse modo, o nosso olhar recaiu sobre aquelas palavras do outro que adentram na tessitura da seção de fundamentação teórica do gênero monográfico, através do procedimento da reprodução/transcrição textual. Portanto, focalizamos aquilo que, na tessitura da seção de fundamentação teórica do gênero monográfico, assume-se como não pertencendo àquele que escreve e que aparece como transcrição textual do que o outro disse, circunscrevendo, assim, como discurso direto até mesmo as formas híbridas de RDO<sup>2</sup>, aquelas que “passando respectivamente pelo uso (DI) e a

---

<sup>2</sup> No aparato teórico elaborado por Authier-Revuz (2004), RDO significa “representação de um discurso-outro”, enquanto que DD corresponde a discurso direto e DI significa discurso indireto.

menção (DD), são regularmente irreduzíveis uma à outra” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 199).

Depois de identificadas as ocorrências de discurso citado direto, realizamos nova leitura, tratando, dessa vez, de perceber como era realizada a articulação do discurso direto com o discurso citante, no que concerne às relações de continuidade de sentido. Para facilitar o trabalho de análise, as informações obtidas, a partir daí, foram registradas em fichas (cf. modelo anexo), através das quais fizemos, separadamente, por autor, a identificação das ocorrências de discurso citado direto de cada monografia, observando as relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante, informando página, parágrafo e linha de cada ocorrência; em seguida, fizemos um levantamento do total de ocorrências em que se verificava problemas nas relações de sentido; posteriormente, passamos à interpretação dessas ocorrências.

No que se refere à sistematização das análises, destacamos que nos detivemos, em um primeiro momento, sobre problemas de relações de sentido na articulação entre discurso citado direto e discurso citante, observando, de forma seqüencial, os agrupamentos que orientam o trabalho de análise. Em razão desses agrupamentos é que os fragmentos são retomados, ao longo do capítulo de análise. Em um segundo momento, atentamos para as implicações decorrentes desses problemas para a construção do sentido da trama textual da seção de fundamentação teórica do gênero monográfico, retomando para análise duas seções do capítulo de fundamentação teórica.

Para facilitar a leitura das análises, ressaltamos que os segmentos textuais que aparecem em itálico, ao longo do capítulo de análise, correspondem a trechos originais retirados do texto do estudante.

### **1.3. DESCRIÇÃO DO *CORPUS***

As monografias que analisamos consistem, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras/CAMEAM – PPP (2006), em um trabalho de iniciação científica orientado para a pesquisa teórico-empírica. Trata-se de uma produção individual do aluno desenvolvida ao longo do 8º período do curso, na



disciplina Seminário de Monografia II<sup>3</sup>, sob a orientação de um professor com titulação mínima de especialista, que acompanha o processo de produção.

Depois de produzida, a monografia ainda é encaminhada a uma banca examinadora, composta de três professores (dos quais, um deles é o orientador), que emite um parecer quanto à aprovação ou não daquela e sugere ao autor, caso se faça necessário, reformulações no texto.

Apesar da exigência do caráter de iniciação científica, a monografia a ser elaborada pelo aluno se caracteriza como um trabalho relativamente simples. Dentre as exigências que recobrem este trabalho, a que fazem referência o PPP (2006), encontram-se as seguintes: o texto deve contar, no mínimo, 20 páginas (não incluídas as folhas pré-textuais e pós-textuais), respeitar as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e situar a temática de acordo com as áreas temáticas dos Estudos Lingüísticos e Literários.

Em se tratando de temática, cumpre anotar que as monografias que compõem o *corpus* desta pesquisa englobam, conforme podemos ver, a partir do quadro abaixo, temáticas que, em geral, apresentam uma proximidade teórica.

Quadro 1: Títulos das monografias<sup>4</sup>

| <b>Nº<br/>ORDEM</b> | <b>TÍTULOS DAS MONOGRAFIAS</b>  |
|---------------------|---|
| M01 <sup>5</sup>    | A leitura no ensino médio: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em aulas de língua materna  |
| M02                 | A variação na marcação do plural do Sn, nos falares dos habitantes das comunidades: Pega, Arrojado e Engenho Novo do município de Portalegre/RN |
| M03                 | A abordagem da variação lingüística no planejamento do professor de Língua Portuguesa da 5ª série   |
| M04                 | Paulo Honório: o material e o espiritual em conflito ideológico   |
| M05                 | O ensino de leitura: uma análise teórico-prática no nível médio   |
| M06                 | O trabalho com a produção textual em aulas de língua portuguesa no Ensino Médio   |
| M07                 | As concepções de escrita que norteiam a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa no ensino médio                                 |
| M08                 | As representações da retextualização na iniciação acadêmica: um estudo do gênero resumo no curso Produção Textual II                            |
| M09                 | O ensino de leitura no nível médio: uma reflexão acerca de teoria e prática   |

<sup>3</sup> O curso de Letras do Campus Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia”, em sua estrutura curricular, oferece as disciplinas Seminário de Monografia I e II direcionadas para a elaboração da monografia como trabalho de conclusão de curso. Em Seminário de Monografia I, ofertada no 7º período, ocorre a elaboração do projeto de pesquisa, do qual resulta a monografia a ser elaborada na disciplina Seminário de Monografia II, ofertada no 8º período do curso.

<sup>4</sup> De acordo com os originais.

<sup>5</sup> Leia-se M = monografia, 01 = número de ordem da monografia.

|     |  |
|-----|--|
| M10 | A escrita na escola: uma análise sociolingüística                      |
| M11 | A leitura no Ensino Médio: uma reflexão das práticas em Língua Materna |

Como mostra o quadro, os temas das monografias evidenciam basicamente uma preocupação com o ensino aprendizagem de língua materna, senão vejamos: ensino de leitura (M01, M05, M09 e M11), produção escrita (M06 e M10) e variação lingüística (M02 e M03), representações da retextualização (M08), concepções de escrita (M07) e aspectos do discurso em obras da literatura brasileira (M04).

## 1.4. CARACTERIZAÇÃO DE MONOGRAFIA

### 1.4.1. Da conceituação à caracterização de monografia nos manuais de metodologia científica

Na vasta literatura dos manuais de metodologia científica, a definição de monografia compreende, geralmente, expressões como texto, documento, estudo e trabalho científico. O repertório de definições é amplo e muito homogêneo, conforme podemos atestar abaixo:

[...] é todo trabalho de *primeira mão* que resulte de pesquisa [...] (SALOMON, 2001, p. 254).

[...] é um tipo especial de trabalho científico [...]. (SEVERINO, 1996, p. 104)

[...] um documento que descreve um estudo minucioso sobre tema relativamente restrito [...]. (MARTINS, 2000, p. 18)

[...] um texto de primeira mão resultante de pesquisa científica e que contém a identificação, o posicionamento, o tratamento e o fechamento competente de um tema/problema [...]. (SANTOS, 2001, p. 37)

[...] estudo por escrito de um só tema exaustivamente estudado e bem delimitado [...]. (HÜHNE, 2002, p. 249)

[...] um trabalho acadêmico que tem por objetivo a reflexão sobre um tema ou problema específico e que resulte de um processo de investigação sistemática [...]. (BASTOS, 1995, p.12).

Nesse leque de definições, os autores evocados ressaltam a natureza científica da monografia e seu caráter reflexivo, sistemático e delimitado. Do ponto

de vista assumido por esses autores, a monografia é um trabalho acadêmico resultante de pesquisa científica que aborda um tema/assunto específico e delimitado, de forma reflexiva e sistemática. De um ponto de vista mais genérico, a monografia aborda um só tema. Essa forma de concebê-la remete a sua origem etimológica. Segundo Salomon (2001), etimologicamente, a palavra monografia vem de *monos* (um só) e *graphein* (escrever) e significa, portanto, escrever a respeito de um assunto único.

Marconi e Lakatos (1990, p. 205), corroborando com o repertório conceitual definido acima, delimitam seis características da monografia, quais sejam:

- trabalho escrito, sistemático e completo;
- tema específico ou particular de uma ciência ou parte dela;
- estudo pormenorizado e exaustivo, abordando vários aspectos e ângulos do caso;
- tratamento extenso em profundidade, mas não em alcance (nesse caso é limitado);
- metodologia específica;
- contribuição importante, original e pessoal para a ciência. (1990, p. 205)

As autoras lembram que a característica essencial não é a extensão, mas o caráter do trabalho (tratamento de um tema delimitado) e a qualidade da tarefa, isto é, o nível de pesquisa, que, segundo elas, deve estar intimamente ligado aos objetivos propostos para a sua elaboração. Ressaltam ainda que a monografia implica originalidade, embora admita a impossibilidade de total novidade em um trabalho científico, tendo em vista considerar a ciência acumulativa e, por isso, sujeita a contínuas revisões.

Para Salvador (1991) também o que caracteriza a monografia não é a extensão, tampouco a generalidade ou o valor didático, mas a unicidade e delimitação do tema e a profundidade do tratamento. Salomon (2001), por sua vez, enfatiza, sobremaneira, a necessidade de se estabelecer para o trabalho monográfico um tratamento essencialmente reflexivo. Esse último autor afirma que “sem a marca da reflexão, a monografia transforma-se facilmente em ‘mero relatório do procedimento de pesquisa’ ou ‘compilação de obras alheias’ ou ‘mediocre divulgação’”. (p.257). Noutras palavras, significa que, sem um tratamento reflexivo, pode-se realizar uma outra tarefa, menos produzir uma monografia. É, portanto, da

natureza do texto monográfico o exercício da reflexão; tal exercício é essencial na sua construção e domina todo o seu processo de produção.

Salomon (2001), ao tratar de definir mais precisamente o caráter da monografia, sugere dois modos de concebê-la: em sentido estrito e em sentido lato:

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*. Consideram-se nesta categoria as *dissertações científicas*, as *dissertações de mestrado*, as *antigas exercitações e tesinas*, as *memórias científicas*, as *college papers* das universidades americanas, os *informes científicos* ou *técnicos* e obviamente a própria *monografia no sentido acadêmico*, ou seja, o tratamento escrito aprofundado de um só assunto, de maneira descritiva e analítica, em que a reflexão é a tônica (está entre o ensaio e a tese e nem sempre se origina de outro tipo de pesquisa que não seja a bibliográfica e a documentação). (2001, p. 254)

Como se vê, Salomon (2001) engloba sob o rótulo de monografia trabalhos científicos os mais diversos e que recobrem graus de exigências distintos: desde a chamada dissertação monográfica exigida na graduação e na pós-graduação à tese doutoral. De modo semelhante se posiciona D'onofrio (1999). Este sustenta que qualquer pesquisa pode ser chamada de monográfica, do artigo de revista ao tratado de métrica, desde que trate de um tema único.

Essas posições não escondem, todavia, a existência de aspectos que demarcam as diferenças que se estabelecem entre os mais diversos tipos de trabalhos monográficos. Salomon (2001, p. 259) ressalta, por exemplo, que o elemento caracterizador da tese em relação à monografia – referindo-se à dissertação acadêmica – reside no fato de aquela ser exaustiva quanto ao aprofundamento da parte teórica e também pela exigência da originalidade e da cientificidade. Além disso, afirma que “a *dissertação monográfica* implica muito mais uma atividade de *extração* do que de *produção* do conhecimento. Extração não significa mera *compilação* ou transcrição de texto, sem análise, sem crítica, sem reflexão”. No seu modo de ver, a monografia é uma forma mais eficaz de treinamento do futuro pesquisador, sendo, pois, mais uma forma de “treinar o estudante nas

atividades de leitura-estudo, análise de texto, crítica e discussão de idéias (tudo freqüentemente identificado com ‘análise do discurso’) e nas habilidades de síntese e comunicação”. (p. 259). Assim, ele nos faz pensar a monografia como uma forma de iniciação científica e não como um trabalho científico propriamente. Há quem concorde com ele, como é o caso de Marconi e Lakatos (1990). Elas afirmam que as monografias de conclusão de estudantes universitários não podem ser consideradas verdadeiros trabalhos de pesquisa – para os quais eles não estariam preparados - salvo raras exceções -, mas estudos iniciais de pesquisa. Outros, porém, como, por exemplo, Inácio Filho (1995), afirmam que o trabalho monográfico exigido como trabalho de conclusão de curso na academia é uma das maneiras de tornar concreta a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, fazendo-nos enxergar a monografia de conclusão de estudantes universitários como trabalho de pesquisa. Martins (2000) também destaca a monografia, trabalho de formatura, para usar as palavras dele, como trabalho científico, ao mencionar a monografia na extensa relação de trabalhos científicos que ele elabora.

Apesar das reservas de alguns quanto à nomeação da monografia produzida por estudantes universitários como trabalho científico, a grande maioria de estudiosos do assunto reitera essa denominação. A questão parece dizer respeito mais ao nível de pesquisa que o trabalho monográfico recobre. Assim sendo, a monografia produzida por estudantes universitários se enquadra no caso dos trabalhos científicos sem pretensões de profundidade das questões teóricas tratadas, mas que, como todo trabalho científico, demanda sistematização, metodologia científica, espírito crítico e reflexivo etc.

Ainda sobre os tipos de monografia, mas sob uma outra perspectiva, destacamos a proposta de classificação de Tachizawa (2001). Ao abordar a monografia no contexto da academia, o autor estabelece uma classificação das monografias produzidas nesse contexto específico, obedecendo ao critério da natureza do trabalho de investigação. De acordo com ele, as monografias podem ser enquadradas em três categorias, quais sejam: monografia de análise teórica, monografia de análise teórico-empírica e monografia de estudo de caso. Essa proposta, embora pareça interessante e prática, não vai muito além do que os manuais de metodologia científica já estabelecem para os tipos de pesquisa. Não se trata, portanto, de uma proposta inovadora, apesar de adotar uma perspectiva diferenciada das comumente encontradas na literatura da área.

Na caracterização de monografia esboçada nos manuais de metodologia, uma grande ênfase é devotada também aos aspectos estruturais, sejam eles formais ou lingüísticos. Nesses manuais, a monografia é descrita como apresentando uma estrutura formal mínima definida, como acontece com os trabalhos de natureza científica em geral. De acordo com Lakatos (1992), depreende-se que a diferença que há entre os trabalhos científicos pode ser quanto ao enfoque dado, à utilização desse ou daquele método de abordagem do tema, dessa ou daquela técnica, pelo grau de profundidade da abordagem, mas não em relação à estrutura. Normalmente, os trabalhos de natureza científica apresentam a mesma estrutura: do tipo dissertativo, envolvendo segmentos como a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Os autores dos manuais de metodologia científica são unânimes em reconhecer essa estrutura nos textos de caráter científico, embora a denominação para os segmentos elencados possa variar de um autor para outro. Apesar disso, importa é reconhecer que a monografia tem uma estrutura e tratar de definir os segmentos que a constituem.

Salomon (2001) define da seguinte forma os segmentos que constituem o trabalho monográfico:

*A introdução* tem o objetivo de situar o leitor no *estado da questão*, colocá-lo a par da relevância do problema e do método de abordagem. O *desenvolvimento* tem por finalidade expor e demonstrar: é a fundamentação lógica do trabalho. Propõe o que vai provar, em seguida explica, discute e demonstra: as proposições e sucedem dentro de um encadeamento que persegue a etapa final, a *conclusão*. Esta constitui a fase final do processo dialético iniciado desde a introdução: é a síntese de toda *reflexão*; a *superção* dos conflitos conceituais e das contradições detectadas durante a análise do problema. (p. 258, grifos do autor)

É preciso reconhecer que a monografia sugere o estabelecimento de uma ligação entre essas partes, de modo que isso resulte em uma impressão de continuidade e de unidade. Como bem observa Salomon (2001), a monografia é constituída de três partes organicamente unidas formando uma estrutura. Não se admite a introdução versar sobre um tema, o desenvolvimento versar sobre outro e a conclusão sobre um outro. Entre essas partes, portanto, deve haver um elo

estabelecendo uma unidade temática e uma seqüência lógica na apresentação das idéias.

No que se refere ao aspecto lingüístico, a monografia, até por uma característica que se impõe aos trabalhos científicos de modo geral, implica o uso de uma linguagem simples (sem vocabulário pomposo ou popular), em conformidade com as regras da norma culta da língua, coerente e predominantemente referencial. Além disso, a monografia deve apresentar um estilo claro, conciso e objetivo.

Pelo que expusemos, podemos afirmar que a monografia, como é desenhada nos manuais de metodologia científica, é uma produção científica relativamente simples, mas que não deixa de ser menos elaborada, uma vez que implica, além da observância a aspectos estruturais e de uso da linguagem, o desenvolvimento de um espírito investigativo e reflexivo. Trata-se, dessa forma, de uma produção que exige um certo comprometimento de seu produtor, na medida em que é preciso cumprir certos requisitos para a sua caracterização enquanto texto científico e até mesmo para o nível da pesquisa, da qual é seu produto legítimo. Nesse desenho, domina, pois, uma compreensão de monografia pelo viés do aspecto técnico e dos princípios de normatização dos trabalhos científicos. É, portanto, sob o rótulo de trabalho científico e da caracterização a partir de aspectos de caráter técnico que a monografia figura nos manuais de metodologia científica.

#### **1.4.2. Da definição e caracterização de monografia como gênero do discurso**

No mundo acadêmico, onde os alunos são constantemente solicitados a produzir textos científicos, a produção de monografias tem-se tornado uma prática mais comum, especialmente ao final de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*. Entende-se que a produção de monografia é um exercício essencial na vida acadêmica, pois além de implicar o domínio pelo aluno da prática de diversas atividades acadêmicas como resumir, resenhar e fichar é também, e principalmente, um instrumento eficiente para o contato, mesmo que em sua forma incipiente, com o saber fazer científico e a produção do conhecimento. Nesse mundo, especificamente, até por uma influência dos manuais de metodologia científica, a monografia é vista mais pela ótica do trabalho científico, o que pressupõe concebê-la em seu aspecto meramente técnico.

Nessa abordagem, contrapondo-se a tal visão e procurando situar a monografia no quadro amplo da atividade comunicativa humana, tratamos de concebê-la como gênero do discurso. Entendemos a monografia não apenas como trabalho/estudo científico, nem simplesmente como texto, mas como um gênero do discurso, ou seja, *um tipo relativamente estável de enunciado*, conforme denominação bakhtiniana. Trata-se de um gênero de caráter científico produzido num contexto social específico, a saber: o universo acadêmico, cuja finalidade é a produção de um saber elaborado, a partir de uma reflexão estruturada de um único tema, devidamente especificado e delimitado.

Na perspectiva assumida aqui, a monografia é tida como uma entre as várias formas de comunicação escrita produzidas no domínio específico da atividade humana denominado de científico – assim como o artigo, o resumo, o relatório, o ensaio etc – e que reflete, em termos de conteúdo temático, estilo e construção composicional, as condições específicas e as finalidades desse domínio, enquanto prática comunicativa institucionalizada.

Sob esse prisma, a monografia pode ser, assim, concebida:

- é um gênero discursivo que apresenta uma construção composicional bem definida, constituída por três partes básicas: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- é um gênero discursivo que reflete um estilo impessoal e formal que se revela através do emprego de uma linguagem culta, porém simples, clara e objetiva;
- é um gênero discursivo que apresenta um conteúdo temático delimitado e específico e situado dentro de uma dada área do conhecimento da esfera científica, devendo, pois, preencher a condição de ser um conteúdo a ser abordado cientificamente;
- é um gênero que apresenta uma finalidade reconhecida e interlocutores definidos.

Essa forma de conceber a monografia, diferentemente do que apontam os manuais de metodologia científica, dá conta de uma compreensão da monografia como gênero do discurso. Implica compreendê-la não sob o viés do aspecto meramente técnico, nem apenas como entidade formal, mas a partir da consideração de sua natureza sócio-histórica, levando-se em conta critérios sócio-comunicativos e funcionais, seguindo a visão bakhtiniana. Não significa, contudo, desprezar, na



caracterização de gênero, os aspectos de natureza formal e/ou lingüística, embora não se tenha que concebê-los como critérios determinantes, conforme apontamentos de Bakhtin (2000), Bronckart (1999) e Bazerman (2005), entre outros. O ponto de vista assumido por esses estudiosos faz pensar na primazia da função comunicativa como determinante na caracterização de gênero. De acordo com Maingueneau (2002), por exemplo, a monografia pode ser definida com base em cinco critérios, quais sejam: finalidade reconhecida, estatuto dos parceiros legítimos, lugar e momento legítimos, suporte material e organização textual.

Nesses critérios não se evidencia uma priorização dos aspectos de natureza lingüística, até porque esses aspectos entram na discussão sobre gêneros quando se trata das seqüências tipológicas que constituem os gêneros. De acordo com Bronckart (1999, p. 138), a noção de tipos lingüísticos comporta a idéia de segmentos “dependentes do leque de recursos morfossintáticos”. Para o autor, os tipos constituem seqüências lingüísticas no interior dos gêneros, identificadas como: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva. No caso da monografia, cuja natureza de texto científico implica a defesa de um ponto de vista, temos um gênero constituído fundamentalmente a partir dos tipos argumentativo e expositivo.

