



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DE BACABAL –
PGLB

A ESCRITA EM DIÁLOGO COM O OUTRO: ALTERIDADE EM
MONOGRAFIAS DO CURSO DE LETRAS

MILENA OCÉRIA SALES

BACABAL – MA

2023

MILENA OCÉRIA SALES

**A ESCRITA EM DIÁLOGO COM O OUTRO: ALTERIDADE EM
MONOGRAFIAS DO CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Letras de Bacabal – PGLB como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Orientadora: Dr^a. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro

BACABAL – MA

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Océria Sales, Milena.

A ESCRITA EM DIÁLOGO COM O OUTRO: ALTERIDADE EM
MONOGRAFIAS DO CURSO DE LETRAS / Milena Océria
Sales. -2023.
96 p.

Orientador(a): Mariana Aparecida de Oliveira
Ribeiro. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-
graduação em
Letras - Bacabal, Universidade Federal do
Maranhão, Bacabal, 2023.

1. Alteridade. 2. Diálogo. 3. Escrita. 4.
Monografia. I. de Oliveira Ribeiro, Mariana Aparecida.
II. Título.

MILENA OCÉRIA SALES

**A ESCRITA EM DIÁLOGO COM O OUTRO: ALTERIDADE EM
MONOGRAFIAS DO CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de
pós-graduação em Letras de Bacabal –
PGLB como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Letras pela
Universidade Federal do Maranhão –
UFMA.

Orientadora: Dr^a. Mariana Aparecida de
Oliveira Ribeiro

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro – UFMA
Presidente da Banca

Profa. Dra. Katia Cilene Ferreira França – UFMA
Examinadora Interna

Prof. Dr. Ênio Sugiyama Júnior – UFOB
Examinador Externo

**Bacabal – MA
2023**

Ao meu filho Bernardo, cujo sorriso me
salva todos os dias do abismo de minhas aflições.

Aos meus orelhudos, em memória.

AGRADECIMENTOS

Ao fim, pois somente depois do fim é que se pode iniciar um novo ciclo.

A mim, que não me deixei interromper.

À minha mãe Rita, pelo esforço que sempre empenhou na minha educação.

À Elidio Guarçoni, companheiro de vida e ouvinte leal.

À Jayni, a quem confiei os cuidados do meu filho enquanto me dedicava a este texto.

À Gabriela Sousa, pela grata surpresa de sua amizade.

À Mariana Ribeiro, minha orientadora, pelo caminho trilhado nestes seis anos.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Aos discentes da UFMA e da UEMA por se disponibilizarem a contribuir.

Aos docentes da UEMA, *campus* Pedreiras, por abrirem uma janela para esta pesquisa.

Aos docentes do PPGLB, pelas discussões em aula que muito me acrescentaram.

À banca, pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho.

A todas às mães acadêmicas.

*A vida é dialógica por natureza. Viver
significa participar de um diálogo.*
Mikhail Bakhtin

RESUMO

Este trabalho visa produzir uma discussão sobre as relações dialógicas que o aluno de graduação estabelece com os discursos mobilizados na escrita da monografia. Nesta pesquisa, problematizamos a monografia enquanto ato de fazer ciência na graduação, o que significa também a constituição de novos saberes frente a um objeto de pesquisa. A monografia, sendo o último trabalho acadêmico desenvolvido pelo graduando, é também um espaço de possíveis reflexões frente a uma problematização que possa ter surgido durante o percurso do aluno em sua formação. Nesse sentido, o aluno de graduação é um pesquisador em formação. Tais reflexões são visíveis nas formas como se mobilizam os diversos discursos na escrita do texto, isto é, as formas de alteridade presentes no texto são capazes de denunciar o diálogo entre o aluno-pesquisador e os autores e teorias que são constituintes da escrita. Partimos da seguinte pergunta: como se dá a relação dialógica do aluno-pesquisador com os diversos discursos mobilizados na escrita da monografia? Nosso *corpus* é composto por dez monografias escritas por alunos do curso de Letras de duas universidades públicas situadas na região Médio-Mearim do Maranhão. Tivemos como objetivo analisar como a alteridade se inscreve em monografias produzidas por alunos concluintes da graduação em Letras. O aporte teórico no qual esta pesquisa se ancora parte do Círculo Bakhtiniano, mais especificamente, Volóchinov (1929) e Bakhtin (1929) com o conceito de dialogismo e discurso de outrem; Authier-Revuz (2004) com o conceito de heterogeneidade enunciativa; e Coracini (1991) e Amorim (2004) com suas discussões sobre subjetividade e ciência. A partir disso, as duas grandes categorias que constituem nossas análises são as seguintes: a) vozes referenciadas; b) vozes não referenciadas. A primeira diz respeito às vozes passíveis de identificação através das formas de remissão ao discurso descritas por Authier-Revuz (2004), como: discurso direto; indireto; modalização em discurso segundo; ilha textual; e discurso direto com “que”. A segunda diz respeito às vozes presentes no texto que não são passíveis de identificação a partir de uma referência, pois não possuem marcações como, por exemplo, *de acordo com*, *para o autor*, ou ainda, não possuem os nomes ou datas dos autores ou obras citadas. Os resultados obtidos a partir das análises realizadas demonstram a busca do aluno de graduação por inserir-se e ser reconhecido na comunidade acadêmica, e essa busca ocorre de forma marcada no texto quando esse aluno mobiliza o discurso de autores fontes como uma forma de validar e sustentar sua pesquisa. Além disso, a mobilização do discurso de outros autores (fontes ou comentadores) ocorre como uma forma de responsabilização do outro pelo que é dito. Isso ocorre de modo que é perceptível a preocupação com a imparcialidade e a objetividade próprias do fazer científico. No entanto, foi possível notar que há uma oscilação nessa busca que diz respeito a quando há a mobilização de discursos de forma não referenciada, algo que não é próprio da cultura acadêmica. Isso demonstra uma dificuldade em se adequar aos discursos institucionalizados sobre a construção do texto científico.

Palavras-chave: Alteridade; Diálogo; Escrita; Monografia.

ABSTRACT

This work aims to produce a discussion about the dialogical relations that the undergraduate student establishes with the discourses mobilized in the writing of the monograph. In this research, we problematize the monograph as an act of doing science in graduation, which also means the constitution of new knowledge in front of a research object. The monograph, being the last academic work developed by the undergraduate student, is also a space for possible reflections in the face of a problematization that may have arisen during the student's path in their training. In this sense, the undergraduate student is a researcher in training. Such reflections are visible in the ways in which the different discourses are mobilized in the writing of the text, that is, the forms of otherness present in the text are capable of denouncing the dialogue between the student-researcher and the authors and theories that are constituents of the writing. We start from the following question: how does the dialogic relationship between the student-researcher and the different discourses mobilized in the writing of the monograph take place? Our corpus is composed of ten monographs written by students of the Literature course of two public universities located in the Middle-Mearim region of Maranhão. We aimed to analyze how otherness is inscribed in monographs produced by students completing their graduation in Literature. The theoretical framework on which this research is anchored comes from the Bakhtinian Circle, more specifically, Voloshinov (1929) and Bakhtin (1929) with the concept of dialogism and the discourse of others; Authier-Revuz (2004) with the concept of enunciative heterogeneity; and Coracini (1991) and Amorim (2004) with their discussions on subjectivity and science. From this, the two major categories that constitute our analyzes are the following: a) referenced voices; b) unreferenced voices. The first concerns the voices that can be identified through the forms of reference to discourse described by Authier-Revuz (2004), such as: right speech; indirect; Modalization in Second Discourse; textual island; and direct speech with “que”. The second concerns the voices present in the text that cannot be identified from a reference, as they do not have markings such as, for example, according to, for the author, or even, they do not have the names or dates of the authors or cited works. The results obtained from the analyzes carried out demonstrate the undergraduate student's quest to insert himself and be recognized in the academic community, and this quest occurs markedly in the text when this student mobilizes the discourse of source authors as a way of validating and sustaining his research. In addition, the mobilization of the discourse of other authors (sources or commentators) occurs as a form of making the other responsible for what is said. This occurs in such a way that the concern with the impartiality and objectivity of scientific work is perceptible. However, it was possible to notice that there is an oscillation in this search with regard to when there is the mobilization of discourses in a non-referenced way, something that is not typical of academic culture. This demonstrates a difficulty in adapting to institutionalized discourses on the construction of the scientific text.

Keywords: Alterity. Dialogue. Writing. Monography.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IT – Ilhota Textual

DD – Discurso Direto

DI – Discurso Indireto

DDq – Discurso Direto com que

MDS – Modalização em Discurso Segundo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

LISTA DE TABELAS

TABELA 01.....48

TABELA 02.....49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. ALTERIDADE NA ESCRITA ACADÊMICA.....	19
1.1 A monografia e o lugar do aluno de graduação na cultura acadêmica.....	19
1.2 Sobre a escrita científica.....	22
1.3 Linguagem e discurso a partir da perspectiva do Círculo Bakhtiniano.....	27
1.4 A heterogeneidade do dizer e as modalizações do discurso mostrado.....	36
2. ARCABOUÇO	43
2.1 A pesquisa, os métodos e o Paradigma Indiciário.....	43
2.2 Sobre a escolha do curso de Letras.....	46
2.3 Caracterização e justificativa do <i>corpus</i>	47
2.4 O contexto da pesquisa.....	50
2.5 Sobre as categorias de análise.....	52
3. RELAÇÕES DE ALTERIDADE E CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS NA ESCRITA CIENTÍFICA.....	56
3.1 Vozes não referenciadas.....	57
3.2 Vozes referenciadas.....	68
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95

INTRODUÇÃO

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.

(BAKHTIN, 1961, p. 293)

Tomamos esta afirmação de Bakhtin sobre o diálogo como ponto de partida desta dissertação, pois é pelo diálogo que a escrita acadêmica se constitui como ciência. Se a vida é dialógica, também os textos o são. Dialogar, nesse sentido, faz parte de uma interação entre quem escreve e aqueles discursos que fazem parte dessa escrita. Esses discursos podem ser entendidos, na escrita acadêmica, como conceitos, teorias, autores que são considerados autoridades no assunto, autores que trabalham com a mesma problemática ou a partir da mesma perspectiva do pesquisador. Estes são os discursos institucionalizados na cultura acadêmica e que podem estar presentes na escrita científica e em diálogo com o pesquisador.

Todos esses discursos aparecem na escrita não de forma aleatória, mas sim porque já há um diálogo antes mesmo da escrita, quer dizer, para que tais discursos sejam formalizados em uma escrita, o pesquisador passou por um processo de leitura e de entendimento de tais discursos e passou por um processo de escolha de quais fariam parte, de fato, do seu texto. Ou seja, esse diálogo não se dá de forma irrefletida. Há uma reflexão do pesquisador sobre os sentidos que ele pretende expressar na sua escrita. É em busca desse diálogo e desses sentidos que desenvolvemos esta investigação.

A historicidade dos sujeitos é perpassada por diversas discursividades de forma infundável e constituinte, isto é, não é possível se desvencilhar delas, haja vista a heterogeneidade na qual os sujeitos estão inseridos, desde o momento em que se tornam parte de um contexto sócio histórico.

Quando nos referimos a *outro* nesta investigação estamos lidando com o conceito de Discurso de Outrem formulado por Volóchinov (1929). O discurso de outrem não está à parte do sujeito, mas, antes de tudo, trata-se de uma parte constituinte dos dizeres proferidos por esse sujeito. Isso quer dizer que não estamos nos referindo a algo separado do sujeito que escreve, mas sim de algo que está discursivamente arranjado na escrita do pesquisador e que demonstra um diálogo entre as diversas vozes

presentes no texto. Bakhtin (2011) afirma que o falante não é um Adão mítico, quer dizer, o falante não é o primeiro a falar sobre um determinado objeto, antes disso já haviam enunciados sobre esse objeto, com os quais se dialoga a partir do contexto autoral desse falante. Dessa forma, o falante é constituído como sujeito a partir desses outros discursos. Diante da relação entre os sujeitos e os discursos que compõem os seus dizeres, tomamos como objeto de análise, monografias escritas como requisito para obtenção do título de graduado em Letras.

No que concerne à alteridade nesta investigação, tomamos como base os estudos de Authier-Revuz (2004). A constituição da subjetividade do *eu* só pode ser possível a partir da alteridade. Nesse sentido, a alteridade ocorre de duas formas: pela heterogeneidade constitutiva e pela heterogeneidade mostrada. Isto é, a alteridade diz respeito às relações de negociações discursivas estabelecidas entre o sujeito e os outros. Em relação aos textos acadêmicos, a alteridade pode ser entendida como uma relação estabelecida entre o pesquisador, os outros que se referem aos discursos incorporados no texto e os outros que são os interlocutores, mais especificamente, os leitores. É essa alteridade que vai estabelecer o que Authier-Revuz (op.cit) chamou de heterogeneidade constitutiva, quer dizer, o outro faz parte do próprio discurso. Dessa forma, o sujeito é constituído enquanto produto de suas experiências outras, isto é, de outros discursos que envolvem sua própria historicidade e com os quais dialoga.

Authier-Revuz (2004) propõe também a heterogeneidade mostrada, que são as formas como é possível demonstrar os outros inscritos no fio do discurso. Quer dizer, as formas explícitas que podem ser identificadas na escrita. São essas formas: Discurso Direto – DD, Discurso Indireto – DI, Discurso Direto com que – DDq, Modalização em Discurso Segundo – MDS e Ilhota Textual – IT. Todas essas formas são utilizadas na escrita acadêmica quando o pesquisador busca referenciar um dizer pertencente a outrem. As formas de remissão ao discurso citadas por Authier-Revuz (2004) são categorias utilizadas em nossa pesquisa e que serão mais bem desenvolvidas em nosso primeiro capítulo. Percebemos tais categorias como uma forma de evidenciar os diálogos existentes entre o aluno-pesquisador que escreve um texto científico e os teóricos mobilizados a fim de demonstrar como se constrói a voz desse aluno a partir dessa relação estabelecida.

Atentando para nosso objeto, nosso objetivo é analisar como a alteridade se inscreve em monografias produzidas por alunos concluintes da graduação em Letras. Temos como objetivos específicos: a) verificar as formas de remissão ao discurso

recorrentes nos textos analisados; b) analisar os efeitos de sentido provocados no texto diante das remissões; c) compreender como se constitui a voz do aluno-pesquisador a partir de sua relação com as diversas vozes evocadas em seu texto.

Tais objetivos foram lapidados a partir do percurso acadêmico da pesquisadora que se deu desde o início de sua graduação até a escrita deste texto. Durante esse percurso, a pesquisadora associou-se ao Grupo de Pesquisa, Ensino, Leitura e Escrita – GPELE, realizando análises sobre alteridade no ensino fundamental a partir de um Estágio Nacional, no qual se focou na relação entre alteridade, autoria, coesão e saberes locais. Nesse estágio, o objeto de análise foram textos produzidos por filhos de imigrantes e brasileiros que estudavam em uma escola multicultural localizada em São Paulo. As outras duas investigações focaram em textos acadêmicos e documentos oficiais educacionais da educação básica e se deram através de um Estágio Internacional e uma Iniciação Científica. Essas duas pesquisas relacionam alteridade e autoria em contextos multiculturais, tendo sido realizadas em uma universidade pública do Peru e uma do Brasil, localizadas em Tumbes e Bacabal, respectivamente. A partir dessas pesquisas, foi possível nortear esta investigação, abrindo assim espaço para a discussão que nos propomos a realizar nesta dissertação.

Levantar uma discussão sobre a relação dialógica do pesquisador com os *outros* que fazem parte de seus escritos no contexto da graduação, visa uma problemática sobre o fazer científico no meio acadêmico e a formação de novos pesquisadores. A ciência em uma universidade está diretamente ligada à escrita de artigos, monografias, dissertações, teses etc. Podemos dizer que o sujeito acadêmico não apenas cita outros autores, mas é constituído¹ pelos discursos desses outros, seja aprendendo-os em sala de aula ou lendo-os e citando-os de alguma forma em seus trabalhos científicos. Tudo que se aprende enquanto teoria em sala de aula recai sobre a escrita do aluno. Não há escrita individualizada de nenhuma forma, isto é, os resultados de uma investigação científica não são feitos por um único discurso, um único sujeito, mas antes disso, por vários discursos, vários *outros*; toda investigação está situada dentro da historicidade discursiva do ser.

A graduação é o estágio inicial de construção do pesquisador; e a monografia é o resultado final desse primeiro estágio. Compreendemos este trabalho final como um resultado da construção do conhecimento científico adquirido até então pelo aluno.

¹ Heterogeneidade constitutiva (AU THIER-REVUZ, 2004).

Trata-se de uma pesquisa, na qual o aluno deve discutir sobre um tema dialogando com outros autores e teorias que corroborem com o que se pretende analisar. Dessa forma, optamos por tomar a monografia o nosso objeto de análise, pois através dela será possível perceber como o aluno-pesquisador se relaciona com o discurso de outrem em sua escrita. Assim sendo, com esta investigação buscamos responder a seguinte pergunta: como se dá a relação dialógica do aluno-pesquisador com os diversos discursos mobilizados na escrita da monografia?

Tendo em vista nosso objeto, os escritos do Círculo Bakhtiniano sobre a questão do discurso são fundamentais para a construção do nosso problema de pesquisa. Tomamos como fundamentação, principalmente, *Estética da Criação Verbal e Marxismo e a Filosofia da Linguagem*.

Analisaremos textos de alunos concluintes do curso de Letras – Português, de duas universidades públicas situadas no interior do Maranhão: a Universidade Federal do Maranhão, campus Bacabal; e a Universidade Estadual do Maranhão, campus Pedreiras. Coletaram-se os trabalhos finais desses alunos, isto é, as monografias escritas como requisito para obtenção do título de graduado. A monografia, por ser a materialização, o resultado, de um processo formativo, no qual o produtor desse texto precisa buscar sustentação no seu trabalho em outros autores e teorias, nos possibilita, portanto, ter uma dimensão dos fenômenos que foram pretendidos para este estudo.

Decidimos por desenvolver a pesquisa na graduação por se tratar de um contexto universitário em que o aluno encontra-se no lugar de aprendiz, seja nas aulas, fazendo pesquisa ou extensão. Estando em um lugar de aprendiz, o graduando pode apresentar, em seu texto, um apanhado de tudo aquilo que faz parte de seu contexto de aprendizado. Dessa forma, tudo que o aluno escreve está pautado no discurso de outrem, visto que não é possível que fale por si só, até porque como sujeitos da linguagem, nós nos constituímos e constituímos os textos que escrevemos ou lemos (bem como aqueles que são lidos) a partir de outros dizeres. Esse processo é nomeado por Bakhtin (1929) como o caráter sócio interacionista da linguagem ou Dialogismo e por Authier-Revuz (1982) como heterogeneidade constitutiva. Esses outros discursos aparecem na escrita, por exemplo, por meio das formas de remissão citadas acima.

Para o *corpus* desta investigação, foram coletadas três monografias na Universidade Federal do Maranhão e sete na Universidade Estadual do Maranhão. Realizamos, a partir dessa coleta, uma análise comparativa.

Em vista das ponderações feitas até aqui, cabe ressaltarmos a relevância desta investigação, que se dá por se tratar da análise de textos acadêmicos produzidos em um contexto da graduação. Analisar a produção universitária de alunos no primeiro estágio da formação acadêmica, tendo como foco a alteridade, permite-nos compreender como o aluno-pesquisador tem se relacionado com o conhecimento científico por meio de sua escrita, isso é, como as diversas vozes são convocadas em seus textos. Destacamos, ainda, a relevância de se pensar a alteridade em um momento em que os discentes estão se apropriando da escrita acadêmica.

Além dos autores do Círculo Bakhtiniano e Authier-Revuz (2004), outros autores também amparam esta investigação, como Coracini (1991), considerando-se a relevância de suas discussões sobre discurso científico e subjetividade na ciência. Também demos ênfase à obra *O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*, de Amorim (2004), texto pertinente para as discussões sobre a pesquisa nas ciências humanas e a alteridade.

Recai sobre esta investigação os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa e de análise documental, além disso, também são tomados os métodos de Ginzburg (1989), tendo em vista que se trata de uma pesquisa de natureza humana e que carece de gestos interpretativos que são conferidos ao pesquisador a partir de suas leituras e releituras sobre o objeto estudado, no nosso caso, os textos de pesquisadores em formação.

Este estudo está organizado em três capítulos, sendo o primeiro dividido em quatro seções. Na primeira e segunda seção trazemos uma discussão sobre a escrita acadêmica e o fazer científico, pois acreditamos ser uma questão pertinente à uma investigação que trata da formação do pesquisador a partir de seus escritos. A terceira e quarta seção são dedicadas ao aprofundamento teórico e aos conceitos-chave relacionados ao tema estudado. Aqui nos pautamos em Bakhtin (1929) e Authier-Revuz (2004) para discutir sobre dialogismo, alteridade, formas de remissão ao discurso e heterogeneidade enunciativa, respectivamente.

Os conceitos discutidos no primeiro capítulo abrem espaço para o segundo, isto é, a seção de metodologia, pois são a partir das discussões dos autores supracitados que pudemos definir nossas categorias de análise. Ademais, nesta seção também realizamos uma descrição dos dados coletados, definimos os critérios de definição do *corpus*; e, também, demonstramos o encaixe da pesquisa nas metodologias determinadas para a realização da análise.

Finalmente, o terceiro capítulo diz respeito à análise de dados; precisamente, analisamos dez monografias. Visamos, com as análises, a resolução dos objetivos citados anteriormente, ou seja, nos dedicamos a aprofundar uma reflexão sobre as vozes recorrentes, a construção do aluno-pesquisador e de seu texto, bem como os efeitos de sentido que ocorrem a partir dos discursos mobilizados pelo aluno.

1. ALTERIDADE NA ESCRITA ACADÊMICA

Neste capítulo, há o empreendimento de apresentar e explorar os pressupostos teóricos que norteiam esta investigação. Na primeira seção, focamos em discutir sobre a monografia e seu papel na graduação. Na segunda seção, realizamos uma reflexão acerca do fazer científico e a escrita como produto do conhecimento produzido na universidade, conhecimento este, produzido não por uma, mas diversas vozes. Para isso, apropriamo-nos das discussões de Coracini (1991) sobre ciência e subjetividade, bem como da problematização de Amorim (2004) sobre a relação do pesquisador com o outro e os desafios de se produzir conhecimento a partir dessa relação. Na terceira seção, o enfoque é voltado para Bakhtin e seu círculo, na qual salienta-se suas ideias no que concerne à linguagem e ao discurso. Na quarta e última seção, voltamos nosso olhar para o conceito de alteridade e heterogeneidade enunciativa proposto por Authier-Revuz (2004).

1.1 A monografia e o lugar do aluno de graduação na cultura acadêmica

A monografia é o último ato do estudante de graduação. Um ato de reflexão a partir do qual o aluno vai aplicar os conhecimentos que adquiriu durante o seu percurso formativo a um objeto de investigação. É o ato de problematizar e procurar respostas para um problema de pesquisa. É também o ato de articular tudo isso em palavras em um texto escrito, mobilizando teorias e relacionando-as com seus resultados.

Levando em consideração que tratamos aqui da universidade pública, a monografia pode ser entendida também como um ato de união entre os três eixos norteadores: ensino, pesquisa e extensão. Isto é, a monografia trará o que foi aprendido pelo aluno durante os anos de graduação, esse conhecimento será aplicado em uma problemática, que por sua vez, deverá trazer algum benefício para uma determinada comunidade, seja acadêmica ou não. Severino (2007, p. 24) aponta que: “só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviço à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa”. Portanto, o aluno, que constrói uma monografia, está contribuindo também para o desenvolvimento científico e social.

