



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
CURSO DE LETRAS LÍNGUA INGLESA E RESPECTIVAS LITERATURAS

DANIELYSON YURE DE QUEIROZ VALENTIM

**INTER-RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS CITACIONAIS, CONTEXTO AUTORAL E
PRÁTICAS PLAGIARIAS NA ESCRITA DE MONOGRAFIAS DE
GRADUANDOS**

PAU DOS FERROS

2023

DANIELYSON YURE DE QUEIROZ VALENTIM

**INTER-RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS CITACIONAIS, CONTEXTO AUTORAL E
PRÁTICAS PLAGIÁRIAS NA ESCRITA DE MONOGRAFIAS DE
GRADUANDOS**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Letras Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas.

Orientador: Prof. Dr. José Cezinaldo Rocha Bessa

PAU DOS FERROS

2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

V155i Valentim, Danielyson Yure de Queiroz
Inter-relações entre práticas citacionais, contexto autoral e práticas plagiárias na escrita de monografias de graduandos.
/ Danielyson Yure de Queiroz Valentim. - Pau dos Ferros, 2023.
54p.

Orientador(a): Prof. Dr. José Cezinaldo Rocha Bessa.
Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Práticas citacionais. 2. Jovem pesquisador. 3. Práticas plagiárias. 4. Monografia. I. Bessa, José Cezinaldo Rocha. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

DANIELYSON YURE DE QUEIROZ VALENTIM

TERMO DE APROVAÇÃO

**INTER-RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS CITACIONAIS, CONTEXTO AUTORAL E
PRÁTICAS PLAGIARIAS NA ESCRITA DE MONOGRAFIAS DE
GRADUANDOS**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Cezinaldo Rocha Bessa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Orientador

Prof^a. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
1º Examinador(a)

Prof^a. Ms. Nara Karolina de Oliveira Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
2º Examinador(a)

À minha mãe, o maior exemplo de fé, cuidado, perseverança e força que conheço.

AGRADECIMENTOS

São diversas as pessoas que passam por nossa vida e, querendo ou não, deixam um pouco de si em nossa constituição. Pois, como diz o filósofo russo Mikhail Bakhtin, o meu “*eu*” é constituído na relação com o *outro* e, dessa forma, quero aqui externalizar os meus mais sinceros agradecimentos a todos os “*outros*” que me impulsionaram a chegar até aqui e fazem parte da minha constituição enquanto sujeito. Sem eles, não poderia ser o que sou hoje.

Em primeiro lugar, quero agradecer a **Deus**, por me manter sempre firme e forte em todas as fases da minha vida. Por me permitir chegar a lugares nos quais nunca pude me visualizar chegando. Agradeço por ser o meu conforto e paz. Estendo os meus agradecimentos, também, a minha família, em especial, à minha mãe **Joaquina Flávia** por ser sempre exemplo e inspiração de fé e perseverança. Da mesma forma, agradeço aos meus irmãos, **David Isac** e **Danielle Yara**, por todo apoio e por sempre acreditarem em mim. Aos meus sobrinhos **Maria Clara** e **Davi Abner** que todos os dias me mostram o quanto sou amado e me fazem ser uma pessoa melhor, por serem meus motivos de felicidade e alegria, por todos os momentos em que nos distraímos e levamos sorrisos e gargalhadas uns aos outros. Agradeço a todos os meus familiares, que, de alguma forma, mostraram-se preocupados e interessados em minha trajetória até aqui.

Quero agradecer, com muito amor e carinho, ao meu namorado **Marlon Chaves**, por todo apoio e incentivo. Por ser meu parceiro em todas as horas, por me mostrar que sou capaz de enfrentar qualquer desafio. Agradeço por ser minha força nos momentos em que mais me senti fraco, por ser meu maior incentivador nos momentos em que me senti incapaz. Obrigado por tudo.