É preciso ressaltar que, na tessitura do texto, ao lado da defesa do ponto de vista, através da interpretação das idéias, presentifica-se a busca pela explicação e pela exemplificação, o que implica o uso também de passagens descritivas e até narrativas. Isso não representa, no entanto, nenhum problema para a determinação do gênero monografia, pois o que predomina mesmo é a sua função comunicativa, em detrimento das propriedades lingüísticas, que ocupa o plano secundário.

Nessa abordagem, é relevante destacar ainda que o texto monográfico, assim como os textos de um modo geral, pressupõe o estabelecimento de relações intertextuais. O estabelecimento dessas relações é uma realidade fundamental de constituição do texto e compreende um processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo (FIORIN, 2003). No texto científico – incluindo aí o texto monográfico -, a relação intertextual parece ser um traço mais marcante ainda.

Em discussão sobre o dialogismo no texto científico, Amorim (2001) enfatiza o estabelecimento do diálogo entre os textos científicos, quando afirma que o objeto científico é sempre um objeto já falado e que não concebe um texto

científico que não explicita relações com outras teorias. Nesse escopo, a monografia é tida como uma entidade que se tece no diálogo com outras teorias: é atravessada, condicionada pela voz das teorias já faladas. É no diálogo com essas vozes que o sentido é construído no texto monográfico. Isso mostra que o texto monográfico engendra, em seu processo constitutivo, uma dimensão dialógica, seja sob a forma de relações de aprovação, seja sob a forma de relações de desacordo. Independentemente do tipo de relação que se estabeleça, os textos sempre respondem uns aos outros, em um diálogo ininterrupto. A presença da voz do outro no texto monográfico significa, portanto, a atuação do outro sobre esse texto. O papel desse outro é assim inteiramente essencial no processo dialógico que o texto científico engendra. Como bem afirma Amorim (2001, p. 104), “sem o outro para me objetar, não posso enunciar”, até porque o sentido se produz inevitavelmente no espaço do intertexto.

Para finalizar, gostaríamos de enfatizar que a compreensão de monografia como gênero do discurso tem como implicação concebê-la como evento dinâmico, dialógico e funcionalmente relevante. Representa assumir, portanto, uma definição de gêneros que dê conta não apenas dos aspectos técnico, formal e/ou lingüístico, mas que privilegie, sobremaneira, o aspecto sócio-funcional da língua. Assim, a visão de gênero na qual nos apoiamos é aquela que procura associar o uso lingüístico às finalidades da atividade humana e que, portanto, compreende a monografia, a partir da perspectiva da função que esta preenche na esfera da atividade científica.

---

---

**CAPÍTULO 2**

**EM CENA: ABORDAGENS DE GÊNEROS**

---

---

## **2. EM CENA: ABORDAGENS DE GÊNEROS**

Neste segundo capítulo, enfocaremos algumas das recentes abordagens da teoria de gêneros, tais como a de Bakhtin (2000), de Maingueneau (1996, 2002), do quadro teórico do interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 1999, 2003; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, 2004) e de Bazerman (2005), procurando compreender a noção de gênero e distingui-la da noção de tipo textual, no intuito de encontrar uma base teórica que oriente a compreensão de monografia.

### **2.1. Em Bakhtin (2000): uma voz que se deixa ouvir primeiro**

Nos fins dos anos 70, com a divulgação de um texto inacabado, traduzido para o português sob o título de “gêneros do discurso”, Bakhtin (2000) revitaliza os estudos sobre gêneros e faz crescer o interesse pelo assunto nas diferentes áreas do conhecimento, especialmente nos estudos da linguagem. Dentro desse processo de revitalização da teoria de gêneros, o autor representa, portanto, um pensamento fundador. É a voz desse teórico que se faz ouvir primeiro, quando se trata da abordagem dos gêneros, a partir de uma perspectiva da lingüística, em que a ênfase não mais reside na abordagem dos gêneros literários e retóricos como suscitaram na antiguidade Platão e Aristóteles, respectivamente. Os postulados de Bakhtin (2000), ancorados em uma abordagem dialógica da linguagem, apresentam-se, pois, como um marco referencial para as investigações sobre gêneros desenvolvidas no âmbito dos estudos da linguagem.

#### **2.1.1. De enunciado a gênero do discurso: a unidade real da comunicação verbal**

É situando-se dentro de um quadro teórico que considera em um primeiro plano o propósito comunicativo da linguagem que Bakhtin (2000) aborda o processo complexo da comunicação verbal, aí envolvendo a problemática dos gêneros do discurso.

Opondo-se à lingüística de seu tempo, que descaracterizava a essência da natureza da língua, por não levar em consideração a atitude *responsiva ativa* do outro no processo de comunicação verbal, Bakhtin (2000) se detém no estudo do enunciado, por ele entendido como a *unidade real* da comunicação verbal. Para ele, é através de enunciados concretos que a comunicação verbal se realiza: “a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 2000, p. 293).

Esse autor, em uma tentativa de definir a natureza do enunciado, parte para uma delimitação da relação entre oração e enunciado. É aí que ele, de forma mais clara, nos mostra que a comunicação humana só é possível através da troca de enunciados: “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 297). Fica evidente, portanto, que a comunicação humana não se dá através de orações, mas que ela se realiza através de enunciados concretos - emanados de uma dada esfera da atividade humana - ao que dá a denominação de gêneros do discurso. Encontra-se já aí a idéia de que os gêneros do discurso, enquanto formas típicas de enunciados, são a base da comunicação humana.

É reconhecendo a existência de um vínculo entre a atividade humana e o uso da linguagem que Bakhtin (2000, p. 279) parte para a definição de gêneros do discurso. Ele afirma que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*”, ao que denomina gêneros do discurso.

Nesse sentido, Bakhtin (2000) assume que a utilização da língua se efetiva mesmo através dos gêneros do discurso produzidos nas mais diversas esferas da atividade humana. O autor propõe que os gêneros do discurso refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade humana, sendo que cada esfera produz determinados gêneros com características próprias em termos de conteúdo temático, estilo e, sobretudo, construção composicional.

No âmbito das colocações bakhtinianas sobre gêneros está também a idéia de que os gêneros do discurso são infinitos, dada a diversidade das atividades humanas e ao processo de desenvolvimento pelo qual essa atividade passa ao longo da história, o que torna praticamente impossível estabelecer uma listagem

fechada dos gêneros do discurso existentes. A Bakhtin interessa não estabelecer uma listagem e nem mesmo uma classificação dos gêneros do discurso, mas estabelecer uma definição da natureza lingüística do enunciado levando em consideração a heterogeneidade dos gêneros do discurso.

Reconhecendo a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) e considerando a dificuldade de definir o caráter genérico do enunciado, Bakhtin (2000) estabelece uma distinção dos gêneros do discurso em gêneros do discurso primários e gêneros do discurso secundários. Os primeiros, mais simples, integram as circunstâncias de uma interação social mais imediata e espontânea. Os segundos, mais complexos, aparecem nas circunstâncias de uma interação social mais organizada, nas quais predominam o escrito, como é o caso do romance, do discurso científico, do discurso ideológico etc.

Bakhtin (2000) faz questão de colocar que essa distinção entre gêneros primários e gêneros secundários se reveste de grande importância teórica para a definição da natureza do enunciado. Ele afirma que é a inter-relação entre os gêneros primários e secundários, de um lado, e o processo histórico de formação dos gêneros secundários, do outro, que esclarece a natureza do enunciado.

Um último aspecto a considerar em relação aos postulados bakhtinianos sobre gêneros do discurso concerne ao estilo. Bakhtin concebe o estilo indissoluvelmente ligado aos gêneros do discurso, donde afirmações como: “Quando há estilo, há gênero” (2000, p. 286) e “as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso” (2000, p. 285), que, inegavelmente, evidenciam a existência de um vínculo bastante estreito entre os gêneros do discurso e o estilo. Ele expressa, pois, que os gêneros do discurso estão aptos a refletirem o estilo individual de quem fala (ou escreve). Destaca, ainda, que alguns gêneros estão mais propensos a refletirem o estilo individual como os literários, e outros em condições menos propensas como é o caso dos gêneros do discurso que implicam uma forma padronizada, tais como ordem militar, nota de serviço etc. Nestes últimos, argumenta o autor, o estilo individual adentra a interação apenas como um produto complementar.

Essa questão do estilo, particularmente, parece interessar bastante a Bakhtin. A questão ocupa a maior parte do texto em que ele discute a problemática dos gêneros do discurso e torna a aparecer no texto em que ele aborda o enunciado como unidade da comunicação verbal. O curioso, porém, é que esse autor finaliza a

discussão do texto sobre gêneros admitindo a necessidade de um estudo mais profundo dos gêneros do discurso para se chegar a uma elaboração produtiva dos problemas estilísticos. Para ele, todavia, o percurso desse estudo está claramente definido: “este estudo sempre deve partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade” (2000, p. 284), algo para o qual nos convida ao debate.

Com as colocações acima, buscamos arrolar algumas das idéias bakhtinianas a respeito dos gêneros do discurso. Nossa intenção foi trazer à baila fundamentos básicos sobre a noção de gêneros, de natureza enunciativo-discursiva, inserida em uma perspectiva de compreensão da linguagem, a partir de sua dimensão sócio-histórica.

## **2.2. Com Bakhtin: as vozes dialogam**

Na agenda das abordagens sobre gêneros que têm sido levadas ao conhecimento da comunidade acadêmica, ao longo das últimas três décadas, é inegável a influência de uma certa voz. Seja para aderir completamente às suas idéias, seja para discordar de alguns de seus conceitos fundadores, Bakhtin, pois, se impõe praticamente como uma referência obrigatória quando o assunto é a teoria dos gêneros. Independentemente das terminologias empregadas e das posições teóricas assumidas, as diversas abordagens sobre gêneros – algumas delas mais preocupadas em teorizar questões como as das tipologias textuais, outras mais com preocupações didáticas – suscitam, de alguma forma – umas mais do que outras –, um diálogo com a teoria de gêneros postulada por Bakhtin.

A despeito de questões como a terminologia usada e de posições teóricas assumidas, interessa-nos, particularmente, compreender os desdobramentos da teoria de gêneros em algumas das abordagens recentes. Nesse sentido, focalizaremos tanto abordagens de cunho mais discursivo como a de Maingueneau, como abordagens de dimensão mais textual como a desenvolvida pelo quadro teórico do interacionismo sócio-discursivo e a abordagem sócio-retórica elaborada por Bazerman.

### **2.2.1. A abordagem de gêneros de Maingueneau (1996; 2002)**

Ligado à Escola Francesa de Análise do Discurso, Maingueneau (1996; 2002) se preocupa em apresentar uma abordagem de gêneros que se preste fundamentalmente a uma teoria do discurso. É do lugar do analista do discurso que ele desenvolve uma teoria de gêneros, dentro de uma perspectiva de compreensão do funcionamento sócio-discursivo da linguagem.

Maingueneau (1996), mesmo ao tratar mais diretamente da problemática das tipologias textuais, esboça uma abordagem sobre gêneros do discurso. Retomando Adam (1990), ele faz referência a noções como tipos de discurso, gêneros de discurso e tipos de seqüências. Embora trate de distinguir essas noções, Maingueneau (1996) não apresenta uma definição precisa nem do que sejam gêneros do discurso, nem do que sejam tipos de seqüências. Apesar disso, fica claro que são noções usadas para especificar estruturas distintas: a noção de gênero para se referir aos enunciados postos em relação com os seus contextos sócio-históricos e a noção de tipos de seqüências para se referir às seqüências lingüísticas responsáveis pelo encadeamento dos enunciados.

Maingueneau (2002), ao focalizar a análise do funcionamento de textos de comunicação, desenvolve mais profundamente a discussão sobre gêneros. Esse autor parte para a definição de gêneros, admitindo uma certa imprecisão das categorizações das tipologias textuais. Esclarece ele que o analista do discurso não pode ignorar categorias como descrição, polêmica, soneto, narrativa, panfletos, entre outras utilizadas para referir-se à variedade de textos produzida em uma sociedade. Salienta, porém, que o analista do discurso não pode contentar-se com elas, se quiser estabelecer critérios rígidos.

Maingueneau (2002) enxerga a imprecisão das tipologias comunicativas como a de Jakobson (1963): (função referencial, emotiva, conativa, fática, metalingüística e poética) às tipologias enunciativas como a de Benveniste (1966) que faz uma separação entre o “discurso” e a “história”. Maingueneau (2002), assim, resume, em poucas palavras, a imprecisão dessas tipologias: “as tipologias enunciativas estão muito distantes da inscrição social dos enunciados. Por sua vez, as tipologias comunicativas ou situacionais não levam em consideração os funcionamentos lingüísticos dos textos” (2002, p. 63). Em seguida, apresenta o



caminho para o estabelecimento de uma tipologia de textos mais precisa: “o ideal seria poder apoiar-se também sobre tipologias propriamente *discursivas*, ou seja, tipologias que não separassem, por um lado, as caracterizações ligadas às funções, os tipos e aos gêneros do discurso e, por outro, as caracterizações enunciativas” (2002, p. 63). O autor coloca, portanto, como cerne da discussão sobre tipologia textual a consideração da função social do gênero e também seu funcionamento lingüístico, pois, entende que esses são dois aspectos que não se separam.

É a partir desse viés que Maingueneau (2002) concebe os gêneros de discurso como “atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito” (2002, p.65). Complementa ele que, assim como os “atos de linguagem” (a promessa, a questão, a desculpa, o conselho etc) são submetidos a critérios de êxito, os gêneros de discurso também são submetidos a um conjunto de condições de êxito, que envolvem, segundo o autor, elementos de ordens diversas, as quais, sumariamente, descrevemos abaixo:

- **uma finalidade reconhecida** – implica que “todo gênero de discurso visa a um certo tipo de modificação da situação da qual participa” (2002, p. 66). É assim com o gênero mais simples como a conversa, e também com o gênero mais elaborado, complexo como a tese de doutoramento. O autor afirma que a determinação correta da finalidade é indispensável para que o destinatário possa ter um comportamento adequado em relação ao gênero de discurso.

- **o estatuto de parceiros legítimos** – determina que os papéis do enunciador e do co-enunciador dos diferentes gêneros são previamente definidos: “nos diferentes gêneros de discurso, já se determina de quem parte e a quem se dirige a fala” (2002, p. 66). Um texto publicitário, exemplifica Maingueneau, põe em relação uma marca e um consumidor. Uma relação como essa, esclarece ele, implica, tendo em vista os papéis dos enunciadores, direitos e deveres, mas também saberes.

- **o lugar e o momento legítimos** – estabelece que “todo gênero de discurso implica um certo lugar e um certo momento” (2002, p.66). O autor quer dizer com isso que todo gênero de discurso é produzido dentro de certas condições sócio-históricas. Afirma, ainda, que essas noções de “lugar” e “momento” da “enunciação” se apresentam como noções não evidentes, tendo em vista aspectos como modo de consumo do gênero em se tratando da noção de lugar, e de aspectos como

periodicidade, encadeamento, continuidade e validade em se tratando da noção de tempo. Esses aspectos tendem a variar de um gênero para outro.

- **um suporte material** – remete ao modo de manifestação material dos enunciados. A essa dimensão da comunicação verbal Maingueneau (2002) atribui importância fundamental, uma vez que o suporte não se trata de um instrumento acessório aos gêneros de discurso, “ele imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer” (2002, p.71). É nesse sentido que se pode afirmar, a partir de Maingueneau (2002), que a modificação do suporte material de um texto modifica radicalmente um gênero de discurso.

- **uma organização textual** – implica observar que “todo gênero de discurso está associado a uma certa organização textual” (2002, p. 68), a qual envolve diferentes níveis: da frase a unidades maiores como a oração. Segundo Maingueneau (2002), os modos de organização dos gêneros de discurso podem ser objeto de aprendizagem, embora existam gêneros que se prestem mais facilmente à aprendizagem como, por exemplo, a dissertação. Contudo, ele ressalta que a maioria dos gêneros é aprendida por impregnação, dispensando uma atenção da escola ao seu modo de organização textual, o que implica pensar a existência de gêneros com organização textual rígida e gêneros com roteiros mais flexíveis.

Em poucas palavras, essa definição de gêneros, a partir de critérios de êxito, procura dar relevo a aspectos de natureza lingüística – todo gênero implica uma organização textual -, mas também e essencialmente se constitui de aspectos de natureza sócio-histórica e situa claramente os gêneros como atividades sociais ligadas aos diversos setores da atividade humana onde são produzidos; descartando, portanto, qualquer possibilidade de defini-los meramente como formas da língua à disposição do falante (escrevente).

Como se percebe, Maingueneau (1996; 2002) retoma idéias básicas de Bakhtin (2000), procurando, a partir daí, desenvolver sua própria abordagem. Nessa perspectiva, ele mantém a terminologia gênero de **discurso** de Bakhtin, mas estabelece a noção de critérios de êxitos para definir gêneros. No seu modo de ver, os gêneros de discurso são melhores definidos como atividades sociais. Além disso, diferentemente de Bakhtin, não é preocupação desse estudioso a distinção dos gêneros de discurso em gêneros primários e secundários. Essa discussão não lhe interessa tanto, até porque o foco maior de sua abordagem, ao que nos parece, está centrado mesmo na problemática do estabelecimento de tipologias de textos. Nesse

sentido, a contribuição de Maingueneau (1996) se faz decisiva aos estudos do texto ao criticar as tipologias textuais existentes, destacando suas limitações e apontando um outro direcionamento para o estabelecimento das tipologias textuais.

Em suma, Maingueneau (1996; 2002) circunscreve uma definição de gêneros que, embora resguardando a essência da definição bakhtiniana, faz avançar a compreensão sobre gêneros, ao desenvolver noções como critérios de êxito, estatuto de parceiros legítimos, suporte material entre outras. Assim, sua abordagem, caracterizada pelo enfoque mais discursivo, amplia a compreensão a cerca da teoria de gêneros, considerando-se que se inscreve o olhar do analista do discurso.

### **2.2.2. A abordagem de gêneros no quadro teórico do interacionismo sócio-discursivo**

A abordagem de gêneros que corresponde à denominação de quadro teórico do interacionismo sócio-discursivo (doravante ISD) contempla as idéias da equipe de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, especialmente as idéias de Bronckart (1999; 2003), Schneuwly (2004) e Dolz (2004).

Assumimos as idéias desses três pesquisadores no conjunto, porque acreditamos, seguindo Machado (2002), que apesar dos trabalhos dos três apresentarem focos diferenciados, as teses globais e as que se referem a textos, tipos de discursos e tipos de seqüências, assim como o método de análise de textos de base são por eles compartilhados. Reportar-nos-emos apenas àquelas referentes a gêneros de texto e tipos de discurso, que mais nos interessam nessa abordagem.

No conjunto dos trabalhos desses pesquisadores, evidencia-se, segundo Marcuschi (2000), um interesse particular pelas questões relativas à teoria do texto, visando à elaboração de um modelo coerente da estrutura e funcionamento dos textos/discursos, uma definição precisa da constituição e funcionamento dos gêneros, bem como contribuir com novas formas de didáticas de texto.

Diferentemente da noção bakhtiniana de gêneros do discurso, o ISD adota a noção de gêneros de textos. Ressaltando o caráter flutuante da terminologia de Bakhtin (2000), alegando que, na abordagem deste, os gêneros são tratados ora como gêneros do discurso, ora como gêneros do texto, Bronckart (1999) propõe que

se denomine de gêneros de texto ao que Bakhtin concebe como gêneros do discurso. Contudo, não se encontra em Bronckart (1999) uma definição tão precisa de gêneros, no sentido de ir muito além do que definiu Bakhtin. Na sua acepção, os gêneros de texto são as “diferentes espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados* para os contemporâneos e para as gerações posteriores” (1999, p.137). Sem dúvida, uma definição marcada pelo viés da terminologia bakhtiniana na medida em que concebe os gêneros como espécies de textos relativamente estáveis.

De modo um pouco diferente, mas inspirando-se também em Bakhtin (2000) e apoiando-se, ainda, nos conceitos de base do ISD, Schneuwly (2004), por sua vez, define gêneros a partir de duas metáforas:

- gênero como instrumento: “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva que permite a um só tempo a produção e a compreensão de textos” (p. 26-27).
- gênero como mega-instrumento: “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (p. 28).

Essa última definição, de gêneros como mega-instrumento, torna-se bastante comum dentro da proposta do ISD, principalmente quando o foco de preocupação é desenvolver a idéia de gênero como objeto de ensino-aprendizagem, em uma busca de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Schneuwly e Dolz (2004), por exemplo, considerando o gênero como mega-instrumento, tomam como base o ponto de vista do uso e da aprendizagem. Sob esse ângulo, o gênero é visto como “um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (p. 75).

Como se observa, independentemente do termo ou da metáfora empregada, Schneuwly, Dolz e Bronckart não negam, portanto, o estatuto dos gêneros como instrumentos produzidos em situações concretas que fundam a possibilidade de comunicação. Nesse sentido, situam a natureza sócio-histórica dos gêneros com base em critérios que levem em consideração principalmente a dimensão sócio-histórica-cultural, sem, contudo, desconsiderar o critério das propriedades lingüísticas, como lembra Machado (2002).