Marconi e Lakatos (2003) conceituam a monografia como um estudo sobre um tema específico que obedece a uma metodologia rigorosa, possuindo as seguintes características: a) sistematização; b) tema específico de uma ciência; c) estudo exaustivo que aponta vários aspectos e ângulos sobre o tema; d) profundidade; e) metodologia específica; f) contribuição original para a ciência.

No entanto, apesar de apresentar todos esses aspectos que são particulares do rigor científico, Marconi e Lakatos (op.cit) também afirmam que a monografia não pode ser entendida como uma pesquisa, de fato. Logo, o aluno da graduação também não é visto pelas autoras como um pesquisador, apenas como um *provável* pesquisador. Com isso, nos fazemos as seguintes perguntas: se a monografia não é pesquisa e o aluno não é pesquisador, qual seria então a função da escrita nessa *provável* pesquisa? Como poderá haver uma escrita original e uma contribuição relevante se nem ao menos se considera tal escrita como resultante de uma pesquisa? Qual o lugar do aluno da graduação na cultura acadêmica? As respostas para essas perguntas não serão dadas todas nesse momento, mas serão esboçadas ao longo de toda dissertação.

Se pensarmos como as autoras, teremos a monografia como um processo burocrático pelo qual o aluno deve passar para provar que é capaz de aplicar o conhecimento que adquiriu durante a graduação. No entanto, tal aplicação se restringiria à avaliação de uma banca, com a mera finalidade de se adquirir o título de graduado. A pesquisa que, teoricamente, deveria ser uma forma de contribuição acadêmica e social torna-se, nesse caso, um meio para se chegar a um fim particular.

De fato, a monografia é uma burocracia a ser cumprida no contexto universitário, no entanto, nesta pesquisa, a problematizamos como uma investigação que está para além dos trâmites burocráticos. Entendemos a monografia, produzida como trabalho de conclusão de curso (como é o caso dos textos que compõe nosso *corpus*), como produto de uma pesquisa que apesar de ser inicial, isto é, produzida por um sujeito que está na etapa inicial de sua formação acadêmica, como um trabalho que requer esforço intelectual e mobilização não apenas do conhecimento de teorias, mas de metodologias científicas que devem ser aplicadas para que o texto seja considerado científico.

Lima (2017, n.p) salienta que os processos atrelados ao desenvolvimento de uma monografia implicam em:

(...) uma ruptura com o processo de mera reprodução do já sabido, do já apreendido e promovem crescimento e maturidade intelectual na medida em

que pressupõem estabelecimento de novas relações entre o que já se sabe/já se conhece, além de estabelecer a relação de interdependência existente entre os universos teóricos e práticos.

Dessa forma, entendemos também o aluno da graduação como um pesquisador em formação e não como um futuro pesquisador. O pesquisador em formação está alicerçando suas bases no rigor, no conhecimento e na sua autonomia de construir seus resultados. O futuro pesquisador, da forma como a expressão vem sendo empregada, refere-se a alguém que *será* pesquisador na pós-graduação. Defendemos que o pesquisador em formação já é pesquisador desde a graduação, pois não se pode considerar uma investigação (a monografia) como um simples trabalho final, pois não se trata apenas de apontar que se tem um determinado conhecimento, mas sim de trazer uma contribuição de relevância, como apontados anteriormente pelas próprias autoras Marconi e Lakatos (op.cit).

Lima 2017 (n.p) aponta que os alunos que passam pelo processo de escrita da monografia passam também por sentimentos de insegurança e angústia por serem desprovidos de instrumentos que os possibilite serem sujeitos nesse processo. A consequência disso é um aluno reproduzidor do conhecimento consagrado. Podemos pensar esses sentimentos a partir do lugar ocupado pelo estudante de graduação, isto é, um lugar, que parte de um imaginário de que o aluno é um aprendiz que não possui experiência suficiente para falar por si próprio, logo, acaba por buscar o outro em excesso para que possa trazer a autoridade no seu discurso. A busca que deveria ser por novas descobertas, acaba tornando-se uma reafirmação de verdades já estabelecidas.

A solução para tal problema perpassa, necessariamente, pela identificação do aluno de graduação como pesquisador em formação. Essa identificação só é possível a partir do envolvimento sólido dos estudantes com a pesquisa não somente no momento de escrita da monografia, mas desde o início do seu percurso na vida acadêmica.

Fávero (2003, p.257) indica que:

Não é apenas frequentando um curso de graduação, que o indivíduo se tornará um bom profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma. A partir de sua prática, cabe-lhe construir uma teoria, que poderá contribuir tornando a prática mais coerente em todos os elementos.

Entende-se aqui que a construção de uma teoria pelo aluno de graduação não diz respeito à teoria no sentido de consolidação de uma nova discursividade (visto que não seria viável no contexto inicial da vida acadêmica), mas sim de relações dialógicas que o estudante pode estabelecer em seu texto a partir do seu objeto, dos seus resultados,

teorias mobilizadas e suas próprias conclusões a partir do que foi investigado. Nesse sentido, o aluno graduação, tomando para si a identidade de aluno-pesquisador pode, de fato, contribuir de forma significativa para a construção de novos significados frente a um objeto de pesquisa. A prática mencionada por Fávero, no caso dos alunos de graduação, é a prática de pesquisa na graduação.

Em vista disso, corroboramos com Fávero (op.cit) quando a autora afirma que para que haja sucesso na função formadora da universidade, é necessário que a realidade seja transformada no cotidiano. Quer dizer, se trata de um processo e não de algo que pode ser mudado de uma só vez ou a partir de um determinado grupo ou curso. Isto é, a função formadora do mundo acadêmico deve ser pensada por todos os que fazem a universidade.

Com isso, pode-se dizer que a identificação do estudante de graduação como pesquisador em formação é possível a partir de uma reflexão estabelecida no contexto acadêmico. É necessário refletir sobre o lugar, o tempo, e o espaço que a pesquisa irá ocupar na formação do acadêmico. Tal reflexão deve ser realizada não somente por professores e alunos, mas deve partir de instâncias maiores da universidade. O professor, sozinho, não possui poder, por exemplo, para definir o tempo que será dedicado à monografia durante o curso de graduação (um semestre, na maioria dos cursos de graduação do país). Portanto, nesta investigação pensamos ser, de fato, possível que um aluno de graduação seja também aluno-pesquisador, mas não descartamos os desafios pelos quais esses alunos passam durante a jornada de escrita de suas monografias, o que, por vezes, os afasta da construção dessa identidade.

1.2 Sobre a escrita científica

O desafio do pesquisador passa, concomitantemente, por sua capacidade de afastar-se de seu objeto, ao mesmo tempo em que se altera por ele. A produção de conhecimento é produto dessa alteridade. As pesquisas de campo, de natureza etnográfica, os questionários e até mesmo as pesquisas que não precisam do contato direto do pesquisador com seus informantes, como as bibliográficas e de análise documental: todas elas perpassam por diversas vozes e alteridades que se fazem parte da

constituição do pesquisador e do seu fazer e dizer. Subjetividade e ciência não se dissociam, ainda que haja grandes esforços para isso.

Sobre isso, Coracini (1991) aponta que:

A expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere. A isso não escapa o discurso científico, mesmo que se caracterize pelo uso de meios linguísticos capazes de “fazer crer” na imparcialidade e neutralidade da pesquisa. (p.113)

Como afirmado pela autora, há um esforço para se fazer crer na total imparcialidade do pesquisador. No entanto, é inerente ao pesquisador a responsabilidade do ato de enunciar. Não há álibi que possa retirar o pesquisador da cena da enunciação. É interessante fazermos, nesse momento, um paralelo com o texto *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, de Bakhtin (2012, p. 99), que diz que não há álibis para o existir, e que “ser realmente na vida significa agir”. Do mesmo modo, fazer pesquisa significa entregar-se, agir por si próprio e pelos outros.

Coracini (1991, p. 121) discute sobre o que chama de modalidade afirmando que: “(...) modalidade seria o modo como o pesquisador assume, de um lado, a sua pesquisa e, do outro, o seu discurso, manifestando a sua presença ou se distanciando, conforme suas intenções e o esquema convencional a que precisa obedecer”. É pela modalidade que o pesquisador procura assumir-se como capaz de fazer o movimento de envolvimento e distanciamento para a construção do fazer científico, na construção do seu argumento e por meio de suas escolhas em relação às operações linguísticas de seu texto. Ainda assim, ao fazer isso, o pesquisador também se mostra justamente através desses argumentos e escolhas linguísticas, pois surgem os posicionamentos sobre o discurso de outrem inevitavelmente.

Cabe ressaltar que as paráfrases e retomadas da palavra alheia são formas de não-coincidência do dizer (tal como nomeado por Authier-Revuz, 2004) importantes que demonstram esse movimento de envolvimento e distanciamento do pesquisador.

Até aqui está claro que o embate entre neutralidade e objetividade do pesquisador estará sempre fadado ao fracasso. Assim como não é possível partir da ideia de que o dizer de um pesquisador em um texto é sempre dele. Não é possível livrar-se dos outros (vozes, modelos) que habitam o texto do pesquisador e ele mesmo, assim como não é possível fugir de si mesmo, de sua subjetividade, ou de sua parcialidade.

Somos constituídos a partir do outro e por esse outro(s) e Outro que nos constituímos como sujeitos.² Não há contenções para a subjetividade, além daquelas que delimitam o outro no texto. Quando se delimita o outro, delimita-se também o *eu*, assim, é possível até explicitar-se, mas nunca, de fato, afastar-se.

A autora demonstra nesse mesmo estudo que há dois tipos de modalidade: a implícita e a explícita. Para Coracini (1991, p.124), a modalidade implícita pode ser manifestada por “estratégias como: o objeto transformado em sujeito do enunciado”, quer dizer, o pesquisador age de forma sutil em suas próprias conclusões, como se o objeto fosse capaz de falar por si próprio.

Sobre a modalidade explícita, Coracini (op.cit) considera que:

As modalidades explícitas aparecem com frequência sobretudo no discurso envolvente, no qual é permitido ao autor comparar, julgar, avaliar, sugerir, predizer, enfim, discutir e justificar sua pesquisa. É muito raro, no entanto, que o locutor assuma explicitamente o que enuncia através de expressões como *Je pense que [Eu creio que]*. Alguns enunciados ou expressões 'sugerem' a presença, embora escondida, de alguém que julga, sugere, comenta, discute...e essa presença só pode ser a do sujeito-enunciador e pesquisador. (p.124)

O fato de um texto acadêmico não trazer expressões que explicitam a presença do *eu* do pesquisador tem a ver diretamente com a busca pela imparcialidade. Pode-se dizer que paira no meio acadêmico a ideia de que o pesquisador é quase uma entidade, um ser que *está* ali, mas que não deve se mostrar por si mesmo sob nenhuma hipótese, sob pena de ter sua investigação questionada ou ser considerado “pouco profissional”. Nesse sentido, pode-se haver insegurança por parte do pesquisador na graduação quanto ao uso de marcadores de primeira pessoa do singular.

Em suas análises, Coracini (op.cit) percebeu os seguintes fenômenos na escrita dos pesquisadores: 1) **o pesquisador assume a pesquisa**: justificando-se pela escolha do tema e dos materiais utilizados; 2) **o pesquisador assume posição de avaliador**: evidenciando um fenômeno a partir de seus dados; 3) **o pesquisador opina**: através do uso de termos como: evidencia-se, assume-se, conclui-se que etc.; 4) **o pesquisador assume novamente a posição de avaliador**: dessa vez busca avaliar não o fenômeno, mas o trabalho em si, sobretudo na conclusão do texto; 5) **o pesquisador constrói**

² Lacan (1972-1973) distingue outro de Outro. O primeiro refere-se ao sujeito empírico com quem alguém se relaciona. O segundo seria a marca dessa alteridade constitutiva, no sentido que o Outro é a linguagem. É uma instância. O Outro é o simbólico, é a instância que inclui o homem na cultura, na sociedade, é o que nos torna sujeitos.

hipóteses e suposições: através do tempo verbal futuro do pretérito; 6) **o pesquisador busca chamar a atenção do leitor:** evidencia-se os dados e faz-se uso de expressões como “note-se que”; 7) **o pesquisador faz recomendações:** fazendo uso de sua autoridade, faz uso de expressões como “em relação a isso, *deve-se dar preferência a...*” em busca de conduzir o leitor.

Como visto, as negociações são diversas e ocorrem de forma a deixar o pesquisador o mais distante e imparcial possível, ao mesmo tempo em que também persuade o seu interlocutor. Tudo isso demonstra o quão complexa é a relação entre o sujeito e seu outro, isto é, as vozes do texto e também o leitor.

Outra autora de grande valia nessa discussão é Amorim (2004), que relata as dificuldades de se fazer ciência ao mesmo tempo em que tem que se lidar com esse outro do pesquisador. Uma observação da autora dialoga com o que dissemos anteriormente sobre a entidade do pesquisador:

Não há escrita criadora sem alteridade entre autor e locutor. Trata-se da distinção fundamental entre aquele que escreve e aquele que está escrito. O apagamento da pessoa do autor, a dessubjetivação em direção ao “ninguém em particular” de Benveniste é a base de toda narrativa em sua distinção com o discurso ordinário. Mesmo a narrativa autobiográfica ou confessional só faz confirmar a regra, em sua busca obcecada de um duplo – personagem ou criatura que possa refletir o autor. (AMORIM, 2004, p.18)

Percebe-se com isso que o autor busca formas de se tornar impessoal, se dissociar do que se está em sua escrita. É por isso que acaba por tornar-se uma entidade em sua escrita, pois ao mesmo tempo em que está ali, isso ocorre de forma tão sutil (com o uso das modalidades apontadas por Coracini, como vimos) que a subjetividade do autor (pesquisador, nesse caso) guia o leitor sem que seja percebida de maneira nítida. É por isso que, sobre a escrita científica, a autora afirma que “o sujeito da enunciação científica busca falar em nome de todos e de ninguém e, nessa aparente arrogância, ele coloca em risco sua existência a cada palavra pronunciada. Palavra que se projeta para o longínquo e para o infinito, numa aposta sempre fatal” (Amorim, 2004, p.105).

Ou seja, a alteridade, ao mesmo tempo que é capaz de constituir a identidade do pesquisador, também pode silenciá-lo em seu próprio texto (quando o texto é composto massivamente por citações de autores, por exemplo), mas a autora também coloca outra questão que é o outro que não são as vozes empregadas, mas sim o interlocutor, quer

dizer, o leitor. Amorim (2004) aponta que até mesmo a forma como os parágrafos são divididos são uma forma do pesquisador lidar com esse outro. Os ajustes são feitos, de acordo com o que se espera de reação do leitor.

A autora diz ainda que alguns ajustes clássicos são: a) pergunta e resposta – o pesquisador pergunta e ele mesmo responde; b) suplementação – aos poucos as ideias do texto são complementadas; c) antecipação das objeções possíveis – expõem-se suas próprias incoerências, colocando-as como objeto de seu próprio discurso. Pode-se afirmar que todos esses casos são formas de negociação com o leitor, além das comentadas anteriormente. O pesquisador demonstra ao leitor suas próprias fraquezas – por assim dizer, antes que esse o faça. Assim sendo, de uma forma ou de outra, seja pelo outro do texto ou pelo outro que *lê* o texto, o pesquisador é atravessado pela alteridade. Segundo Amorim, há três graus de dialogismo que foram elaborados por Bakhtin: 1) a palavra está de uma forma ou de outra, orientada para o seu objeto; 2) há um discurso que está sendo representado e tornado objeto; 3) o autor faz uso da palavra do outro para suas próprias finalidades.

Todas essas categorias dialógicas são facilmente aplicáveis aos textos acadêmicos, se levarmos em consideração tudo que expomos até esse momento. O pesquisador dialoga com o outro até mesmo quando busca opor-se, quando, por exemplo, cita um conceito. Seja para concordar com ele ou para expor suas falhas, o diálogo se faz nesse momento.

Todas as alteridades possíveis de serem encontradas em análises de textos de cunho científico demonstram que o autor representa o discurso de outro, analisa-o, julga-o, valoriza-o ou não, mas não apenas isso: sempre se constata que não se pode ser indiferente ao outro, pois como cita Amorim (op.cit) “pelo conceito, o Outro sou eu” (p.75). Se o outro sou eu, logo também minha pesquisa é o outro. Esta é uma questão tão complexa que certamente perdurará em estudos futuros.

A pesquisa acadêmico-científica, como vimos até aqui, busca formas e negociações possíveis para tornar-se o mais imparcial possível, à vista que imparcialidade significa, nesse caso, confiabilidade. No entanto, é justamente essa busca que rege as negociações com o outro que dão forma à identidade do pesquisador. É por isso que a pesquisa é o outro, não necessariamente *do* outro.

Portanto,

(...) no que concerne ao objeto: não falamos dele e sim, *lhe* falamos. Ele é o ponto de encontro de múltiplos pontos de vista e é impossível evitar a reorientação múltipla que se produz em seu caminho. Sublinhemos aliás que isto é válido tanto para o personagem quanto para o objeto de pesquisa. (Amorim, 2004, p. 133)

Finalmente, entende-se que a *criação* está, ironicamente, presa ao embate do pesquisador com as vozes das quais pretende se dissociar por meio de todas as operações linguísticas possíveis na escrita. A produção de novos sentidos sempre dependerá dos sentidos anteriores. O diálogo é a fundamentação da escrita científica: os outros autores, conceitos, o objeto estudado, o interlocutor – tudo isso faz parte da rede discursiva e dialógica da qual não escapa o texto científico, bem como a sua própria identidade.

Nesta pesquisa tem-se uma concepção de escrita científica que vai de encontro ao conceito de dialogismo proposto pelo Circulo Bakhtiniano, tendo-a também como uma prática social pertencente a um determinado contexto, sendo esse o contexto acadêmico. Assim sendo, consideramos a escrita científica como sendo parte da constituição do aluno enquanto sujeito.

Temos o aluno como sujeito por levarmos em consideração o sujeito bakhtiniano, ou seja, o sujeito que é social, que interage com o Outro e é capaz de produzir sentidos a partir dessa interação e assim, constituir sua subjetividade. O sujeito altera-se pelas relações que estabelece com o Outro. O aluno, quando inserido na cultura acadêmica, inicia novas relações com a escrita, diferente das relações que possuía anteriormente. A escrita científica passa a constituir a subjetividade desse aluno na medida em que ele se relaciona com os gêneros textuais exigidos, com as teorias, autores, formas de referenciação que devem estar presentes na escrita, a maneira como deve ser construída a estrutura dessa escrita. O aluno constitui-se enquanto sujeito também quando decide enveredar seus estudos por uma área e não por outra. Dessa forma, a escrita científica é, de fato, uma prática social.

1.3 Linguagem e discurso a partir da perspectiva do Circulo Bakhtiniano

A interação discursiva é a realidade fundamental da língua.
(VOLÓCHINOV, 2017, p.219)

Para se pensar a consolidação do pensamento no Círculo Bakhtiniano no que concerne à linguagem, não se pode deixar de citar os dois conceitos aos quais Volóchinov (2017) se opõe: o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista. Em *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*, Volóchinov (2017) faz uma crítica às duas maneiras de se pensar a língua. A primeira tem a língua como um sistema de formas puramente linguísticas que não se modificam, não reagem ao contexto social e não são regidos subjetiva e ideologicamente pela consciência do falante. A segunda, oposta à primeira, não percebe a língua puramente como sistema, mas sim como expressão do mundo interior do falante. Isto é, toma-se o discurso como um ato individual, não levando em consideração o contexto social.

Bakhtin (1997, p.181) assume “(...) a língua em sua integralidade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística”. Assim, o autor considera insuficiente para a compreensão da língua real os estudos voltados puramente para as formas; bem como rejeita o sistema da língua como inalcançado pelas significações oriundas dos seus falantes e seus contextos. Assim sendo, o autor postula uma nova forma de pensar os fenômenos da língua.

Para Bakhtin (1929), é impensável a palavra não ideológica, não social e não interacionista, ou ainda, a palavra não-viva, imutável. A individualidade não é possível na constituição da língua, nenhuma palavra é fechada nela mesma, mas, ao contrário, está sempre em constante modificação a partir das interações dialógicas entre os falantes.

A questão da linguagem como interação em Bakhtin (op.cit) passa substancialmente pela orientação do dizer para a resposta. O autor imputa o dizer como reação à resposta emoldurada pelo pensamento do locutor. Em outras palavras, o locutor profere o seu dizer a partir da reação que ele supõe que seu interlocutor terá. É por isso que não é possível a dissociação entre o contexto e a língua, pois a orientação do falante está sempre voltada para o outro.

Tendo a língua como viva, Bakhtin (op.cit) discorre sobre a questão do diálogo. A palavra, em seu sentido mais concreto, é dialógica, pois não surge a partir de si, não se cria sozinha. Isto é, não possui uma significação em si mesma, mas, antes, carrega em si toda a vivência circunstancial do falante que a profere. Este é o ponto fundamental para a compreensão de toda a constituição daquilo em que se pautam os estudos bakhtinianos: a língua está para o discurso; o sujeito está para o contexto. Esses conceitos, substancialmente, entram em completude quando a palavra se faz falada (ou

escrita). É a palavra que os aloca no mesmo plano, quer dizer, o plano do diálogo, da interação discursiva. Cabe lembrarmos que o conceito de diálogo nos estudos bakhtinianos, não se refere à conversação, mas sim à interação discursiva no interior dos enunciados.

Apropriando-se da língua como interação e o sujeito como fundamentalmente instituído a partir de seu contexto social e ideológico, voltamos à obra *Marxismo e a Filosofia da Linguagem* em que Volóchinov (op.cit) apresenta o conceito de Discurso de Outrem, fundamental para o empreendimento desta escrita. Trata-se do *outro* que produz sentido no enunciado, isto é, são discursos que estão presentes na historicidade de quem fala ou escreve um texto. No caso do texto acadêmico, o outro são todas as vozes de outros autores e teorias que estão postos em um texto científico. O outro está também na constituição de um problema para investigação ou na pergunta norteadora de uma pesquisa.

De acordo com Volóchinov (2017):

(...) O enunciado alheio não é apenas o tema do discurso: ele pode, por assim dizer, entrar em pessoa no discurso e na construção sintática como seu elemento construtivo específico. Nesse caso, o discurso alheio³ mantém a sua independência construtiva e semântica, sem destruir o tecido discursivo do contexto que o assimilou. (p.249)

Portanto, o sentido de um enunciado é dado e não criado dentro de sua própria construção sintática. No entanto, o enunciado que assimila o discurso é capaz de modificá-lo, de alguma forma, de acordo com o contexto e com as próprias intenções do locutor. Na fala, muitas vezes, essas modificações não são marcadas, mas na escrita e, ainda mais, na escrita acadêmica, é possível notarmos de forma mais explícita as marcações que modificam um discurso. Dessa forma, a realidade concreta da língua e dos discursos não é separada. Uma citação não é apenas uma citação, mas um discurso assimilado pelo sujeito que permite a construção de outros discursos a partir das reformulações que ocorrem na consciência desse sujeito.

Bakhtin (2011, p.307) aponta que “onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento”. Entende-se assim, o texto como uma forma de compreensão sobre a

³ Nessa edição da Editora 34, em que se faz uma tradução diretamente do russo para o português, é usado o termo Discurso Alheio para se referir ao Discurso de Outro ou Discurso de Outrem frequentemente presente em outras edições.

linguagem e o sujeito, pois se o pensamento, a consciência do falante, pode ser compreendido pelo texto, ele é, portanto, também social e ideológico. Dessa forma, um texto não foge aos princípios básicos aos quais também não foge o enunciado. Por isso, entende-se também o texto e o enunciado como duas partes de uma mesma realidade da língua.

É importante lembrarmos que texto e enunciado não são separados, mas, podem, certamente, ser a mesma coisa. De acordo com Bakhtin (op.cit), um texto é enunciado desde o momento em que: a) tenha uma intenção; b) tenha uma maneira específica de realizar essa intenção. O que se entende por isso é que um texto que também é enunciado produz diálogo entre o enunciator e o enunciatário por meio das escolhas dos recursos linguístico-discursivos empregados pelo enunciator em seu texto.