Não poderia deixar de agradecer ao meu primo **Maycon Emanuel**, o qual considero como um irmão. Agradeço por todo companheirismo, brincadeiras, conversas e desabafos, agradeço por tornar a vida mais leve. Quero agradecer, também, a minha amiga e irmã **Géssica Cristiane**, por fazer parte da minha vida, por todo carinho e incentivo, por todos os momentos em que pudemos desfrutar da presença um do outro com risadas e descontração. Quero agradecer aos meus amigos, **Fábio Júnior** (*in*

memoriam), **Gabriela Medeiros, Celisson Santos, Ananda Menezes**, por toda cumplicidade e energias compartilhadas.

Agradeço, especialmente a minha amiga **Francisca Neta** (Fran), que desde o início da nossa trajetória acadêmica esteve ao meu lado, travando as maiores batalhas que a faculdade pode nos oferecer. Obrigado por ser leveza e luz em minha vida, por tornar os momentos de medo e apreensão mais fáceis de suportar. Agradeço, também, aos meus amigos **Gean Franklin, Willames Duarte e Antônio José**, que fizeram parte de minha trajetória inicial na turma 2018.1, obrigado por toda parceria e companheirismo. Agradeço a minha amiga **Thalia Silva**, por toda troca de leituras e parcerias no decorrer dos últimos anos. Da mesma forma, agradeço ao meu amigo e parceiro de pesquisa **Evaristo Neto**, por toda parceria durante nossa permanência no Programa de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), edição 2019/2020. Agradeço a todas as amigadas que pude construir, das mais antigas às mais recentes.

Deixo os meus agradecimentos a todos os professores que construíram o meu caminho, da Educação Infantil até o Ensino Médio. Que me fizeram ser apaixonado pela profissão que escolhi para a minha vida. Agradeço, também, a todos os professores que contribuíram, de alguma forma, para a minha formação acadêmica. Em especial, agradeço ao meu orientador **José Cezinaldo**, que desde o Programa de Iniciação Científica (PIBIC) cumpriu o excelente papel de professor/orientador com muita paciência e afincou por aquilo que faz e me fez ter o olhar que tenho hoje pela pesquisa. Quero agradecer a **Profa. Dra. Rosângela** e a **Profa. Ma. Nara**, por todo cuidado e carinho na leitura do meu texto e por todas as riquíssimas contribuições. Estendo os meus agradecimentos a todos que compõem a **UERN/CAPF** por cuidarem e zelarem e acreditarem num ensino superior público e de qualidade.

O escritor é um mestre tecelão, reescrevendo antes de escrever, fazendo conexões entre informações, observações, ideias, teorias, memórias, medos, esperanças que conectadas criam um novo significado.

(D. MURRAY, 2013, p. 13, tradução nossa)

RESUMO

No contexto universitário em que é necessário escrever textos científicos a partir de fontes externas que acabam repercutindo na qualidade dessas produções, devido à má compreensão, estruturação e articulação de ideias, nosso estudo se objetiva a analisar o uso de práticas citacionais na construção da voz autoral em monografias de estudantes de graduação em Letras-Inglês. Amparados por um estudo de abordagem qualitativa e natureza interpretativa, realizamos uma investigação na seção de fundamentação teórica, nos objetivamos a: 1) evidenciar quais formas do discurso citado se sobressaem na tessitura textual da seção de fundamentação teórica; 2) compreender a relação entre o autor e a citação, o que isso pode nos dizer sobre suas escolhas; 3) descrever como se desenvolve o processo de construção da voz autoral dos alunos. No que diz respeito ao nosso aporte teórico, traçamos diálogos com autores que discutem sobre discurso citado, suas formas e problemas de compreensão dos alunos e as recomendações contraditórias dos nossos manuais de metodologia (BOCH; GROSSMANN, 2002; PAIVA, 2005; BESSA et al. 2012; BESSA, 2014; 2016; 2017; 2018; SANTOS; PEREIRA, 2020; SOUZA; SILVA, 2017; BURTON; CHADWICK, 2000; PECORARI, 2003; VOLÓCHINOV, 2018; GLADIC; MEZA, 2022; LAVILLE; DIONNE, 1999; SALOMON, 2001; MOTTA-ROTH; HANDGES, 2010; BADENHORST, 2017), assim, nos respaldamos neles, também, para tratar questões acerca de práticas citacionais, gênero monográfico e suas especificidades e sobre citação e autoria. Em nossa análise pudemos perceber que existe uma grande fixação por parte dos jovens pesquisadores em usar citações e paráfrases em seus textos e a maneira como essas técnicas de se referir ao discurso do outro é mobilizada na tessitura textual denuncia indícios de práticas plagiárias. O entrecruzamento de vozes que agiria na construção da voz autoral acontece de forma imprecisa e equivocada, o que culmina na aparição primária e ativa da voz dos autores externos e na atuação secundária dos alunos na concretização do contexto autoral.