Nas teorizações desses pesquisadores, a questão das tipologias textuais é também uma constante, apresentando-se mesmo como tema indispensável para se pensar a problemática dos gêneros, tanto em termos teórico - ou seja, de conceituação - como em termos práticos, de utilização dos gêneros com finalidades didáticas, através do seu agrupamento a partir da consideração dos aspectos tipológicos. No que concerne a essa questão das tipologias, enquanto elementos que entram na constituição dos gêneros, Bronckart (1999) propõe, opondo-se aos termos línguas, linguagens e estilos empregados indistintamente por Bakhtin (2000), a expressão tipos de discurso. Em Bronckart (2003) e entre os demais membros do grupo, os tipos de discurso designam segmentos lingüísticos qualificados como exposição, relato, diálogo etc, os quais se articulam entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos e conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional (BRONCKART, 1999, p.149). Isso permite enxergar uma diferenciação entre gênero e tipo no quadro do ISD, que se traduz nos seguintes termos:

- gênero como forma/instrumento de comunicação, de realização de uma ação de linguagem.
- tipo de discurso como forma lingüística que constitui as estruturas do “edifício” textual.

Assim sendo, os gêneros se caracterizam, nesse quadro teórico, como entidades comunicativas situadas sócio-historicamente, enquanto os tipos de discursos como entidades lingüísticas que diferem dos primeiros pelo fato de implicarem, conforme Bronckart (2003), uma possibilidade de identificação com base em suas propriedades lingüísticas e não a partir de critérios como finalidade humana geral, questão social específica e suporte, como são caracterizados aqueles.

Depois de termos adentrado em alguns dos fundamentos básicos do aspecto conceitual do ISD cumpre destacar uma das grandes preocupações dos pesquisadores desse grupo: o estabelecimento dos gêneros como objeto de ensino/aprendizagem.

Partindo da idéia de que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51) e defendendo que o trabalho escolar no domínio da produção de linguagem faz-se na base de gêneros, esses pesquisadores se debatem, primeiro, sobre a elaboração de seqüências didáticas para, depois, proporem a organização de uma progressão

temporal do ensino construído sobre a base de agrupamento de gêneros. Esses agrupamentos de gêneros respondem, na proposta dos autores, a três critérios essenciais no que concerne à construção de progressões:

1. correspondam às grandes finalidades sociais ligadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados. (2004, p. 51)

Considerando esses critérios, propõem cinco agrupamentos, quais sejam:

- **agrupamento da ordem do relatar** – está relacionado ao domínio social da documentação e memorização das ações humanas, caracterizando-se pela representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo (inclui relatos de experiência vivida, diário íntimo, autobiografia, notícia, reportagem, entre outros).

- **agrupamento da ordem do narrar** – está relacionado ao domínio social da cultura literária ficcional, caracterizando-se pela mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil (inclui conto de fadas, fábulas, lenda, romance, entre outros).

- **agrupamento da ordem do argumentar** – está relacionado ao domínio social da discussão de problemas sociais controversos, caracterizando-se pela sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (inclui textos de opinião, carta de leitor, editorial, ensaio, entre outros).

- **agrupamento da ordem do expor** – está relacionado ao domínio social da transmissão e construção de saberes, caracterizando-se pela apresentação textual de diferentes formas de saberes (inclui conferência, resenhas, relatório científico, tomada de notas, entre outros).

- **agrupamento da ordem do descrever ações** – está relacionado ao domínio social voltado às instruções e prescrições, caracterizando-se pela regulação mútua de comportamentos (inclui instruções de uso, receita, regulamento, regras de jogos, entre outros).

No entendimento de Dolz e Schneuwly (2004), conceber o ensino através desses agrupamentos representa a possibilidade de levar em consideração os diferentes níveis de operação de linguagem e, sobretudo, visa ao desenvolvimento de capacidades de linguagem pelos alunos. Apontam eles que o princípio básico sobre o qual a progressão está elaborada é o de construir, com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando o desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados. Nesse sentido, propõem que cada agrupamento, de um ponto de vista curricular, seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, através de um ou outro gênero que o constituem. Desse modo, tem-se a vantagem, através dessa proposta de agrupamento, de se poder operar um ensino da expressão oral e escrita com base na diversidade de gêneros de texto, sem, contudo, haver o privilégio de um determinado agrupamento para uma dada série, numa demonstração de que são as capacidades de linguagem a serem exploradas que orientarão a escolha e a profundidade da abordagem de um gênero. Os estudiosos lembram ainda a necessidade de uma validação didática da proposta de progressão curricular do ensino nos termos por eles definidos. De todo modo, é inegável o mérito do grupo, uma vez que, nos quadros dessa abordagem, a noção de gênero sai do plano da teorização e alcança o plano da prática, como possibilidade de se repensar o ensino da expressão oral e escrita, o que já representa um grande avanço nas abordagens de gênero.

Em síntese, as reflexões de Bronckart, Schneuwly e Dolz materializam as idéias de um grupo de pesquisadores que, devotado sobretudo às questões ligadas aos estudos do texto, especialmente no domínio da expressão oral e escrita, busca desenvolver uma abordagem cuja tônica reside não apenas na elaboração de uma teoria de gêneros nos quadros do ISD, mas também e principalmente numa proposta didática para o trabalho com a expressão oral e escrita no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. É precisamente no domínio dessa proposta didática que os trabalhos desses pesquisadores são retomados nas mais diversas abordagens sobre gêneros, principalmente nessas com fins didáticos, tornando-se praticamente referências obrigatórias, em uma demonstração da importância que as idéias desses pesquisadores vêm assumindo nos estudos textuais, nesses últimos anos.

### 2.2.3. A abordagem de gêneros de Bazerman (2005)

Inserido na “Escola Norte-Americana” de gêneros, que desenvolve uma teoria de gêneros na linha da Nova Retórica, Bazerman (2005) elabora uma abordagem de gêneros que se inscreve em uma perspectiva sócio-retórica e cultural, ancorado também em uma visão pragmática, filosófica, sociológica e antropológica.

No bojo de suas reflexões, assume uma preocupação acentuada com as questões relacionadas à escrita. Interessa a Bazerman o estudo do funcionamento e das conseqüências da escrita em sociedade, incluindo, assim, também, no centro de suas preocupações, questões de letramento.

Seguindo autores e posições teóricas pouco conhecidas entre nós, como lembra Marcuschi (2005), na apresentação da tradução para o português do livro *Gêneros textuais, tipificação e interação* -, e apoiando-se em fundamentos da teoria dos atos de fala, Bazerman (2005) centra sua definição de gêneros em conceitos como ação e atividade. Fundamentado nesses conceitos e compreendendo os gêneros como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* associados aos processos de atividades socialmente organizadas, Bazerman assim define gêneros:

gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas as realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (2005, p. 31).

Dessa forma, Bazerman (2005) nos faz ver os gêneros a partir do prisma da ação e da ligação com as finalidades práticas das atividades sociais. Entende ele que os gêneros são parte do modo como os seres humanos dão forma às suas atividades sociais e, ainda, condição de existência de fatos sociais. Por assim compreender, Bazerman (2005, p. 39-40) não considera os traços textuais como aspectos determinantes de sua definição de gêneros, sob pena de se ignorar o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Segundo ele, uma definição de gêneros a partir de características textuais de fácil reconhecimento – entre as quais



conteúdo e estilo – apresenta limitações e problemas, tendo em vista quatro razões básicas:

- primeiro, limita-nos a compreender aqueles aspectos do gênero de que já temos conhecimento.

- segundo, ignora como as pessoas podem receber cada texto de formas diferentes, por causa dos seus diferentes conhecimentos sobre gêneros, dos diferentes sistemas de que os gêneros fazem parte, das diferentes posições ou atividades que elas têm em relação a determinados gêneros, ou das suas diferentes atividades no momento.

- em terceiro lugar, tal coleção de elementos característicos pode dar a impressão de que tais elementos do texto são fins em si mesmos, que todo uso de um texto é medido segundo um padrão abstrato de correção em relação à forma, em vez de se levar em conta o trabalho para o qual foi desenvolvido.

- em quarto lugar, conseqüentemente, a visão de gênero que simplesmente o concebe como uma coleção de elementos característicos encobre como esses elementos são flexíveis em qualquer instância, ou até como a compreensão geral do gênero pode mudar com o passar do tempo, à medida que as pessoas passam a orientar-se por padrões em evolução.

Se atentarmos bem, veremos que uma definição mais precisa de gêneros, no enfoque de Bazerman (2005), se guia por elementos que vão além do aspecto formal. É uma definição de gêneros que procura realçar a natureza sócio-interativa, histórica e dinâmica da língua e, sobremaneira, a ação dos indivíduos nas instâncias sociais. Portanto, mais que uma forma textual típica e padronizada, os gêneros podem ser vistos como fenômenos temporais, dinâmicos e interativos, que emergem em instâncias sociais específicas, para dar forma às ações dos indivíduos.

Em suas reflexões, além de se basear nos conceitos da teoria dos atos de fala, Bazerman (2005, p.32-34) desenvolve conceitos como conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades, conceitos esses que se sobrepõem e que, segundo ele, servem para caracterizar como os gêneros se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades mais amplas.

- conjunto de gêneros designa “a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (p. 32). É o caso, por exemplo, da coleção de textos que um aluno produz para uma disciplina ao longo de um semestre letivo.

De acordo com o autor, se catalogarmos todos os gêneros que uma pessoa, que ocupa uma determinada posição social, é levada a escrever e falar, estaremos identificando uma boa parte do seu trabalho. No caso do aluno, ressalta ele, poderíamos identificar as competências, desafios e oportunidades de aprendizagem naquela disciplina.

- um sistema de gêneros compreende “os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos” (p. 32). Como exemplo, podemos ter os conjuntos de gêneros produzidos por um professor e pelos alunos no decorrer de uma determinada disciplina, sendo cada um deles levado a produzir gêneros específicos. O professor, por exemplo, produz gêneros como programa de disciplinas, exercícios escritos, planos de aulas, questões de exames etc., enquanto os alunos produzem gêneros como anotações sobre as leituras, rascunhos de trabalhos, respostas dos exames, carta requerimento de revisão de notas, entre outras. Embora sejam conjuntos distintos, eles, de acordo com Bazerman (2005), estão intimamente ligados e circulam em seqüências e padrões temporais previsíveis, o que implica dizer que a produção de um gênero desencadeia a produção de outros mais.

- sistema de atividades – refere-se ao conjunto de ações sociais que se desencadeiam numa determinada instância social. Diz Bazerman (2005) que um sistema de gêneros é também parte integrante de um sistema de atividades. Ele ressalta ainda que “levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo” (2005, p. 34).

Com base nesse aparelho conceitual, Bazerman traça uma metodologia para um estudo dos gêneros escritos, seu foco de interesse. Sugere antes uma série de abordagens diferentes, para identificar e analisar gêneros que vão além da catalogação de seus elementos característicos e já conhecidos. A partir disso, estabelece as diretrizes metodológicas para aqueles que se interessarem para definir e realizar uma investigação sobre gêneros. Essas diretrizes consistem, basicamente, na observância pelo investigador a três pontos básicos, quais sejam:

1. enquadrar seus propósitos e questões para delimitar o seu foco;
2. definir o seu *corpus*;

### 3. selecionar e explicar suas ferramentas analíticas

Como se observa, essas diretrizes, nos termos em que são propostas por Bazerman (2005), representam algo novo nos estudos sobre gêneros; é prova, portanto, de que sua abordagem define uma renovação metodológica no tratamento dos gêneros, conforme ressalta Marcuschi (2005).

De um modo geral, a abordagem de gêneros de Bazerman (2005) mostra um enfoque bastante renovado da teoria de gêneros, fruto certamente das influências que a escola norte-americana de gêneros tem de posições teóricas das mais diversas áreas do conhecimento. Tal enfoque representa assim uma contribuição fundamental para os estudos sobre gêneros e, particularmente, para o ensino da escrita compreendida em um contexto sócio-histórico-cultural.

#### **2.2.4. Uma síntese:**

Nessa breve revisão de algumas abordagens sobre gêneros, procuramos trazer à baila abordagens que, embora apresentem enfoques diferenciados e preservem uma coerência com os conceitos de base do quadro teórico no qual estão situadas, estabelecem alguns pontos de contato, tais como:

- refletem uma preocupação com a linguagem em uso;
- vinculam os gêneros às esferas da atividade humana;
- inserem a abordagem de gêneros em uma perspectiva sócio-interacional;
- compreendem o caráter dinâmico, heterogêneo e interativo dos gêneros;
- consideram a natureza sócio-histórica e cultural, em detrimento do aspecto formal, como determinante para uma caracterização/definição de gêneros.

Essas abordagens, apesar de resguardarem diferenças conceituais, temáticas, metodológicas e tenham, algumas delas, orientações e contribuições distintas, compartilham teses centrais de uma teoria dos gêneros que reflete uma preocupação com o estudo do enunciado concreto, em seu contexto de uso nas esferas sociais, de modo que acreditamos poder arrolá-las sob o rótulo de abordagens sócio-interacionistas. Certamente, outras perspectivas se incluem nesse rótulo e poderiam ter sido retomadas, porém não está nos nossos propósitos fazer uma revisão de todas elas. Nossa intenção foi, portanto, fazer, embora sem

muitas pretensões, uma revisão dos estudos sobre gêneros que, ligados por certos traços, contemplasse abordagens situadas em quadros teóricos distintos.

Foi, portanto, observando esse parâmetro, que retomamos a visão enunciativo-discursiva bakhtiniana, a visão discursiva de Maingueneau (1996; 2002), a visão do interacionismo sócio-discursivo e a visão sócio-retórica e cultural de Bazerman (2005). Acreditamos, com isso, ter trazido à cena um apanhado teórico dos estudos sobre gêneros sob perspectivas diferenciadas, o que nos permite ter uma visão mais panorâmica da teoria de gêneros e construir uma compreensão mais profunda desse fenômeno.

---

---

**CAPÍTULO 3**

**O ENFOQUE DIALÓGICO E PRESSUPOSTOS DA  
LINGÜÍSTICA DE TEXTO**

---

---

### **3. O ENFOQUE DIALÓGICO E PRESSUPOSTOS DA LINGÜÍSTICA DE TEXTO**

Neste terceiro capítulo, discorreremos sobre o estudo da referência ao discurso do outro, focalizando o dialogismo entre os enunciados e o fenômeno do discurso citado direto como modo de colocar em cena o outro no discurso; em seguida, centrar-nos-emos na Lingüística Textual, destacando pressupostos básicos como conceitos de texto e de coerência, que fundamentarão a análise do *corpus*.

#### **3.1. A referência ao discurso do outro**

##### **3.1.1. A orientação dialógica dos enunciados**

A referência ao discurso do outro é reconhecidamente uma prática comum na vida das pessoas. Evocar a palavra do outro é uma inevitável dimensão da linguagem humana que aparece do diálogo informal a formas comunicativas mais complexas como o discurso jurídico, o discurso político e o discurso científico, entre outros. Na realidade, o que dizemos, em qualquer instância comunicativa que seja, ecoa sempre as palavras de outrem, retoma outros textos, em outros termos, sempre que falamos, habitam, em nossas palavras, outras vozes que não a nossa.

Bazerman (2006) nos faz refletir sobre essa inevitável presença do outro sobre nossos dizeres, ou ainda, sobre a influência do outro na constituição de nossos textos, quando assim se posiciona:

nós criamos os nossos textos a partir do oceano de textos anteriores que estão à nossa volta e do oceano de linguagem em que vivemos. E compreendemos os textos dos outros dentro desse mesmo oceano. Enquanto escritores, às vezes, queremos salientar o lugar onde obtemos tais palavras e, outras vezes, não. Enquanto leitores, às vezes, reconhecemos de forma consciente de onde vêm não só as palavras, mas também os modos como elas estão sendo usadas; outras vezes, a origem apenas sugere uma influência inconsciente. E algumas vezes, as palavras estão tão misturadas e dispersas dentro desse oceano que não podem mais ser associadas a nenhum tempo, espaço, grupo ou escritor específico. Apesar disso, o oceano de palavras está sempre à volta de todos os textos” (p. 88)

Bazerman (2006) reforça a tese de que não escapamos ao dizer do outro, insistindo na defesa da idéia de que as palavras que dizemos são sempre tomadas de outrem; elas participam de um diálogo ininterrupto com o “já dito” que adentra na constituição mesmo de nosso dizer. Nestes termos, as palavras de Bazerman (2006) se respaldam nas idéias de Bakhtin (2000), quando este sublinha que as nossas palavras não são “objetos virgens, ainda não designados”; elas se cruzam e se encontram com as palavras do outro. Nós não somos, assim, de acordo com Bakhtin (2000), a origem de nosso dizer. Na verdade, deixamos que o outro ocupe um lugar, que fale em nossas palavras. Esse outro é, portanto, pelo prisma bakhtiniano, uma dimensão constitutiva da linguagem, de modo que podemos afirmar que todo enunciado que produzimos se caracteriza como sendo constitutivamente dialógico.

Bakhtin (1990) evidencia essa tendência dialógica do enunciado, enfatizando-a nos discursos de um modo geral:

como dissemos, 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 a todo o discurso. Trata-se de uma 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. (p. 88)

Para Bakhtin (1990), a orientação dialógica se apresenta como um fenômeno característico, natural de todo discurso, como uma condição mesmo da interação humana em seus mais diversos modos: do texto de costumes ao texto científico, por exemplo, há a manifestação de um discurso outrem, que neles e por eles fala, num jogo dialógico que engendra o processo constitutivo que caracteriza a interação humana. O autor fala inclusive ser todo discurso duplamente dialógico. Essa dupla orientação dialógica do discurso se explica em termos de relações que todo discurso estabelece com os discursos produzidos anteriormente, bem como com os discursos ainda por serem produzidos. Assim sendo, a presença das vozes do outro no discurso se dá tanto em relação ao “já dito” como também em relação à antecipação de uma resposta, enquanto dimensões de todo diálogo.

Em se tratando especificamente da orientação dialógica para o “já dito”, Bakhtin (2004) desenvolve estudo sobre o discurso citado, tomado como o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, ao mesmo tempo, *um discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*, em que discorre sobre o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre no contexto do texto literário, que tem servido de referência para inúmeros trabalhos no campo dos estudos enunciativos.

Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), por exemplo, apoiando-se em Bakhtin, mais precisamente no seu conceito de dialogismo - e considerando também a abordagem do sujeito e sua relação com a linguagem, na releitura que Lacan faz de Freud -, estuda a alteridade no discurso, ou seja, a presença do outro no discurso, a partir do que ela propõe chamar de heterogeneidade enunciativa. Na abordagem de Authier-Revuz, a heterogeneidade enunciativa compreende a distinção de duas formas de presença do outro no discurso: heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada. De acordo com a autora (1990), heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada representam duas ordens de realidades diferentes: a dos processos reais de constituição de um discurso e a dos processos menos reais, de representação, em um discurso, de sua constituição. Em outras palavras, enquanto a heterogeneidade constitutiva corresponde à manifestação de um outro que atravessa constitutivamente o discurso, mas que se esconde, que não se deixa mostrar na superfície lingüística, a heterogeneidade mostrada remete à presença explícita do outro na seqüência do discurso.

Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) descreve as formas de heterogeneidade mostrada, que compreendem o que a autora denomina de discurso relatado, ou seja, os modos de representação de um discurso outro (doravante RDO). Entre as formas de RDO, ela relaciona, por exemplo, o discurso direto, o discurso indireto, o discurso indireto livre e, ainda, as aspas, os itálicos, as glosas, a ironia, a modalização do discurso em discurso segundo.

Para Authier-Revuz (2004, p. 70-72) é importante salientar que as formas de heterogeneidade mostrada, no discurso, não são um reflexo fiel da realidade incontornável que é a heterogeneidade constitutiva do discurso. Explica ela que tais formas “são elementos de *representação* – fantasmática – que o *locutor (se) dá de sua enunciação*”, o que implica pensar em formas de heterogeneidade mostrada como modos de se fazer menção a palavras já ditas e, por conseguinte, de trazer, à



cena enunciativa, uma outra situação de enunciação, que só é possível mesmo pela forma de representação; diferentemente da heterogeneidade constitutiva, que implica pensar na dimensão dialógica, da qual nossos discursos estão sempre impregnados, e que não necessariamente está explícita neles. Ressalta, porém, que a heterogeneidade mostrada não é “independente” da heterogeneidade constitutiva; ela corresponde, nas palavras da autora, “a uma forma de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva”.

Por seu turno, Charaudeau e Maingueneau (2004) também evocam a discussão sobre a presença do outro no discurso, tratando de caracterizar a RDO de modo muito semelhante a Authier-Revuz, a partir de um duplo dialogismo: dialogismo mostrado (representação explícita que um discurso dá, em si mesmo, de sua relação com o outro) e dialogismo constitutivo (a dimensão do outro que atravessa o discurso, mas que se esconde ou se mascara através das palavras, das construções sintáticas, das reformulações ou das reestruturações não ditas dos discursos segundos). Seguindo Authier-Revuz (2004), eles assinalam que a problemática do discurso citado trata dos diversos modos de representação, no discurso, de falas atribuídas a instâncias outras que não a do locutor. Eles ressaltam também que essa problemática ultrapassa a tradicional tripartição entre discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre, compreendendo também as formas híbridas, bem como fenômenos como a colocação entre aspas e o itálico, a modalização por remissão a um outro discurso e as múltiplas formas de alusão a discursos já proferidos.