No que diz respeito aos textos escritos, e, ainda mais, aos textos acadêmicos, pode-se afirmar que as reformulações podem ocorrer de variadas formas marcadas, capazes de serem identificadas por referências apontadas pelo próprio autor ou mesmo referências que esse mesmo autor faz trazendo menções a vozes não identificadas.

Todas essas vozes ainda que não marcadas são constituídas de sentido que dão uma significação ao texto do aluno. Apesar de serem vozes que podem estar distanciadas no tempo, espaço ou não saberem nada uma sobre a outra, ainda assim, são dialógicas e contemplam o mesmo tema. Isso quer dizer que são capazes de dialogarem entre si a partir da construção do argumento do discente, pois de acordo com Bakhtin (op.cit), dois enunciados que estão divergindo ou convergindo são dialogais, desde que haja uma identidade temática sobre eles. Ou seja, o que permite o diálogo não é a concordância ou a falta dela, mas sim as direções para as quais as vozes estão voltadas.

Cabe destacar que *tema* nos estudos bakhtinianos não se refere ao conteúdo de um enunciado. De acordo com Medviédev (2019), não se pode incluir o *tema* na língua em si, mas é pela língua que podemos dominá-lo. Quer dizer, trata-se da base global do enunciado na qual ocorre interações entre as operações linguísticas e o conteúdo, possibilitando assim uma rede de significados e significações. De forma mais clara, pode-se dizer que o tema faz parte das circunstâncias sociais presentes no enunciado, isto é, faz parte da realidade em si, do contexto dos enunciadores. Retomamos assim os dois pontos fundamentais descritos pelo autor: intenção e realização da temática.

A marcação de vozes na escrita acadêmica é uma das principais fundamentações da *realização* da intenção. Isto é, pretende-se atingir um público específico através da

escrita de um texto que traz resultados sobre um determinado estudo que, por sua vez, se constitui pela argumentação explicitamente marcada pelo discurso de outrem.

Abordaremos, nesse momento, a problemática do discurso de outrem em textos acadêmicos. A questão aqui é, precisamente, pensar a construção da identificação do aluno como pesquisador. A pergunta é: é possível constituir um trabalho científico como *criação*? Para pensarmos sobre isso, tomamos a seguinte afirmação de Bakhtin (2014):

Mas todo discurso existente não se contrapõe da mesma maneira ao seu objeto: entre o discurso e o objeto, entre ele e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, frequentemente difícil de ser penetrado, de discursos de outrem, de discursos “alheios” sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema. E é particularmente no processo da mútua-interação existente com este meio específico que o discurso pode individualizar-se e elaborar-se estilisticamente. (p.86)

Assim sendo, a criação é possível pelo diálogo, mas não pela unidade, não de forma individual. Uma criação nunca estará sozinha ou vazia, mas antes, estará carregada de sentido ideológico, logo, parte do outro. O outro sempre estará naquilo que se cria. Tratando do meio científico, pode-se dizer que a criação está na forma como o objeto de pesquisa está relacionado às teorias, aos autores citados, às metodologias escolhidas para realização do estudo. Tudo isso constrói um diálogo que pode constituir uma criação científica.

Um pesquisador, antes de tudo, é aquele que faz da palavra alheia sua ponte para a criação e exteriorização de sua própria voz. Um objeto de pesquisa pode trazer algo de novo para a ciência que o analisa quando o pesquisador posiciona sua voz na escrita de seus textos. É nesse momento que o papel da citação se faz presente, pois o alicerce da voz desse pesquisador são justamente as diversas vozes empregadas em seu texto. A forma como o pesquisador relaciona-se com elas é que definirá a criação que passa, indiscutivelmente, pela alteridade e pela subjetividade.

Dessa forma, pode-se dizer que o texto científico se orienta a partir dos princípios básicos, que Bakhtin cita em sua obra: 1) possui uma intenção – busca trazer algo de novo para a ciência; 2) possui uma maneira específica de realizar essa intenção – materializa-se como gêneros textuais específicos de estruturas institucionalizadas no meio acadêmico; 3) é constituído para e pelo outro.

Sobre a ideologia, Volóchinov (2017), ressalta que:

(...) O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sgnica.*⁴ (p.93)

Ou seja, é no campo do signo que a discursividade pode ser constituída de novas significações que, mesmo sendo “fieis” à realidade anterior, ditando cada palavra retirada dos lábios de outrem, ainda sim, trará uma posição valorativa daquele que profere esse discurso. Essas posições valorativas implicaram diretamente na contemplação do escritor no texto, pois ele se mostra por meio de mobilizações linguísticas perceptíveis ao leitor como o uso de modalizações que denunciam sua voz no texto, como, por exemplo: *é sabido que, diante do exposto, nota-se que*. Tais modalizações foram descritas por Coracini (1991) e serão abordadas na seção 1.3 deste capítulo.

Bakhtin (2017) afirma que:

(...) A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. **Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso**⁵, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. (p.100)

Nesse sentido, *criar* não se trata necessariamente, neste caso, de *fundar* (no sentido foucaultiano⁶) uma discursividade. Uma fundação discursiva é um fenômeno que não se aplica ao contexto em questão, está em um plano de transgressão. Aqui nos atentamos não às transgressões, haja vista que na graduação busca-se a apropriação de teorias e não formas de transgredi-las, visando instaurar novas discursividades. Atemon, portanto, na *criação* possível, isto é, a criação de si mesmo pelo outro. Trata-se da apropriação de um discurso em prol das intenções do próprio pesquisador. Partindo

⁴ Grifo do autor.

⁵ Grifo nosso.

⁶ Em sua conferência intitulada *O que é um Autor*, Foucault (1969) define o autor como sendo o responsável por um agrupamento de discursos que são transgressores dos discursos e das verdades de uma determinada sociedade. Isto é, para ser autor, nesse caso, é necessário ser a origem de uma nova discursividade, portanto, tal conceito não pode ser aplicado ao objeto aqui estudado.

desse princípio, é possível afirmar que as escolhas linguístico-discursivas na construção do texto do aluno-pesquisador são capazes de demonstrar essa criação, basta que busquemos em sua constituição os indícios de apropriação dos discursos empregados.

Bakhtin (op.cit) enfatiza novamente seu argumento:

(...) O discurso do autor representa e enquadra o discurso de outrem, cria uma perspectiva para ele, distribui suas sombras e suas luzes, cria uma situação e todas as condições para sua ressonância, enfim, penetra nele de dentro, introduz nele seus acentos e suas expressões, cria para ele um fundo dialógico. (p.156)

Com isso, afirmamos que a *criação* possível no contexto aqui discutido é justamente a constituição da singularidade pelo outro, pois ocorre quando o discurso de outrem é transmutado pela singularidade daquele que o modifica. O discurso de um graduando não poderá ser inédito, único, mas poderá assumir lugar em um sistema dialógico do discurso. É a partir desse lugar que se espera a *criação* de algo, isto é, nesse caso, uma contribuição relevante dentro de uma área de estudo.

Outra questão a se pensar quando se trata de escrita acadêmica é a imparcialidade esperada de trabalhos de cunho científico. Em sua ânsia por imparcialidade, o pesquisador busca separar-se do outro, no sentido de responsabilizá-lo pelos discursos presentes em seu texto, o que pode levá-lo ao encargo de porta-voz de outrem dentro de sua própria pesquisa.

Para Bakhtin (op.cit), até mesmo no domínio científico, ainda que possa haver diferentes compreensões da palavra do outro e diversas formas de citá-la, ainda assim ela estará presente e será aplicada a um novo material e será respondida. A *criação* é consolidada pela forma como o discurso de outrem entra no enunciado do pesquisador e em seu próprio contexto, sendo também respondido por esse pesquisador que ao mesmo tempo está citando e fazendo reformulações do discurso de outrem.

Nesse sentido, como afirmamos anteriormente, a imparcialidade, quando se trata da escrita científica, é ilusória, assim como em qualquer outro texto carregado de significação. Isso não quer dizer, é claro, que não se deve buscar o tratamento rigoroso do discurso de outrem. É na busca dessa imparcialidade impossível que, em muitos casos, o pesquisador acaba por transpor o discurso de outrem para seu texto com um único valor: aquele que já circula legitimado como uma interpretação possível e aceita como científica. É na posição valorativa, nas significações atribuídas que a *criação* está; que a voz do pesquisador está. O posicionamento do pesquisador faz parte de sua

criação. São as reformulações, as contribuições de uma teoria para sua pesquisa que trarão algo novo. Essa é a *criação* possível na graduação: aquela que permite novas significações de um objeto frente aos discursos ditos teóricos.

Volóchinov (1929) afirma que há duas possibilidades de dinâmica quando se trata da inter-relação entre o discurso transmissor (ou autoral) e o discurso transmitido (discurso de outrem/alheio). Na primeira tendência, chamada de estilo linear, o discurso de outrem tende a ser mais evidenciado e contornado, com marcas exteriores que evidenciam uma divisão entre os dois, o que enfraquece a individualidade do discurso transmissor. Já na segunda tendência, chamada de estilo pictórico, ocorre justamente o contrário, quer dizer, as fronteiras do enunciado são diluídas, por assim dizer, pela individualização que parte do discurso transmissor em relação ao discurso transmitido. Em outras palavras, o contexto autoral é capaz de trazer ao enunciado entonações, ironia etc. Isto é, novamente, voltamos às posições valorativas.

Essas duas dinâmicas são manifestadas pelas formas de transmissão do discurso que serão discutidas de maneira mais elaborada na próxima seção. No capítulo *Discurso indireto, discurso direto e suas modificações*, o autor focaliza essas formas de modo a demonstrar as modificações que podem ocorrer nessas transmissões. O discurso indireto pode ser modificado de forma analítico-objetual; analítico-verbal e modificação impressionista. A diferença fundamental entre essas três formas é que na primeira o discurso de outrem permanece no plano puramente temático. A segunda marca a presença do discurso de outrem de alguma forma. Enquanto isso, a terceira forma está, por assim dizer, situada entre as duas primeiras, pois, ao mesmo tempo em que se aponta a origem das expressões, pode-se também perceber entonações do autor.

Já em relação às modificações do discurso direto, tem-se o discurso preparado, o discurso reificado e o discurso antecipado, dissipado e oculto. Nas duas primeiras modificações, há um enfraquecimento dos limites do discurso de outrem, a diferença é que na primeira o discurso indireto a antecede e traz as entonações do autor. Já na segunda, são as entonações de outrem que são transferidas para as próprias palavras do autor. A terceira modificação trata-se do momento em que o discurso do autor e o discurso de outrem se cruzam no enunciado, causando uma *interferência linguística*.

No que concerne a essas categorias, as duas modificações mais difundidas no texto acadêmico são o discurso direto preparado e, em relação ao discurso indireto, a modificação analítico-objetual. Isso porque são justamente essas duas modificações que dão uma maior impressão ao leitor de que: a) o pesquisador possui propriedade sobre o

discurso de outrem (ocorre nas duas modificações); b) o pesquisador, além de demonstrar propriedade sobre o que se diz, é capaz de trazer modificações do discurso transmitido e ainda manter-se distante do discurso de outrem, podendo assim, dar ao leitor impressão de imparcialidade (ocorre na modificação analítico-objetual).

Bakhtin (op.cit) apresenta os dois pólos existentes no texto:

Dois polos do texto. Cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um dado grupo) de signos, uma linguagem (ainda que seja linguagem da arte). Se por trás do texto não há uma linguagem, este já não é mais um texto mas um fenômeno das ciências naturais (semiótico). (...) Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual foi criado). (p.310)

Quanto ao primeiro polo, pode-se afirmar que as modificações expostas acima são postas à medida que o que é convencional ao público seja imposto ao contexto. Tais modificações têm a ver com a linguagem determinada como convencional no grupo. Quanto ao segundo polo, trata-se de uma problemática no texto acadêmico, tendo em vista que o enunciado é singular, há um choque entre o primeiro polo e o segundo, pelo menos do ponto de vista do pesquisador, pois quando se busca atender ao primeiro polo, quer dizer, a imparcialidade e a objetividade, há também o lado da subjetividade do pesquisador. É nessa problemática que reside o embate entre a voz do pesquisador e as outras vozes do texto.

Não é possível a produção de um enunciado sem singularidade, mas é possível um enunciado sem posicionamento valorativo nas Ciências Humanas? Uma única citação pode ser citada em diversos estudos em diferentes áreas do conhecimento nesse campo. Um exemplo disso é o próprio Bakhtin, que adentra em estudos da linguagem, da filosofia, da literatura e da própria sociologia.

Em uma breve busca no Google Acadêmico, digitando uma única citação⁷ de Bakhtin, encontraram-se noventa estudos da área da educação, da análise do discurso e da linguística que a utilizavam no corpo do texto. O fato de uma mesma citação estar presente em estudos de diversas áreas representa como um mesmo discurso pode ser

⁷ Trata-se da primeira citação que está empregada neste texto, na página 14.

mobilizado em diferentes contextos, por diferentes sujeitos e ainda possibilitar novas contribuições de pesquisadores que trabalham diferentes problemáticas. É possível afirmar, que, diante de tudo que vimos até aqui, cada um desses estudos trará um posicionamento único sobre essa citação, pois cada autor possui sua singularidade, sua subjetividade e sua própria voz que dará um determinado valor a essa citação dentro do seu estudo. E é nisso que reside a criação na ciência – na mobilização do discurso de outrem que, por sua vez, dá sentido e possibilita também novos sentidos e novas descobertas.

É por isso que não dá para falarmos de alteridade sem pensarmos Bakhtin e seus postulados para os estudos da linguagem. Os estudos Bakhtinianos são divisores dos estudos da língua, passando a percebê-la não apenas como forma, mas como diálogo. É a partir de seus estudos que podemos perceber como um fato como o que acabamos de mencionar pode ocorrer. Como uma citação pode modificar-se em um novo enunciado, com uma nova singularidade e carregada de novos sentidos.

Além de Bakhtin, exploramos também as contribuições de Authier-Revuz (2004) na próxima seção. A autora toma como ponto de partida justamente os estudos bakhtinianos sobre o diálogo na língua e a partir dele dá novas e significativas contribuições sobre a relação entre a língua e o seu exterior. Portanto, é de suma importância que suas discussões sejam acrescentadas a este estudo. São as categorias expostas pela autora que levaremos em consideração em nossas análises.

1.4 A heterogeneidade do dizer e as modalizações do discurso mostrado

Authier-Revuz (2004), assim como Bakhtin, admite o dizer como não sendo puro ou individual. Para a autora, o outro do discurso não é apenas citado, mas constitui o dizer, isto é, faz parte de todo enunciado *por dentro*, não sendo apenas exterior e visível de forma explícita. Assim sendo, instituiu-se a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada.

Para Authier-Revuz (op.cit):

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos "outros discursos" e pelo "discurso do Outro". O *outro* não é um *objeto* (exterior, do

qual se fala), mas uma *condição* (constitutiva, *para* ⁸que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso. (p.69)

A heterogeneidade constitutiva defendida por Authier-Revuz (op.cit) diz respeito à palavra que já existe. Isso quer dizer que todo sujeito é perpassado pelo outro no sentido de que nada do que se profere em um enunciado é algo novo, pois as palavras já existiam antes. Com palavras, refiro-me mesmo às palavras, bem como aos discursos que às atravessam. Os discursos presentes em um enunciado não são originados ali, mas fazem parte de um elo entre um já-dito e esse novo enunciado.

Por exemplo, o conceito de texto é algo que já existe, o *modelo* do texto já existe e o discurso apresentado no texto também já existe. Nesse sentido, o sujeito é constituído por esse outro do qual não se é possível fugir. Ao mesmo tempo, o enunciado não se repete, pois, esses discursos que constituem o sujeito, são recolocados no mundo a partir do contexto desse sujeito.

O enunciado proferido por um sujeito perpassa, necessariamente, pelo outro, não sendo possível uma dissociação, o sujeito negocia com o outro que lhe constitui e essa negociação acontece pelas formas do discurso relatado. Tais formas estão no que Authier intitula de heterogeneidade mostrada.

A heterogeneidade mostrada torna explícita a presença do outro no enunciado por meio de construções sintáticas. Esse é o caso mais comum em textos acadêmicos e também o mais adequado aos textos científicos. Como citado anteriormente, trata-se do discurso direto, indireto e suas variações, além das formas híbridas como a Ilha Textual.

Authier-Revuz (2004) afirma que são as formas da heterogeneidade mostrada que dão um estatuto *outro* no enunciado. No texto científico esse outro é percebido como aquele que define o texto e seu autor como pertencente a uma linha teórica. Explicando melhor, o outro do texto são conceitos, teorias, metodologias e tudo isso faz parte de um aglomerado discursivo. O pesquisador parte desse aglomerado discursivo em oposição a outros, isto é, quando determina os conceitos que serão empreendidos em sua investigação, está se opondo a outras discursividades.

Sobre essas formas de heterogeneidade mostrada, Authier-Revuz (op.cit) afirma que elas marcam:

⁸ Grifos da autora.

(...) uma atividade de *controle-regulagem* do *processo de comunicação*⁹ e especificam, sob a forma negativa do sinal de falta ou da operação de ajuste, as diferentes condições requeridas aos olhos do locutor para a troca verbal “normal” e que, por isso, são dadas implicitamente como “óbvias” no resto do discurso. (p.14)

Esse controle-regulagem se dá a partir de “representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (Authier-Revuz, 1990, p.26). Portanto, o enunciado se ancora na negociação entre o autor e o discurso de outrem; tal negociação, por sua vez, se dá pelas formas relatadas do discurso.

A negociação com o outro no texto acadêmico teria a ver com as mobilizações do interlocutor sobre o uso do discurso citado. Isso também funciona como uma maneira de consolidar um pesquisador como apto à pesquisa pelo olhar de seus pares; a relevância de uma pesquisa e sua contribuição.

Authier-Revuz (1990) aponta formas de alteridades possíveis em relação ao discurso, são elas: **Uma outra língua:** um exemplo disso seria a introdução de palavras estrangeiras em enunciados de língua materna. A autora exemplifica esse fenômeno com a expressão italiana *al dente*; **Um outro registro discursivo:** um exemplo é o uso de expressões pedantes; **Um outro discurso:** um exemplo são discursos técnicos. No caso dos textos acadêmicos são os discursos de outrem que promovem filiação teórica. No caso de textos não acadêmicos, há outras possibilidades além da “técnica”, como o embasamento para uma fala (exemplo: como diz minha mãe: deixa eu ir trabalhar que vocês estão com a vida ganha!); **Uma outra modalidade de consideração de sentido:** recorre-se explicitamente ao exterior para que não seja possível confusões quanto ao uso de termos, sendo também possível em relação ao uso de símbolos. Um bom exemplo disso ocorreu durante a Copa do Mundo de 2022, quando brasileiros trocaram o “Ordem e Progresso” da bandeira por “É pra Copa” para que não houvesse a possibilidade dos torcedores serem confundidos com os eleitores do atual presidente Jair Bolsonaro, que também faziam uso da bandeira e de camisas da CBF em suas manifestações; **Uma outra palavra:** um outro está presente no enunciado de forma potencial ou explícita, quando se usa expressões de reserva (um exemplo: se assim se quer); quando se usa termos de hesitação ou retificação (exemplo: quer dizer, melhor dizendo, em outras palavras); quando se usa termos de confirmação (exemplo: é exatamente isso que acabei

⁹ Grifos da autora.

de dizer); e **Um outro, o interlocutor:** dirige-se diretamente ao outro no enunciado, por exemplo: se o senhor me permite, irei expressar minha indignação nesse momento; perdoem-se o uso de palavrão em sala de aula).

Por essas categorias, a autora sistematiza a negociação do interlocutor com os outros discursos que se inscrevem no fio de seu próprio discurso. A forma como o outro é colocado: nisto reside a constituição de uma identidade discursiva. “É pra Copa” é uma expressão capaz de determinar uma identidade discursiva se opondo a outras identidades que possam estar atreladas à bandeira nacional. Uma única expressão de três palavras pode ser definidora quando se trata do uso de símbolos nacionais. É na alteridade em funcionamento que os signos se modificam.

Sobre a formação de identidade discursiva, Authier-Revuz (op.cit) diz o seguinte:

Ao nível da cadeia do discurso, localizar um ponto de heterogeneidade é **circunscrever** este ponto, ou seja, opô-lo por diferença do resto da cadeia, à homogeneidade ou à unicidade da língua, do discurso, do sentido etc.; corpo estranho delimitado, o fragmento marcado recebe nitidamente através das glosas de correção, reserva, hesitação...um caráter de particularidade accidental, de defeito local. Ao mesmo tempo, remete a um alhures, a um exterior explicitamente especificado ou dado a especificar, **determina** automaticamente pela diferença um **interior**¹⁰, aquele do discurso; ou seja, a designação de um exterior específico é, através de cada marca de distância, uma operação de constituição de identidade para o discurso. (p.31)

Isto é, as operações linguísticas são representações do modo como a alteridade constitui a identidade discursiva. As marcações, como visto, podem ocorrer das mais diversas formas, mas, mesmo com todas as possíveis variantes, são elas que darão ao sujeito um determinado estatuto. Todas as negociações possíveis com o discurso de outrem em um texto acadêmico ocorrem através das formas de remissão ao discurso, logo, são essas marcações que darão ao pesquisador a distância necessária que precisa ser tomada em relação às outras vozes para que sua identidade seja construída.

Aqui há um embate entre a alteridade que constitui o ser e a subjetividade desse ser. No texto acadêmico, vê-se uma necessidade real de distanciamento do outro, isto é, marcá-lo de forma a deixar nítida essa marcação. Os autores a quem se deve recorrer, aos quais o pesquisador deve se opor, os termos técnicos que devem estar presentes na

¹⁰Grifos da autora.

escrita, inclusive a adequação ao gênero proposto para essa escrita: há toda essa alteridade se deve a constituição da identidade do pesquisador.

Quanto ao pesquisador e a construção de seu argumento e contribuição de sua pesquisa: esse é o lado da subjetividade. Não está separado da alteridade, não é algo possível. Mas é a forma como se conduz essas diversas alteridades no texto que a subjetividade do pesquisador poderá ser exposta, isso porque como apontado por Bessa (op.cit) anteriormente, o pesquisador quando aponta demais para o outro, tira o foco de si. Essa é uma discussão que daremos maior ênfase na própria seção com Coracini (1991) e Amorim (2004).

Authier-Revuz (1990) aponta que:

(...) As formas marcadas da heterogeneidade marcada reforçam, confirmam, asseguram esse “eu” por uma especificação de identidade, **dando corpo ao discurso** – pela forma, pelo contorno, pelas bordas, pelos limites que elas traçam – e **dando forma ao sujeito enunciator**¹¹ – pela posição e atividade metalinguística que encenam. (p.33)

Metaforicamente, o *Eu* e o outro são duas faces que aparecem refletidas no mesmo enunciado. O conceito de heterogeneidade constitutiva proposto pela autora põe o sujeito em infundável e ilusória luta com os discursos que estão presentes em sua historicidade. De maneira irônica, ao mesmo tempo em que o sujeito busca distanciar-se pelos entornos, é nessa busca que se encontra consigo mesmo na consolidação de sua identidade.

Algo a se pensar sobre essa busca por distanciamento, é que na medida em que se tenta afastar daquele de quem se fala, há um real afastamento daqueles de quem *não* se fala, quer dizer, os outros discursos que são opostos àquele que está sendo empregado. Esse é um caso muito comum nos textos de cunho científico. Por exemplo, se um pesquisador da área de Ciências Sociais decide realizar uma pesquisa sobre Estado a partir da perspectiva Liberal de Adam Smith, entender-se-á o Estado como acumulador de capital, tendo por finalidade o aumento de riqueza e poder de uma nação. Se a pesquisa for realizada a partir da perspectiva Marxista, entender-se-á Estado como um instrumento de defesa para a classe dominante em uma sociedade. Na perspectiva Liberal, entende-se que os conflitos de classe podem ser conciliáveis, enquanto na perspectiva Marxista, os conflitos de classe sempre existirão e o Estado tem a função de

¹¹ Grifos da autora.

manter a classe dominante sempre dominante a partir de aparelhos de repressão. Dessa forma, a partir do momento em que o pesquisador se aproxima de uma perspectiva, necessariamente, se distanciará da outra, pois são discursos opostos. *É a forma como o sujeito se altera que dá forma à sua identidade discursiva.*

Retomando as formas de alteridade, além das mencionadas no quadro acima, Authier-Revuz (2004), apresenta outras formas da autonímia:

Uma forma mais complexa da heterogeneidade se mostra em curso nas diversas *formas marcadas da conotação autonímica*: o locutor faz uso de palavras inscritas no fio de seu discurso (sem a ruptura própria à autonímia) e, ao mesmo tempo, ele as mostra. Por esse meio, sua figura normal de usuário de palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma *outra figura*, a do observador das palavras utilizadas; e o fragmento assim designado – marcado por aspas, por itálico, por uma entonação e/ou por alguma forma de comentário – recebe, em relação ao resto do discurso, um *estatuto outro*¹². (p.13)

Essa é uma das formas de afastamento do outro dentro do próprio discurso, pois sem citar diretamente esse outro, o sujeito consegue deixar explícito a presença desse outro. Isso acontece pelo isolamento de termos ou expressões que o escritor pretende deixar claro ao leitor que não saíram de seu próprio discurso. A única referência a esse outro é o seu isolamento, sendo uma dessas formas marcadas a Ilhota Textual (também mencionada pela autora nesse texto). Nesse caso não há uma delimitação formal do que é discurso de outrem, isto é, não se trata necessariamente de formas como a citação direta. O discurso de outrem está incorporado ao discurso do próprio autor. Trata-se de um fenômeno mais comum em textos jornalísticos e artigos de opinião, no entanto, também é possível de ser percebido em textos acadêmicos. Trouxemos uma exemplificação dessa modalidade na próxima seção.

Em suma, os estudos de Authier-Revuz (op.cit) sobre a questão da heterogeneidade enunciativa traz dois conceitos que apontam para a língua como radicalmente heterogênea. A heterogeneidade constitutiva é um fundamento discursivo, mas não se trata apenas disso, ela pode aparecer no enunciado de formas não marcadas, não sendo o outro apresentado, necessariamente, pelas formas da heterogeneidade mostrada.

A heterogeneidade mostrada serve como uma forma do sujeito diferenciar-se do outro, afastar-se, como uma tentativa de colocá-lo a parte de si, um compromisso com a

¹² Grifos da autora.

imparcialidade que não pode ser cumprido pelo pesquisador, mas que é necessário para o andamento das engrenagens enunciativas e das formações de sentido. Por tudo isso, Authier-Revuz e seus estudos sobre a heterogeneidade da língua são importantes para nossa investigação. O diálogo de sua obra com a de Bakhtin nos dá um significativo alicerce para nossas análises.

2. ARCABOUÇO METODOLOGICO

Esta seção se dedica às explanações sobre o caminho metodológico percorrido até a escrita deste texto. Aqui nos atentamos às categorias de análise pretendidas para investigação nos textos analisados; à descrição dos dados coletados; aos critérios para determinação do *corpus*; à explicação do porquê de termos adotado a pesquisa qualitativa a partir do paradigma indiciário de Ginzburg (1989).

2.1 A pesquisa, os métodos e o Paradigma Indiciário

Esta pesquisa toma como objeto o texto, mais precisamente, o texto acadêmico. Trata-se de um objeto que só pode ser recortado dentro das Ciências Humanas, a partir de disciplinas (como a linguística) que se baseiam em *indícios* para demonstrar as peculiaridades que constituem a escrita de cada sujeito. Mais à frente, apontamos para a relevância dos indícios em investigações que envolvem o texto.

Primeiro, devemos nos ater ao que diz Ginzburg (1989) sobre *indícios* como metodologia e qual sua relação com as pesquisas de caráter qualitativo. O autor cita, em seu texto *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*, um médico chamado Morelli, que dedicou sua vida às artes e que elaborou um método que permitiria reconhecer a autoria de uma obra e separá-la de cópias. O método de Morelli consistia em concentrar-se não em aspectos de grande relevância nos quadros, mas sim em aspectos secundários, como unhas e pequenos detalhes nas orelhas. Dessa forma, procuravam-se pistas de individualidades através de pequenos detalhes. Ginzburg (op.cit.) comparou, de forma analógica, esse método à procura do caçador por sua presa por meio de tufo de pelos e outros elementos de caráter fisiológico.

Depois de um caminho secular percorrido, o método, atualmente chamado por Ginzburg (op.cit) de Paradigma Indiciário, foi adotado pelas Ciências Humanas. Se Morelli dava ênfase aos detalhes secundários das pinturas, dos quais se poderia extrair traços individualizantes, as Ciências Humanas se modelou a partir da máxima de que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, p.177). Se nas Ciências Naturais há, necessariamente, o

apagamento dos traços individuais do objeto estudado, ao contrário, nas Ciências Humanas o conhecimento surge a partir desse princípio.

Trata-se, portanto, de um método que conta com o olhar do pesquisador voltado de forma intuitiva e apurada para o objeto estudado. As significações de um texto, os discursos convocados, as pistas sobre a construção da voz do escritor, tudo isso só pode ser compreendido a partir de análises que levem em consideração as operações de caráter subjetivo do sujeito. Para tudo isso deve estar atento o pesquisador que toma como método o Paradigma Indiciário. Nesse sentido, trazemos essa mesma ideia para a elaboração desta pesquisa, pois é a partir de traços subjetivos da escrita que podemos perceber indícios da recorrência de um fenômeno descrito de forma generalizada (isto é, que ocorre com todos, mas não exatamente da mesma forma), neste caso, a alteridade.

Partindo dos preceitos indiciários, esta pesquisa possui abordagem documental e qualitativa. A justificativa para a análise documental se dá pelo próprio objeto (textos escritos), pois como afirmam Lüdke e André (1986), esta é uma situação em que este tipo de pesquisa se faz necessária:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. **Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc.** ¹³(p.46)

Para os autores também é necessário que o pesquisador defina o caráter tipológico do documento utilizado na pesquisa, pois é preciso que haja uma avaliação de que o documento servirá, de fato, para os objetivos propostos. Nosso objeto de análise são as monografias escritas como pré-requisito para a obtenção do título de licenciado em Letras. Trata-se de documentos de domínio público, apesar da dificuldade que tivemos para obtê-los, pois a falta de contato com os possíveis participantes prejudicou a coleta. Retomaremos a essa dificuldade, de forma mais explicativa, na próxima seção.

Levando em consideração nossos pressupostos teóricos pautados no discurso e em suas modalizações, a seleção de monografias para nossa análise se deu, principalmente, pelo ensejo de compreensão pela forma como se constitui o pesquisador

¹³ Grifo nosso.

em formação através de sua própria expressão, como supracitado por Lüdke e André (op.cit).

Em outras palavras, temos a monografia como a expressão final da formação inicial de um pesquisador, um documento que nos permite lançar olhar sobre a construção dessa formação; sobre as filiações teóricas e quais as significações trazidas ao texto a partir dessas filiações.

Até aqui nos preocupamos em justificar dois dos arcabouços metodológicos deste estudo, e, agora, retomaremos o envolvimento do Paradigma Indiciário e a abordagem qualitativa. Lüdke e André (op.cit) destacam que as investigações de cunho qualitativo devem tomar como um dos procedimentos mais importantes para análise a delimitação progressiva para o foco do estudo. Portanto, o pesquisador deve afunilar sua coleta de acordo com as perguntas norteadoras e os objetivos propostos.

Em nosso estudo, iniciamos nossa coleta em busca de projetos de monografias, mas percebemos que as monografias em si seriam mais relevantes, haja vista não estarmos interessados no processo de formação da investigação do aluno, mas sim no resultado final de sua formação acadêmico-teórica.

Lüdke e André (1986, p.57) estabelecem que: “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”. É por meio dos marcadores indiciários aqui propostos que podemos categorizar os discursos e compreender assim o lugar de cada um na escrita e na construção da voz do próprio aluno.

Lüdke e André (op.cit) também afirmam que o primeiro passo para as análises dos dados coletados, é a constituição das categorias, as quais se dão, inicialmente, a partir do referencial teórico utilizado. Em nosso caso, as categorias empreendidas são as formas de remissão ao discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004), por isso justifica-se o uso do Paradigma Indiciário, pois as mobilizações linguístico-discursivas são indícios presentes no texto do aluno que demonstram as formas de alteridade na escrita. No que diz respeito aos estudos do texto, o foco nos indícios demonstra-nos as significações postas, mas não reveladas, quer dizer, é possível, por exemplo, discernir a diferença de sentido causada pelo uso de uma citação indireta e não de uma citação direta em um determinado momento do argumento do escritor; ou ainda, o não uso dessas referências para se referir a outras vozes. Tudo isso só é possível quando voltamos o olhar para o que está implícito e/ou não mencionado.

2.2 Sobre a escolha do curso de Letras

Para a realização desta pesquisa, decidimos partir do curso de Letras por dois motivos, sendo o primeiro pessoal e o segundo acadêmico. O primeiro se dá por minha própria historicidade, já que tenho relação direta com o curso, tendo me formado em Letras – Português no ano de 2020. Desse modo, considere por bem analisar as relações que constituem as práticas de escrita do curso que, há seis anos, faz parte da minha constituição enquanto pesquisadora em formação.

O segundo motivo, apesar de acadêmico, me ocorreu também por minhas próprias experiências enquanto cursava a graduação. Isso porque encontrei nesse percurso um imaginário de que quem faz Letras “escreve bem”. Nesse imaginário, não é levado em consideração os processos de escrita dos quais os alunos devem se apropriar. Processos esses que se torna ainda mais complexo para o aluno de Letras, pois há uma característica que diz respeito somente ao pesquisador da linguagem, quer dizer, quem faz licenciatura ou bacharelado em Letras tem o texto como produto e como objeto.

Isso significa que, para os pesquisadores de outras áreas, a escrita é um *meio* para se apresentar resultados de uma pesquisa, enquanto para os pesquisadores da linguagem, a escrita é o próprio objeto tanto da Linguística quanto da Literatura; e é o produto, já que as análises e resultados são construídos por meio da própria linguagem. Esse fato me gerou uma inquietação por demonstrar, de forma científica, que essa construção não se trata de algo automático para esses alunos, mas que faz parte de um processo de aprendizagem.

Além disso, o curso de Letras é composto por disciplinas voltadas especificamente para a produção textual baseada em estudos linguísticos, o que teoricamente daria ao estudante de graduação em Letras maior autonomia na escrita. Isso não significa, necessariamente, que o estudante de Letras não possa apresentar dificuldades semelhantes pelas quais passam os discentes de outros cursos de graduação.

(MOSCOVICI, 2007, p. 58) afirma que:

(...) as representações que nós fabricamos - duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. - são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade.

Nesse caso, o que é não-familiar para o estudante de Letras é o mesmo que é não-familiar para outros universitários, isso porque quem chega à graduação já possui uma relação com a escrita que está inscrita em sua historicidade desde o ensino básico. Essa relação é diferente da relação que deve ser estabelecida na universidade. Mudam-se os gêneros textuais e o lugar do aluno na escrita.

Esse lugar é de onde partem todos os alunos, inclusive os de Letras. Se na redação escolar, o aluno do ensino médio deveria demonstrar seus conhecimentos sobre um assunto, em um texto escrito na universidade, ele deverá fazer mais do que isso, deverá aprender as particularidades da escrita científica. E foi pensando nisso que decidimos problematizar a relação do estudante de Letras com a sua prática de escrita.

Para a coleta das monografias, decidimos fazer um recorte temporal de apenas um ano, ou seja, coletamos as monografias finalizadas em 2021 tanto na UFMA quanto na UEMA. Esse recorte de apenas um ano se deu pelo motivo de as duas universidades não possuírem um banco de dados (as monografias não estão disponíveis nos sites das universidades nem nas bibliotecas), portanto não sendo possível a coleta de monografias defendidas em anos anteriores. Por isso, optou-se por coletar as monografias que estavam sendo elaboradas na mesma época em que esta investigação estava em andamento.

2.3 Caracterização e justificativa do *corpus*

O *corpus* desta investigação foi definido, como supracitado, a partir de coletas realizadas nos cursos de Letras – Português da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus Bacabal e da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, campus Pedreiras, durante seis meses, de abril a outubro de 2021, sendo coletadas sete monografias na UEMA e três monografias na UFMA.

As monografias coletadas estão divididas da seguinte forma:

Tabela 01 – divisão dos dados coletados

	Literatura	Linguística	Ensino
UFMA	01	00	02
UEMA	04	02	01

Fonte: a autora

Poderíamos ter realizado uma coleta nos bancos de dados de monografias das universidades participantes, possibilitando assim um número maior de dados, no entanto, ao procurarmos por esses bancos, não os encontramos em funcionamento. Assim sendo, a coleta só foi possível a partir de contato com os alunos via e-mail. Ainda assim, consideramos que os dados são suficientes para demonstrar a recorrência do fenômeno, e, ainda, suficientes para refletirmos sobre a construção do aluno-pesquisador. Portanto, os dados em questão alcançam os resultados pretendidos.

Enfatizamos também que, apesar de monografias serem de domínio público, tomamos o cuidado de pedir autorização aos participantes da pesquisa, sendo que todos assinaram um termo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual estava elucidado que seus textos fariam parte do *corpus* de uma dissertação de mestrado, sendo assim, sujeitos a análise. Também explicitamos que as identidades dos autores não seriam expostas.

Em relação aos critérios adotados para elaboração do *corpus*, determinamos, que os dados seriam coletados em duas universidades públicas por se tratar de instituições de ensino superior que visam à formação do aluno a partir do ensino, pesquisa e extensão, ou seja, o aluno é também pesquisador.

Por consequência, ficou estabelecido que a investigação fosse realizada na UFMA e na UEMA, pois são as duas universidades públicas presentes no interior do Maranhão. A partir disso, designou-se o curso de Letras para a coleta, já que se trata de um curso cujos alunos estavam se preparando para defender suas pesquisas no mesmo período de tempo em que esta investigação estava se realizando. Além disso, não foi possível acesso a outros cursos nas duas instituições durante a pandemia.

Devemos também explicitar que, em um primeiro momento, a coleta relacionada à UEMA seria realizada também em Bacabal, mas não foi possível contato com a coordenação do curso, sendo, dessa forma, necessário buscarmos contato com outro campus. Desse modo, estabelecemos comunicação com a coordenação do curso de

Letras de Pedreiras, que concedeu acesso da pesquisadora aos professores da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e aos alunos.

A fim de preservar a identidade dos participantes, vamos denominar as monografias do *corpus* da seguinte forma: Monografia UE1, Monografia UE2, Monografia UE3, Monografia UE4, Monografia UE5, Monografia UE6, Monografia UE7, Monografia UE8, Monografia UE9, Monografia UE10, sendo que UE se refere às monografias coletadas na UEMA e UF se referem às monografias coletadas na UFMA. No quadro abaixo, é possível observar a descrição dos dados coletados:

Tabela 02 – descrição das monografias

Monografia	Número de páginas	Descrição
UE1	41	Este é um trabalho da área de literatura, o qual se propõe a realizar uma análise sobre a figura feminina na obra <i>Senhora</i> , de José de Alencar. O estudo tem por objetivo analisar a figura feminina Aurélia e refletir sobre as dificuldades de transgressão feminina em uma época patriarcal.
UE2	55	Trata-se de um estudo do campo literário, sendo voltado para a construção de senso crítico em presidiários a partir da literatura infanto-juvenil. Assim sendo, o objetivo desse trabalho é compreender como a literatura infanto-juvenil pode influenciar a formação do senso crítico em presidiários da Unidade Prisional de Pedreiras – MA. O estudo se deu a partir da obra <i>Sítio do Pica-Pau Amarelo</i> , de Monteiro Lobato.
UE3	45	Essa monografia também é da área de literatura e se volta para uma reflexão acerca da influência política em relação à fome e à miséria no Ceará. O estudo se dá a partir da obra <i>O Quinze</i> , de Raquel de Queiroz e tem por objetivo demonstrar que a fome e a seca possuem influências políticas, fazendo assim um paralelo entre o passado e o presente por meio da literatura.
UE4	65	Esta monografia é voltada para o ensino, mais precisamente, o ensino de gramática em sala de aula e seus processos. O objetivo principal é demonstrar os efeitos produzidos pela utilização de textos no ensino de gramática no ensino médio.
UE5	45	Este trabalho faz parte da área de literatura, tendo como foco a literatura de cordel e a formação de leitores. Dessa forma, o objetivo a que se propõe a pesquisa é destacar grandes autores do cordel e refletir acerca da forma como os cordelistas informavam o povo através da escrita e ilustrações.

UE6	47	Esta pesquisa é da área de linguística, mais precisamente, sociolinguística. O tema abordado é o preconceito linguístico em sala de aula e os desafios enfrentados pelos professores quando têm que lidar com ele. O objetivo proposto é o de analisar como se estabelece o preconceito linguístico no ensino fundamental.
UE7	61	Este também é um estudo voltado para a sociolinguística. Propõe-se uma investigação sobre as variações linguísticas presente na Comunidade Barraquinha, um povoado da cidade de Lago dos Rodrigues. Tem-se por objetivo analisar as características diastráticas e diatópicas, presentes no falar da comunidade de Barraquinha.
UF8	121	Esta monografia da área de literatura tem por foco uma revisão sobre as obras do grupo Novos Atenienses em periódicos maranhenses e objetiva realizar uma coleta de informações sobre esses autores, bem como suas produções literárias nos periódicos A Avenida, Imparcial, Pacotilha, e O Jornal.
UF9	76	Este trabalho da área de ensino dá enfoque sobre as práticas de ensino de produção textual em uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada em Bacabal – MA. Tem-se por objetivo realizar uma análise sobre o processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental a partir de produções textuais.
UF10	59	Esta investigação também faz parte da área de ensino e foca no trabalho com a oralidade no ensino fundamental a partir de textos acadêmicos, isto é, não tem seu enfoque voltado para a sala de aula em si, mas sim para o que se diz no meio acadêmico sobre essas práticas. A monografia tem como objetivo a análise de artigos científicos que se propõem a estudar a oralidade em ambiente escolar, diferenciando oralidade de oralização.

Fonte: a autora

2.4 O contexto da pesquisa

As monografias aqui analisadas foram escritas como parte da exigência para se obter o título de graduado em Letras – Português. Os cursos de Letras designados para esta investigação são presenciais. O curso da UFMA é ofertado em turno vespertino, enquanto o da UEMA em turno noturno. Os dois cursos ofertam a disciplina de TCC, sendo que na UFMA ela é intitulada dessa forma, já na UEMA é chamada de Produções Acadêmico-científicas.

O curso de Letras da UEMA foi criado e ofertado de forma regular em 1992. Atualmente oferta trinta vagas por semestre, sendo que a cada semestre a procura é de pelo menos, cento e sessenta pessoas. A forma de ingresso no curso é por meio do vestibular PAES, da própria instituição. A instituição, de acordo com o parecer CNE/CP 21/2001, possui 405 horas da carga horária dedicadas às Práticas de Ensino e mais 225 horas destinadas a atividades acadêmicas, científicas e culturais. O curso possui no total 3.135 horas divididas entre disciplinas de 60, 90, 135, 180 e 225 horas.

No que concerne à pesquisa, de acordo com o PPC – Projeto Pedagógico do Curso, há as seguintes linhas:

Linguística: implicações do processo de letramento;
Língua Portuguesa: dificuldades dos processos de leitores e de produtores de textos;
Literatura: análise do processo de recepção do texto e pesquisa de caráter histórico literário e montagem de acervo.

No que diz respeito ao TCC, o curso de Letras promove duas opções aos discentes: a escrita de uma monografia ou uma Proposta Pedagógica. No PPC do curso não há, além dessa menção, esclarecimentos sobre a Proposta e como deverá ser realizada, cita-se apenas a monografia, que pode ser escrita de forma individual ou em dupla. Fica definido um ano para a execução desta, desde o projeto até o texto final.

Os alunos devem seguir o seguinte cronograma: quatro meses para a escrita de 50% do texto; em sete meses o aluno deve ter 80% do texto e 100% em dez meses. Esses critérios são válidos para a avaliação da monografia. Tanto depois da escrita do projeto quanto da monografia, o aluno passa por uma banca composta por três professores que irão avaliar o texto e definir se o aluno estará ou não aprovado. A defesa é de no mínimo trinta minutos e no máximo quarenta e cinco minutos, com arguição de quinze minutos.

O curso de Letras da UFMA foi criado em 2015, sendo, portanto, mais recente que o curso da UEMA. Oferta-se anualmente, cinquenta vagas e a forma de ingresso é pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. De acordo com o PPC – Projeto Pedagógico do Curso, é dedicado às disciplinas de formação pedagógica um total de 360 horas; mais 1.350 horas à formação específica; e 630 horas à formação básica. São também dedicadas 210 horas às atividades acadêmico-científico-culturais. No total, o curso é constituído por 3.415 horas, nas quais estão encaixadas disciplinas de 30, 60 e 75 horas.

Diferentemente do PPC do curso da UEMA, não há menção sobre agrupamentos de investigação em específico, no entanto, o papel da pesquisa na formação discente é ressaltado em todo o documento, sendo que a palavra *pesquisa* aparece 53 vezes no corpo do texto.

Sobre o TCC, o documento explicita que o único gênero acadêmico aceito é a monografia, sendo essa escrita de forma individual. Define-se três semestres para a execução da pesquisa, do 6º ao 8º semestre: no 6º deve-se entregar à coordenação um pré-projeto composto da seguinte forma: título, tema, perguntas de pesquisa, objetivos (gerais e específicos), metodologia, indicações de referencial teórico e indicação de orientador; no 7º um projeto que será elaborado e passará por uma defesa. Trata-se de um momento de elaboração do corpus da pesquisa e de acordo com o PPC deve ser escrito desta forma: identificação do autor e do orientador; título/subtítulo; introdução; tema; problema; justificativa; objetivos gerais; objetivos específicos; referencial teórico; metodologia; cronograma de atividades e referências bibliográficas. No 8º semestre, a monografia deverá ser defendida pelo discente frente à banca avaliadora.

Percebemos uma diferença entre o documento da UEMA e o documento da UFMA: apesar de ser uma exigência para a formação do aluno, o TCC na UEMA é mais flexível, sendo possível duas possibilidades de trabalhos, é possível a escrita em dupla, além de não haver explicitação sobre como deve a estrutura da escrita, enquanto na UFMA há uma norma a ser seguida. Há também a diferença temporal para a execução da pesquisa, pois de acordo com o que diz PPC da UFMA, os alunos possuem mais tempo (um ano e meio) para refletir sobre os processos de execução de suas investigações. Ressaltamos que a estrutura citada acima serve apenas para o projeto, haja vista não haver menções sobre como deve ser constituído o texto final da monografia.

2.5 Sobre as categorias de análise

Ao se pensar em alteridade em textos acadêmicos, deve-se, em primeiro lugar, contemplar as observações de Bakhtin (2014) sobre o discurso, a qual o autor chama de extra artístico (retórica e ciência): a) todo discurso se orienta para o “já dito” e “conhecido”; b) todo discurso se orienta para a resposta. Por assim dizer, todo dito

torna-se dizer a partir de outros ditos (ditos anteriormente), sendo que é dito a partir daquilo que pretende que seja entendido e respondido por outrem.