Em se tratando do discurso citado, Charaudeau e Maingueneau (2004, pp. 175-176) lembram ainda que os modos de RDO não dependem de estratégias pontuais dos locutores, mas são uma das *dimensões do posicionamento* ou do *gênero de discurso*. Segundo eles, não se cita da mesma maneira em uma revista de física nuclear e em uma conversa, num jornal cujo público alvo é uma elite e em um jornal destinado a um público popular. Com isso, os autores chamam atenção para o fato de que, para um texto dado, no que concerne ao discurso citado, é preciso atentar para três grandes direções: 1) *a posição de quem cita e do destinatário: quem cita o quê para quem*; 2) *as diferentes maneiras de citar*: existem diferentes maneiras de citar; 3) *a maneira pela qual quem cita avalia* o enunciado citado para integrá-lo (dizer “ele finge que” é pressupor que o propósito citado é falso...). Eles frisam, ainda, que um tratamento estritamente lingüístico dos modos de RDO é insuficiente, tendo em vista a multiplicidade efetiva dos modos de representação do discurso citado e as coerções impostas pelos gêneros de discurso.

A posição de Bakhtin (2004), assim como a de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), de Charaudeau e Maingueneau (2004), acima evocadas, situa-se dentro de uma perspectiva enunciativa e têm uma preocupação reconhecidamente voltada para a dimensão dialógica da linguagem. Mais precisamente, tais posições assumem como centro de preocupação o lugar do outro no discurso, admitindo a idéia de que o outro habita e constitui nossos discursos. E, sendo assim, concebem o outro, o texto/discurso e os sentidos como sendo constitutivamente dialógicos.

Esses posicionamentos nos direcionam para um modo de enxergar os nossos enunciados como um “tecido” que se “tece” a partir de “fios dialógicos”, em relação aos quais entramos em relações de acordos, conflitos, compromissos, recusas.... Implicam, portanto, pensar em nossos enunciados como se constituindo no meio de outros enunciados, ou melhor, “no oceano de linguagem em que vivemos” (BAZERMAN, 2006, p. 88).

### **3.1.2. O discurso citado direto**

Quando falamos de discurso citado direto, irremediavelmente, logo nos remetemos à idéia de citar as palavras de outrem, de modo que falar de discurso citado direto implica falar de citação. Por isso, antes de discorrer sobre o discurso citado direto achamos por bem evocar a definição de citação como ela se encontra em estado de dicionário. Em Ferreira [1986?, p. 413], encontramos a definição de que citar compreende o ato de *mencionar ou transcrever como autoridade ou exemplo*. Ainda, de acordo com Ferreira [1986?, p. 1118], mencionar significa *fazer menção, referir, relatar, expor*. Assim sendo, parece óbvio que citar corresponde a relatar, fazer referência às palavras de outrem. Essa definição concorre para uma compreensão de que o discurso direto concerne a uma forma de menção às palavras do outro, assim como concebe Authier-Revuz (2004). O discurso direto é entendido aqui, portanto, como uma forma de discurso relatado, assim como o é a evocação, a reformulação, entre outras.

Se bem entendido como forma de discurso relatado, o discurso direto se trata, para sermos mais precisos, de um modo de representação, através de uma enunciação, de um ato enunciativo outro. Isso significa, de acordo com Maingueneau (2002), pôr em relação dois acontecimentos enunciativos, sendo a

enunciação citada objeto da enunciação citante. Authier-Revuz (1998) ajuda-nos a esclarecer essa problemática quando trata de definir o discurso relatado. Ela afirma que o que se relata de fato é um ato de enunciação e não uma frase ou um enunciado. Diz ela, enfocando especificamente as formas explícitas de discurso relatado: o discurso direto e o discurso indireto, que “o que caracteriza todo discurso relatado é que a situação de enunciação e na qual e através da qual a mensagem m de e ganha sentido não é um dado de fato, como um ato de fala ordinário, mas está presente apenas pela descrição que L faz dela em M” (1998, p. 148). De acordo com ela, portanto, o discurso relatado retoma um outro ato de enunciação que não é possível ser reconstituído, ser descrito, apenas descrito, ser representado, até porque estão em jogo duas instâncias enunciativas – cada uma impregnada de seus acentos, seus valores, subjetividades etc. -: a situação enunciativa citante e a situação enunciativa citada, sendo que a situação enunciativa citante retoma apenas a mensagem do ato de fala da situação enunciativa citada.

O discurso direto é, pois, uma forma de menção, de trazer, à cena enunciativa, as palavras de um outro que fala em outro lugar e em outro determinado momento; não implica dizer, contudo, que tais palavras devam corresponder exatamente ao que esse outro diz. Ducrot (1987) nos fala que o discurso em estilo direto não implica necessariamente uma correspondência literal. Diz ele, em se tratando de relato em estilo direto, que nada impede que para dar a conhecer os pontos importantes da fala original, o autor do relato coloque em cena uma fala muito diferente, mas que dela conserva, ou mesmo acentua, o essencial. Para Ducrot (1987, p.187), portanto, “o estilo direto implica fazer falar um outro, atribuir-lhe a responsabilidade das falas, mas isto não implica que sua verdade tenha uma correspondência termo a termo”.

Em consonância com a posição de Ducrot (1987), estão as observações de Maingueneau (1996, p. 105). O autor sustenta que o discurso direto não se “trata de uma reprodução ‘fiel’ do discurso citado, constituindo o locutor uma espécie de gravador ideal”. Segundo ele, a particularidade do discurso citado é que um mesmo “sujeito falante” se apresenta como o “locutor” de sua enunciação, mas delega a responsabilidade da fala citada a um segundo “locutor”, o do discurso direto. Ele assegura, pois, que esse distanciamento se trata de uma encenação no interior da fala, uma forma de representar uma citação, mas que não é garantia de sua objetividade. Assegura, ainda, que o discurso citado só tem existência através do

discurso citante, que constrói como quer um simulacro da situação de enunciação citada. Desse modo, pode-se, de acordo com o autor, por meio de uma contextualização particular, entonação, segmentação etc., desvirtuar completamente o sentido de um texto que, do ponto de vista da literalidade, não se distancia do original. Não se sustenta, portanto, a idéia de que a citação em discurso direto seja a exata reprodução das palavras do enunciador citado. Por mais fiel que ele seja, diz-nos Maingueneau (2002, p .141), “o discurso direto é sempre apenas um fragmento de texto submetido ao enunciador do discurso citante, que dispõe de múltiplos meios para lhe dar um enfoque pessoal”.

Para Maingueneau (1996), o discurso em estilo direto supõe a repetição do significante do discurso e conseqüentemente a dissociação entre as duas situações de enunciação: a citante e a citada, provocando, assim, a coexistência de dois sistemas enunciativos autônomos, cada um deles conservando seus dêiticos, suas marcas próprias de subjetividade e assim por diante. Para Maingueneau (1996), então, o que caracteriza o discurso direto é o seu funcionamento autonímico: aquele que cita faz menção do que foi dito pelo enunciador citado, remetendo a duas situações de enunciação: a do uso e a da menção; diferentemente da citação em discurso indireto, na qual quem cita faz uso das próprias palavras para reproduzir o que o outro disse, remetendo, assim, a apenas uma situação de enunciação: a do uso.

Para Authier-Revuz (2004), por sua vez, o que caracteriza a forma do discurso direto – este compreendido como operação de citação da mensagem do ato relatado – é uma ruptura no plano semiótico (uso/menção), que acarreta, na seqüência introdutor/parte citada, uma dupla ruptura ou heterogeneidade: sintática (o estatuto autonímico da parte citada que condiciona o fragmento citado a funcionar como complemento do objeto, como apositivo e como nome predicativo de termos metalingüísticos) e enunciativa (o duplo quadro referência para elementos dêiticos: uso e menção).

Nesse percurso em que temos explicitado alguns aspectos que caracterizam o discurso citado direto, colocaremos em cena a discussão sobre o porquê da escolha pelo enunciador do discurso em estilo direto como modo de discurso relatado e, ainda, sobre as formas de introdução do discurso em estilo direto. Para tratar de ambos os aspectos, retomamos as considerações de Maingueneau (2002).

A escolha do discurso citado direto não é, como vimos anteriormente, uma livre opção do enunciador. Maingueneau (2002, p.142) aponta-nos, em particular, três razões que levam o enunciador a fazer uso do discurso relatado em estilo direto, quais sejam: a) criar autenticidade, indicando que as palavras relatadas são aquelas realmente proferidas; b) distanciar-se: seja porque o enunciador citante não adere ao que é dito e não quer misturar esse dito com aquilo que efetivamente assume; seja porque o enunciador quer explicitar, por intermédio do discurso direto, sua adesão respeitosa ao dito, fazendo ver o desnível entre palavras prestigiosas, irretocáveis e as suas palavras (citação de autoridade); c) mostrar-se objetivo, sério.

A propósito da introdução do discurso direto, chamemos atenção, de antemão, para um aspecto mais geral que recobre a introdução do discurso citado. Maingueneau (1996) nos alerta de que os enunciados de discurso citado, para serem proferidos como tais, devem ser introduzidos de maneira que se reconheça um descompasso entre discurso citante e discurso citado. Nesse ponto, reside, segundo o autor, uma divergência significativa entre o discurso citado em estilo direto e em estilo indireto. O discurso em estilo indireto é muito mais restritivo, esclarece o autor, já que ele implica um verbo *discendi* regendo uma subordinada objetiva. Ao contrário do discurso em estilo indireto, o discurso em estilo direto implica diferentes modos de se reconhecer esse descompasso, conforme podemos observar na descrição que fazemos, a seguir, das formas de introdução do discurso direto.

Maingueneau (2002) sinaliza na direção de que a introdução do discurso direto pode ser feita de duas formas: com a presença e com a ausência de introdutores explícitos. No caso da introdução de discurso direto com a ausência de introdutor explícito, as marcas que delimitam o discurso direto são as marcas tipográficas, tais como: dois pontos e aspas, aspas e itálicos e até mesmo só as aspas.

Diferentemente, no caso da introdução do discurso direto com a presença de introdutor explícito – este responsável pela indicação de que houve um ato de fala de outrem – as marcas que delimitam a introdução do discurso direto são, segundo Maingueneau (2002), verbos cujo significado indica que há enunciação e os grupos preposicionais.

No que se refere aos verbos cujo significado indica que há enunciação, Maingueneau (2002) apresenta (conforme ilustram os exemplos do quadro abaixo) três contextos em que tais verbos podem ocorrer: antes do discurso direto, em oração intercalada no interior do discurso citado e colocados no final:

| <b>Verbos indicadores de enunciação</b>   |  |  |
|---|--|--|
| • colocados antes do discurso direto  | • colocados em oração intercalada no interior do discurso direto   | • colocados no final   |
| Um delegado sindical esclarece: “....”<br><br><i>Libération</i> , 20 de janeiro de 1997 | “ <i>Estou exausto, pois não dormi bem, confessava o tetracampeão do mundo. Tudo o que aconteceu até sexta-feira e esta coletiva não passou de uma primeira etapa</i> ”<br><br><i>L'Équipe</i> , 17 de fevereiro de 1997 | “O futebol foi glorificado nesta noite”, destaca Guy Roux.<br><br><i>Libération</i> , 20 de janeiro de 1997. |

Quadro 2 – Verbos indicadores de enunciação

Fonte: Elaborado com base em Maingueneau (2002, p.143-144).

Maingueneau (2002) lembra que uma das singularidades de certos verbos introdutores é que muitos deles – como, por exemplo, “esboçar ares” e “retomar a acusação” – não designam realmente um ato de fala. Ele ressalta, porém, que o fato de virem acompanhados de discurso direto os transforma em introdutores de discurso direto.

Em se tratando dos grupos preposicionais introdutores de discurso direto (*Segundo X, Para X, Conforme X*), Maingueneau (2002) expõe que eles assinalam uma mudança de ponto de vista. O autor postula que tais introdutores não são neutros, mas carregam um enfoque subjetivo. Ele explica que se uma preposição como “segundo” ou um verbo como “dizer” podem parecer neutros, o mesmo não acontece com verbos como “reconhecer” ou “confessar”, que implicam que a fala relatada constitui um erro. Para esse autor, grupos preposicionais, assim como verbos cujo significado indica que há enunciação, constituem, portanto, introdutores do discurso relatado em estilo direto que se deixam marcar na tessitura do texto, demarcando, explicitamente, as fronteiras entre o discurso citante e o discurso citado.

Face às colocações trazidas, parece-nos plenamente aceitável afirmar que o uso do discurso citado direto configura uma forma de fazer falar o outro que não é uma operação assim tão simples, porque as palavras desse outro, ao serem colocadas em cena, nem sempre escapam dos acentos subjetivos por parte do enunciador – os quais podem se manifestar desde a escolha dos introdutores do discurso citado a possíveis alterações nas palavras do outro, desfazendo a literalidade delas - de modo que, muitas das vezes, as palavras atribuídas ao outro

podem não corresponder, necessariamente, ao que esse outro, verdadeiramente, disse e, assim, a essência dos seus dizeres pode ser desvirtuada.

Elucidados esses pontos de vista, através dos quais procuramos esboçar uma caracterização do discurso citado direto como modo de discurso relatado, queremos, por fim, ressaltar que a discussão sobre o discurso citado direto enquanto forma explícita de inscrição do outro no discurso se mostra particularmente interessante, isso porque é dada a conhecer, sobremaneira, uma dimensão humana essencial: a sua inevitável dependência em relação às palavras do outro.

## **3.2. Estudos do texto**

### **3.2.1. Constructos da Lingüística Textual: de estudos textuais ao conceito de texto**

Passados quase 50 anos, desde o seu surgimento, a Lingüística Textual, enquanto ramo da Lingüística dedicado ao estudo do texto e cujos postulados teóricos têm dado tantas contribuições ao ensino, especialmente ao ensino de produção escrita, encontra-se, hoje, num momento de consolidação no cenário dos estudos da linguagem, graças aos empreendimentos realizados, ao longo desses anos todos, em torno da teoria do texto e, principalmente, tendo em vista os avanços recentes que este domínio tem apresentado no sentido de suscitar uma compreensão mais profunda dessa unidade multifacetada que é o texto.

Os desenvolvimentos alcançados, ao longo dos anos, e nesses mais recentes, fruto principalmente da influência da Ciência Cognitiva, confirmam a importância do papel da Lingüística Textual para a ciência da linguagem e abrem perspectivas extremamente otimistas quanto ao seu futuro, como lembra Koch (2004), não só como parte integrante da ciência da linguagem, mas também das demais ciências que têm como sujeito central o ser humano.

Antos e Tietz (1997 *apud* KOCH, 2004) acreditam que a Lingüística Textual poderá vir a tornar-se uma “Ciência integrativa”, haja vista o diálogo, cada vez mais crescente, que esta vem travando com outras ciências como a Filosofia da Linguagem, a Psicologia Cognitiva e Social, a Sociologia Interpretativa, a Antropologia, as Ciências da cognição, a Ciência da Computação, a Teoria da Evolução Cultural, entre outras, o que representa um grande avanço para os estudos do texto, os quais, a cada dia mais, se vêem dependentes de explicações vindas de outros campos do saber.

Esse momento de significativos avanços tem representado também para a Lingüística Textual a revisão de algumas de suas posições teóricas, dada às contribuições advindas da Análise do Discurso, da Análise da Conversação e das Teorias da Enunciação, e, mais recentemente, graças à influência, especialmente das Ciências Cognitivas.

A contribuição da Análise do Discurso, da Análise da Conversação e das Teorias da Enunciação nos estudos do texto se faz sentir, por exemplo, na redefinição do conceito de textualidade, conforme aponta Val (2000). Inicialmente, formulado como o conjunto de características/critérios que determinam o que seja ou não um texto, o conceito de textualidade é repensado, a partir da perspectiva do texto como processo e agora passa a ser visto como uma construção que se dá na interação do leitor com o texto e não como atributo do texto. Fundamentada em Beaugrande (1997), Val (2000) apresenta, portanto, uma concepção de textualidade como processo de textualização. Assim, para ela, “cada vez que um usuário interpreta um artefato como texto é porque conseguiu aplicar a ele, os princípios de textualização, construindo sua coesão, sua coerência, e tudo mais”. (2000, p. 48). Esses princípios não são, contudo, como lembra Koch (2004, p. 170), citando Beaugrande (1997), critérios ou padrões que um texto deve satisfazer, mas “como um conjunto de condições que conduzem sociocognitivamente à produção de eventos interativamente comunicativos”.

Os estudos atuais em Lingüística Textual, além do conceito de textualidade, têm procurado rever outros fundamentos de sua teoria, conseqüência mais direta dos desdobramentos do diálogo da Lingüística Textual com os pressupostos das Ciências Cognitivas, inserindo-se no que Koch (2004) denomina de “a perspectiva sociocognitiva-interacionista”. Nesse momento, portanto, a partir de um olhar para o texto como atividade interativa, de base sociocognitiva, estudiosos como, por exemplo, Koch (2004) têm suscitado questionamentos como:

- a coerência não se trata de um critério de textualidade entre os demais apenas, mas constitui uma confluência de todos os demais fatores;
- em relação aos fatores de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981), não faz mais sentido a divisão estabelecida por esses estudiosos entre fatores “centrados no texto” e fatores “centrados no usuário”, pois os fatores estariam centrados simultaneamente no texto e em seus usuários;
- a noção de contexto deixa de ser vista apenas na perspectiva da situação comunicativa e do entorno sócio-histórico-cultural e passa a constituir a própria



interação e seus sujeitos. A visão que se tem, hoje, é, portanto, de que “o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação” (KOCH, 2004, p. 32)

Nesse contexto de revisão de posições, podemos incluir também o próprio conceito de texto. Em relação a esse conceito, o que se observa, a partir de Koch (2004), é que a Lingüística Textual, ao longo dos anos, tem convivido com uma ampliação significativa de tal conceito. Koch (2004) destaca que são várias e diferentes as concepções de texto que fundamentaram os estudos da Lingüística Textual, ressaltando, contudo, o imbricamento dessas concepções em determinados momentos. Eis a relação dessas concepções, segundo Koch (2004, p. xii, introdução):

1. Texto como frase complexa ou signo lingüístico mais alto na hierarquia do sistema lingüístico (Concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica)
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. Texto como ato de fala complexo (Concepção de base pragmática);
5. Texto como discurso “congelado” – como *produto* acabado de uma ação discursiva (Concepção de base discursiva);
6. Texto como meio específico de realização da comunicação verbal (Concepção de base comunicativa);
7. texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitiva)
8. Texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Como se observa acima, não foi sempre que, na Lingüística Textual, o texto foi tomado em sua totalidade e compreendido na sua relação com fatores de ordem sociocognitiva. A Lingüística Textual esteve, inicialmente, fundamentada em uma concepção de texto de base gramatical. Nesse momento inicial, o foco de preocupação dos estudiosos da Lingüística Textual era a realização de análises transfrásticas e/ou a construção de gramáticas do texto. Nessa perspectiva, estava inserida uma concepção de língua como sistema autônomo, isenta de restrições contextuais, e, por conseguinte, uma compreensão de texto como produto, ou seja, como artefato pronto e acabado. Num segundo momento, das gramáticas do texto, além de uma concepção de texto de base gramatical, a Lingüística textual se viu fundamentada por concepções de texto de base semiótica e de base semântica, porém, ainda, orientadas por uma compreensão de texto como produto.

É somente, a partir do momento em que há a formulação da teoria do texto, no que Koch vem chamar de “virada pragmática”, que a concepção de texto deixa de ser vista numa perspectiva do produto. Segundo Bentes (2004, p.297) “o texto passa

a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos lingüísticos em situações sociocomunicativas”. Nesse momento, portanto, o texto passa a ser concebido como a unidade básica de comunicação/interação humana. A partir daí, segundo Koch (2004), a pesquisa em Lingüística do Texto ganha uma nova dimensão. De acordo com ela, já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas no seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta.

Os empreendimentos da Lingüística do Texto que se seguem à “virada pragmática” vão resguardar o pressuposto do texto como processo. É assim com a tendência cognitivista e também com a tendência sócio-cognitivista. Segundo Koch (2004), para os estudiosos dessa primeira tendência, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais. Essa tendência vem defender, portanto, que o sucesso da atividade comunicativa vai depender da ativação dos saberes acumulados e dos conhecimentos representados na memória por parte dos parceiros da comunicação. É situando-se nessa tendência que Beaugrande e Dressler (1981) postulam o conceito de textualidade como sendo “o que faz com que um texto seja texto”, com base no que, naquela época, eles denominam de critérios de textualidade.