Quando escreve uma monografia, o aluno constrói o seu texto a partir da resposta que já está esperando, quer dizer, a avaliação de uma banca de professores. A partir da busca por uma resposta satisfatória, o discente, em seu texto, traz um apanhado de vozes que possam constituir a base de seus argumentos enquanto pesquisador respaldado cientificamente. São essas vozes de autores que, por vezes, consolidaram as teorias que o trabalho contempla em suas discussões ou mesmo autores que não são fundadores, mas que realizam ou realizaram pesquisas com as quais a monografia em construção encontra um diálogo sobre o tema proposto.

A citação na escrita acadêmica é tomada como parte do fazer científico, pois é a por meio dela que se destaca na escrita aquilo que amarra as intenções do texto, norteia e define o texto como sendo isto ou aquilo. Uma citação é sempre pensada, seu peso e o seu lugar no texto é elaborado na consciência daquele que escreve. Ao citar um autor, dá-lhe uma função específica na escrita, e por sua vez, essa função está sempre entorno da preparação do escritor para a resposta que receberá ao seu texto.

Bakhtin (2011) afirma que:

Devemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação). (p.313)

Assim, a mesma citação pode repetir-se em vários textos científicos, inclusive de áreas distintas, e, mesmo sendo citada de forma direta, com todas as mesmas palavras retiradas do texto original, no entanto, naquele momento em que essas palavras se fazem citadas, pertencem à um novo enunciado de um novo sujeito que possui sua própria subjetividade e seus próprios interesses quanto ao uso de tais palavras. É nos baseando nisso que damos sustentação à nossa hipótese de que o texto acadêmico se *altera* intrinsecamente nas operações linguísticas que constituem o texto do aluno-pesquisador.

Ao realizarmos uma análise inicial dos dados, pudemos identificar um fenômeno, isto é, uma forma de alteridade que, inicialmente, não buscamos, e, no entanto, diante de sua relevância para a construção de sentidos nos textos, não a

descartamos. Trata-se de vozes presentes no texto que não possuem uma autoria especificada no texto. Denominaremos de vozes não referenciadas. Apesar dessa forma de alteridade encontrada de forma isolada nos textos da UEMA, os discursos de outrem mostrados de forma explícita na escrita ocorrem de forma consistente, portanto, as categorias de heterogeneidade mostrada (Discurso Direto – DD, Discurso Indireto – DI, Modalização em Discurso Segundo – MDS, Ilhota textual e Discurso Direto com “que”) são o arcabouço que dá sustentação às nossas análises.

Cada uma das modalizações discursivas condicionam a construção de determinados sentidos no texto. Uma citação direta tem um efeito diferente de uma citação indireta. Quando se reproduz fielmente as mesmas palavras do citado, há uma impressão de afastamento daquilo que se é dito. Essa impressão torna-se ainda mais consistente na Modalização em Discurso Segundo, quando o escritor deixa explícito ao leitor que é de sua intenção não se responsabilizar por um enunciado. Por exemplo, quando há o emprego de termos como *para*, *de acordo com* ou qualquer termo que aponte para o outro.

Bakhtin (2014) aponta que:

(...) Por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significados. O contexto que avoluma a palavra de outrem origina um fundo dialógico cuja influência pode ser muito grande. Recorrendo a procedimentos de enquadramento apropriados, pode-se conseguir transformações notáveis de um enunciado alheio, citado de maneira exata. (p. 141)

Outro caso de remissão muito encontrado em textos de caráter científico é o discurso indireto, ou seja, quando há uma apropriação daquele que escreve sobre o sentido daquilo que foi dito por outrem. Nesse caso, o pesquisador faz uso de suas próprias palavras. Assim, como dito por Authier-Revuz (op.cit), há uma tradução do discurso de outrem.

Há, ainda, a forma híbrida chamada de Ilhota Textual, que possui em sua construção sintática tanto a forma do discurso indireto como a do discurso direto. Isola-se o discurso de outrem entre aspas ou itálico. É verdade que em se tratando da análise que realizamos não se encontrou tal remissão muitas vezes. Por ser uma forma híbrida, para melhor entendimento do leitor, trouxemos aqui um dos poucos exemplos de Ilhota que foram encontrados nas monografias:

A citação acima traz uma expressão que para muitos, seja uma novidade dentre as nomenclaturas já conhecidas, o “**repertório verbal**”, **segundo o autor** é o conjunto de todas as variedades linguísticas de determinada comunidade (...)

Fonte: Monografia UE6

Lancemos olhar aqui para os trechos em negrito, mas principalmente para o *repertório verbal*. Vejamos que se inicia o parágrafo em questão com uma menção à uma citação anterior na forma de discurso indireto e termina-se o argumento do texto também com o discurso indireto. Em *repertório verbal* vê-se um sinal gráfico que o isola no texto (aspas). Nesse momento, vê-se a ilhota, quer dizer, o discurso de outrem, neste caso específico, um conceito trazido por outro autor que é isolado entre aspas e logo depois reformulado pelo aluno-pesquisador por meio da modalização em discurso segundo. Neste momento, não iremos nos ater aos efeitos de sentido produzidos por essa formulação, tomamos este trecho apenas a título de exemplo da categoria em questão. Na seção de análise, retomaremos a este texto.

Nesta seção, buscamos nos atentar a uma breve descrição das categorias de análise contempladas nesta pesquisa. Espera-se com isso, que haja uma melhor compreensão sobre a relação entre alteridade e as formas do discurso relatado que formam o eixo que centraliza nossas análises.

3. RELAÇÕES DE ALTERIDADE E CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS NA ESCRITA CIENTÍFICA

Neste capítulo, traremos a análise das monografias coletadas. Como dito anteriormente, foram coletadas dez monografias ao todo. Das três monografias coletadas na UFMA, somente uma foi defendida no ano de 2021. Das sete que foram coletadas na UEMA, todas foram defendidas. Outro fato é que foram defendidas na UFMA outras cinco monografias em 2021, mas não tivemos acesso a esses trabalhos. Já na UEMA, foram defendidas um total de vinte e três monografias, das quais só tivemos acesso às sete que compõem esta investigação.

Para este capítulo, desenvolvemos a análise a partir de duas categorias: vozes referenciadas e vozes não referenciadas. Isto quer dizer que a análise consiste em um apontamento das formas de remissão ao discurso presentes no texto de forma explícita, bem como de vozes que estão marcadas de forma implícita no texto. Além disso, demonstram-se também os efeitos de sentido que essas diferentes formas de alteridade remetem no texto do aluno.

Com esta análise buscamos responder a questão norteadora desta pesquisa: como se dá a relação dialógica do aluno-pesquisador com os diversos discursos mobilizados na escrita da monografia. Também damos enfoque às construções linguístico-discursivas em busca de pistas que possam mostrar como essas diferentes formas de alteridade constituem o diálogo entre o aluno-pesquisador e as outras vozes que constroem o seu texto.

Para fins de compreensão, ressaltamos que todos os textos, em sua integralidade, são constitutivamente heterogêneos. O que quer dizer que o diálogo entre as diversas vozes presentes ocorrem em toda a construção desses textos. Os fragmentos a seguir foram determinados para análise de forma que representem esse diálogo de forma satisfatória.

Ao todo, foram selecionados trinta fragmentos das dez monografias. Essa escolha não se deu de forma aleatória, mas sim por buscarmos mostrar a recorrência do fenômeno analisado, portanto, buscamos nos textos fragmentos que demonstrassem as relações dialógicas a partir das duas categorias que empreendemos nestas análises.

3.1 Vozes não referenciadas

Essa categoria foi elaborada a partir da leitura dos dados, o que nos permitiu identificar expressões como “segundo pesquisas atuais” para se referir às vozes outras que não são referenciadas. Essas vozes são uma parte essencial dos textos em questão, pois tal relação estabelecida entre o aluno-pesquisador e o outro se trata de uma forma de alteridade que coloca em evidência as posições avaliativas do discente em relação ao discurso citado tanto quanto as vozes referenciadas no texto.

Essa categoria se trata da análise de dois movimentos que pudemos perceber em nossas leituras dos dados: a) são vozes que são tomadas a partir da heterogeneidade constitutiva – os discursos são trazidos sem referências como se fizessem parte de um senso comum; b) posicionamentos do aluno a partir da incorporação desses dizeres supostamente de um senso comum, e que são colados ou para culpar algo ou alguém pela situação educacional apresentada pelo aluno-pesquisador, ou para usar esses dizeres como solução para o problema que se apresenta a partir da visão desse aluno.

Fragmento 01 – Monografia UE1

Em termos históricos, **sabemos que o feminismo**, enquanto mobilização política que reivindicava pelo direito à igualdade entre os gêneros, conseguiu, a passos lentos, assegurar muitos direitos que até então foram negados às mulheres. Até 1875, a mulher não tinha direito à praticamente nada, sobretudo, até para sair de sua casa precisava de um acompanhante.

O fragmento 01 foi selecionado a partir da seção intitulada *Transgressão Social Feminina* que faz parte da Monografia UE1. Essa é uma seção voltada para a contextualização sobre o movimento de transgressão da personagem Aurélia frente ao seu tempo. A personagem faz parte da obra *Senhora* de José de Alencar, que por sua vez é o objeto de estudo do aluno. O fragmento posto em análise é o primeiro parágrafo dessa seção.

No fragmento 01 pode-se identificar um Outro que é o interlocutor, isto é, o leitor. Há uma busca pela identificação com o leitor no trecho *sabemos que o feminismo*. O aluno infere que o dado que ele irá trazer a seguir é uma informação que o leitor também possui. Isso ocorre porque o aluno tem consciência de quem é o seu leitor,

isto é, uma banca de professores que irá avaliar o trabalho, e que também faz parte do mesmo contexto social que o seu, o meio acadêmico. Isso lhe dá certa segurança para realizar essa relação de diálogo com esse leitor. Denominamos assim a presença da voz que daremos o nome de Voz do Eu em relação ao Outro.

Volóchinov (2017, p. 206) afirma que “a situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro a estrutura do enunciado”. Nesse caso, a situação social mais próxima do aluno é a de fazer-se compreender por uma determinada comunidade e ter seus dizeres aceitos e legitimados em seu ambiente social. O ambiente social mais amplo é onde se situa essa comunidade (ambiente acadêmico).

Volóchinov (2017, p. 207) diz ainda que a “situação mais próxima e os participantes sociais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais do enunciado. As camadas mais profundas da sua estrutura são determinadas por ligações sociais mais duradouras e essenciais, das quais o falante participa”. Assim sendo, o uso da primeira pessoa plural do presente do indicativo *sabemos* mostra que o aluno compreende que faz parte dessa estrutura e por isso busca formas de se colocar para o Outro, o leitor, como alguém que busca sua identificação com o que lê.

Além disso, o uso de *sabemos* confere ao aluno um lugar dentro da comunidade acadêmica, ao mesmo tempo em que também é um apagamento de *quem sabe* e de quem realizou discussões sobre isso. As informações que aparecem nesse fragmento a respeito do feminismo têm sua autoria apagada, tornando assim a impressão de que se trata de uma informação de senso comum dentro dessa comunidade.

Fragmento 02 – Monografia UE2

Muito se tem discutido, sobre a leitura e os desafios para o professor nos dias atuais, **a falta de interesse dos alunos é uma realidade cada vez mais presente na cultura brasileira, se percebe índices preocupantes na qualidade da leitura.** O que contribui de forma direta para o desenvolvimento da educação num todo, como por exemplo, ler e interpretar uma prova, ou mesmo ler e interpretar um livro, atividades essenciais para a continuidade da vida acadêmica e principalmente para o devido exercício da cidadania.

O fragmento 02 foi extraído da seção intitulada *A relevância da leitura* da monografia UE2, na qual o aluno busca fazer uma contextualização sobre o ensino de

leitura e sua relevância para a constituição do aluno enquanto cidadão. O fragmento em questão é o primeiro parágrafo dessa seção. O aluno inicia o texto com a expressão *muito se tem discutido*, o que nos infere a presença de vozes que podem estar presentes em seu próprio contexto social, mais precisamente, o contexto acadêmico.

O fato de não haver referências sobre quem discute a leitura nos mostra uma dificuldade do aluno em lidar com as informações que recebe em seu contexto, ou seja, com as vozes que perpassam sua formação enquanto aluno-pesquisador. Ao fazer uso do advérbio de intensidade *muito* o aluno deixa transparecer que há diversos discursos que versam sobre leitura, estando esses discursos inscritos no seu próprio dizer. A mobilização dessa expressão no texto, a princípio pode ser entendida como um apontamento genérico. Mas para, além disso, é possível pensarmos o *muito* como uma forma de enfatizar ao leitor a relevância da discussão que o trabalho irá trazer a seguir. Quer dizer, apesar de não haver uma identificação de um autor que realizou uma pesquisa sobre leitura, o *muito se tem discutido* demonstra que o aluno realizou ao menos uma leitura básica sobre esse assunto. Essa forma de se expressar infere também uma dificuldade não apenas em relação a lidar com o discurso de outros autores, mas também com os discursos institucionalizados na cultura acadêmica que dizem respeito à construção do gênero textual proposto, visto que se trata de uma forma não usual em textos de cunho científico.

Em seguida, o aluno afirma que *a falta de interesse dos alunos é uma realidade cada vez mais presente na cultura brasileira*. Essa afirmação nos remete a um diálogo do aluno com outras vozes que também estão presentes no seu contexto social, sendo complementada com *se percebe índices preocupantes na qualidade da leitura*. O uso da palavra *índices* denota o uso de dados que estão presentes de forma velada no texto, ou seja, diz-se que há índices sobre a qualidade da leitura, mas não se diz quais são esses índices e de onde ou de quem esses dados partem. O dado não está referenciado reforça a ideia de dificuldade em lidar com as outras vozes do texto.

Outra expressão que chama a atenção neste fragmento é o uso do adjetivo *preocupante*, isto é, o aluno demonstra estar preocupado com os *índices* sobre a qualidade da leitura. O uso desse adjetivo faz um alarde ao leitor em relação ao problema que o discente busca investigar. Além disso, traz também um posicionamento avaliativo desse aluno em relação a esse problema.

Dessa forma, podemos identificar as seguintes vozes nesta análise: a) voz de autoridade não identificada – correspondente ao *muito se tem discutido* e aos *índices*

preocupantes; b) voz do culpado – esta corresponde ao aluno desinteressado pela leitura.

Fragmento 03 – Monografia UE2

O conhecimento, pode ser adquirido através do hábito da leitura e esta, por sua vez, dar condições formando um indivíduo consciente de seus direitos e deveres, possibilita que esses tenham uma visão melhor de mundo. **O professor, precisa de mais apoio da escola, para desenvolver métodos de ensino com a literatura, repensar melhor dinamizar as suas aulas. E buscar uma solução para despertar no adolescente, o prazer da leitura.** Porque a leitura, é um processo de muita dedicação, **precisa ser trabalhada constantemente em sala de aula**, não é como um passe de mágica, sim leva algum tempo para que os resultados comecem a acontecer.

O fragmento 03 faz parte da mesma seção do fragmento 02. No trecho destacado em negrito é possível notarmos um posicionamento do aluno que diz respeito à solução para o problema que se apresentou anteriormente (a qualidade da leitura). Aqui apresenta-se novamente a voz do culpado, desta vez representada pela instituição Escola, responsável por apoiar *mais* o professor. O posicionamento avaliativo do aluno presente neste fragmento dialoga com o discurso de que a escola não dá ferramentas necessárias ao professor para que este, por sua vez, desenvolva no aluno *o prazer da leitura*. A forma como esse diálogo ocorre na escrita provoca o efeito de sentido de promoção de uma solução do problema, sendo essa solução apontada pelo aluno-pesquisador.

Segundo Coracini (2010), a escrita significa:

(...) ao mesmo tempo, um movimento para fora (ex-scripta) – de si para o outro – e um movimento para dentro (in-scripta) – do outro para si, do outro em si – de modo que a escrita, ou melhor, a escritura implica na inscrição daquele que (ex)põe suas ideias, seus sentimentos, seus afetos e desafetos, ao mesmo tempo em que o sujeito se vê envolvido (marcado) pelo que escreve. Dessa perspectiva, a inscrição de si na textualidade, no tecido, na tessitura, que constitui todo e qualquer gesto de interpretação, é sempre produção de sentido e, portanto, produção de texto. (p.24)

Nesse sentido, chama atenção a mobilização do verbo *prazer* para definir o produto final da solução que se apresenta, o que constata que o aluno-pesquisador percebe o problema da leitura como resultado da falta de gozo do aluno ao ter que realizar uma leitura. Isso parte de um pressuposto de que a leitura **deve** ser prazerosa,

antes de tudo. Assim, entendemos que esse é um já-dito que faz parte da constituição da subjetividade do aluno-pesquisador que está presente na escrita, provocando um efeito de sentido que é o prazer como problema e também finalidade.

Em seguida ressalta-se no texto que a leitura *precisa ser trabalhada constantemente em sala de aula*, o que nos dá um direcionamento novamente sobre os discursos que constituem o saber do aluno-pesquisador que coloca agora não só a escola mas o professor no lugar de responsável pelo sucesso do aluno em relação a seu desenvolvimento. Isso é ainda mais visível no fragmento retirado dessa mesma seção da monografia UE2 e analisamos abaixo.

Fragmento 04 – Monografia UE2

O professor, deve selecionar livros com temas interessantes, como aventura, ficção ou romance para chamar a atenção deste leitor, dialogar sobre o tema com os ouvintes, ouvir o aluno, para que eles possam através desse discurso, interagir com o texto, fazendo dessa aula, bem proveitosa.

Enfatiza-se neste fragmento o papel do professor. A mobilização do verbo *dever* no presente do indicativo *deve* indica uma recomendação do aluno-pesquisador àquele de quem se fala, o professor. Essa recomendação parte da solução que se apresenta anteriormente para o problema da leitura. O fato de se trazer de forma recorrente o apontamento de uma solução sem referências de um Outro que dê sustentação a isso, nos dá indícios da forma como o aluno-pesquisador se vê dentro de seu texto. Isto é, a falta de referências dá ao aluno uma ilusão de um dizer originário de si, no entanto, tendo em vista a heterogeneidade constitutiva proposta por Authier-Revuz (2004) sabe-se que não se trata de algo possível. O dizer desse graduando é constituído por outros já-ditos dos quais ele não possui consciência ou não consegue lidar com eles de forma a incorporá-los no seu dizer a partir de formas de remissões explícitas.

O uso do *deve* é um recurso linguístico-discursivo comum em textos que discutem sobre o ensino de Língua Portuguesa. O aluno incorpora esse recurso em seu texto, o que lhe dá um lugar de paridade com os autores que discutem a mesma temática presente na sua pesquisa.

Fragmento 05 – Monografia UE4

Além do mais, **é notório** que **gramática tem implicado em muitas inquietações e discussões entre estudiosos**. Uma das reflexões mais contínua entre os **professores**, é sobre ensinar ou não ensinar ou ainda por que ensinar, e de que maneira ensinar e qual gramática ensinar. **Essas indagações permeiam o âmbito escolar** ao longo dos anos **provocando os profissionais** a repensarem o que estão ensinando.

Este trecho foi retirado da seção intitulada como *O ensino da gramática tradicional à contextualizada*. Trata-se de uma seção voltada para a contextualização das concepções do ensino de gramática. Nesse excerto, nota-se a falta de referências nos trechos em negrito. Pode-se categorizar as vozes não referenciadas da seguinte forma: a) voz da autoridade – estudiosos; b) voz do profissional – professores; c) voz institucional – escola.

Para Amorim (op.cit):

A presença do outro no discurso pode ser rastreada linguisticamente, isto é, através de formas gramaticais. Mas ela pode também não estar marcada no nível da frase e só ser identificável no nível do enunciado. (...) O tom de um enunciado pode ser identificável, por exemplo, pelo contraste de ideias heterogêneas no interior de um mesmo texto – tom irônico, tom polêmico, etc. E o tom de um enunciado escrito, do mesmo modo que a entonação oral, define-se precisamente pela relação locutor/interlocutor. (p.123)

É sabido que as afirmações feitas pelo aluno não partem de si, são discurso de outrem passíveis de identificação pelo contexto social. A falta de referência do outro indica a heterogeneidade constitutiva de discursos que atravessam o graduando e mostram ainda a busca por deixar à mostra vozes que representam uma coletividade.

Na primeira linha, há um tratamento genérico sobre as questões que envolvem as pesquisas relacionadas à gramática. Não é possível conceber quais são as inquietações e quem são os estudiosos que as estudam. Dessa forma, não é possível que o leitor consiga identificar quais leituras o aluno-pesquisador fez para que pudesse fazer tais afirmações. O uso do termo *notório* implica o que Bakhtin (2013) chamou de polêmica velada. Segundo o autor, na polêmica velada o sentido objetivo do objeto é resguardado, mas polemiza-se um assunto do qual o Outro fala. Assim, levando-se em consideração que a palavra notório é sinônimo de *evidente*, implica-se também na afirmação do discente o discurso de que a questão da gramática e do ensino é uma questão que já está há muito tempo sendo teorizada e, no entanto, pouco tem se avançado no ambiente escolar sobre esse assunto.

Na segunda linha, ocorre também uma generalização discursiva em relação ao discurso dos professores, como se um consenso entre todos os professores a mesma

linha de raciocínio trazida no texto. Percebe-se que isso se dá pela forma que o graduando assume o lugar de quem traduz o discurso de uma classe. Isso porque na quarta linha afirma-se que “essas indagações permeiam o ambiente escolar”. Nessa mesma linha também há um cruzamento discursivo, isto é, não é possível identificar se o aluno está dizendo isso por si ou se é um discurso de outrem citado de forma não marcada.

Fragmento 06 – Monografia UE4

Neste tópico, aborda-se acerca de como o ensino de língua portuguesa acontece em sala de aula, bem como a gramática é trabalhada, visto que, **instituições educacionais ainda continuam com as normas de gramática, isto é, os conteúdos são tratados de forma descontextualizada, desse modo, não colaboram no conhecimento sólido.** Assim, não é preciso abolir, nem decorar e tampouco repetir as regras gramaticais, mas usá-las de forma interativa e estimulante para a produção do conhecimento.

Este é o primeiro parágrafo da subseção intitulada *O Ensino de Língua Portuguesa e de Gramática*. Este excerto traz de forma nítida ao leitor uma posição valorativa do aluno em relação aos discursos que emprega de forma não marcada. Vê-se isso no trecho marcado em negrito.

Tem-se novamente uma afirmação generalizada e não referenciada. Não é possível afirmar se é um dado trazido por outrem ou uma afirmação produto das vivências do próprio discente. O posicionamento valorativo do aluno evidencia-se a partir desse ponto, quando afirma que o ensino é descontextualizado e não colabora com o conhecimento referido como sólido. Essa é uma discussão recorrente nos textos acadêmicos que debatem o ensino de Língua Portuguesa, seja na discussão que propõe o trabalho na sala de aula por meio da análise linguística, seja na crítica feita ao trabalho com a gramática.

Percebe-se até aqui que há uma busca de culpabilização da instituição Escola e por consequência, também do professor, mais especificamente, a culpa está voltada para o fato de as *instituições educacionais* continuarem a tratar a gramática em sala de aula de forma descontextualizada. O texto se *altera* de forma substancial pelo discurso que paira no imaginário social e também acadêmico de que a Escola e o Professor do ensino básico está sempre um passo atrás daquilo que seria ideal para o ensino.

Nas últimas linhas, percebe-se que além do posicionamento valorativo, há também o encaminhamento daquilo que deve ser feito para que o ensino seja de qualidade, quando se diz que as regras gramaticais devem ser usadas de forma interativa e estimulante. Essa atitude do discente é uma resposta que faz remissão ao discurso trazido anteriormente de que o ensino de gramática no modelo apresentado, isto é, descontextualizado, não é suficiente. Até aqui é possível perceber o diálogo de várias vozes que levam ao mesmo efeito de sentido: a culpa da escola e do professor pelo ensino defasado.