A tendência sócio-cognitivista, por sua vez, assinala Koch (2004), apoiando-se em uma concepção interacional de língua e concebendo, portanto, a linguagem como uma ação compartilhada, em que os sujeitos são vistos como atores sociais, vem a conceber o texto como o próprio lugar da interação. Assim sendo, compreende-se a produção de linguagem como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Essa produção de sentidos se realiza, salienta Koch (2004), com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas também com base na mobilização dos saberes enciclopédicos e na sua reconstrução – e dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

Em consonância com os postulados dessa tendência sócio-cognitivista, Beaugrande (1997) convida-nos a pensar o texto na perspectiva do processo, dando relevo a sua dimensão sócio-interativa e cognitiva, sem desprezar, contudo, a dimensão lingüística. Beaugrande (1997 *apud* KOCH, 2004, p. 170) explica que um “evento interativo em que convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais” é um texto. Nas palavras de Beaugrande, evidencia-se uma compreensão de que o texto, concebido apenas em sua materialidade lingüística, trata-se de uma incompletude, a

qual demanda do leitor/ouvinte a ativação de aspectos de ordem cognitiva e social para a construção de sua totalidade. É nessa direção que o autor aponta quando afirma: “um texto não existe como texto, a menos que alguém o processe como tal” (BEAUGRANDE *apud* Koch, 2004, p. 170), reforçando, assim, tratar-se a construção da textualidade uma realização humana também, e não apenas uma qualidade essencial de todos os textos. Delineia-se, portanto, uma compreensão de texto como uma atividade lingüístico-cognitiva socialmente situada.

Depois de construído esse breve percurso sobre os empreendimentos da Lingüística Textual e de circunscrever alguns dos conceitos de texto que lhe serviram de sustentação, trataremos, agora, de delimitar um conceito de texto no qual esta pesquisa assentará suas bases.

Considerando-se os múltiplos olhares sobre o conceito de texto que foram se delineando no domínio da Lingüística Textual, a posição que assumimos é a que mantém uma afinidade com o pressuposto de texto como processo. Nosso modo de conceber o texto situa-se na perspectiva de uma concepção sociointeracional da linguagem, sendo, pois, o texto compreendido como uma atividade interativa de construção de sentidos, que se dá a partir da consideração do contexto sociocognitivo em que estão envolvidos os participantes da interação.

### **3.2.2. Do conceito de coerência**

No momento atual, em que a Lingüística Textual tem colocado como centro de suas preocupações estudos sobre gêneros textuais/discursivos e questões de ordem sociocognitiva tais como referenciação, inferenciação etc, estudar aspectos relativos à coerência textual continua sendo ainda um empreendimento de grande relevância, até porque as recentes abordagens da Lingüística Textual, inclusive essas resultantes de um diálogo principalmente com as Ciências Cognitivas, implicam um outro olhar sobre a própria noção de coerência que não é compatível com o que se postulava, por exemplo, nas análises transfrásticas, quando a coerência era entendida como mera propriedade ou característica do texto, nem mesmo com os postulados da teoria do texto, cuja compreensão de coerência, inicialmente, restringia-se à idéia de existência de um princípio de interpretabilidade do texto.

Assim, falar de coerência, em Lingüística Textual em constante desenvolvimento, é sempre falar de um tema atual e sempre necessário, já que a coerência assume papel preponderante nos processos de produção e compreensão

de textos, de modo que, a nosso ver, relegar tratar de coerência significa relegar também a produção e compreensão de textos e, mais ainda, a própria atividade humana enquanto atividade de construção de sentidos através dos textos.

Koch (2004) sinaliza na direção de que o conceito de coerência, em sintonia com o percurso evolutivo da Lingüística Textual, passou por uma significativa ampliação. Parece-nos óbvio, portanto, que não dá para falar de um conceito de coerência, assim como não dá para falar de um único conceito de texto. Trataremos, assim, de conceitos de coerência, trazendo, à baila, posições de alguns teóricos sobre essa temática.

Para Beaugrande e Dressler (1997, p. 135), a coerência não vai ser entendida mais como uma propriedade do texto, como sustentavam os estudiosos ligados às análises transfrásticas, e sim como resultado de processos cognitivos entre os usuários do texto. De acordo com eles, a coerência “concerne aos modos como os componentes do ‘mundo textual’ e os conceitos e relações que subjazem à superfície textual são mutuamente acessíveis e relevantes”. Compreendem os autores que o sentido do texto não está na sua materialidade lingüística, mas que ele se constrói na interação entre os conhecimentos que apresenta e o conhecimento de mundo de seus usuários. São eles também que ressaltam ser a continuidade de sentido a base da coerência. Explicam que se há uma unidade de sentido no todo do texto quando este é coerente, então a base da coerência é a continuidade de sentido, a qual se estabelece através da interação entre o artefato lingüístico, os processos cognitivos e os fatores sócio-culturais.

Schmidt (1978), por sua vez, apoiando-se em uma definição de texto como estrutura sociocomunicativa, e considerando a coerência como a segunda categoria, paralelamente à “função”, para a definição da textualidade, levanta a hipótese de que a coerência textual trata-se de uma estrutura-em-profundidade lógico-semântica, incluindo ainda o contexto e as intenções do locutor. Afirma Schmidt que a coerência lógico-semântica é uma condição necessária para toda atuação verbal eficaz ao nível da comunicação. Por fim, admite que, para um conjunto de enunciados constituir um texto coerente, é preciso que nele seja mantida uma intenção e que esta seja reconhecida pelos parceiros da interação. Explica que “a reconstrução lingüística desta intenção comparece *na análise* como a estrutura-em-profundidade lógico-semântica, garantindo a coerência do texto e habilitando-o como realização socialmente legitimada de uma atuação textual” (1978, p. 178).

Charrolles (1983), partindo da idéia de que não existe texto incoerente em si, defende a noção de coerência como um princípio de interpretabilidade do texto. A posição de Charrolles é a de que é sempre possível construir um contexto em que uma seqüência aparentemente incoerente passe a fazer sentido. Charrolles (1988), ao discutir problemas de coerência em textos produzidos por alunos da escola fundamental francesa, apresenta uma proposta que consiste na formulação de quatro meta-regras da coerência textual, quais sejam:

- meta-regra da repetição – “para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita” (p. 49).
- meta-regra da progressão – “para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada” (p.57)
- meta-regra da não-contradição – “para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência” (p. 60)
- meta-regra da relação - “para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados” (pp. 71-72).

Koch (2004) lembra que, a essas meta-regras, Charrolles (1988) acrescenta, posteriormente, a meta-regra de macroestrutura, tomada de empréstimo a Van Dijk. Essas meta-regras não têm, na proposta de Charrolles (1988), um caráter normativo, conforme anota Val (2000), uma vez que essas meta-regras não devem ser tomadas, portanto, como prescrições sobre como deve ser um texto coerente, mas como regras constitutivas da coerência, as quais se revelam fundamentais para a compreensão da natureza e funcionamento dos textos e também para o ensino.

Nesse mesmo texto em que aborda as meta-regras, Charrolles (1988) tece algumas considerações sobre a coerência que nos parecem pertinentes destacarmos. O autor, focalizando o aspecto da coerência e linearidade textual, coloca-nos sobre a necessidade de se levar em consideração, em uma reflexão sobre a coerência do texto, a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. Segundo ele, a coerência envolve relações de ordem, essencialmente a relação “preceder” (que indica que a coerência do “seguido” é função do “precedente”) e acessoriamente a

relação inversa, que é, de acordo com ele, derivada do primeiro segundo um processo transformacional apropriado. Charrolles (1988) discorre, ainda, sobre os níveis de organização textual: o macroestrutural e o microestrutural, postulando que a coerência se dá nesses dois níveis:

- no nível microestrutural (local) – diz respeito exclusivamente às relações de coerência que se estabelecem, ou não, entre as frases (sucessivamente ordenadas) da seqüência.
- no nível macroestrutural (global) – refere-se às relações que se estabelecem entre as seqüências consecutivas.

Charrolles (1988) salienta, porém, que a coerência de um enunciado deve ser conjuntamente determinada de um ponto de vista local e global, pois ele acredita que um texto pode ser coerente microestruturalmente sem ser coerente macroestruturalmente. Enquanto isso, a coerência textual no nível macroestrutural ou global se constrói, nas palavras do autor, pela associação de uma seqüência de macroestruturas e microestruturas coerentes.

Muito próximo dessas posições de Charrolles (1988), encontram-se algumas das proposições de Van Dijk (1977). Este, inicialmente, chama-nos a atenção para o aspecto da linearidade textual de orações que se define em termos de orações semânticas e pragmáticas. Seguindo essa linha de raciocínio, defende que uma seqüência de orações se torna coerente ao satisfazer certas relações semânticas. Consoante a essa definição e à caracterização da coerência em coerência local e coerência global, traça o que chama de *princípio semântico básico* da coerência, qual seja: "o significado do 'todo' deve especificar-se em termos dos significados das partes" (p.1997, p.43). Esclarece ele que o sentido global de um texto é resultado dos sentidos das orações do texto, da seqüência proposicional subjacente a esse texto, evidenciando, portanto, uma relação de dependência da coerência global e coerência local. Só que, de acordo com o autor, há também uma relação de dependência da coerência local em relação à coerência global.

A esse enfoque sintático-semântico da coerência, Van Dijk (1997) vem somar, como lembra Koch (2004), um novo enfoque, no qual inclui fatores de ordem pragmática e contextual, no que ele denomina de coerência pragmática. Nas palavras de Van Dijk (1997), a coerência pragmática é definida segundo os atos de fala alcançados com a emissão de um texto em um contexto adequado. Com isso, Koch (2004) ressalta que a compreensão de um texto passa a obedecer, na proposta de Van Dijk, a regras de interpretação pragmática; e, sendo assim, a "coerência não se

estabelece sem se levar em conta a interação, bem como as crenças, os desejos, as preferências, as normas e os valores dos interlocutores” (KOCH, 2004, p.19).

Val (2004, p. 4), ao discutir as noções de texto, textualidade e textualização, discorre sobre a coerência textual vista sob o prisma do princípio de textualização e não mais como fator de textualidade. De acordo com essa estudiosa, a coerência pode ser entendida “como aquilo que faz com que um texto nos pareça ‘lógico’, consistente, aceitável, com sentido”; em outras palavras, é uma questão de entender o sentido atribuído a uma seqüência textual. De forma mais precisa, ela assim define a coerência:

a coerência tem a ver com as “idéias” do texto, com os conceitos e relações entre conceitos que esse texto põe em jogo; de que tópicos o texto fala, o que diz sobre eles, como organiza e articula esses tópicos (por exemplo, com relações de causa/conseqüência, ou de anterioridade/simultaneidade/posterioridade, ou de inclusão/exclusão, ou de semelhança/oposição, ou de proximidade/distância). Quer dizer: a coerência tem a ver com conhecimentos e informações (2004, p. 4)

Seguindo essa perspectiva, ela assume que a coerência é um princípio de textualização que funciona articulado com os demais fatores de textualidade apontados por Beaugrande e Dressler (1981). Isso significa assumir que o sentido de um texto não está nele mesmo, mas depende da rede de conhecimentos e informações de que o interlocutor dispõe. Para Val (2004, p. 5), portanto, “a coerência é co-construída pelos interlocutores e depende da co-construção da *coesão*, da *situacionalidade*, da *intencionalidade*, da *aceitabilidade*, da *informatividade*, da *intertextualidade*”.

Koch (2002; 2004), em seus trabalhos mais recentes, diferentemente dos trabalhos em co-autoria com Travaglia (1993; 1995), nos quais concebia, respectivamente, a continuidade de sentido e o princípio da interpretabilidade do texto como base da coerência, tem apontado para um conceito de coerência dentro de uma perspectiva interacional da língua. Concebendo a linguagem em sua dimensão dialógica e partindo do conceito de texto como lugar de interação, Koch (2002) postula ser o sentido de um texto uma construção que se dá na interação texto-sujeitos.

É por assim compreender que Koch (2002), certamente, afirma que a coerência não é uma propriedade do texto em si, ou seja, algo que dispense o ato de interação propriamente dito. A coerência implica considerar elementos do contexto sociocognitivo. Assim, para ela, a coerência “diz respeito ao modo como os

elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (2002, p. 17). Essa definição pontua uma visão de coerência como uma construção “situada” dos interlocutores, sendo, portanto, os interlocutores os sujeitos responsáveis pela construção de sentidos dos textos.

Como se vê, o leque de definições de coerência é mesmo bastante amplo, embora, muitas delas, pareçam noções um tanto vagas, quando consideramos o estágio atual dos estudos em Lingüística do Texto. De todo modo, entre um e outro conceito parece sempre possível estabelecer um diálogo. É com essa compreensão que definimos o conceito de coerência que assumimos nessa pesquisa. Apoiar-nos-emos, essencialmente, na definição de Koch (2002), de coerência como uma construção “situada” na interação, embora recorramos, sempre que se fizer necessário, a conceitos emprestados de outros teóricos, para acrescentar a idéia de que a coerência, como construção “situada” dos interlocutores, se estabelece a partir de uma continuidade/unidade de sentido que compreende o plano global do texto.



---

---

CAPÍTULO 4

*ANÁLISE DO CORPUS*

---

---

## **4. ANÁLISE DO CORPUS**

No presente capítulo, focalizaremos a análise de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que se manifestam na trama textual da seção de fundamentação teórica do gênero monográfico. Nesse sentido, empreendemos uma organização das análises dividida em dois momentos. Sendo assim, procuraremos, em um primeiro momento, analisar e interpretar problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante, para, em um segundo momento, explicitar implicações decorrentes desses problemas para a construção do sentido na trama textual do gênero monográfico.

### **4.1. Problemas de relações de sentido na articulação do discurso citado direto com o discurso citante**

Na busca pela análise e caracterização de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante, assumimos a perspectiva da coerência semântica. Para tanto, partimos do postulado de Charrolles (1988), qual seja: a coerência envolve relações de ordem: a coerência do “seguido” é função do “precedente” e acessoriamente a relação inversa. Seguindo esse postulado, procuramos analisar e interpretar os problemas de relações de sentido entre discurso citado e discurso citante a partir de três agrupamentos:

- 1) problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede
- 2) problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede
- 3) problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede e, simultaneamente, discurso citante que lhe sucede

Esses três agrupamentos orientam o trabalho de análise, cuja proposta se volta para a relação de continuidade de sentido (Beaugrande e Dressler, 1997) na articulação do discurso citado direto com o discurso citante.

#### 4.1.1. Problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede

##### Fragmento 01

Em relação à importância da leitura para formação de leitores eficientes é pertinente a afirmação de Kaufman:

É indiscutível que os leitores não se formam com leituras escolares de materiais elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa; os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contém uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos (informar, entreter, argumentar, persuadir, organizar atividades, etc.). No entanto, isso não implica descartar a priori todos os textos escolares. Alguns desses textos – usados convenientemente – podem favorecer os trabalhos de produção e compreensão (1995, p. 45)

O ato de ler por si só não se constitui como leitura, pois só é leitura, quando há correlação texto/leitor e quando as expectativas de quem lê são relevantes para a compreensão do texto, ao haver interação entre produtor e leitor, o sentido do texto é construído e reconstruído, de acordo com as intenções comunicativas. [...] [M01, p. 163-164]<sup>6</sup>

Esse fragmento evidencia um caso particularmente interessante da relação entre discurso citado direto e discurso citante. Trata-se de um caso que mostra, primordialmente, a dificuldade de interpretação de seu enunciador no tecer da relação semântica entre discurso citado direto e discurso citante. No discurso citante, o enunciador faz uma promessa, qual seja: a de trazer, à cena enunciativa, o ponto de vista de um estudioso/teórico sobre a *importância da leitura para a formação de leitores eficientes*, por ele - enunciador – julgado pertinente. Entretanto, as palavras desse outro, embora resguardem a idéia da formação de leitores, como ponto central da discussão, não estabelecem uma relação de sentido mais direta com o discurso citante. Tais palavras pontuam, essencialmente, a idéia de como é

<sup>6</sup> Neste trabalho, o código entre colchetes que identifica o fragmento citado indica o seguinte: M monografia; 01 ordem de aparição da monografia em nosso *corpus*; p. 163-164 páginas em que se encontra o fragmento na monografia.

que se dá a formação de leitores: *Os leitores não se formam com leituras escolares de materiais elaborados expressamente para a escola* ou ainda *os leitores se formam com a leitura de diferentes obras [...]* Como vemos, em momento algum, evocam a discussão sobre a *importância da leitura para a formação de leitores eficientes*, conforme suscita o discurso citante. Assim, o discurso citado direto configura um desvio semântico em relação ao discurso citante que lhe antecede, demarcando a falta de uma unidade de sentido. No que concerne à relação entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede, podemos observar que não há, propriamente, uma falta de continuidade de sentido, e sim, uma ruptura do tópico discursivo, já que o discurso citante não retoma a discussão do discurso citado direto, no sentido de interpretar e/ou discorrer sobre e a partir das idéias nele contidas.

## **Fragmento 02**

Reafirmamos que Bakhtin (1995) descarta a concepção idealista da língua, atribui maior importância à enunciação individual do falante e desconsidera a influência dos fatores externos na construção da enunciação. Para ele “Uma análise fecunda das formas do conjunto de enunciações como unidades reais da cadeia verbal só é possível de uma perspectiva que encare a enunciação individual como um fenômeno puramente sociológico” (1995, p. 126)

Sabemos que Bakhtin foi o pioneiro nos estudos sobre interação, como também no que se refere ao diálogo promovido entre interlocutores. Após a realização desses estudos surgiram muitos outros trabalhos que tratam da interação, que impulsionaram o surgimento da Ciência Sociolingüística da Interação.[...] [M02, p. 25]

Neste fragmento, observamos que, em suas palavras, o enunciador coloca, inicialmente, que Bakhtin descarta a concepção idealista de língua e acrescenta ainda que Bakhtin atribui maior importância à enunciação individual do falante e desconsidera a influência dos fatores externos na construção da enunciação. Diferentemente, as palavras do outro, às quais ele – enunciador - se reporta, logo em seguida, expressam o contrário do que ele afirmara. Tais palavras apontam na direção de que a enunciação individual não desconsidera a influência dos fatores externos, ao destacar que ela é um fenômeno puramente sociológico, dando ênfase, pois, à relação da língua com o que lhe é exterior: o social. Neste caso, portanto, podemos perceber que as palavras em discurso citado direto não estabelecem uma unidade de sentido com as palavras do discurso citante que lhe antecede, isso porque não cumprem a regra da não-contradição, de que fala Charrolles (1988),

considerando-se que aquele introduz elementos semânticos que contradizem o conteúdo semântico deste. Já em relação ao discurso citante que lhe sucede, o discurso citado direto não estabelece uma articulação mais direta, já que este introduz uma outra discussão, a propósito dos feitos de Bakhtin, pontuando o pioneirismo deste no campo dos estudos sobre interação, o que não representa uma quebra da unidade de sentido, já que o eixo central da discussão mantém-se em torno das contribuições teóricas de Bakhtin.

### **Fragmento 03**

Mesmo sendo um fato eminentemente comprovado, o fenômeno lingüístico da heterogeneidade ainda é refutado por uma concepção de língua que a mostra como sendo algo isolado, fechado e monológico, desvinculado do contexto social. Tal princípio corresponde a uma concepção equivocada e limitada, mas que ainda perdura, principalmente numa das principais instâncias da sociedade – a escola, como bem salienta Mollica:

Os sociolingüísticos tem-se voltado para análise dessas relações, e o preconceito lingüístico tem sido um ponto muito debatido na área, pois ainda predominam as práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo certo/errado, tomando-se como referência o padrão culto. (2003, p. 13)

Neste contexto, os postulados da Sociolingüística e a Teoria Variacionista têm dado grande contribuição, uma vez que fornecem os pressupostos necessários para o ensino de língua não incorrer no erro de ignorar as influências da origem social e cultural de seus falantes e da comunidade lingüística de onde provém os mesmos, dando lugar à conscientização da existência e validade da heterogeneidade da língua, condição necessária para tornar o processo de ensino-aprendizagem pertinente à realidade lingüística da clientela que estamos lidando. [M03, p.26]

Neste fragmento, observamos que as palavras suscitadas no discurso citado direto e no discurso citante que lhe antecede não convergem para a expressão de uma mesma temática. Enquanto o discurso citante focaliza o fenômeno da heterogeneidade lingüística, destacando que este é refutado por uma concepção de língua de cunho monológico e indicando que isso corresponde a uma concepção equivocada e limitada que ainda se faz presente nas escolas, o discurso citado direto discorre sobre o centro de interesse dos estudos dos sociolingüistas, apontando que estes se têm voltado para análise de certas relações (para as quais a estruturação lingüística da seqüência textual não possibilita a construção de um referente textual) e para o debate sobre o preconceito lingüístico, acentuando, em linhas gerais, que as práticas ainda se baseiam no padrão culto da língua. Como

podemos perceber, discurso citado direto e discurso citante não estabelecem uma conexão conceitual. Há, portanto, entre eles, uma quebra da continuidade temática, o que caracteriza uma quebra da continuidade de sentido. É importante frisar que discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede dialogam entre si, mantendo uma unidade de sentido, uma vez que o enunciador toma as idéias do discurso citado como fio para tecer a idéia do discurso citante.