Fragmento 07 – Monografia UE4

Não obstante, **não há como descartar a relevância e a necessidade de se ensinar a norma culta**, porém, não uma norma centrada em regras, e sim propícia de situações com as quais os falantes da língua consigam desenvolver suas habilidades de ler, falar, ouvir e escrever. **No entanto, ainda, com certas mudanças significativas no ensino, muitas escolas não dão a devida importância para o conhecimento interno dos alunos, continuam privilegiando apenas a variação padrão.**

Há aqui o tratamento da Escola como instituição personificada em *muitas escolas*, como se cada uma agisse por si própria, sem tomar como regra aquilo que está posto no regimento geral das instituições de ensino básico, como, por exemplo, os documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular entre outros). Não há a retomada da palavra *professor*, mas há a retomada de *alunos*. Isso representa o discurso de que o professor não possui um papel significativo quando se trata de pensar o ensino de gramática, está posto, implicitamente, como sendo sem autonomia no que concerne ao conteúdo de suas aulas, representa-se o professor, justamente, como aquele que está perdido.

Amorim (op.cit.) fala sobre o dialogismo passivo e ativo. Este seria um caso de dialogismo ativo no texto, pois:

A forma ativa, menos evidente ainda, se revelaria, por exemplo, nos textos em que se identifica uma espécie de rejeição ou evitamento de uma outra palavra que, apesar disso, se impõe. Forma limite em que será sempre difícil de avaliar até onde o autor constrói dela uma representação textual, ou se trata, na verdade, de um caso de pura presentificação. Nesse caso, somente o leitor poderá, *a posteriori*, nomeá-la, o que supõe que a palavra evitada pelo autor pertença ao intertexto de onde a leitura se faz. (p.177)

O texto que está em análise traz isso de forma que a pesquisa do discente esteja quase totalmente envolvida nesse tipo de diálogo das vozes, no qual faz-se menção a

discursos sempre oposto (bom ou ruim – sobre análise linguística e norma culta), discursos estes que estão, como dito anteriormente, presente em discussões acadêmicas que tomam o texto em sala de aula como objeto. As formas não marcadas do discurso de outrem são mais presentes que qualquer forma de remissão explícita apontada por Authier-Revuz (2004). Assim, sobressai-se no texto uma fusão de vozes que podem ou não ser referências a estudos científicos lidos pelo discente, como podem também ser parte de sua alteridade social. Tudo isso está posto no texto de modo que o leitor seja aquele que irá tirar suas próprias conclusões sobre os discursos presentes no texto. Certamente esse texto se trata de um caso peculiar quando se trata de escrita acadêmica, pois foge às regras consideradas fundamentais para o que é considerado um bom desenvolvimento de um texto científico.

Fragmento 08 – Monografia UE4

Ainda, com a proposta de abordagem da gramática contextualizada, notase **as antigas práticas de ensino**, com isso é **pouco produtivo e deplorável** conferir o conhecimento de língua à Gramática Normativa, em que nos livros didáticos ainda exigem do aluno saber, por exemplo, retirar de uma frase os adjetivos. Dessa maneira, **esse tipo de trabalho não proporciona aquisição da língua(guem)**, pelo contrário, apenas leva o aprendiz, reconhecer certa classe de palavra.

Aqui há um marco temporal que visa separar concepções de práticas de ensino e de gramática. Aquilo que é antigo é tido pelo aluno como “pouco produtivo e deplorável”. Aqui vê-se de forma completamente explícita o julgamento de valor do discente em relação ao que cita. O posicionamento valorativo é posto de tal forma que a subjetividade adentra ao contexto da escrita rigorosamente em prol do que *eu* penso, tornando o texto científico pouco objetivo. Esse recurso linguístico-discursivo causa um efeito de sentido que é o do aluno como juiz das posições criticadas em seu texto. Essa estratégia também é uma forma de o aluno buscar enfatizar o seu lugar na comunidade acadêmica.

Todas as conclusões que são postas são produto das posições valorativas do aluno: se um é bom, logo o outro é ruim e deplorável. Por ser ruim e deplorável não proporciona aquisição de linguagem. Dessa forma, o texto propõe-se a apontar uma direção à Escola e professores, sendo o abandono das antigas práticas e adesão à novas abordagens.

Pode-se trazer aqui uma reflexão sobre os limites da subjetividade na ciência. Como já discutido anteriormente, a subjetividade há de fazer parte do texto científico, sendo que o autor não pode se dissociar de si mesmo. No entanto, há um limite estabelecido para que a subjetividade não interfira na objetividade da discussão científica.

Coracini (op.cit.) afirma que o texto científico há de ser legível e aceitável:

Legível, porque todo texto, ao se relacionar com textos anteriores, pelas regras padronizadas (consenso social, aspecto convencional), traz consigo fragmentos de sentido já conhecidos do leitor. Aceitável porque, coincidindo, ao menos parcialmente, com os 'esquemas' conceitualizados pelo leitor e socialmente aceitos, a organização textual pode, sem dúvida alguma, facilitar o processo de leitura e servir de base para a postura crítica do leitor. Desse modo, acredito poder afirmar que o respeito ao padrão discursivo, compartilhado pelos membros de uma comunidade (neste caso, científica), funciona como uma estratégia a serviço da intenção de persuadir. (p.147)

No texto em análise, o padrão discursivo não condiz com o que é estabelecido pelos membros da comunidade acadêmica, isto porque, independente das regras de cada instituição acadêmica (universidades, periódicos científicos, etc.) há um ponto que é em comum a todas: a objetividade que garante rigor científico ao texto. A demonstração da subjetividade, apesar de haver, fica implícita, o contrário do que ocorre neste texto.

Fragmento 09 – Monografia UE5

Segundo pesquisas atuais, estima-se que há no Brasil cerca de 4.000 cordelistas e dentre esses temos os que mais se destacam como sendo os principais cordelistas brasileiros.
--

O fragmento 09 foi extraído da seção intitulada *Principais cordelistas brasileiros* da monografia UE5, na qual o aluno-pesquisador cita nomes de autores da literatura de cordel, bem como faz um resumo de suas biografias e suas obras. O trecho é iniciado com *segundo pesquisas atuais, estima-se que*, mais um caso em que se percebe a constituição do discurso pelo Outro de forma não referenciada.

Tem-se aqui, novamente, uma voz de autoridade não identificada, assim como ocorrido no fragmento 02. Assim como anteriormente, a mobilização dessa expressão demonstra uma forma de lidar com a voz do Outro que é incompatível com o que se espera da escrita na cultura acadêmica. Expressões como essa são muito recorrentes em textos de um gênero muito ligado ao ensino médio: a redação. Portanto, é importante

lembrarmos das relações do aluno-pesquisador com o Outro que constitui o seu discurso, mas que não faz parte do meio acadêmico. Esse Outro não está isento da heterogeneidade inscrita na subjetividade desse aluno. Isso quer dizer que pode haver (e há) implicações (como bem visto) em textos acadêmicos que advêm da dificuldade do aluno em lidar com a diferença entre a cultura escolar e a cultura acadêmica.

Uma redação possui uma estruturação de escrita diferente de uma monografia em um nível que pode dificultar a construção de uma nova experiência de constituição de saber. Percebe-se aqui que a camada social na qual o sujeito se inseriu em um determinado momento (escola) da sua vida e a que se insere atualmente (universidade) são postas em confronto nas formas de alteridade que explicitamos nas análises que realizamos neste fragmento bem como em fragmentos anteriores.

Fragmento 10 – Monografia UE6

O professor é, em parte, responsável pelo sucesso ou fracasso de alguns indivíduos em determinadas esferas da sociedade, o formador de tantas outras profissionais, dessa forma, **não é difícil entender que ele é também responsável por ser o pivô** do processo de desconstrução do preconceito relacionado a fala.

O fragmento 10 foi extraído da seção intitulada *O professor como protagonista no processo de desconstrução do preconceito linguístico* da monografia UE6. Nessa seção o aluno-pesquisador busca trazer ao leitor argumentos sobre o papel do professor em relação à conscientização dos alunos do ensino básico sobre as variações linguísticas que destoam da norma padrão.

Mais uma vez, vê-se marcado de forma implícita a voz do culpado – o professor. Nos trechos destacados em negrito, é possível notar uma responsabilização do professor *pelo sucesso ou fracasso em determinadas esferas da sociedade*. Destacamos aqui, a relação do aluno com o Outro de quem se fala que é produto também de sua relação com discursos sobre o professor, que, por sua vez, estão enraizados no senso comum. Quando tratamos de senso comum aqui, estamos nos referindo ao senso comum da sociedade como um todo e também ao senso que é comum a milhares de estudos que são realizados sobre o papel do professor em sala de aula. Esse senso comum denota o professor como sujeito formador.

O que podemos inferir sobre o fragmento analisado é que o aluno-pesquisador se empenha em enfatizar esse papel transformador do professor, ao mesmo tempo em que mostra não conseguir discernir entre o discurso do senso comum da sociedade e o discurso do senso comum do meio acadêmico, mantendo uma relação dialógica com um dado que não se referencia (a responsabilização do professor sobre o sucesso ou fracasso).

Em seguida, diz-se que *não é difícil entender que ele é também responsável por ser o pivô*, demonstrando, mais uma vez, que o seu dizer parte de um já-dito que constitui sua própria subjetividade. Deixa-se transparecer ao leitor essa constituição com o uso da expressão *não é difícil entender* que demonstra um posicionamento avaliativo desse aluno em relação ao diálogo que estabelece com o leitor, pois se supõe que, por ser um discurso do senso comum, portanto o leitor compreenderá facilmente o que se diz. E, ainda, transparece também uma posição avaliativa, novamente, em relação ao papel desempenhado pelo professor. Essa forma de construção da monografia causa um efeito de sentido que é o da culpabilização do sujeito formador.

A conclusão a que chegamos sobre as análises das vozes não referenciadas é que o aluno toma dizeres que talvez pertençam ou um dia pertenceram à comunidade científica como uma heterogeneidade constitutiva do meio acadêmico. São já-ditos talvez tão difundidos no meio acadêmico que o aluno entende que pode dizê-los sem referencia-los, como se fizesse parte do senso comum desse contexto social. Quando se coloca esses discursos como senso comum, isso dá ao aluno um lugar dentro dessa comunidade. Ao mesmo tempo, o outro que é o leitor, fica sem saber se o aluno realmente sabe quem proferiu os dizeres que ele mobiliza.

3.2 Vozes referenciadas

Aqui nos referimos às vozes passíveis de identificação, ou seja, aquelas que podemos identificar pelas categorias propostas por Authier-Revuz (2004). Essa categoria das vozes referenciadas se dá pela leitura dos dados, pela qual percebemos que há os seguintes movimentos: a) o uso da voz do outro como autoridade na busca do aluno por validar seus posicionamentos; b) em alguns casos, o posicionamento do aluno reflete justamente o mesmo posicionamento do autor citado, o que torna esse

posicionamento uma paráfrase; c) busca do aluno por mostrar ser parte da comunidade acadêmica.

Fragmento 11 – Monografia UE1

Em todo amor há pelo menos dois seres, cada qual a grande **incógnita** na equação do outro. É isso que faz o amor parecer um capricho do destino – aquele futuro estranho e misterioso, impossível de ser descrito antecipadamente, que deve ser realizado ou protelado, acelerado ou interrompido (BAUMAN, 2004, p.18).

Desse modo, o amor não pode trazer certezas a quem ama, uma vez que não depende só de uma das partes para acontecer, cada ser humano, independente do gênero, se diferencia em suas complexidades interiores, e mesmo quando há um relacionamento ou dentro de um casamento, ainda assim é algo que precisa ser regado com **constância para se ter uma certa convicção da estabilidade emocional de si e do outro.**

O fragmento 11 foi extraído da seção intitulada *Amor na literatura* da monografia UE1. Nessa seção, o aluno busca realizar uma contextualização sobre o tema do amor de forma geral na literatura e também traz essa discussão em relação a obra *Senhora*, a qual é seu objeto de análise. Esse fragmento trata-se do segundo e terceiro parágrafo dessa seção, nos quais se traz uma citação de uma voz de autor fonte (Bauman, 2004).

Traz-se uma citação com a forma de remissão apontada por Authier-Revuz (2004) como DD – Discurso Direto. Após a citação do autor fonte, tem-se o uso do conectivo *desse modo* que demonstra o diálogo entre o aluno-pesquisador e o autor fonte que remete a um efeito de sentido de concordância. Quer dizer, o aluno-pesquisador mostra que o dizer do outro dá a ele uma base de sustentação do dizer que ele traz a seguir. Promove-se, nesse sentido, a construção de um discurso sobre o amor.

Como bem dito por Bakhtin (2011, p. 331): “a *concordância*¹⁴ é uma das formas mais importantes de relações dialógicas”. É importante dizer que a concordância pode ser entendida também como posicionamento avaliativo desse aluno, pois ao apropriar-se do dizer de um autor fonte e concordar com ele de forma explícita, atribui-se um valor a esse Outro que é o de significância para a sua pesquisa. Ao mesmo tempo, busca-se um valor para a própria pesquisa.

¹⁴ Grifo do autor.

Esse Outro que é apresentado tem uma função no texto que diz respeito justamente de passar para o leitor que o texto possui uma fundamentação teórica relevante para o estudo, validando assim, a voz do próprio aluno-pesquisador. Percebe-se esse condicionamento do dizer do *eu* pelo já-dito do Outro, que não é algo exclusivo desse texto, mas se trata de algo presente na escrita acadêmica de forma constitutiva, faz parte da cultura acadêmica, principalmente em pesquisas realizadas durante a graduação, como relatórios de iniciação científica e a monografia.

Destacamos nesse texto a palavra *incógnita* que faz parte da citação e também os trechos *o amor não pode trazer certezas a quem ama, uma vez que não depende só de uma das partes para acontecer e constância para se ter uma certa convicção da estabilidade emocional de si e do outro* para mostrar a tentativa do aluno de fazer uma paráfrase para explicar o que é dito na citação direta. No entanto, essa tentativa excede a paráfrase quando se traz novos sentidos para o texto. A *constância* e *estabilidade emocional* são termos que não fazem referências ao dizer que é mobilizado na citação direta. Pode ser um já-dito que faz parte da obra do autor citado, mas pode ser também um reflexo da leitura que esse aluno fez sobre a obra que cita.

Fragmento 12 – Monografia UE1

Engel (2004, p. 332) afirma que “a construção da imagem feminina a partir da natureza e das suas leis implicaria em qualificar a mulher como naturalmente frágil, bonita, sedutora, submissa, doce, etc. Aquelas que revelassem atributos opostos seriam consideradas seres antinaturais”.

Em vista disso, a mulher está associado, de forma limitada, ao amor, ao casamento, à proteção materna, ao lar, à mulher doméstica, às emoções femininas, à fragilidade, a dependência da mulher à figura masculina. Muitas vezes é propagado por esses conceitos limitadores que a mulher não pode desempenhar papéis corriqueiros na vida, como dirigir, por exemplo, ou que ao desempenhá-lo não o executa com a mesma qualidade que os homens. O que representa também a subjetivação da figura masculina, de liberalidade; estes conceitos foram, por vezes, naturalizados e universalizados ao longo da história.

Esse outro fragmento, também pertencente à monografia UE1, faz parte da seção intitulada *Subjetivação amorosa Caminho e (des)caminho*. Nessa seção, o aluno-pesquisador visa trazer ao leitor uma discussão sobre os papéis desempenhados pela mulher ao longo do tempo, principalmente no que diz respeito ao amor e a instituição do casamento. Esse fragmento são o segundo e terceiro parágrafos do texto.

Aqui, tem-se o DDq – Discurso Direto com “que”. Em seguida, há o uso do conectivo de conclusão *em vista disso*. Mais uma vez, o aluno-pesquisador busca validação da sua pesquisa pelo Outro. Na medida em que essa busca acontece, ocorre outra coisa: a constituição da voz desse aluno como uma voz comentadora do já-dito.

Foucault (2006) aponta que:

[...] O comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no texto *primeiro*. Deve, conforme um paradoxo, que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito. (p. 25)

A validação que o aluno busca perpassa também pela questão da neutralidade na ciência, pois a necessidade de se mostrar imparcial diante do dizer causa o efeito de sentido da conformidade. Dizendo de melhor forma, o aluno limita-se a mostrar ao leitor que o seu dizer está em acordo com o já-dito. Essa forma de diálogo pode comprometer o texto no sentido de ser uma contribuição do aluno em relação ao seu próprio objeto de pesquisa.

É possível notar essa relação de conformidade bem como um distanciamento do aluno-pesquisador de seu texto também em outros momentos de sua escrita, como no fragmento a seguir.

Fragmento 13 – Monografia UE1

O casamento consiste em uma instituição social das mais importantes, pois possibilita o desenvolvimento de uma família. Por ser uma formação social, a maioria das mudanças ocorridas na sociedade possui influência direta no seio familiar. **Desta maneira, casamento:** “é a mais importante e poderosa de todas as instituições do direito privado, por ser uma das bases da família, que é a pedra angular da sociedade” (DINIZ, 2004, p.39).

Este fragmento foi extraído da seção intitulada *relações amorosas entre gêneros*, na qual o aluno realiza uma discussão sobre as relações conjugais entre homem e mulher em *Senhora*.

Aqui não se inicia com a citação, mas sim com o dizer do aluno-pesquisador. A voz do Outro é colocada em segundo plano, trazendo assim um efeito de sentido de concordância. Diferentemente do fragmento anterior, a outra voz é que é posta como

concordante com o que o aluno expressa primeiro. Essa voz do Outro é expressa pelo uso do conectivo *desta maneira* e por um DD – Discurso Direto empregado pelo uso de aspas.

Essa modificação de colocação das vozes é uma estratégia argumentativa que causa um efeito de sentido que é a impressão de um novo dizer em relação ao já-dito que é posto quando na verdade, o que ocorre é uma paráfrase. Essa é uma negociação que ocorre entre o aluno, o discurso do Outro que é citado e o leitor. O aluno traz uma conceituação sobre o casamento, primeiro com o seu dizer e depois com o dizer do Outro.

No entanto, os indícios demonstram que se trata, novamente, de um comentário, como apontado por Foucault (op.cit). O que aponta a voz do aluno como comentário é que a conceituação trazida por ele é uma paráfrase do já-dito pelo autor citado. Quer dizer, o aluno traduz com suas próprias palavras o dizer do Outro. Campos (2017) aponta esse movimento de paráfrase como algo recorrente em textos acadêmicos de alunos e que acaba por dar a outros autores o lugar de sustentação na elaboração do texto. Em muitos casos, como nesse texto em análise, essa sustentação causa um problema de afastamento do aluno-pesquisador em relação ao seu próprio dizer e sua pesquisa.

Fragmento 14 – Monografia UE2

O desenvolvimento da realidade prisional, passou por pouquíssimas mudanças no decorrer de sua história, mas **partindo de uma lógica defendida por Foucault (1987)**, é possível destacar que desde seu nascimento, a sociedade partia da ideia de que apenas a detenção e a separação dos transgressores podem fazer com que os sujeitos consigam adquirir àquilo que é necessário para retornarem à sociedade. Entretanto, esse objetivo jamais foi alcançado, uma vez que os índices de reincidência dos crimes não diminuíram, tampouco, havia um processo de transformação por parte dos que se inseriam nas lógicas prisionais.

O fragmento 14 foi extraído da seção intitulada *Contexto da educação dos presidiários no Brasil*. Nessa seção o aluno-pesquisador busca realizar uma discussão sobre como é construída a educação em prol da ressocialização dos presidiários, apontando problemas e dificuldades pelas quais perpassam essa questão.

Nesse fragmento é possível identificar uma Outra voz que é a do autor fonte (Foucault, 1987). Essa voz está presente no texto de forma a sustentar o dizer do aluno

como uma autoridade, vê-se isso no trecho *partindo de uma lógica defendida por Foucault (1987)*. O uso do termo *uma* provoca um efeito de sentido que é o da falta de apropriação do próprio aluno sobre o discurso que mobiliza, pois não se aponta qual é a lógica defendida pelo autor citado.

O texto posterior a esse trecho poderia ser entendido pelo leitor como uma citação indireta, mas acreditamos se tratar da voz do aluno, pois se diz que está se *partindo* de Foucault para o dizer trazido posteriormente, o que nos dá indícios de que o aluno-pesquisador de fato pode ter realizado uma leitura de uma ou mais obras do autor citado. No entanto, ao não trazer a informação de qual lógica foucaultiana o aluno está se apropriando, demonstra-se uma dificuldade em lidar com essa informação.

O aluno pode, ainda, não querer se responsabilizar por suas próprias interpretações da teoria de qual está *partindo*. Isto é, citar um conceito exige uma leitura sobre ele e uma releitura desse conceito a partir do seu objeto. Assim a falta de conceituação da lógica foucaultiana pode estar relacionada à sua insegurança enquanto aluno de graduação ao citar um autor como Foucault.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que busca demonstrar a validação do seu próprio dizer, mobilizando o discurso de um Outro, o aluno também deixa transparecer em sua escrita duas possibilidades quanto a alusão a um conceito que não se cita: a) o aluno *compreende* a lógica foucaultiana, mas não usa recursos linguístico-discursivos adequados para se fazer compreender pelo leitor; b) o aluno não realizou uma leitura sobre essa lógica da qual fala, mas achou por bem dar ao seu dizer uma sustentação de autoridade a partir de um autor referência no assunto.

Fragmento 15 – Monografia UE2

Como escritor literário, Monteiro Lobato passa a ser um dos mais influentes autores de contos do Brasil, apesar de sua importância para a literatura nacional, ainda hoje é alvo de uma série de críticas por parte de movimentos sociais, uma vez que como muito presente em seu período, o escritor deixa transpassar em sua obra, o racismo existente em sua época, o que inclusive se mostra com muita frequência durante várias histórias de Sítio do Pica-Pau Amarelo. A partir das queixas dos movimentos negros a nível nacional, é possível perceber a existência do racismo principalmente destinado a tia Anastácia. É importante destacar que mesmo não havendo justificativa para essa posição, muitas pessoas buscam afirmar que existe a necessidade de levar em consideração o contexto histórico e o fato de suas obras somente repassarem uma lógica dominante no período (KOSHIYAMA, 2006; XAVIER, 2010).

De acordo com o que foi apresentado até então, é possível afirmar que de fato Monteiro Lobato é um dos mais importantes autores da Literatura Brasileira, que tem

sua história e memória atrevesado por algumas polêmicas, mas que ainda demonstra um importante escritor, principalmente no que diz respeito a produção de literatura infanto-juvenil, que possui obra e história de modo geral, ficou imortalizado na cultura brasileira (MORAIS E VIECELI, 2020).

Esse fragmento foi extraído da seção intitulada *Monteiro Lobato: breve contexto da sua vida*. Trata-se de uma seção biográfica sobre o autor e suas obras.

Nesse fragmento têm-se dois DI – Discurso Indireto, como apontado por Authier-Revuz (2004). Esse é um tipo de discurso tradutor da palavra do Outro. Nesse caso, destacamos os dois momentos em que é possível ver explicitamente a voz do aluno-pesquisador, nos trechos *de acordo com* e *é possível afirmar*.

O uso da expressão *de acordo com o que foi apresentado até então* remete à primeira citação indireta. Nesse caso, o diálogo se estabelece com um efeito de sentido de responsabilização do Outro pelo que foi exposto. Essa responsabilização dá ao aluno o lugar de porta-voz em sua pesquisa, como se pode ver no uso da expressão *é possível afirmar que*, pois nesse caso, não se traz um dizer do aluno referente ao dizer do Outro citado anteriormente. Em vez disso, traz-se outra citação indireta. Esse é um indício de como se estabelece a relação de apropriação do dizer do outro nesse texto e da relação que o aluno estabelece com seu objeto de pesquisa.