#### **4.1.2. Problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede**

##### **Fragmento 04**

Orlandi (2003, p. 40) enfatiza ainda que:

As condições de produção implicam o que é material (à língua sujeita o equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio histórica.

Isso significa dizer que os discursos produzidos são sempre reflexos de outros discursos, não são propriedade nossa. O estudo do interdiscurso se mostra relevante para a AD, pois o conhecimento do mesmo é uma necessidade em se tratando da compreensão de sentido, baseando-se na premissa de que um discurso nasce de outros. [M04, p. 18]

O fragmento em apreciação põe, em evidência, enunciados que, mesmo sendo postos em relação, não estabelecem, entre si, uma negociação de sentidos. Estes enunciados expressam temáticas sob perspectivas diferenciadas: um, o discurso citado direto, evocando como ponto central a discussão sobre um termo chave da Análise do Discurso – doravante AD -, qual seja: condições de produção; e, o outro, o discurso citante que lhe sucede, focaliza a idéia de interdiscursividade, também um termo chave da AD, ressaltando a importância de seu estudo para a compreensão do sentido (do discurso, certamente). Embora a discussão esteja voltada para termos chaves da AD, não é possível, nesse contexto, recuperar uma unidade de sentido entre tais enunciados. É interessante anotar que o discurso citante se constrói a partir de uma tentativa de dedução das idéias expressas no discurso citado, conforme atesta a locução “isso significa dizer que”, porém as palavras emitidas no discurso citante não correspondem às palavras enunciadas no discurso citado e também não se justificam a partir deste. São palavras, portanto,

que, não estabelecendo um elo semântico com o discurso citado direto, configuram um caso de quebra de unidade de sentido entre os enunciados.

### Fragmento 05

O emprego do livro na escola remonta aos primórdios desta. Suporte do aprendizado das primeiras letras, o livro didático passou por diversas fases ao longo da história da educação no Brasil. As apostilas, o didático, o paradidático, todos eles são facetas de um mesmo livro que, segundo Aguiar e Zilberman (1985, p.20)

A quem se delegou a incumbência de acompanhar o estudante durante o transcurso das atividades discentes, servindo como depósito de informações e exercícios, sem negar nunca seu caráter utilitário que, se degradou, não impediu sua expansão crescente. Por isso, transcendeu o âmbito da sala de aula e converteu-se numa vigorosa fonte de renda para autores, editores e livreiros, embora nem sempre na mesma proporção.

De acordo com os autores, o livro didático ainda ocupa um lugar primordial na sala de aula e, que esse lugar se justifica pelas promessas que o mesmo contém, pois o tipo de ensinamento que propicia – de regras lingüísticas ou informações a respeito da história literária – apenas adquire sentido no futuro, quando o estudante precisa dele, no exame vestibular, em um concurso ou na redação de um ofício. [M05, p.32]

No fragmento acima, temos enunciados que, apesar de centrarem a discussão no livro didático, não mantêm uma relação de continuidade de sentido, uma vez que as idéias suscitadas sobre o *livro didático*, no discurso citado direto e no discurso citante que lhe sucede, não expressam uma relação de continuidade temática. Enquanto o discurso citado direto focaliza a idéia de que *o livro didático, além de suporte para o estudante em suas atividades de sala de aula, tem servido também de fonte de renda para o mercado editorial*, o discurso citante que lhe sucede evoca a idéia de que *o livro didático ocupa um lugar primordial na sala de aula*, apontando, em seguida, que *esse lugar se justifica pelas promessas contidas nele – livro didático – e, explicando, logo depois, que o tipo de ensinamento que ele propicia só adquire sentido no futuro, quando o estudante se submete a um vestibular ou a elaborar um ofício*. Como vemos, discurso citado e discurso citante, semanticamente, não dialogam em relação às idéias que expressam; antes, apontam para uma descontinuidade de sentido. Aqui também o discurso citante se constrói a partir de um trabalho de interpretação das palavras do discurso citado, como sinaliza o uso da locução “De acordo com os autores”. O uso desse tipo de locução demarca que o enunciador se compromete a apresentar, em outras palavras, o que o enunciador do discurso citado direto afirmara. Porém, o que

constatamos não é verdadeiramente um trabalho de interpretação; ao contrário, temos, nas palavras do enunciador, uma distorção em relação às palavras expressas em discurso citado direto, caracterizando, portanto, a ocorrência da descontinuidade de sentido.

### **Fragmento 06:**

A respeito da coerência como propriedade constitutiva do texto, Koch e Travaglia (1999) comentam que esta estaria no processo que coloca texto e usuário em relação, numa dada situação. Neste caso, eles definem que:

[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada a inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e a capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto (KOCH e TRAVAGLIA, 1999, p. 21).

Essa colocação a respeito da coerência de um texto demonstra que a mesma depende de vários fatores, necessitando, portanto, de uma visão de mundo ampla tanto do receptor, como também da situação e do conceito envolvido. [M06, p. 25-26]

No fragmento em apreciação, a relação de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede se apresenta comprometida. Neles e também no discurso citante que antecede o discurso citado direto, a discussão gira em torno da definição do conceito de coerência. Entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede se mantém uma conexão conceitual, caracterizando a existência de unidade de sentido entre eles. Contudo, em se tratando da relação do discurso citado direto com o discurso citante que lhe sucede o mesmo já não ocorre. Observamos que as palavras em discurso citante não correspondem, em sua essência, às palavras expressas no discurso citado direto: o discurso citante assegura que *a coerência depende de vários fatores* e que necessita de *uma visão de mundo ampla tanto do receptor, como também da situação e do conceito envolvido*, o que não tem a ver com o que está expresso no discurso citado direto. Como bem podemos constatar o discurso citado direto não menciona que a coerência depende de vários fatores e que *necessita de uma visão de mundo ampla do receptor, como também da situação e do conceito envolvido*; ele fala, na verdade, que a coerência é um *princípio de interpretabilidade* resultante da adequação do texto a uma situação de comunicação e da capacidade do receptor



para captar o sentido. Nestes termos, fica evidenciado que, entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede, ocorre uma descontinuidade de sentido.

#### **4.1.3. problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede e, simultaneamente, discurso citante que lhe sucede**

##### **Fragmento 07:**

Ao lermos sobre os gêneros textuais e ensino, vamos encontrar em Bakhtin (1997:12) que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Essa posição é aceita pela maioria dos estudiosos que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não em suas peculiaridades formais. Essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, que também, é partilhada por Cagliari (1990: 28), analisemos:

(...) o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos lingüísticos nas mais variadas situações de suas vidas.

É nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. [M07, p.25]

No fragmento acima, temos um caso onde a relação de sentidos entre os enunciados, ou seja, entre discurso citado e discurso citante, mostra-se mais problemática. Neste caso, podemos ver que o discurso direto não dialoga nem com o discurso citante que lhe antecede e nem com o discurso citante que lhe sucede: semanticamente, um não entra em relação com o outro. Podemos observar que a discussão suscitada pelo discurso citante que antecede o discurso citado direto gira em torno da visão de que *a língua como atividade social, histórica e cognitiva norteia a compreensão de gêneros textuais*. Tal discussão não é levada adiante no discurso citado direto, que focaliza o papel do professor de português no ensino da língua. Por sua vez, a idéia expressa neste não é seguida no discurso citante que lhe sucede, que trata de definir gêneros textuais. Neste discurso citante é interessante notar que a afirmação de que *os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo* pressupõe - como marca a expressão “é nesse contexto que” - que a discussão sobre gêneros havia sido retomada no enunciado que lhe antecede, o que não

ocorre, assinalando a descontinuidade de sentido entre tais enunciados. Nestas circunstâncias, podemos afirmar que ocorre, no fragmento em apreciação, uma dupla descontinuidade de sentido, o que torna mais contundente a dificuldade de seu enunciador de negociar os sentidos.

### **Fragmento 08:**

O ensino-aprendizagem de produção de texto pela perspectiva dos gêneros é um processo satisfatório porque coloca o aluno em contato com a escrita dos textos que estão ao seu redor, e por isso tem sentido para ele, não é uma atividade sem sentido e sem expressão da realidade. Dessa forma, o ato de escrever é dessacralizado, ou seja, deixa de ser um momento de escrita de um único gênero, a redação, por exemplo e passa a ser um momento de compreensão do uso social da linguagem materializada nos gêneros diversificados e com composição e função determinadas por diferentes fatores, tais como: condição de produção, interlocutor e finalidade específica. Como bem afirma Cereja (2000, p.45):

Pensamos que o ensino aprendizagem de texto pela perspectiva dos gêneros reposiciona o verdadeiro papel do professor de produção de texto, hoje, não mais visto como um especialista em textos literários ou científicos, distantes da realidade e da prática textual dos alunos, mas como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

Levando em consideração a afirmação, podemos dizer que os gêneros do discurso constituem práticas sócio-interacionistas da linguagem, também, no processo de produção, de interlocução através do texto escrito, em que se inter-relacionam, a intencionalidade, o destinatário, as condições de produção e recepção e a função social. É a língua realizada no cotidiano que tem sentido e necessidade de ser estudada para que se desenvolva a competência sócio-discursiva do falante nativo. [M08, p. 33]

O fragmento acima, assim como o anterior, mostra-nos também a dificuldade de seu enunciador de estabelecer uma unidade de sentido num contexto de articulação do discurso citado direto a dois discursos citantes. Neste fragmento, os três enunciados retomam uma discussão sobre gêneros do discurso, todavia a discussão sobre gêneros, em tais enunciados, assume eixos temáticos distintos. No discurso citante que antecede o discurso citado direto, o enunciador aborda sobre o ensino-aprendizagem de produção de texto na perspectiva dos gêneros, ressaltando que *além de ser uma prática que tem sentido para o aluno, é um momento de compreensão do uso social da linguagem*. Seguindo outro eixo temático, o discurso citado direto evoca a discussão em torno do papel do professor de produção de texto a partir da perspectiva dos gêneros. Por sua vez, o discurso citante que sucede o discurso citado direto trata de definir os gêneros do discurso: *podemos dizer que os gêneros do discurso constituem práticas sócio-interacionistas da linguagem;*

definição que se autoriza a enunciar a partir das palavras expressas no discurso citado direto, conforme fica evidenciado pelo uso da expressão “Levando em consideração a afirmação”. Constatamos, pois, que, apesar de o enunciador centrar a discussão em torno dos gêneros, em uma aparente manutenção da unidade de sentido entre os enunciados, há, na verdade, uma total falta de articulação entre as idéias, ou seja, estes enunciados assumem a discussão sobre gêneros, contudo, expressam idéias que não estabelecem relação semântica, de modo que podemos afirmar que o discurso citado direto, nestas circunstâncias, não se articula semanticamente com o discurso citante que lhe antecede e nem com o discurso citante que lhe sucede.

### **Fragmento 09:**

Partindo das idéias de Zilberman (1985, p. 11), temos um perfil do que seja a leitura como atividade desenvolvida socialmente. Vejamos:

A universalidade do ato de ler provém do fato de que todo indivíduo está intrinsecamente capacitado a ele, a partir de estímulos da sociedade e da vigência de códigos que se transmitem preferencialmente por intermédio de um alfabeto.

Nessa concepção, a atividade de leitura presentifica-se em quase todos os contextos sociais, caracterizando toda a relação racional entre indivíduo e o mundo que o cerca. [...]. [M09, p. 21]

No fragmento em apreciação, podemos observar que as idéias expressas no discurso citado direto e nos discursos citantes não compreendem uma continuidade de sentido. O discurso citante que antecede o discurso citado direto anuncia trazer, à cena enunciativa, *um perfil do que seja a leitura como atividade desenvolvida socialmente*. Todavia, o discurso citado direto toma como idéia central a discussão em torno da *universalidade do ato de ler*, demonstrando, assim, que tais enunciados evocam idéias distintas, o que caracteriza uma quebra da unidade temática. Entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede ocorre o mesmo: o discurso citante não retoma a discussão sobre *a universalidade do ato de ler*, expressa no discurso citado direto, aquele focaliza a discussão sobre a atividade de leitura, estabelecendo uma relação temática com o discurso citante que antecede o discurso citado direto. Neste caso, ocorre, pois, que o discurso citado direto interrompe a unidade de sentido que se estabelece entre o discurso citante que lhe

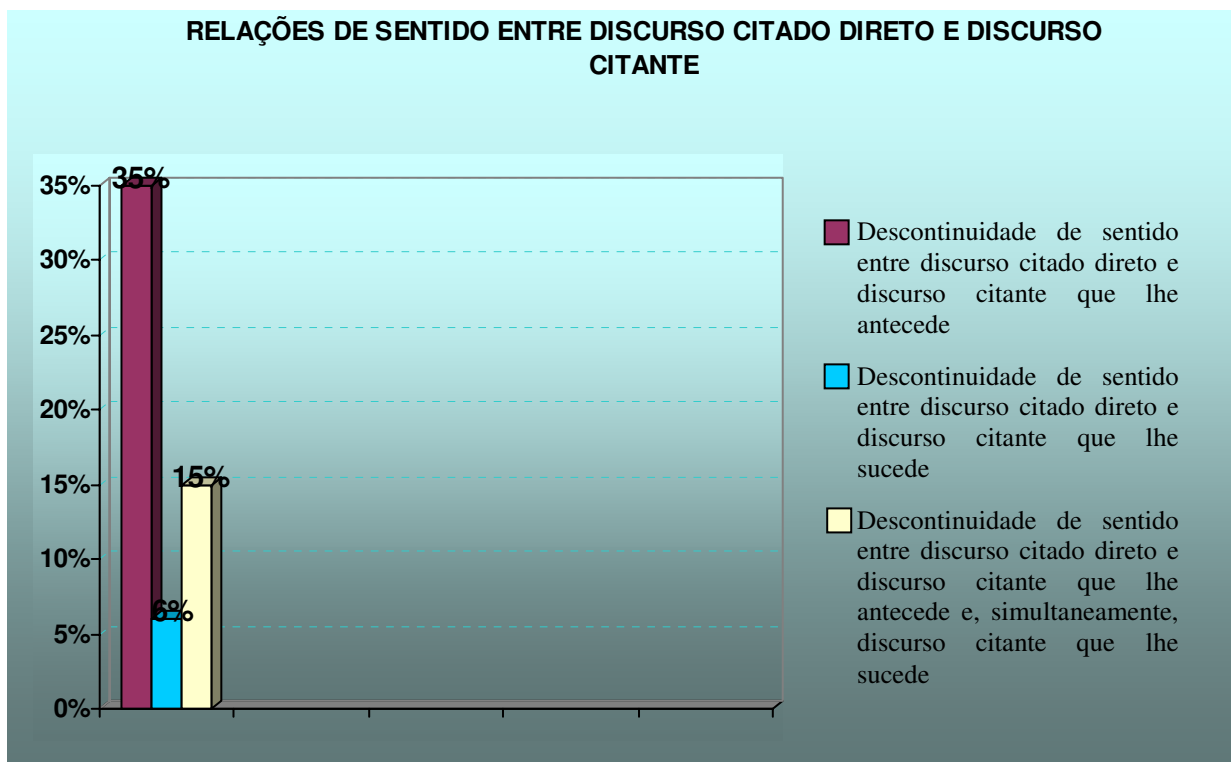
antecede e o discurso citante que lhe sucede. O discurso citado direto, nestas circunstâncias, torna-se um discurso no vazio e, portanto, totalmente dispensável.

#### 4.1.4. Síntese analítica

Os fragmentos analisados acima dão conta de ocorrências em que a relação de sentido do discurso citado direto com o discurso citante se revela problemática, tendo em vista a falta de continuidade de sentido entre eles. Vemos claramente que não há entre o discurso citado direto e o discurso citante uma correspondência *lógico-semântica* (SCHIMIDT, 1978) entre as idéias, garantindo a progressão temática e, por conseguinte, assegurando a continuidade de sentido da seqüência textual. Em decorrência, fica prejudicada a organização textual no nível da micro-estrutura textual.

A seguir, ilustramos com um gráfico, como se materializam as relações de sentido na articulação do discurso citado direto com o discurso citante:

Gráfico I – Relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante



Os números do gráfico acima indicam um alto índice de problemas de relações de sentido na articulação entre discurso citado direto e discurso citante, quando somamos os três agrupamentos (56%). Apontam ainda para uma ocorrência maior de descontinuidade de sentido quando da relação entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede (35%), e, para uma ocorrência menor, quando da relação entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede (6%), ficando, por conseguinte, em um nível intermediário, a relação de descontinuidade entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede e, simultaneamente, discurso citante que lhe sucede (15%).

Como vemos, através dos números, a dificuldade maior do estudante na articulação entre os discursos se revela no contexto da articulação do discurso citado direto com o discurso citante que lhe antecede. Isso tem uma explicação, pelo que podemos perceber, que não está propriamente situada no mérito da discussão da ordem da aparição dos elementos na linearidade textual, e sim na própria dinâmica da escrita do estudante, entendida como a maneira intrínseca ao processo de escritura desse estudante. Talvez se explique pelo fato de o estudante, na maioria das vezes, evocar o discurso do outro para fundamentar uma afirmação, sem, contudo, retomar esse discurso, no sentido de estabelecer uma interpretação das palavras nele expressas ou discorrer sobre e a partir dessas idéias.

Ademais, conforme mostra a análise dos fragmentos, a articulação do discurso citado direto com o discurso citante nem sempre contribui em termos de progressão temática para o desenvolvimento do texto. Se, por um lado, estes discursos não entram em contradição, por outro lado, eles também não se complementam semanticamente, a fim de estabelecer um encadeamento linear na seqüência textual. Ao que nos parece, o enunciador deixou de atentar, por exemplo, para a meta-regra da repetição postulada por Charrolles (1988), uma vez que os discursos citados aos quais ele – enunciador – se reporta não apresentam, em relação ao discurso citante, elementos de recorrência estrita, de modo que a continuidade semântica fica prejudicada. Ocorre, pois, uma interrupção de unidade de sentido no tecer da relação entre discurso citado direto e discurso citante, isto porque a relação entre eles não constitui relações semânticas, como pontua Van Dijk (1997), configurando, assim, idéias desencontradas e que acabam fugindo a intenção comunicativa de seu enunciador.

A análise mostrou, portanto, que, no que se refere às relações de sentido entre o discurso citado direto e o discurso citante, o uso do discurso direto é preocupante, uma vez que, em mais de 50% das ocorrências, este uso acentua uma relação de descontinuidade de sentido entre este e o discurso que lhe cita. É preocupante não porque o estudante não conheça os mecanismos de citação das palavras do outro, mas porque desvela que esse estudante não demonstra ser capaz de articular idéias e, sobretudo, de interpretá-las, de modo a retomar, no fio do discurso, somente aqueles discursos citados diretos cujas idéias estabeleçam uma conexão conceitual com as idéias do discurso citante.

Parece não estar claro para esse estudante que o discurso citado direto só tem existência através do discurso citante (MAINGUENEAU, 1996) e que a inserção do discurso do outro implica restrições de adequação ao contexto enunciativo ao qual ele está sendo integrado, como, por exemplo, as dimensões do posicionamento ou do gênero, de que fala Charaudeau e Maingueneau (2004) que demandam um trabalho de interpretação mais acurado, para que se evite que o uso do discurso do outro não incorra em problemas que interfiram na estruturação dos sentidos.

Desse modo, compreende-se que as dificuldades de articular as idéias de forma coerente, nos três contextos acima caracterizados, desencadeiam problemas que comprometem a continuidade de sentido, prejudicando, assim, a construção do sentido em nível da micro-estrutura textual. Estamos, portanto, diante de um texto em que, no contexto de articulação do discurso citado direto com o discurso citante, revela-se um uso inadequado do discurso do outro, de tal modo que isso impede uma relação lógico-semântica entre os enunciados e, por conseguinte, ao enunciador, sustentar, de maneira convincente, sua argumentação.

## 4.2. Implicações dos problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante na construção do sentido da trama textual do gênero monográfico

Nesta seção, buscaremos explicitar implicações semânticas decorrentes de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante para a construção do sentido da trama textual da seção de fundamentação teórica no gênero monográfico. Para tanto, tomamos para análise duas seções do capítulo de fundamentação teórica (uma seção de M10 e uma seção de M11), tendo como preocupação descrever o que é tematizado em cada segmento textual da seção, visando facilitar o trabalho de análise da relação de sentido entre discurso citado direto e discurso citante, a partir de uma perspectiva da micro e da macro estrutura textual. Com isso, acreditamos chegar a uma visão de como, a partir da associação dos segmentos, se constrói o sentido da seção. Nesse sentido, faremos, num primeiro momento, uma descrição dessas seções, e, num segundo momento, realizamos algumas observações, ilustradas com fragmentos de ocorrências de uso do discurso citado direto.

Quadro 3: descrição temática de uma seção teórica

| Ordem dos parágrafos | Descrição temática dos segmentos textuais   |
|----------------------|---|
| 1º                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discorre sobre o sistema educacional brasileiro, enfatizando que apesar de avanços na melhoria do ensino, ocorre ainda um distanciamento entre o conhecimento da teoria e a prática de sala de aula;</li> </ul>  |
| 2º                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• assinala a existência de uma grande lacuna entre teoria e prática no sistema educacional brasileiro;</li> <li>• aponta a necessidade de o professor refletir constantemente sobre sua prática;</li> <li>• retomada, através de discurso direto, para justificar a afirmação anterior, de uma afirmação de Perrenoud (2002, p.50), cujas palavras, em sua essência, pontuam a importância em uma formação sobre prática reflexiva;</li> </ul> |
| 3º                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• com base no trecho final da citação de Perrenoud – do parágrafo anterior – em que se ressalta a necessidade de questionamento sobre a prática, da qual deve se ocupar o profissional reflexivo, pontua que são os questionamentos de formação de percurso sobre a prática educativa que fazem com que o professor cumpra sua competência profissional voltada para a construção dos saberes;</li> </ul>                                      |

|    |   |
|----|---|
| 4º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parafraseando as palavras de Perrenoud (2002), assinala a memória deficiente dos profissionais e a preguiça intelectual como inibidores de uma reflexão sobre a prática;</li> <li>• aponta que o professor comprometido com o seu papel de educador, formador e construtor de opiniões nunca deixa de questionar suas ações;</li> <li>• ressalta, por fim, que as práticas pedagógicas e relações sociais devem permear ininterruptamente o fazer pedagógico;</li> </ul>   |
| 5º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• suscita que o professor de língua(gem) pode apresentar dificuldade no momento de transformar seus saberes em aulas coerentes e produtivas quanto ao desenvolvimento lingüístico do aluno;</li> <li>• retomada, através de discurso direto, para justificar afirmação anterior, de palavras de Perrenoud (2002, p.53) que assinalam as limitações da prática que se apresentam para o professor em formação;</li> </ul>   |
| 6º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reportando-se ao discurso direto do parágrafo anterior, ressalta que o professor, mesmo aquele dotado de conhecimentos, encontra dificuldades de relacionar as teorias estudadas com a prática, tendo em vista a falta de experiência e da convivência com determinadas situações do contexto escolar;</li> <li>• retomada, através de discurso citado direto, para esclarecer a afirmação anterior, as palavras de Zabala (1998, p.14), as quais remetem à complexidade de variáveis que intervem nos processos educativos, dificultando a prática educativa.</li> </ul>                                    |
| 7º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• expõe que o caminho que o educador precisa seguir para melhorar a sua prática educativa passa, acima de tudo, pelo conhecimento e controle de variáveis que intervem nelas;</li> <li>• pontua que, apesar de o processo de ensino/aprendizagem ser extremamente complexo, nada impede que os professores disponham e utilizem de referências que os ajude a interpretar o que acontece em sala de aula;</li> <li>• coloca a necessidade desses conhecimentos serem discutidos e analisados a partir do próprio planejamento escolar para, posteriormente, realizar uma avaliação do que acontece;</li> </ul> |
| 8º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• afirma a necessidade de o professor relacionar os subsídios teóricos para fazer uma transposição didática;</li> <li>• retoma, para justificar uma afirmação anterior, através de discurso citado direto, as palavras de Zabala (1998, p.22) que informam que a concepção sobre os processos de ensino/aprendizagem constitui o ponto de partida para estabelecer critérios para tomar as decisões em aula;</li> </ul>  |
| 9º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• destaca que o processo educacional só poderá ter resultado pelo esforço do professor;</li> <li>• assinala que a formação do professor de língua portuguesa compõe-se de uma formação continuada em termos dos conhecimentos lingüísticos adequados a sua prática de sala de aula.</li> </ul>   |

O quadro acima traz a descrição dos segmentos textuais de uma seção do 2º capítulo de fundamentação teórica de M11 (p.39-42). Intitulada “Fios reflexivos acerca do fazer pedagógico do professor de línguas”, a seção tem como proposta refletir, ancorando-se nas idéias de estudiosos como Perrenoud (2002) e Zaballa (1998), sobre o fazer pedagógico do professor de línguas. Em seus nove parágrafos,



a seção apresenta, contudo, uma discussão mais geral sobre o fazer pedagógico do professor, não focalizando mais detidamente o fazer pedagógico do professor de línguas, que é retomado apenas no 5º, 8º e 9º parágrafos. Ademais, apesar de a discussão girar em torno do fazer pedagógico do professor, a articulação entre os segmentos não conduz a uma progressão temática que garanta a unidade de sentido. Ocorre que o enunciador traça a discussão sobre o fazer pedagógico do professor trazendo, para a cena enunciativa, temáticas como: lacuna entre teoria e prática, importância em formação reflexiva, inibidores da reflexão sobre a prática, limitações da prática para o professor em formação, variáveis que intervêm no processo educativo, realização de transposição didática, entre outras, as quais não apresentam um encadeamento lógico que resulte em uma progressão temática entre os segmentos textuais, principalmente entre os segmentos que manifestam ocorrências do discurso citado direto, de modo a dificultar a construção, a partir da combinação dos segmentos, de um todo organizado, que garanta a manutenção de uma unidade de sentido.

Para corroborar as colocações acima, retomamos, como exemplo, os problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante. Nos nove parágrafos, temos quatro ocorrências de discurso direto, como modo de referência ao discurso do outro. Essas ocorrências se verificam no 2º, 5º, 6º e 8º parágrafos. Uma análise atenta do quadro permite perceber que, nas quatro ocorrências, o discurso citado direto não estabelece relação de continuidade de sentido com o discurso citante que lhe antecede. Para exemplificar, retomamos, inicialmente, a primeira das ocorrências.

**Fragmento 10:**

Resumidamente, ainda permanece uma grande lacuna entre teoria x prática, em se tratando do sistema educacional de ensino. Assim sendo, é mister que o professor reflita constantemente sobre sua prática. Acompanhamos o que diz Perrenoud, (2002, p.50).

Isso ressalta a importância em uma formação sobre prática reflexiva de uma abordagem sistêmica, da consideração das necessidades dos alunos e de uma preocupação por democratizar o acesso aos saberes. Uma prática reflexiva que oriente o professor a identificar aos alunos “menos dotados” para que ele os ignore e os alunos menos cooperativos para que ele os neutralize com eficiência não melhora a qualidade do ensino, mas apenas contribui para a comodidade profissional... Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional: os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos.

São esses questionamentos de formação de percurso sobre a prática educativa que faz com que o professor cumpra a sua competência profissional voltada para a construção dos saberes, de forma ativa consciente e comprometida com a aprendizagem de seus alunos. A posição contrária aos necessários saberes que um profissional experiente requer, causa dúvidas diante dos métodos. [M11, p. 39-40]

No fragmento transcrito, encontramos, no discurso citante, duas afirmações de seu enunciador: a primeira, assumindo a existência de *uma grande lacuna entre teoria e prática em se tratando de sistema educacional de ensino* e, a segunda, uma decorrência da primeira, pontuando a necessidade de o professor refletir constantemente sobre sua prática, enquanto que, no discurso citado direto, que é tomado para dá sustentação à segunda afirmação do discurso citante, as palavras do teórico (Perrenoud) discorrem sobre a *importância em uma formação sobre prática reflexiva*. Desse modo, temos dois pontos de vista diferentes: um que defende a reflexão sobre a prática e outro que coloca da importância em uma formação sobre prática reflexiva, e que não se articulam, não cumprindo o discurso citado direto a função de fundamentar o discurso citante, incorrendo, pois, em uma quebra da continuidade temática (CHARROLLES, 1988).

Em relação ao fragmento é interessante observar ainda que o aluno retoma o discurso citado direto e passa a discorrer a partir das idéias nele contidas, tomando-as como fio condutor de seu discurso, não implicando em descontinuidade temática. Se não há descontinuidade temática entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede, há, em contrapartida, uma interrupção temática das idéias deste em relação às idéias do discurso citante que antecede o discurso citado direto,

já que o enunciador abandona, em seu discurso, a discussão daquele e assume a discussão do discurso citado direto. Como podemos observar, o enunciador percorre, tematicamente, dois eixos de discussão: ele assume, primeiramente, a discussão sobre a necessidade de o professor refletir sobre a prática e, depois, fala da importância em uma formação sobre prática reflexiva e prossegue nessa discussão, deixando de lado a discussão inicial – sobre a necessidade de o professor refletir sobre a prática -, o que configura uma interrupção da unidade temática entre seqüências textuais.

### **Fragmento 11:**

Esse procedimento recai sob o professor dotado de conhecimentos mobilizado a atuar em sala de aula a facilitar o processo ensino-aprendizagem, mas muitas vezes esse professor encontra dificuldades em relacionar as teorias estudadas com a prática, porque necessita da experiência e da convivência com determinadas situações no contexto escolar, para a validação de sua prática. Para esclarecer esse ponto ora abordado, trazemos Zabala (1998, p. 14):

A complexidade de variáveis que intervêm nos processos educativos, tanto em número como em grau de inter-relações que se estabelecem entre eles, afirmam a dificuldade de controlar esta prática de forma consciente. Na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo e de forma imprevista, e durante muito tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa.

Nesse sentido, o caminho que deve seguir qualquer educador para que possa melhorar a sua prática educativa, passa, acima de tudo, pelo conhecimento e controle das variáveis que intervêm nelas. Todavia, o fato de que o processo de ensino / aprendizagem ser extremamente complexo, não impede que os professores disponham e utilizem de referências que os ajudem a interpretar o que acontece em sala de aula. [...] [M11, p.41]

No fragmento acima, observamos que, enquanto o discurso citado direto focaliza a discussão sobre as variáveis que se apresentam nos processos educativos e que dificultam a realização de uma prática educativa de forma consciente, o discurso citante que lhe antecede discorre sobre as dificuldades que o *professor dotado de conhecimentos* encontra para relacionar teoria e prática, considerando a necessidade de experiência e de convivência com determinadas situações do contexto escolar. Com isso, podemos dizer que, entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede, não se observa uma relação de continuidade temática, uma vez que o discurso citado direto não retoma, para discussão, a idéia evocada no discurso citante que lhe antecede, demonstrando, portanto, uma falta de “conexão conceitual” (KOCH; TRAVAGLIA, 1995) entre eles.

Por sua vez, a articulação do discurso citado direto com o discurso citante que lhe sucede se faz observando uma continuidade de sentido, já que, no tecer das idéias, o discurso citante retoma a discussão sobre as variáveis que intervêm na prática educativa, evocada no discurso citado direto. Apesar dessa articulação semântica entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede, a progressão temática da seção fica prejudicada, uma vez que, quando se considera relação entre as seqüências textuais, o discurso citante que sucede o discurso citado direto não retoma a discussão suscitada no discurso citante que antecede este, impedindo, pois, a articulação temática entre segmentos textuais da seção.

Os apontamentos acima nos fazem ver que os problemas na estruturação do sentido, em se tratando da relação entre discurso citado direto e discurso citante, na seção em apreciação, ocorrem de forma bastante recorrente: eles atravessam o plano seqüencial da seção – como anotamos, eles ocorrem no 3º, 5º, 6º e 8º parágrafos -, acentuando uma falta de unidade de sentido entre os segmentos da seção, prejudicando, assim, a construção do sentido não só a nível local, mas também a nível global.

Quadro 4 - descrição temática de uma seção teórica

| <b>Ordem dos parágrafos</b> | <b>Descrição temática dos segmentos textuais</b>   |
|-----------------------------|--|
| 1º                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• aponta a dificuldade dos alunos na prática de leitura como um dos maiores problemas encontrados na sala de aula;</li> <li>• coloca a necessidade de retomar concepções de leitura para refletir sobre o tema.</li> </ul>  |
| 2º                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• retomada, através de discurso citado direto, das palavras de Solé (1998, p. 22), as quais destacam a leitura como processo de interação entre o leitor e o texto.</li> </ul>  |
| 3º                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• com base nas palavras de Solé (1998, p. 22) – do parágrafo anterior – ressalta que ler implica fazer uma troca de conhecimentos;</li> <li>• retomada, através de discurso citado direto, das palavras de Kleimam (2002, 49) as quais remetem à idéia de leitura como ato individual de construção de significados.</li> </ul> |
| 4º                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reportando-se ao discurso citado direto do parágrafo anterior, ressalta que a leitura não se restringe ao simples ato de ler, e sim, compreende uma interação que envolve autor/texto/leitor na busca do conhecimento.</li> </ul>   |
| 5º                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• retomada, através de discurso citado direto, das palavras de Brandão e Michelette (1997, p. 17), que pontuam o ato de ler como processo abrangente e complexo, de compreensão e de inteligência, que envolve a interação com o outro pela mediação da palavra.</li> </ul>   |

|     |   |
|-----|---|
| 6º  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• assinala que o homem é um ser capaz de ler, justificando que sua condição histórica e social o preparou para tal capacidade;</li> <li>• destaca que o ato de ler envolve percepções que se renovam em cada leitura que se faz;</li> </ul>  |
| 7º  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• retomada, através de discurso citado direto, das palavras de Brandão e Micheletti (1997, p. 19), nas quais assinalam que a superfície lingüística do texto não diz tudo objetivamente;</li> <li>• com base nas palavras de Brandão e Michelette (1997, p. 19) coloca que o leitor é que preenche as lacunas deixadas na superfície lingüística, na construção do sentido, observando um trabalho de recriação que se faz levando em conta uma série de elementos, dentre os quais destaca quatro.</li> </ul> |
| 8º  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• retoma a discussão sobre recriação contextual</li> <li>• acrescenta que a construção de sentido pode ter várias possibilidades de interpretação e coloca o locutor entre dois movimentos: um movimento de expansão e um movimento de filtragem.</li> </ul>   |
| 9º  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• enfatiza o papel do leitor crítico, destacando seu foco na compreensão e apontando-o como um leitor cooperativo e também produtivo</li> </ul>  |
| 10º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reforça o que seja um leitor crítico, definindo-o como um sujeito do seu próprio processo de ler</li> <li>• retoma, através de discurso citado direto, as palavras de Smith (1989, p. 198), as quais destacam que a leitura não é uma atividade abstrata</li> </ul>  |
| 11º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• enfatiza a leitura como compreensão</li> </ul>   |
| 12º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ressalta que a compreensão é relativa, destacando que ela depende das respostas que o leitor obtém para as questões que formula</li> <li>• retomada, através de discurso citado direto, das palavras de Smith (1989, p. 201-202), que discorrem sobre a construção do significado, enfatizando que se trata de uma construção que depende das questões que já são formuladas pelo leitor</li> </ul>  |
| 13º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• com base nas palavras de Smith (1989, p. 201-202) afirma que as respostas desejadas pelo leitor estão inseridas no próprio texto, considerando que o autor supõe ser perguntado sobre questões relevantes;</li> </ul>  |
| 14º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• retomada, através de discurso citado indireto, das palavras de Geraldi (2002), as quais pontuam que o processo de leitura envolve muitos aspectos, e cita dois: a busca de informações e a fruição do texto, afirmando que a busca de informações está relacionada a um objetivo definido antes mesmo do início da leitura.</li> </ul>   |
| 15º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• aponta outros dois aspectos do processo de leitura: a leitura para estudo do texto e a leitura do texto como pretexto, destacando que a primeira está muito presente nas aulas de língua materna e no livro didático, ressaltando ainda tratar-se de uma prática desmotivadora para o aluno</li> </ul>   |
| 16º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discorre sobre a prática de leitura como pretexto, enfatizando sua presença na sala de aula como modo de levar o aluno a assimilar a estrutura do texto lido e fazer exercícios</li> </ul>   |
| 17º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discute a leitura-fruição do texto, apontando como aquela que é realizada pelo prazer de ler, sem cobranças, caracterizando-a como uma prática de interlocução entre a leitura e o leitor.</li> </ul>  |
| 18º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• conclui dando ênfase à prática de caráter interativo entre o texto e o leitor, destacando a atribuição de significados como aspecto a ser considerado no processo de leitura na prática de sala de aula.</li> </ul>  |

Neste quadro, apresentamos a descrição temática dos segmentos textuais da seção “Um percurso conceitual sobre a leitura”, que compõe o primeiro capítulo de fundamentação teórica de M12 (p. 14-18). A seção está estruturada em dezoito parágrafos, nos quais o enunciador discute, apoiando-se em estudiosos como Solé (1998), Kleimam (2002), Brandão e Michelette (1997), Smith (1989) e Geraldi (2002), sobre o tema leitura. Ao longo dos dezoito parágrafos, o enunciador propõe-se a esboçar uma visão de leitura como interação, conforme atesta ao retomar, logo no início (2º parágrafo), a definição de Solé e, ao concluir, assumindo apoiar-se em tal visão (18º parágrafo).

No seu plano seqüencial, a seção, em seus dezoito parágrafos, mantém a discussão sobre o tema leitura, retomando-o através de itens de mesmo campo lexical como ler, leitor, prática de leitura, o que, à primeira vista, pode indicar uma unidade de tratamento da temática. Contudo, quando atentamos para a continuidade temática entre os segmentos textuais, verificamos que há um comprometimento da unidade de sentido da seção, principalmente quando se leva em consideração a relação entre o dizer do enunciador e o dizer do outro ao qual ele se reporta. Ao inserir a voz do outro, o enunciador, na grande maioria das vezes, não consegue estabelecer uma discussão que preserve uma unidade de sentido. Na verdade, a seção é constituída de uma soma de segmentos, sem um devido trabalho de articulação entre eles, que discorrem a respeito da leitura sobre prismas os mais diferentes: leitura como interação, leitura como troca de informações, leitura como ato individual de construção de significados, leitura como pretexto, leitura como busca de informações e assim por diante, além de discorrer também sobre recriação contextual, leitor crítico, compreensão, construção do significado, entre outros.

Nestes dezoito parágrafos, temos seis ocorrências de discurso citado direto, as quais se encontram concentradas entre os doze primeiros parágrafos, sendo um no 2º parágrafo, um no 3º parágrafo, um no 5º parágrafo, um no 10º parágrafo e mais um no 12º parágrafo. Observando a descrição feita e procedendo a uma leitura atenta do texto, podemos perceber que a seção, apesar de apresentar um texto mais “enxuto”, revela também problemas na articulação entre discurso citado direto e discurso citante. Constatamos que, das seis ocorrências de discurso citado direto, quatro delas – o que representa mais de 60% do total – revelam-se problemáticas, sendo que, em duas delas (5º e 10º parágrafos), temos problemas na relação de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede,

e, nas outras duas (3º e 12º parágrafos), temos problemas de relação de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede e, simultaneamente, discurso citante que lhe sucede. Exemplificamos, apresentando os fragmentos que se seguem, dos parágrafos 3º e 5º respectivamente:

### **Fragmento 12:**

Com isso, a autora quer dizer que para ler é necessário se fazer uma troca, na qual o leitor atribui ao texto o conhecimento que já sabe e em contrapartida, adquire um novo conhecimento com o que está sendo lido. Vejamos o que Kleimam (2002, p. 49) diz a esse respeito:

A leitura é um ato individual de construção de significados num conceito que se configura mediante interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos (...)

A partir dessa concepção, podemos dizer que a leitura envolve muito mais do que o simples “ato de ler”. A prática de leitura inicia-se a partir da construção de sentido do próprio texto feita pelo aluno, até a expectativa que o leitor apresenta ao se deparar com o material escrito. A relação texto/leitor se dá no processo de interação entre quem escreve e quem ler para que haja um elo informativo que leve o leitor a participar desse processo na busca do conhecimento. [M12, p.14]

No fragmento em apreciação, a descontinuidade de sentido se dá na relação entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede e, simultaneamente, discurso citante que lhe sucede. Neste caso, podemos perceber que, apesar de os três enunciados focalizarem a discussão sobre a leitura, não há uma relação mais direta entre as temáticas evocadas neles. Enquanto o discurso citado direto enfatiza a leitura como ato individual de construção de significados, o discurso citante que lhe antecede destaca a leitura como troca de conhecimentos entre leitor e texto, e o discurso citante que sucede o discurso citado direto discorre, por sua vez, sobre como se dá a prática de leitura, dando ênfase à construção do sentido a partir da ótica da relação entre autor x texto. Nestas circunstâncias, portanto, o discurso citado direto não contribui para a progressão temática do texto, e, sim, constitui um discurso no vazio, cuja função parece ser apenas de preenchimento de espaço.

### Fragmento 13:

[...] A prática de leitura inicia-se a partir da construção de sentido do próprio texto feita pelo aluno, até a expectativa que o leitor apresenta ao se deparar com o material escrito. A relação texto/leitor se dá no processo de interação entre quem escreve e quem ler para que haja um elo informativo que leve o leitor a participar desse processo na busca do conhecimento.

Compartilhando com esse pensamento Brandão e Michelette (1997, p.17) consideram:

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra.