Certamente, quando se traduz o discurso de outros autores, mobilizam-se nele também marcas de subjetividade de quem faz essa tradução. Bakhtin (2011) aponta que mesmo uma citação é um acontecimento novo no texto, um novo elo na cadeia discursiva. Quer dizer, mesmo se tratando de duas citações indiretas e seguidas, o aluno faz uso de suas próprias palavras e transfere o já-dito para o seu próprio contexto autoral. Esse contexto possibilita novas significações frente ao já-dito. Justamente por isso o trecho *de acordo com o que foi apresentado até então* traz também um efeito de sentido de que é necessário negar que há racismo presente na vida e obra de Monteiro Lobato para que ele seja reconhecido como um grande autor, o que demonstra a preocupação do aluno com o que se pode chamar de politicamente correto.

As citações constituem um elo entre si a partir da tradução realizada pelas palavras do aluno. Assim sendo, as vozes constituintes nesse caso são as do: a) porta-voz (aluno-pesquisador) e b) autores traduzidos pela palavra do aluno. Apesar de seu posicionamento de porta-voz, o aluno demonstra preocupação sobre a visão do seu interlocutor sobre Monteiro Lobato.

Fragmento 16 – Monografia UE3

Já no segundo capítulo de seu livro que é intitulado “Seiscentas mil milhas quadradas de sofrimento”, o autor descreve o sofrimento humano no semiárido.

Realmente que terra poderá dá mais impressão de sofrimento do que essa terra do sertão nordestino com seu solo curtido e roído pelos rigores do clima? Com a pele de seu solo magro, mal encobrindo seu esqueleto de granizo e calcário, dilacerada em vários pontos, rompida pelos pontos das rochas mais duras que irrompem no meio da paisagem em brancos blocos escarpados, como se fossem mesmo os ossos da terra descamada. (CASTRO, 1967, p.40)

Através desta obra foi possível romper o mito enraizado durante anos por julgamentos superficiais e interesse políticos de que os atrasos sociais e econômicos no Nordeste, eram decorrentes do clima, da terra, condições físicas e a raça de sua gente. **Todavia**, a seca constitui-se como uma causa secundária, que também contribui para agravar as condições de vida das várias famílias sertanejas “região chamada semiárida, caracterizada primordialmente pela incerteza, inconstância e irregularidades de chuvas” (CASTRO, 1968, p.83)

Este fragmento foi extraído da seção intitulada *A obra “O Quinze” de Raquel de Queirós no atual cenário cearense: uma abordagem sobre o descaso político na região acerca da fome e miséria* da monografia UE3. Nessa seção, o aluno-pesquisador busca realizar uma leitura da obra *O Quinze* e problematizar os problemas que acontecem nas regiões mais afetadas pela seca no Ceará. Destaca-se aqui duas citações seguidas com o uso de conectivos entre si que marca a voz do aluno. As citações são em discurso direto.

O uso da expressão *através desta obra* traz um comentário do aluno sobre o texto apresentado na primeira citação. A negociação com o Outro do texto se dá por meio desse comentário. Reserva-se ao comentário um lugar no texto que é o de continuidade do já-dito como uma tentativa de contextualização do assunto abordado nessa seção. Assim, responsabiliza-se o Outro por um dado trazido, mas também há uma busca do aluno por trazer sua própria voz a partir desse dado. No entanto, sua voz se restringe a falar *sobre* o dado.

O uso da conjunção *todavia* também mostra essa negociação com o Outro do texto. Na tentativa de fazer-se presente, o aluno busca trazer uma informação. Essa informação é corroborada pela segunda citação direta presente na escrita. Assim, novamente, o aluno faz um comentário sobre o dado que se segue. Desse modo, a problematização do dado em relação ao seu objeto de pesquisa é deixada de lado,

tornando assim a voz do aluno, uma voz comentadora, como em fragmentos analisados anteriormente.

Fragmento 17 – Monografia UE4

Segundo Antunes (2014), discutir sobre gramática contextualizada é um tanto que repetitivo, pois a linguagem nunca acontece isoladamente, a linguagem é interatividade e acontece se existir um propósito comunicativo. **Portanto, é fundamental que os professores reavaliem suas práticas metodológicas, ao ponto de se questionar sobre o que se entende como gramática e o que se realmente propõe a ensiná-la.**

Inicia-se com uma citação indireta com modalização em discurso segundo. Vê-se aqui o terceiro grau de dialogismo apresentado por Amorim (op.cit), isto é, o discente faz uso do discurso de outrem para suas próprias finalidades, quer dizer, fazer uma recomendação aos professores. Essa recomendação parte do próprio aluno, pois não está presente no texto de Antunes (2014), o que acaba, por assim dizer, extrapolando os limites entre o discurso de outrem e o discurso do discente. Tal recomendação reforça que os docentes devem mudar suas práticas, e ainda, se questionar sobre elas. A posição do discente é enfatizada pela modalização linguística feita a partir da palavra *fundamental*. Considera-se, assim, de suma importância uma reavaliação das práticas docentes.

Este também é o caso do próximo fragmento.

Fragmento 18 – Monografia UE4

Dessa maneira, **Antunes (2009)**, explica que, a escola não deve fazer abordagens superficiais a complexidade das questões textuais em segundo plano e focalizar apenas na gramática. Com isso, **nota-se a importância da instituição de ensino juntamente com o professor de língua portuguesa proporcionar o contato dos estudantes inseridos no processo de ensino e aprendizagem**, com a diversidade de gêneros, seja com os que vinculam oralmente seja com os de produção escrita, assegurando e simplificando a comunicação falada e escrita dentro do âmbito social. **Por fim, o texto não pode ser visto apenas como um disfarce para um ensino contextualizado, no qual é apresentado de forma superficial, abordado de maneira inadequada, ao invés de ser trabalhado de forma correta, detalhando cada parte de sua composição, levando em consideração a condição de produção, o propósito, a estrutura, bem como os elementos utilizados na construção de sentido.** Assim, posteriormente são trabalhados outros aspectos da língua, por exemplo, a gramática.

Novamente o parágrafo se inicia com uma citação indireta que dá lugar a uma tentativa do discente de chamar a atenção do leitor, evidenciada pelo uso da expressão *nota-se*. Trata-se de uma tentativa de persuadir o leitor em relação ao argumento apresentado a partir de *por fim*. No argumento, pode-se ver mais uma recorrência de posicionamento valorativo em relação ao texto e às práticas docentes.

Há a identificação da voz teórica que dá sustentação ao argumento, bem como a ocorrência da modalidade demonstrada por Coracini (op.cit.), isto é, há uma avaliação do aluno sobre o seu objeto, apesar de não haver o uso do pronome *eu*. Dessa forma, é perceptível ao leitor que o autor traz um caráter misto ao texto (BAKHTIN, op.cit.), isto é, modaliza a citação em discurso indireto ao mesmo tempo em que a sua subjetividade é infundida na construção do discurso transmitido.

Na penúltima linha, a palavra *posteriormente* é empregada, de maneira a levar o leitor que a gramática até pode ser trabalhada, mas levando, antes de tudo, os aspectos reais da língua em consideração. Pode-se dizer que esse é um momento da escrita que mais está legível e aceitável ao contexto acadêmico pela incorporação de outrem.

É perceptível que a discussão aqui posta como pertencente à Antunes (2009) dialoga com o que foi posto nos fragmentos anteriores de forma não marcada. O discurso indireto aqui é empregado de forma que sempre dê ênfase aos posicionamentos valorativos do discente, corroborando sempre com a dualidade trazida em relação ao ensino de gramática pelo texto.

O aluno dá à voz do outro um estatuto de autoridade, ou seja, faz-se uma paráfrase desse autor e em seguida se faz uma recomendação que pode estar presente no texto desse autor citado, mas coloca-se de modo que cause uma impressão de ser do aluno. Assim, o aluno tem a necessidade de trazer o *Antunes (2009) explica que* para que possa trazer essa recomendação a partir de *nota-se a importância* e *por fim*.

Fragmento 19 – Monografia UE4

Conforme defende Antunes (2009), o texto inclui uma estrutura de associações, de meios, de métodos, e ações, de pressuposições, enquanto ao seu progresso temático, sua relevância informativa contextual, sua coesão e coerência. **Nesse caso**, o texto não pode ser trabalhado apenas como uma estratégia de permanecer **um ensinamento precário ou de cumprir carga horária**, no entanto, precisa ser utilizado por completo, em seus aspectos linguísticos, discursivos e interpretativos.

Novamente há uma tradução do discurso de outrem por meio do emprego do discurso indireto. A partir desse emprego há abertura para a voz do discente em *nesse caso* que traz seu argumento em seguida. Nesse argumento há novamente a modalização explícita de Coracini (op.cit.). A voz do discente é de tom acusatório, pois implicitamente afirma-se que os docentes ensinam de forma precária, apenas para cumprir carga horária. Apesar de não haver o pronome *eu* fica evidente o posicionamento do discente. Novamente, é perceptível que esse posicionamento está em consonância ao da autora citado e traduzido pelo discurso indireto.

Outro ponto que deve ser destacado nesse excerto é que o discente inicia a citação indireta com o uso do verbo *defender*, nomeando o estudo da autora citada como uma defesa. Trata-se de uma forma diferente de introduzir o discurso de outrem a partir da modalização em discurso segundo, isto é, foge das formas mais convencionais (segundo, de acordo com etc.). É possível que essa seja uma tentativa do discente demonstrar ao leitor que todos os seus posicionamentos, na verdade, não vêm de sua própria percepção sobre o assunto, mas estão fundamentados pela defesa de outrem.

Fragmento 20 – Monografia UE4

Segundo Antunes (2005), procurar desenvolver a competência verbal de um indivíduo é buscar ampliar as possibilidades de criar e receber textos. Diante disso, **percebe-se** que **é importante** trabalhar com textos no espaço escolar visando o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno, tendo em vista, tornar um sujeito que saiba interagir de forma efetiva.

Outro caso de citação indireta com modalização em discurso segundo no texto. Nesse caso, tem-se em seguida o uso de *percebe-se* um termo que marca um posicionamento opinativo do discente que não visa afastar o posicionamento da subjetividade do aluno. O *percebe-se* refere-se ao que é apontado pelo autor citado. O uso dessa modalidade mostra, mais uma vez, que o posicionamento do discente está em concordância com o de Antunes (2005).

Até aqui são três obras da mesma autora que são evidenciadas pelo discente e que são colocadas de forma em que haja concordância com as valorações defendidas pelo aluno em relação ao tema. Nisso há construção de um caminho para levar ao ponto em que o pesquisador pretende chegar, isto é, *é importante* o trabalho com textos na escola. Essa modalidade é posta de modo que chame a atenção do leitor para o que o

aluno irá apontar em seguida, quer dizer, se Antunes (2005) diz que a competência verbal é adquirida por textos, logo *é importante* que os textos sejam trabalhados na escola de forma efetiva, sendo essa forma, como vimos até aqui (defendida pelo aluno) aquela que trabalha o texto de forma contextualizada e não de forma avulsa pela gramática.

É o caso também do fragmento abaixo.

Fragmento 21 – Monografia UE4

De acordo com que explana Geraldi (1995), a opção do texto como centro da atividade comunicativa fundamenta a discussão de que o sujeito e sua produção de discurso estão nele concretizando. **Desse modo**, o texto é o meio com o qual alguém expressa algo a outro, a língua, objeto de estudo, apresenta-se em toda sua totalidade enquanto forma ou discurso que remete uma relação intersubjetiva formada no próprio processo de enunciação.

A citação indireta com modalização é a forma de remissão predominante no texto analisado. Vê-se que se trata de uma forma mais familiar ao discente, pois com isso o texto organiza-se de forma que as posições valorativas não sejam explicitadas como vindo diretamente de sua própria voz, mas sim, embasadas pelo discurso de outrem.

Neste fragmento pode-se constatar isso. Vê-se a citação indireta modalizada e, em seguida, um posicionamento opinativo com o uso de *Desse modo* (como descrito por Coracini) que tem um quê de subjetividade, no entanto, de forma embasada no que o outro diz, isto é, na voz de uma autoridade da área discutida.

Há uma única recorrência de citação direta nesse texto. Todos os argumentos são construídos através de traduções do discurso de outrem, seja de forma em que se apaga as fronteiras entre o eu/tu, seja de forma marcada, mas traduzida, o que talvez o discente considere melhor para os seus propósitos argumentativos.

A partir de tudo que expôs até aqui, é perceptível que o texto em questão possui um problema de adaptação ao gênero a que se propõe. Relacionando a análises de todos os excertos, nota-se um ponto em comum: os argumentos postos sempre trazem um tom acusativo relacionado aos docentes e à Escola enquanto responsáveis pelo fracasso no ensino de gramática. Seja de forma marcada ou não marcada, esse é o fundamento do texto em questão. As vozes marcadas, de fato, associam-se ao que se é dito de forma

não marcada em relação à Escola e professores. Outro ponto importante sobre essa análise é que por ocorrer principalmente o emprego de vozes não marcadas, o texto acaba por dissociar-se daquilo que é *legível* e *aceitável* enquanto texto científico. Esse é um ponto que será melhor abordado na análise posterior.

Fragmento 22 – Monografia UE5

O cordel caracteriza-se por ter uma linguagem simples, um enredo curto, direto e com poucos personagens. Com isso, propicia ao leitor e ao que ouve o poeta declamar suas rimas, um melhor entendimento. Os poetas cordelistas têm por características o não uso de palavras cultas, mas uma linguagem coloquial, se aproximando com frequência à **linguagem do povo. Patativa do Assaré (1909-2002), um dos maiores poetas cordelistas do Nordeste diz**: “é melhor escrever errado a coisa certa; do que escrever certo a coisa errada”.

O fragmento 22 foi extraído da seção intitulada *Principais cordelistas brasileiros* da monografia UE5. Nessa seção o aluno-pesquisador faz uma linha do tempo com os cordelistas de maior relevância, contextualizando suas biografias e suas obras.

Aqui ressaltamos uma citação direta que traz um posicionamento avaliativo do aluno em relação ao autor citado em *um dos maiores poetas cordelistas*. Essa expressão no texto substitui expressões que são mais recorrentes em textos acadêmicos como as modalizações *de acordo com* e *segundo o autor*. Essa substituição promove um efeito de sentido de julgamento positivo sobre a obra de Patativa, pois o aluno o coloca como um dos *maiores*.

Patativa é percebido, nesse sentido, como uma voz de autoridade dentro do texto. A voz de autoridade, então, está posta de modo a concordar com o que é dito no primeiro parágrafo: *o cordel caracteriza-se por ter uma linguagem simples*. Essa negociação do aluno com o Outro além de mostrar o seu posicionamento em relação ao autor citado, denota também uma tentativa de mostrar-se como sujeito ativo no discurso.

Há ainda, outras mobilizações linguístico-discursivas nesse fragmento em à *linguagem do povo* que é conceituada pelo aluno como uma linguagem simples e coloquial, mostrando assim uma relação dialógica direta com a citação de Patativa *é melhor escrever errado a coisa certa; do que escrever certo a coisa errada*. Assim, as

relações dialógicas estabelecidas nesse fragmento nos dão o seguinte direcionamento sobre as vozes: a voz da contemplação – referente ao aluno-pesquisador que contempla, admira e dá autoridade em seu texto a um autor; b) a voz de autoridade contemplada – Patativa.

Fragmento 23 – Monografia UE5

Por muitos anos, o cordel destacou-se como a primeira fonte de informação dos nordestinos que não tiveram acesso à leitura ou que não obtinham contato a demais meios de comunicação. **Diversos autores apontaram os folhetos noticiosos como única forma de comunicação que o homem do campo tinha acesso.**

O folheto de época é o jornal dos que não leem jornais no interior nordestino ou mesmo daqueles que, já informados, são adeptos da poesia. É intermediário para um amplo processo de comunicação que, sem de muitos casos, não se completa. Ajuda ao integrar à vida nacional comunidades que não foram ainda devidamente atingidas pelos modernos veículos de comunicação. (NOBLAT *citin* LUYTEN, 1992.p. 42).

O fragmento 23 foi extraído da seção intitulada *O cordel como literatura de contexto jornalístico* da monografia UE5. Nessa seção o aluno-pesquisador busca mostrar a função do cordel como uma forma de levar notícias às pessoas que vivem isoladas e que não possuem acesso a rádio ou televisão.

Nesse fragmento há uma citação indireta realizada a partir de um *apud*. Esse *apud*, por sua vez, recebe o termo *citin*, se tratando assim de uma maneira particular desse texto de fazer uma citação de citação. Pelas normas da ABNT esse tipo de citação recebe somente o nome de *apud*. Discutimos em um fragmento anterior, a questão da insegurança do aluno em relação às suas próprias interpretações do dizer do Outro. O *apud* é uma forma de citação muito presente no contexto da graduação, talvez por esse mesmo fator, quer dizer, é mais seguro trazer uma leitura de um autor que *fala* do autor que se pretende citar, de fato. Assim, dá-se à leitura desse autor citado *que também cita*, a responsabilidade por esse dizer. Ou seja, a mobilização do *apud*, por vezes, é a forma que o aluno-pesquisador encontra de negociar com Outro interlocutor (o leitor), sobre a leitura que esse terá sobre a responsabilização de um dizer que está citado pelo aluno, mas antes, está citado por um Outro.

No trecho *diversos autores apontaram os folhetos noticiosos como única forma de comunicação que o homem do campo tinha acesso* há uma modalização que aponta para um Outro discurso que se refere a diversas vozes presentes no ambiente social

desse aluno, quando se diz que *diversos autores apontaram*. No entanto, traz-se apenas o discurso de um autor (o que está referenciado em apud – Noblat). O uso dessa modalização causa um efeito de sentido que é o de que o aluno realizou diversas leituras sobre o assunto em questão e quer transmitir isso para o leitor.

No entanto, após o uso dessa modalização traz-se a ideia de apenas um autor, que por sua vez, está citado a partir de um apud. Isso corrobora com o que dissemos anteriormente – o aluno pode, de fato, ter realizado outras leituras, no entanto, ao não mencionar essas leituras e trazer uma citação de outra demonstra uma dificuldade em lidar com os diversos discursos que se fazem presentes em sua historicidade enquanto pesquisador em formação.

Fragmento 24 – Monografia UE6

Como segundo passo para este processo Bagno (2007) adverte para a importância de se ter uma mudança de atitude que “a primeira campanha a ser feita, por todos na sociedade, é a favor da mudança de atitude”. **Nota-se que** o autor, ao falar da campanha, não engloba somente os professores, ou a comunidade escolar como um todo, mas ele fala em toda a sociedade, daí a importância de uma conscientização geral sobre as variedades da língua materna.

Cada um de nós, professor ou não, precisa elevar o grau do próprio autor estima linguística: recusar com veemência os velhos argumentos que visem menosprezar o saber linguístico individual de cada um de nós. **Temos de nos impor** como falantes competentes de nossa língua materna. **Parar de acreditar que** “brasileiro não sabe português”, que “português é muito difícil”, que os habitantes da zona rural ou das classes sociais mais baixas “falam tudo errado. (BAGNO, 2007, p.115)

O fragmento 24 faz parte da seção intitulada *O professor como protagonista no processo de desconstrução do preconceito linguístico* da monografia UE6. Essa seção foi analisada anteriormente na categoria de **vozes não referenciadas**.

Nesse fragmento há duas citações diretas com o uso de aspas. No primeiro parágrafo é perceptível que o aluno-pesquisador faz uso do conectivo *nota-se que*. A mobilização desse recurso linguístico demonstra a modalidade implícita discutida nos estudos de Coracini (1991), quer dizer, o aluno opina sobre a citação (Bagno, 2007), mas faz isso de forma que essa opinião esteja velada. Como discutido na seção **Sobre a escrita científica** deste trabalho, mostra-se assim, uma tentativa do aluno de desvencilhar-se da escrita, como se o objeto fala-se por si próprio.

Busca-se assim, um pertencimento ao discurso acadêmico de que a escrita científica deve ser imparcial, na qual o aluno-pesquisador não se mostra enquanto sujeito ativo de sua escrita. No caso desse texto há uma oscilação, pois esse fragmento mostra uma diferença do fragmento trazido anteriormente na seção de **vozes não referenciadas**. Quer dizer, antes, não se teve essa intenção de colocar-se afastado. Isso mostra que há uma tentativa do aluno em apropriar-se dos discursos institucionalizados no meio acadêmico quanto à construção de um texto científico, mas que existe uma dificuldade em relação.

Essa oscilação que acontece na voz do aluno é percebida nos trechos que se seguem nesse fragmento, quando se diz que *temos que nos impor e parar de acreditar que* e novamente em seguida *mas em especial aquele que leva todo processo adiante, o professor, é dele a tarefa de impermeabilizar seus alunos*.

Em *temos que nos impor* o aluno busca uma identificação do leitor com o seu próprio dizer. Isso ocorre também em *parar de acreditar que*. Nesse caso, a busca é pela identificação do leitor com o dizer do aluno e o dizer do autor citado (Bagno, 2007). A citação direta do autor após as palavras *parar de acreditar que* demonstra a tentativa de persuadir o leitor a concordar com o discurso defendido pelo aluno. Além disso, a citação é um discurso de autoridade trazido justamente de forma a colocar esse discurso como constituído de base científica. O uso desses termos (*temos que nos impor/parar de acreditar que*) denota ao texto justamente o efeito de oscilação do qual estamos falando, pois aqui o aluno-pesquisador assume sua voz. A imparcialidade é pretendida em alguns momentos, em outros, não. Isso corresponde a busca do sujeito por sua identificação em seu ambiente social.

Fragmento 25 – Monografia UE6

Observa-se que nos próprios PCN's é denunciado o notório preconceito que há em relação às normais não-padrão, deste modo pode-se concluir que este é um fato não negado nem mesmo pelos pilares que erguem e mantem a educação brasileira, o estigma atribuído às diversas variações cerceiam, vulgarizam e principalmente afrontam, não uma pessoa ou uma comunidade, mas uma identidade, que tenta de todas as formas subsistir ao tempo e suas transformações.

O fragmento 25 da monografia UE6 foi extraído da mesma seção analisada no fragmento anterior.

Destacamos aqui os trechos *observa-se que nos próprios PCN's e o notório*. O uso do *observa-se* demonstra, mais uma vez, a modalidade implícita de uma opinião do aluno-pesquisador, que busca dar essa opinião velada a partir do Outro discurso daquele que é citado, os PCN's. A voz do documento oficial é posta aqui como voz de autoridade, quando se diz *nos próprios*, quer dizer, o discurso do aluno sobre o preconceito linguístico não parte de si mesmo, mas antes, está constituído pelo já-dito de um Outro que é institucional, ou seja, possui autoridade para *falar isso*.

O uso do adjetivo *notório* traz uma polêmica velada. O aluno faz o uso desse termo de modo a negociar com o leitor o sentido que se atribui ao preconceito linguístico. Essa negociação ocorre de maneira a causar no leitor a impressão de *evidencia* sobre o que é dito pelo aluno. Quer dizer, é institucionalizado até mesmo pelos PCN's que o preconceito linguístico é um *fato*, como apontado pelo aluno. Veja que o *notório* implica um posicionamento avaliativo desse aluno, mas ao trazer o recurso da voz de autoridade, busca-se assim, uma forma de polemizar o tema de sua investigação pela voz do Outro institucionalizado no meio educacional.

Fragmento 26 – Monografia UE7

Segundo Bakhtin (2014) os diferentes contextos de uso da língua, resultam em diversos sentidos atribuídos a uma mesma palavra, não sendo esta imutável e neutra, vem abastada de influências, por esse paradoxo, retomamos ao valor de cada palavra ao ser expressa, representa para o falante. sendo nesse contexto, o signo, flexível e variável. De acordo com a época, o contexto o grupo social, guiado inconscientemente por falantes líderes, cada grupo social vê-se governados momentos por uma variante, depois por outra. Hora uma predomina, hora outra.

Nessa premissa, ao retornarmos aos estudos de Bakhtin (2014), consegue-se vislumbrar as ramificações reacionistas como um fenômeno linguístico, tendo as variantes como marcas exclusivas de cada comunidade de fala. Dando através da análise comparativa a possibilidade de detectar variáveis presentes em uma mesma comunidade de fala e em cada grupo a variante mais recorrente, possibilitando através desse processo, analisar os fatores condicionantes que ocasionarão as tais variantes, que marcam a originalidade de um grupo de membros interativos.

Como bem nos assegura Bakhtin (2014), acerca do relicário que envolve as variações linguísticas, a parte digna e valiosa, é descobrir através de pistas verbais, o que marcou e predominou na vida de nossos ancestrais, de modo a imortalizar o estigma latente e indispensável na descoberta individual de quem se “é” perante o mundo e a comunidade de fala a que é parte integrante, extinguindo a marginalização da variante casual e equiparando-a a variante gramatical, valorizando a cultura e a história de todas as classes econômicas, sem exclusão e preconceito.

O fragmento 26 foi extraído da seção intitulada *Sociolinguística: primeiras considerações*. Nessa seção o aluno-pesquisador traz uma contextualização sobre a origem da sociolinguística, sua relevância e seus objetos de estudo. Aqui destacamos três citações seguidas nessa seção, todas indiretas e de um único autor: Bakhtin (2014).

A primeira citação está marcada por *segundo Bakhtin (2014)*, uma citação indireta por modalização em discurso segundo. A segunda citação está marcada por *Nessa premissa, ao retornarmos aos estudos de Bakhtin (2014), consegue-se vislumbrar*. A terceira citação está marcada por *Como bem nos assegura Bakhtin (2014)*. Essas duas formas também são modalizações em discurso segundo.

Traz-se nessas três citações a voz do autor fonte, que causa um efeito de sentido de busca por uma filiação teórica. Nos chama a atenção do verbo *vislumbrar*, que é sinônimo de *entender com clareza*. Esse tipo de expressão é um tipo de negociação com o Outro interlocutor, de maneira que transmita a esse interlocutor a noção de que o aluno-pesquisador compreendeu a teoria do autor que está citando em seu texto. Apesar disso, após o uso dessa expressão, traz-se novamente a voz do autor fonte, sem comentários ou dizeres do aluno, que não sejam uma tradução do já-dito do Outro.

A expressão *como bem nos assegura Bakhtin (2014)* que marca a terceira citação, mostra uma busca do aluno-pesquisador por apoiar-se no Outro e adequar-se a ele de modo que isso causa no texto um efeito de sentido de retransmissão do Outro pelo objeto estudado. Com isso, queremos dizer que o assunto abordado pelo aluno nessa seção acaba sendo abordado pela voz do Outro a quem ele busca se filiar.

A busca por se filiar a um autor é um indício da busca do aluno da graduação por ser reconhecido dentro da comunidade acadêmica. No entanto, muitas vezes, como nesse caso, essa busca acaba tornando a escrita uma forma de confirmar o já-dito do Outro que é autoridade. Dessa forma, o objeto de pesquisa e a própria voz do aluno fica em segundo plano na construção da monografia.

Além disso, esse é mais um indício de que existe na escrita acadêmica um lugar seguro, no qual o aluno pode ficar alheio à voz do Outro no sentido de constituir um novo saber a partir do já-dito. Esse lugar seguro pode ser o apud, como visto anteriormente; uma tradução do discurso citado, como nesse caso ou um comentário sobre o já-dito. Desse jeito, fica assegurado que a palavra lançada na escrita não é de responsabilidade de quem escreve, mas sim do Outro que constitui sua subjetividade.

Fragmento 27 – Monografia UF8

A dissertação de Santos, nomeada “A Fábula na Literatura Brasileira: de Anastácio a Millôr, incluindo Coelho Neto e Monteiro Lobato” (2001), trata-se de um trabalho que constrói um aparato historiográfico sobre o gênero, além de apresentar o trajeto da fábula pelo país, iniciando seu curso no Brasil no começo do século XX, quando Coelho Neto produz fábulas direcionadas às crianças, retomando as formas clássicas e didáticas de propagação da moral nascidas no Oriente.

Como afirma Santos: [...] além da proposta pedagógica, o fabulista brasileiro faz da devoção e do culto à pátria um pretexto para ajustar seus leitores ao modelo social vigente. Ambos os procedimentos de transposição configuram-se numa proposta de adaptação da fábula clássica à Literatura Brasileira (SANTOS, 2001, p.51).

É nesse século que as formas clássicas do gênero chegam ao Brasil, acordado com a Literatura Nacional, através de um dos expoentes da literatura brasileira e maranhense. Todavia, é somente no Modernismo que a vulgarização da fábula acontece por meio dos títulos de Monteiro Lobato. **Indo além, verificou-se que Domingos Barbosa poderia ser facilmente inserido no trabalho de Santos** caso tivesse seus textos publicados em livros. O que não aconteceu, pois as fábulas construídas pelo autor, assim como parte de sua produção ficou nos jornais que passaram com o curso dos anos.

Todavia, através desta pesquisa foi possível recuperar esses textos e possibilitar a visualização de mais um autor maranhense que produziu fábulas, além de permitir que outros estudiosos conheçam a obra, o autor, e tenham acesso a material biográfico e bibliográfico potencialmente capaz de derivar novos estudos. A obra que ficou por ser publicada em volume recebeu o título de O Coati e foi encontrada no periódico O Jornal, especificamente na edição 1274, na quarta página, do ano 1919.

O fragmento 27 foi extraído da seção intitulada *Crônicas e fábulas* da monografia UF8. Nessa seção, o aluno-pesquisador identifica os textos que irá analisar, bem como contextualiza a publicação desses textos.

O que nos chama atenção nesse fragmento é a forma como se constrói a relevância da pesquisa. Primeiro, há duas citações diretas com uso de aspas, marcadas como *a dissertação de Santos* e *Como afirma Santos*. Após as citações, há um dizer do aluno em relação ao já-dito que é uma informação que se traz, uma forma de negociação com o Outro: *Indo além, verificou-se que Domingos Barbosa poderia ser facilmente inserido no trabalho de Santos*.

O uso da expressão *indo além* causa um efeito de sentido de que o aluno-pesquisador fez mais do que uma leitura da dissertação citada, mas buscou avaliar de forma crítica as lacunas que se apresentam no dizer do Outro. Já o uso de *verificou-se* denota uma modalidade implícita de o aluno apresentar essa lacuna que ele identificou,

mas de forma que transmita uma imparcialidade no seu dizer, quer dizer, como se o objeto é que falasse através das palavras.

Em seguida, tem-se o uso da conjunção *todavia*. A mobilização desse recurso linguístico, nesse caso, constrói um posicionamento valorativo do aluno-pesquisador sobre o seu próprio objeto de estudo, trazendo assim uma argumentação sobre a relevância de sua pesquisa. Isso é mostrado a seguir no uso da expressão *através desta pesquisa*, a partir da qual o aluno mostra o porquê de sua pesquisa possuir uma inovação, que está relacionada com o já-dito do Outro citado. Assim, vê-se um efeito de sentido de promoção de si pelo Outro. Ou seja, a partir da pesquisa de Santos, foi possível identificar uma lacuna que é preenchida pela investigação do aluno que constrói a monografia UF8.

Fragmento 28 – Monografia UF9

Para tanto, o indivíduo necessita exercer pleno domínio sobre a leitura e escrita, deixando bem claro a diferença entre um ser alfabetizado e um ser letrado. **Quanto a isso pode-se destacar que:**

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, enquanto o indivíduo letrado é aquele que vive em estado de letramento, isto é, usa socialmente a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (DIAS, 2007, p. 23)

Ou seja, o processo de alfabetização busca desenvolver a habilidade em ler e escrever (codificar e decodificar a escrita e os números). O sujeito alfabetizado é capaz de ler e escrever, mas está pouco habituado em utilizar estas habilidades no seu cotidiano, pode-se dizer que somente as utiliza como mecanismo de comunicação em sociedade, restringindo o seu uso a algo individual do sistema linguístico. Por outro lado, o indivíduo letrado é capaz de utilizar a leitura e a escrita para atender as demandas sociais, ele interpreta, compreende os textos, organiza discurso, reflete, critica, ou seja, sabe usar a escrita e a leitura nos mais diferentes contextos.

O fragmento 28 foi extraído da seção intitulada *Público leitor* da monografia UF9. Nessa seção, o aluno-pesquisador busca realizar uma reflexão sobre leitura, sua conceituação e como as crianças se relacionam com o ato de ler.

Tem-se aqui uma citação direta marcada com a expressão *quanto a isso pode-se destacar que*. Em seguida, há uma marcação da voz do aluno em *ou seja*. Essa marcação denota um comentário do aluno em relação ao já-dito. Traz-se aqui a mobilização de uma conceituação sobre alfabetização e letramento. Essa conceituação é apontada pelo

aluno como vindo de Outra voz, o autor citado. Em seguida, o aluno traduz em suas próprias palavras, a palavra do Outro.

A mobilização da expressão *pode-se destacar que* possui a função de justamente dar importância, destaque ao discurso citado. Esse fragmento mostra o que vem sendo demonstrado em nossas análises até aqui: a busca por uma sustentação do dizer do aluno pelo discurso incorporado no texto. Tem-se assim, um diálogo entre a voz do aluno e a voz do Outro que causa um efeito de sentido que vai ao contrário do que é esperado: não é o Outro que sustenta o dizer do aluno, é o dizer do aluno que reafirma o já-dito do Outro.

Essa relação reforça a dificuldade em lidar com a voz do Outro da qual falamos nesta dissertação. Como visto, é algo recorrente, que se mostra seja pelas vozes não referenciadas ou pelo discurso direto/indireto. Em busca da imparcialidade, o aluno torna a sua pesquisa uma forma de síntese de conceitos, teorias e obras de outros autores que considera relevantes para a construção do seu texto.

Fragmento 29 – Monografia UF9

O professor deve transformar o ato de ler em uma experiência agradável e prazerosa, incentivando seus alunos a serem leitores ativos e, que com o passar do tempo, o gosto pela leitura se torne uma prática autônoma e rotineira. **Machado pontua que é “nessa hora, nasce um leitor** que até então estava adormecido, sendo em formação à espera do momento exato para desabrochar e poder, a partir daí, deliciar-se da magia oferecida pelos livros.” (2001, p. 72)

O fragmento 29 foi extraído também da seção *Público leitor* da monografia UF9.

Aqui destacamos um posicionamento avaliativo do aluno-pesquisador em relação ao papel do professor em relação ao desenvolvimento da leitura dos alunos. Até aqui, nas análises que realizamos, é recorrente a figura do professor como protagonista em diversos momentos em que se fala de leitura, escrita, preconceito na escola, gramática e ensino. Isso mostra que circula na cultura acadêmica uma discursividade sobre o professor do ensino básico que constitui o saber do aluno, que por consequência constrói seu texto a partir dessa discursividade.

Levando-se em consideração que todas as monografias analisadas são de um curso de licenciatura, pode-se dizer que isso é um indicio de como a formação desses alunos que serão professores, afeta suas produções sobre um contexto que estão ou

serão inseridos após o fim do curso. Essa é uma problemática que pode ser desenvolvida em trabalhos futuros.

Tem-se também nesse fragmento uma citação direta marcada por *Machado pontua que*. Essa citação é posta de modo a dialogar com o que é dito pelo aluno em relação ao professor. A citação inicia com *nessa hora, nasce um leitor*, de forma que o dizer do Outro complementa o dizer do aluno, o que enfatiza o argumento de o professor é o responsável por trazer ao aluno a conscientização sobre o papel da leitura.

Fragmento 30 – Monografia UF10

Somado a isso, a façanha eventualmente defendida por (Chomsky. Apud. Tarallo, 1997) causa uma má ótica em detrimento da suposta desorganização e embaraço do fenômeno da fala entre as pessoas. Por outro lado, se levado em consideração a conversa entre dois ou mais indivíduos em que todos procuram se expressar e onde todos conseguem estabelecer seus discursos, nos quais são perfeitamente entendidos, como não dizer que entre um momento de realização desse sistema possui sim uma construção que permite ser organizada, entendida ao estabelecer padrões de sistematização de acordo com suas características de manifestação.

Em estudos labovianos, **o comentador (Oliveira, 2017) descreve como o autor denomina a língua como heterogênea**, o que esfacela considerações sobre um falante-ouvinte ideal tido pelo norte-americano Noam Chomsky, preservando a imagem de parâmetros de variações as quais a língua como processo social inspira ao ser característica de seres que estão em constante mudança.

O fragmento 30 foi extraído da seção intitulada *Sistema palpável e não palpável: questão simbólica* da monografia UF10. Nessa seção, o aluno-pesquisador busca realizar uma discussão sobre os conceitos de língua e fala a partir de Saussure e sobre oralidade a partir de Chomsky.

Nesse fragmento, destacamos duas citações indiretas. A primeira citação é feita em forma de apud e traz um dizer (traduzido pelo aluno) de um autor fonte, que por sua vez é um já-dito que dialoga com o dizer de um Outro que é o autor comentador pelo qual se faz o apud. Portanto, é diálogo entre três vozes. Mais uma vez, há o emprego do verbo *defender* visto em uma análise anterior da monografia UE4. Tem-se assim, o efeito de sentido sobre o que se fala a seguir que é o de *defesa* de uma ideia por Outro, sendo essa ideia um discurso apropriado para a pesquisa em desenvolvimento. O apud, mais uma vez, mostra uma tradução da tradução. Não se lê o autor fonte, mas sim *quem*

lê o autor fonte. Tem-se novamente, o efeito de sentido de que o aluno busca uma segurança em Outra interpretação que não seja a dele próprio.

No segundo parágrafo, não se faz um *apud*, mas é explicitado pelas próprias palavras do aluno que se trata de um dizer sobre um já-dito do autor fonte, ou seja, uma tradução feita por um autor *comentador*. Considera-se válido dizer nesse momento que o autor comentador possui uma significância no sentido mesmo de tradução, quer dizer, de tornar um discurso teórico denso em um discurso mais fácil de compreender.

Os textos de autores comentadores são muito usados no contexto da graduação justamente por terem essa finalidade. No entanto, a mobilização exacerbada desses discursos tradutores pode trazer à pesquisa do aluno uma lacuna de novidade sobre o dizer. Novidade não no sentido de que o dizer não seja novo, pois como apontado por Bakhtin (1929), um enunciado sempre será um novo enunciado, mesmo uma citação, pois se mudou o lugar a função desse dizer. A novidade da qual se fala aqui é a novidade de contribuição, isto é, o *novo* que a pesquisa desenvolvida traz em relação ao objeto estudado; e também novas interpretações sobre as teorias que o aluno mobiliza em sua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como os textos aqui analisados, esta pesquisa se caracteriza como parte de um elo discursivo que constitui minha própria subjetividade e construção de identidade. Assim como os alunos que disponibilizaram seus textos para o *corpus*, também me constituo enquanto pesquisadora em formação em busca do meu Outro nas minhas próprias palavras.

A pesquisa científica exige de quem escreve o seu total empenho em dialogar com já-ditos que, por vezes, ecoam de diversas vozes. Ao compreender que essas vozes compõem a escrita de uma forma ou de outra, o pesquisador aceita esse fato e busca maneiras de fazê-las ao menos, lhes servir. Por vezes, é o pesquisador quem serve a essas vozes, em outros momentos, consegue se fazer servido por elas.

Os sentidos de um texto são efeitos que surgem a partir desse embate entre quem serve e quem é servido na escrita. É claro que estou sendo bastante metafórica quando uso o verbo *servir*. As vozes que servem ao pesquisador são aquelas com as quais ele consegue negociar o seu lugar na escrita como um sujeito ativo no dizer, não unicamente um tradutor de outras palavras.

A questão que perpassa a problemática da alteridade nos textos científicos é: há um fazer científico ou apenas a tradução de um fazer científico feito por Outro? Tudo na escrita é constituído e alterado pelo Outro, disso não há como duvidar. O que se pode dizer é que o fazer científico perpassa pelas formas como o diálogo ocorre entre a voz do pesquisador e as vozes que o constituem. O pesquisador é heterogêneo, assim como seu texto.

Essa problemática é ainda mais séria quando se fala de graduação. O estágio primeiro da vida do pesquisador em formação traz consigo um contexto novo a um sujeito que, na maioria das vezes, estava anteriormente inserido em um contexto social que em nada tem a ver com as demandas do mundo acadêmico. Ao ser inserido na cultura acadêmica, esse sujeito passa a dialogar com diversas vozes que até então poderiam lhe ser estranhas – teorias, autores, conceitos etc.

Foi pensando nessas relações que são estabelecidas durante a graduação que pensamos o resultado final desse primeiro estágio – a monografia, como um texto que deve ser problematizado com esse foco. E pensar isso em um curso de Letras é ainda mais interessante, diante das relações que esse curso estabelece com a Linguagem – como meio e como fim, como objeto e como produto.

Nesse sentido, retomamos a pergunta norteadora desta investigação: como se dá a relação dialógica do aluno-pesquisador com os diversos discursos mobilizados na escrita da monografia?

É conhecimento de todo sujeito inserido na cultura acadêmica que a escrita científica só é possível a partir de um embasamento por fundamentação em saberes já tidos como legitimados na área em que se pretende realizar uma pesquisa. Esse embasamento torna-se ainda mais específico quando se delimita o tema e os objetivos do trabalho, pois em uma grande área há diversas linhas teóricas que podem convergir ou divergir. É nesse momento que cabe ao pesquisador a realização de uma leitura sobre o seu objeto e desses dizeres legitimados, em busca do Outro que poderá lhe dar sustentação.

Na escrita da pesquisa, há diversos recursos linguístico-discursivos que nos dão indícios sobre como ocorre o diálogo entre o aluno-pesquisador da graduação e esse Outro que embasa seu trabalho. Esse embasamento, como bem visto em nossas análises, demonstra uma busca desse pesquisador em formação por apropriação do discurso científico, de modo a demonstrar sua preocupação por fazer parte dessa cultura acadêmica.

Assim sendo, nosso objetivo com essa dissertação foi analisar como a alteridade se inscreve em monografias produzidas por alunos concluintes da graduação em Letras. A partir desse objetivo voltamos nosso olhar para o diálogo existente entre aquele que produz um texto científico na graduação e aquele que é o Outro da escrita, que embasa o texto dando sustentação.

Assim sendo, para nossas análises, colocamos duas categorias pelas quais foi possível identificar vozes presentes nos textos e os efeitos de sentido causados por elas. Essas categorias foram: a) vozes não referenciadas; e b) vozes referenciadas. A princípio, pensamos na possibilidade de definir subcategorias a partir dessas duas, como, por exemplo, uma categoria para a voz do autor fonte e uma categoria para o autor comentador a partir da categoria das vozes referenciadas. No entanto, as sequências discursivas analisadas demonstraram mais do que uma voz presente. Explicando de melhor forma, em um único fragmento foi possível identificar uma voz fonte e uma voz comentadora, portanto, não seria possível analisá-las a partir de uma única categoria. Teríamos que repetir o mesmo fragmento em duas categorias, correndo o risco de tornar a análise inconsistente. Dessa forma, optamos por analisar cada um dos

trinta fragmentos e dentro de uma única análise apontar as vozes e os efeitos de sentido provocados por elas.

Analizamos monografias, por se tratar do produto final da experiência primeira do aluno-pesquisador com o ambiente acadêmico. As monografias são textos densos, que exigem a mobilização de metodologias e aplicação de um conhecimento construído previamente a partir de leituras e releituras tanto de outros autores como do próprio objeto pesquisado. Constrói-se assim, um rigor que é próprio do fazer científico. É por isso que nesta pesquisa pensamos a monografia não apenas como um processo burocrático, mas como uma possibilidade de o aluno inserir-se na cultura acadêmica de modo a realizar contribuições próprias.

É importante lembrarmos nesse momento da dificuldade do acesso a monografias nas duas universidades participantes desta pesquisa. Quer dizer, no ano de 2021 defendeu-se o total de vinte e oito monografias, das quais só tivemos acesso a dez, pois como não há um banco de monografias nessas universidades, a consulta pública não é viável. Portanto, dependemos da disponibilização dessas monografias por meio dos próprios alunos que se dispuseram a compartilhar suas pesquisas.

Se pensarmos bem, em universidades em que há pós-graduação, seja mestrado ou doutorado, sempre há um banco de dados em que são depositadas as dissertações e teses para consulta pública. Isso nos leva a pensar no porquê de não ser levado em consideração à construção de um banco para as monografias. Isso pode ser um indício sobre o lugar do texto do aluno de graduação na cultura acadêmica. No entanto, essa é uma discussão para outra pesquisa. Nesta, nos limitamos às relações de alteridade presentes nesses textos.

Em relação aos resultados alcançados com esta pesquisa, foi possível identificar determinadas recorrências nos textos analisados: a) a busca por mostrar-se detentor do discurso fonte; b) busca por mostrar-se distante do dizer; c) responsabilização do Outro; uso contínuo de citações diretas e indiretas nos textos; d) posições avaliativas dos alunos implícitas a partir do uso de expressões como *defender* e *é notório*, bem como de modalizações implícitas opinativas como o uso de *nota-se que*; e) recorrência da responsabilização do professor nos textos que envolvem problemáticas voltadas para o contexto escolar; f) posições avaliativas a partir de discursos não referenciados.

Tudo isso nos leva a considerar que o aluno da graduação busca o seu lugar na cultura acadêmica enquanto aluno-pesquisador. Nem sempre esse aluno alcança o objetivo de se fazer fiel aos pressupostos acadêmicos sobre a escrita, mas é justamente a

busca que move essa escrita. Somente quando a monografia for validada no meio acadêmico enquanto produção de saber é que será possível a constituição desse aluno como pesquisador que vê a si mesmo em seu próprio dizer e consegue *se dizer* a partir do outro.

Ao realizar essa pesquisa, percebemos que ainda há muito a ser debatido sobre o assunto, há questionamentos que surgiram e foram citados aqui. Esses questionamentos abrem espaço para novas problematizações sobre esse objeto que *fala* por si próprio e do qual *se fala*, que é a escrita, os discursos e suas implicações. Assim, termino esse texto com a certeza de que há dúvidas e sempre haverá o que ser dito, pois há um *já-dito* que se inscreve em minha subjetividade que diz que “o texto nunca está acabado”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. EDIPUCRS. Porto Alegre, 2004.

_____. Heterogeneidades enunciativas. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez., 1990.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso na poesia e o discurso no romance. In: _____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010, p. 85-106.

BAKHTIN, Mikhail. A pessoa que fala no romance. In: _____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010, p. 134-163. 105.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 307-335.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BESSA, José Cezinaldo Rocha. A citação na escrita acadêmico-científica: da reprodução fiel de palavras ao desafio da reformulação do dizer. **Linguasagem**, São Paulo, v. 18, 2011.

CAMPOS, Sulemi Fabiano. A paráfrase como ponto de estagnação na escrita acadêmica. **Revista do GELNE**, v. 16, n. 1/2, p. 149-166, 2014

CORACINI, M. J. R. Faria. **Um Fazer Persuasivo o Discurso Subjetivo da Ciência**. 1991.

_____. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, B. M; _____. (Org.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas maternas e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50

FÁVERO, M. L. A. Reflexão sobre universidade, pesquisa e iniciação científica. **Revista Brasileira de Política e Administração em Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 253-264, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Edições Loyola. 14. ed. São Paulo, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia**. Saraiva Educação SA, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da metodologia científica – 5ª ed. – São Paulo: Atlas 2003

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** 05. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

Severino, A. J. (2007). Metodologia do trabalho científico.(23aed.).São Paulo: Cortez.

VOLÓCHINOV, V./ BAKHTIN, M. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem.** Editora 34. 1. ed. São Paulo, 2017.