Partindo do pressuposto de que o homem é capaz de ler porque tem todas as características inerentes a esse processo e de que sua condição histórica e social o preparou para isso. Assim, percebemos que o ato de ler envolve percepções que se renovam no instante em que se recomeça uma leitura, e, só assim, o sujeito enquanto leitor renova o seu ato de leitura através da interação com o texto, conseqüentemente, ao atribuir sentido ao mesmo. [M12, p.14-15]

Este fragmento coloca em evidência problemas de relações de sentido na articulação do discurso citado direto com o discurso citante que lhe antecede. Tal fragmento põe em relação, por um lado, um discurso citado direto que discorre sobre o ato de ler, referindo-se ao mesmo como um processo abrangente e complexo e de compreensão e de inteligência e, ainda, como sendo resultado da interação humana; e, por outro lado, um discurso citante que lhe antecede, que traz, inicialmente, a discussão sobre como é que se dá a prática de leitura e, em seguida, sobre como é que se dá a relação texto/leitor. Nestes termos, temos, pois, um discurso citado direto que não dá continuidade à temática evocada no discurso citante que lhe antecede, de modo a não contribuir com a progressão temática do texto. Em se tratando da relação entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede, podemos observar que não há descontinuidade de sentido, uma vez que o discurso citante não discorre sobre e a partir das idéias suscitadas naquele, e sim, insere, no fio do discurso, outra discussão: sobre a capacidade humana para a leitura e sobre as percepções que envolvem o ato de ler.

Isso posto podemos perceber que a seção em análise apresenta problemas nas relações de sentido na articulação entre discurso citado direto e discurso citante também de forma bastante recorrente: esses problemas, como vimos, vão-se acumulando ao longo do plano seqüencial da seção – ocorrem do 3º ao 12º parágrafos -, de modo a interromper a unidade de sentido e, em decorrência,



comprometer a progressão temática da seção. Eles subvertem, pois, o que Van Dijk (1997) e Charrolles (1988) denominam de coerência local, resultando num conjunto de segmentos que mais parece um “amontoado sem sentido global que possa formar um texto” (KOCH, TRAVAGLIA, 1995, p. 28).

Ora, se partimos da idéia de que o texto é resultado do estabelecimento de uma continuidade/unidade de sentido que compreende o plano global, o que dizer da construção de sentidos de um texto que, em sua tessitura, a articulação entre o discurso citado direto e o discurso citante assinala uma recorrente descontinuidade de sentido em seu plano seqüencial?

Ou melhor, se consideramos o princípio semântico básico da coerência textual postulado por Van Dijk (1998, p. 43), a saber: “o significado do ‘todo’ deve especificar-se em termos dos significados das partes”, como avaliar o sentido global de um texto em que há um recorrente uso do discurso direto e, este, se revela problemático em termos de relação de sentido na sua articulação com o discurso que lhe cita?

O que Van Dijk (1998) nos diz é que o sentido global de um texto é resultado dos sentidos das orações dos textos, da seqüência proposicional subjacente a esse texto. Charrolles (1988) afirma, por sua vez, que a coerência textual no nível global se constrói pela associação de uma seqüência de macroestruturas e microestruturas coerentes.

Assim, se aceitamos que, na tessitura do texto monográfico, o sentido se tece a partir da associação entre a seqüência sob a forma de discurso citado e a seqüência sob a forma de discurso citante, e se esta associação revela-se incoerente, não restam dúvidas, a partir das palavras de Van Dijk (1998) e Charrolles (1988), de que a recorrente descontinuidade de sentido que atravessa a relação entre discurso citado direto e discurso citante tem implicações na construção do sentido global do texto, ainda mais quando se leva em consideração que, em mais de 50% das ocorrências, conforme mostra gráfico I, essa relação apresenta problemas. Para se ter uma idéia clara de quão problemático revela-se o uso do discurso direto em nosso *corpus* basta citarmos que apenas quatro - o que representa pouco mais de 35% - das onze monografias analisadas apontam uso coerente acima de 50% nas ocorrências de discurso direto, e mais quatro delas apresentam uso coerente abaixo de 40% nas ocorrências dessa mesma modalidade de discurso.

Esses números nos mostram, acima de tudo, que são poucos aqueles estudantes que conseguem, mais satisfatoriamente, articular, de forma coerente, as idéias no tecer da relação entre discurso citado direto e discurso citante. O que nos chama atenção, ainda, nos números, é poder constatar que há monografias em que o uso coerente do discurso direto está abaixo de 50% em relação ao total de ocorrências, levando-nos a crer que, dificilmente, o sentido global desses textos não esteja afetado.

Com efeito, os dois quadros analisados acima apontam para a existência de falta de comprometimento da unidade de sentido da seção. Nossas análises mostram que a negociação de sentidos entre os segmentos que compõem a seção não se faz respeitando certas relações semânticas, incorrendo em descontinuidades de sentidos, as quais prejudicam a progressão temática ao longo do plano seqüencial da seção, de modo a dificultar a construção da coerência global.

Com base no exposto, podemos assegurar que o recorrente problema de falta de articulação do discurso citado direto com o discurso citante, se não chega a ser fator comprometedor da construção do sentido global na trama textual do gênero monográfico, inegavelmente ele dificulta essa construção, especialmente quando se leva em consideração o princípio de que o sentido global de um texto é resultado dos segmentos que o constituem. Como comprovam as análises, o problema de falta de continuidade de sentido entre o discurso citado direto e o discurso citante prejudica a articulação entre os segmentos textuais, interferindo na continuidade de sentido, de modo a dificultar, portanto, a construção do significado do texto.

Considerando, pois, a especificidade de o produtor ser um iniciante no mundo da produção científica, tudo leva a acreditar que o problema da falta de articulação entre discurso citado direto e discurso citante que atinge a fundamentação teórica reflete não só as dificuldades de interpretação de seu enunciador na interpretação das idéias; ao que parece, é também um indicador do desconhecimento deste em relação ao funcionamento do discurso científico, em especial do gênero monografia. É como se, para o estudante, na produção da monografia, ele tivesse apenas que demonstrar que domina o conteúdo, sem tomar consciência, por exemplo, da finalidade para a qual esse gênero é produzido. E, como coloca Bazerman (2005), ignorar a finalidade do gênero significa restringir a compreensão de gênero e características textuais, o que leva a limitações e problemas.

Os problemas constatados podem ser considerados mais preocupantes, se consideramos as condições em que o gênero monografia é produzido. De acordo com a definição de gênero apresentada por Maingueneau (2002), a monografia tem lugar e momento legítimos: como lugar legítimo, a academia, e, como momento legítimo, a fase de conclusão de curso. Essas circunstâncias permitem uma condição mais favorável para um amadurecimento do estudante em relação à organização e funcionamento do discurso científico, considerando que, ao longo do curso, conforme enfatiza o PPP do Curso de Letras do CAMEAM/UERN, esse estudante, além de ter que cumprir, obrigatoriamente, as disciplinas Seminário de Monografia I e II, direcionadas para instruções, orientações e elaboração da monografia, é incentivado à produção científica, incluindo capítulos de fundamentação teórica, o que pressupõe, certamente, pensar em uma produção escrita mais bem elaborada.

Contudo, quando nos deparamos com os textos analisados, podemos ser levados a aceitar a idéia de uma preocupante dificuldade do estudante na produção do gênero monografia, porém não podemos esquecer que a monografia, assim como todo e qualquer gênero, tem interlocutores definidos, como nos fazem entender Bakhtin (2000), Maingueneau (2002) e Bronckart (1999). No caso da monografia, além da comunidade científica de um modo geral, temos interlocutores imediatos, o orientador e a banca examinadora, que, via de regra, participam do processo de produção, exercendo papéis, incluindo, conforme destaca Maingueneau (2002), direitos e deveres, entre os quais destacamos o de fazer reformulações no texto e o de aprová-lo ou não. Assim sendo, é de se esperar que o orientador e a banca examinadora imprimam um caráter dialógico à produção da monografia, inclusive determinando escolhas lingüísticas. Dessa forma, se ocorrem problemas, e de forma recorrente, na trama textual do gênero monografia, tudo leva a crer na omissão do orientador e da banca examinadora, e, por isso, somente o estudante, um escritor menos experiente, não deve ser responsabilizado pelos problemas revelados em sua escrita.

Levando em consideração o exposto, fica difícil aceitar que o conjunto de escritos que compõe a trama textual do gênero monografia produzido pelo estudante concluinte do curso de Letras esteja constituído de um conjunto de seqüências textuais em que as idéias encontrem-se bem articuladas e respeitem as relações lógico-semânticas, de modo a expressarem, de forma clara e objetiva, a intenção

comunicativa de seu produtor e a possibilitar ao leitor a captação dessa intenção. Em outras palavras, isso significa dizer, portanto, que a produção monográfica do aluno concluinte do curso de Letras, especialmente no que concerne às relações semânticas entre os segmentos textuais, não se enquadra dentro dos padrões de uma produção científica de qualidade.

---

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pressuposto que norteou a presente pesquisa foi o de que o estudante de graduação tem dificuldades de inserir o discurso do outro, especialmente o discurso citado direto, na tessitura do texto científico por ele produzido. Assim sendo, nesta pesquisa, interessamo-nos particularmente pela investigação de problemas de relações de sentido na articulação entre discurso citado direto e discurso citante que se manifestam na trama textual do gênero monográfico produzido pelo aluno concluinte do curso de Licenciatura em Letras.

Motivados por esse interesse, estabelecemos as questões de pesquisa, que, só para lembrar, compreendiam o horizonte da análise e da interpretação de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante e a explicitação das implicações desses problemas para a construção do sentido da trama textual da seção de fundamentação teórica do gênero monográfico. Com o propósito de apontar respostas para as questões formuladas, analisamos, com base no referencial teórico das abordagens da Lingüística Textual e dos estudos sobre discurso reportado e gêneros do discurso, um *corpus* constituído de onze monografias.

Em relação à primeira questão de pesquisa, a análise deste *corpus* revelou que os problemas de relações de sentido na articulação do discurso citado direto com o discurso citante se dão nos três agrupamentos definidos, sendo que há uma incidência maior dos problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede (35%) e, de forma menos intensa, dos problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede (6%) e dos problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede e, simultaneamente, discurso citante que lhe sucede (15%). Estes problemas, que representam um total de 56% das ocorrências de uso do discurso citado direto no nosso *corpus*, demonstram o quão são recorrentes os problemas de uso do discurso citado direto na trama textual da seção de fundamentação teórica do gênero monográfico e como há um comprometimento da construção do sentido no nível da microestrutura textual. Ademais, tais problemas acentuam, sobremaneira, as dificuldades do estudante no que se refere ao trabalho de interpretação das idéias, tendo em vista que este, nem sempre, consegue

apreender as idéias do discurso citado direto e, com isso, acaba expressando, no discurso citante, palavras que não estabelecem o menor nexos semântico com o discurso citado direto.

Considerando que os problemas constatados refletem dificuldades de interpretação das idéias, a predominância dos problemas de articulação do discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede parece indicar uma conseqüência da própria dinâmica da escrita do estudante, a qual é marcada pela necessidade constante de evocar o discurso citado direto para fundamentar um dizer que antecede este, sem, contudo, na maioria das vezes, revelar uma preocupação de retomar esse discurso citado para interpretá-lo ou para discorrer sobre e a partir das idéias nele expresso.

Tendo respondido à primeira questão, passemos para a segunda, através da qual nos propusemos a explicitar implicações decorrentes desses problemas para a construção do sentido da trama textual da seção de fundamentação teórica do gênero monográfico. Para respondê-la, tomamos para análise duas seções de capítulos da seção de fundamentação teórica. A análise dessas seções, compreendendo um plano macroestrutural, evidenciou que esses problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante comprometem, de forma recorrente, a continuidade temática entre segmentos textuais da seção, de modo a dificultar, portanto, por parte do leitor, a construção do sentido global.

Esses resultados conduzem-nos a acreditar que o estudante de Letras, apesar de um contato familiar com a leitura de textos científicos, ao longo do curso, não tem ainda um domínio de determinados modos de organização e funcionamento do discurso citado direto e do trabalho de articulação das idéias na tessitura da relação entre discurso citado direto e discurso citante que o habilite à produção de um texto monográfico que observe os padrões textuais aceitáveis.

Assim sendo, levantamos a hipótese de que isso reflete uma tendência que recobre a produção do gênero monográfico, em especial na seção de fundamentação teórica, em que a ênfase se dá em torno do conteúdo. Ao que indicam nossas análises, há, na produção da monografia, uma preocupação acentuada com o que dizer, em detrimento do como dizer (forma). Isso significa que a preocupação maior do estudante é mostrar que domina a teoria, que fez leituras e mais leituras sobre o conteúdo abordado, descuidando-se do modo como esse conteúdo deve estar organizado na tessitura da trama textual, o que leva à produção

de textos escritos em que a estruturação das idéias acaba comprometendo o sentido e a qualidade do texto.

Admitida essa hipótese, parece-nos ser necessário rever o trabalho com a produção do gênero monográfico, no curso de Letras, no sentido de estabelecer uma prática de escrita cujo fio condutor seja a articulação entre conteúdo e forma, tão necessária para que o texto resulte em um conjunto de enunciados plenamente aceitáveis.

Além disso, acreditamos que, aliada à necessidade de articulação entre forma e conteúdo, é preciso:

1) investir em atividades de produção escrita, associadas a atividades de interpretação de textos, de modo a possibilitar ao estudante fazer leituras de seu próprio texto, visando enxergar seus avanços e suas limitações na estruturação das idéias e a partir daí aperfeiçoar a sua escrita;

2) oportunizar, ao longo do curso, a produção de diversos gêneros discursivos de caráter científico, enquanto possibilidade de o estudante ir se familiarizando com os modos de organização e funcionamento do texto científico. Uma possibilidade pode ser o trabalho com o agrupamento da ordem do expor, conforme proposta de Schneuwly e Dolz (2004), com vistas ao domínio, pelo estudante, das operações de linguagem relacionadas ao domínio da transmissão e da construção dos saberes, no qual se incluem gêneros como a monografia.

3) incentivar a reescrita de textos, fazendo o estudante entender que a escrita é um processo complexo que implica um constante movimento de idas e vindas sobre o texto, até que se resulte em um conjunto de seqüências em que as idéias estejam estruturadas, de modo a possibilitar ao leitor a apreensão do sentido.

Acreditamos, portanto, que, se observados esses direcionamentos, a produção escrita de textos monográficos tende a apresentar resultados mais satisfatórios, e, além do mais, deixa de ser encarada como simples cumprimento de tarefas, como nos tem parecido, tornando-se uma atividade consciente e reflexiva, cujas conseqüências poderão ser percebidas em duas instâncias:

- a) a de uma produção científica bem elaborada e consistente; e
- b) a da formação de um pensamento crítico e, por conseguinte, do crescimento intelectual.

Finalmente, como contribuição, acreditamos que esta pesquisa pode servir de referência para estudantes de Letras e ainda para todos aqueles



estudantes iniciantes no universo da produção científica, nas mais diversas áreas do conhecimento, despertarem para a necessidade de aprenderem a produzir textos científicos estruturados e consistentes. De modo mais geral, acreditamos que a presente pesquisa pode contribuir para o trabalho com a produção científica desenvolvida na academia, permitindo a professores, enquanto leitores mais experientes, re-avaliarem o trabalho de orientação por eles realizado, colaborando, portanto, para uma melhoria da qualidade da produção científica da academia.

---

---

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. **Eléments de linguistique textuelle**: thórie et pratique de l'analyse textuelle. Liège, P. Mardaga, 1990.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Tradução de Celane M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Campinas, n.19, p. 25-42, jul./dez., 1990.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: \_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Tradução de Claudia R. Castellanos Pfeiffer, et al. Revisão técnica da tradução Eni Pulccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, K. S. M. de. Análise de textos de alunos: aspectos relevantes para o ensino de língua. In: SOARES, M. E.; ARAGÃO, M. do S. S. de (orgs.). **Revista do Gelne**, Fortaleza, n.1, p. 38-44. 1999.

BASTOS, L. da R.; et. al. (orgs.). **Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias**. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1995.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, A. P. HOFFNAGEL, J. C. (orgs). Tradução e adaptação de Judith Chamblis Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gênero, agência e escrita**. DIONÍSIO, A. P. HOFFNAGEL, J. C. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society.** Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

\_\_\_\_\_; DRESSLER, W. U. **Introducción a la lingüística del texto.** Tradução Sebastián Bonilla. Barcelona: Ariel, 1997 [1981].

BENTES, A. C. Lingüística Textual. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v.1, p. 245-283.

BENVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale.** Paris, Gallimard, 1966. [Problemas de lingüística geral I. Campinas: Pontes, 1995]

BRITO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: Geraldi, J. W. (org.). **O texto na sala de aula – leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 1985. p. 109-119.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolingüísticas. **Revista Estudos Lingüísticos**, Belo Horizonte, v. 11, n.1, p. 49-69, jan./jun. 2003.

CAVALCANTI, M. C. A Propósito de Lingüística Aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** n. 7, p. 5-12, 1986.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso.** Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARROLES, M. Coherence as a principle of interpretability of discourse. **Text**, v.3, n. 1, p. 71-98, 1983

\_\_\_\_\_. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVEZ, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P. (orgs.). **O texto: leitura e escrita.** Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 39-85.

CITELLI, B. H. M; BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: GERALDI, J.W; CITELLI, B. (coord.) **Aprender e ensinar com textos de alunos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. v. 1, p. 119-173.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Da redação escolar ao discurso: um caminho a reconstruir. **Linguagem e ensino**, Pelotas, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 109-133, 2000.

DELLAGNELO, A. de C. K; TOMITCH, L. M. B. Preferências de alunos-escretores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 73-86, 1999.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J. ;

SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

D'ONOFRIO, S. **Metodologia do trabalho intelectual**. São Paulo: Atlas, 1999.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. 33. impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, [1986?].

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. 2. ed. 1 reimpr. São Paulo: EDUSP, 2003. p. 29-36.

FRANCHI, E. **A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FURLANETTO, M. M. **Gênero discursivo, tipo textual e expressividade**. 1996. Mimeografado.

GERALDI, J.W. Prática de produção de textos na escola. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 7 , p. 23-39, 1986.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: Geraldi, J. W; CITELLI, B. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, 1.v, p. 17-24.

GIL NETO, A. **A produção de textos na escola**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HÜHNE, L. M. (org.) **Metodologia científica**: caderno de textos e técnicas. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2002

ILARI, R. Uma nota sobre redação escolar. In: \_\_\_\_\_. **A lingüística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 51-66.

INÁCIO FILHO, G. **A monografia na universidade**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

JAKOBSON, R. **Essais de linguistique générale**. Paris: Minuit, 1963.

KOCH, I. G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à lingüística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **A coerência textual**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

LEFFA, V. J. O processo de auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira. In: Encontro Nacional da ANPOLL, 11., 1996, João Pessoa. Disponível em: [www.leffa.pro.br/revisao.htm](http://www.leffa.pro.br/revisao.htm). Acesso em: 10 mar. 2006.

LEMOS, C. T. G. Redações de vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 23, p. 61-71, 1977.

MACHADO, A. R. Para (re) pensar o ensino de gêneros: esclarecendo conceitos do interacionismo sócio discursivo. In: BONINI, A. ; MEURER, J. L..(orgs.). **Gêneros sob diversas perspectivas**. 2002 (no prelo).

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Elementos de lingüística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. 2000 (inédito)

MARTINS, G. de A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MATÊNCIO, M. de L. M. Atividades de re (textualização) em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1997

\_\_\_\_\_. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. Congresso Internacional da ABRALIN, 3, 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

\_\_\_\_\_; SILVA, J. Q. G. Retextualização: movimentos de aprendizagem. Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição, 2, 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG/Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de letras, 1996.

OLIVEIRA, M. do S. A produção textual como uma atividade colaborativa. **Revista do Gelne**, Fortaleza, v. 1. n.1, p. 127-131.1999.

OSAKABE, H. Redações no vestibular: provas de argumentação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 23, dez. 1977.

\_\_\_\_\_. Considerações em torno do acesso no mundo da escrita. IN: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p.147-152.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 47-57.

**Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras/CAMEAM**. Departamento de Letras. Pau dos Ferros, 2006.

RAMIRES, V. Leitura e produção escrita de universitários. **Revista de Letras**, Fortaleza: Edições da Universidade Federal do Ceará, v.1, p. 34-41, 2003.

RODRIGUES, M. das G. S. A continuidade de sentido em relatórios produzidos por concluintes de Letras. In: SILVA, C. R; CHRISTIANO, M. E. A.; CASTRO, O. M. (orgs.) **Da gramática ao texto**. João Pessoa: Idéia, 2003. p. 57-80.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SALVADOR, Â. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliografia**: elaboração e relatório de estudos científicos. 2. ed. ver. e amp. Porto Alegre: Sulina Editora, 1971.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2001.

SCHENEWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-41.

SCHMIDT, S. J. **Lingüística e teoria de texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.

TACHIZAWA, T. **Como fazer monografia na prática**. 6. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

VAL, M. da G. C. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L.T; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA, JR. J. **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

\_\_\_\_\_. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (org.). **Língua Portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes: 1991.

VAN DIJK, T. A. **Somes aspects of text grammars**: a study in theoretical linguistics and poetics. (Tese PH. D. Mouton, 1971).

ZANUTTO, F; OLIVEIRA, N. A. F. de. O gênero redação de vestibular: o que prova essa (re) produção textual? **Máthesis**: Revista de Educação, Jandaia do Sul. v. 5, n. 1, p. 83-103, jun. 2004.

15° CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 2005, São Paulo. IV Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior. Disponível em: <http://www.alb.com.br/seminarios>. Acesso em: 26 jan. 2006.