Palavras-chave: práticas citacionais; jovem pesquisador; práticas plagiárias; monografia.

ABSTRACT

In the university context in which it is necessary to write scientific texts from external sources that ends up affecting the quality of these productions due to poor understanding, structuring and articulation of ideas, our study aims to analyze the use of citational practices in the construction of the authorial voice in monographs of undergraduate students of Letras-English. Supported by a study of qualitative approach and interpretative nature, we conducted an investigation in the theoretical framework section, aiming to: 1) evidence which forms of the quoted discourse stand out in the textual texture of the theoretical framework section; 2) understand the relationship between the author and the quote, what this can tell us about their choices; 3) describe how the process of construction of the authorial voice of the students develops. Regarding our theoretical contribution, we trace dialogues with authors who discuss about quoted discourse, its forms and problems of students' understanding and the contradictory recommendations of our methodology textbooks (BOCH; GROSSMANN, 2002; PAIVA, 2005; BESSA et al. 2012; BESSA, 2014; 2016; 2017; 2018; SANTOS; PEREIRA, 2020; SOUZA; SILVA, 2017; BURTON; CHADWICK, 2000; PECORARI, 2003; VOLÓCHINOV, 2018; GLADIC; MEZA, 2022; LAVILLE; DIONNE, 1999; SALOMON, 2001; MOTTA-ROTH; HANDGES, 2010; BADENHORST, 2017), thus, we also rely on them to address issues about citational practices, monographic genre and its specificities, and about citation and authorship. In our analysis we could notice that there is a great fixation on the part of young researchers to use quotes and paraphrases in their texts and the way these techniques of referring to the other's discourse is mobilized in the textual texture denounces signs of plagiarism practices. The intermingling of voices that would act in the construction of the authorial voice happens in an imprecise and mistaken way, which culminates in the primary and active appearance of the voice of external authors and the secondary role of students in the concretization of the authorial context.

Keywords: citation practices; young researcher; plagiarism practices; monography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tipologia dos modos de referência ao discurso do outro	26
Figura 2 - Critérios que permitem diferenciar modos de referência ao discurso do outro	27
Figura 3 - Pesos respectivos da evocação, da reformulação e da citação em textos de principiantes e especialistas.....	28

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Recorrência das formas de citar o discurso outro.....	35
Gráfico 2: formas de citar a o discurso do outro em cada monografia	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: formas de referência ao discurso do outro.....	25
Quadro 2: funções do referencial teórico.....	31
Quadro 3: monografias analisadas.....	33
Quadro 4: excerto de MGA01.....	38
Quadro 5: excerto de MGA01.....	38
Quadro 6: excerto de MGA02.....	39
Quadro 7: excerto de MGA04.....	40
Quadro 8: excerto de MGA04.....	41
Quadro 9: excerto de MGA03.....	43

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

MGA – Monografia

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ANCORAGEM TEÓRICA	18
2.1 ESCRITA ACADÊMICA, CULTURA DISCIPLINAR E O JOVEM PESQUISADOR	18
2.1.1 Inter-relações entre discurso alheio, contexto autoral e plágio no funcionamento da linguagem.....	21
2.2. ENTRE PALAVRA PRÓPRIA E AS FORMAS DE DIALOGAR COM A PALAVRA ALHEIA NO TEXTO CIENTÍFICO	24
2.3. O GÊNERO MONOGRAFIA SUAS ESPECIFICIDADES	28
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	32
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	34
4.1 A MOBILIZAÇÃO DA VOZ DO OUTRO NOS TEXTOS DOS JOVENS PESQUISADORES	34
4.2 O GERENCIAMENTO DE VOZES E SUAS IMPLICAÇÕES.....	37
5 CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO

Conforme Bazerman (2011), o ato de escrever na universidade é uma tarefa árdua. Nesse contexto, lidar com textos e culturas disciplinares variadas e extrair compreensões com grau de novidade aceitável, uma vez que as habilidades de análise e leitura crítica devem ser colocadas em prática apoiadas nos conhecimentos adquiridos daquele determinado campo de estudo se torna um trabalho difícil para os alunos. Para Vieira e Faraco (2019), fazem parte das *práticas de letramento* de um estudante universitário as atividades de *leitura, escrita, escuta e fala*, porém, as atividades que mais apresentam dificuldades de execução são as de produção escrita. Por conseguinte, podemos encontrar diversos trabalhos no âmbito da linguagem acerca da escrita de textos a partir de fontes externas que atestam tal dificuldade, como os de Figueiredo e Bonini (2006), Bessa, Bernardino e Nascimento (2006), Pecorari (2003), Howard, Serviss e Rodrigue (2010), e Wetley (2017).

Nessa mesma linha de raciocínio, Rose (1966, p. 38) discute sobre as práticas de citações acadêmicas como rituais de namoro. Citando Bazerman (1988), a autora relata que compreendem os aspectos da maturidade adquirida nas disciplinas “a extensão de uma revisão de literatura, a especificidade dos resumos de trabalhos anteriores, as avaliações das conexões entre o trabalho atual e o trabalho anterior e a distribuição de referências ao longo de um artigo científico”. No entanto, as dificuldades apresentadas pelos alunos já pontuadas nos trabalhos mencionados até aqui, nos denunciam a fragilidade dos manuais de metodologia e de disciplinas de trabalho acadêmico, como nos afirmam Boch e Grossmann (2002) e Paiva (2005).

Ao chegar na universidade, os alunos precisam lidar com autores e teorias diversas, até então desconhecidos por eles, as quais, requerem que conceitos e materiais sejam lidos e interpretados, para que se haja negociações entre as vozes dos autores e a voz do aluno, de modo a desencadear a novidade na produção final de seus trabalhos, essas reflexões são bem pontuadas por Bessa et al., (2006), Pecorari (2003) e Howard et al. (2010).

Motivado por nossos trabalhos já produzidos anteriormente no Projeto de Iniciação Científica (cf. VALENTIM; PAIVA NETO; BESSA, 2020, BESSA; VALENTIM,

2020), em que investigamos práticas citacionais e uso de fontes de pesquisa em textos escritos por pesquisadores experientes, assim como, por tantas outras pesquisas já existentes no âmbito dos estudos sobre leitura e escrita de textos na universidade e a escrita científica a partir de fontes, como os trabalhos de Burton e Chadwick (2000), Saglam (2021) e Wetley (2022), consideramos importante verificar como pesquisadores concluintes dos cursos de graduação em Letras-Ingês lidam com essas fontes e como as distribuem em seus textos.

Nesse sentido, os estudos sobre a escrita de texto a partir de fontes externas e a construção da voz autoral vêm se tornando um fator preocupante para os pesquisadores do campo da escrita científica, exemplo disso é o estudo feito por Wetley (2017) intitulado *Source text use by undergraduate post-novice L2 writers in disciplinary assignments: Progress and ongoing challenges*, que buscou analisar o uso e a qualidade de citações em textos de alunos novatos. Além disso, a pesquisa mais recente de Sun, Soden e Kuzborska (2022) *Learning to construct authorial voice through citations: A longitudinal case study of L2 postgraduate novice writers* relaciona *práticas transgressivas de citações* aos desafios que os alunos enfrentam enquanto estão no processo de desenvolvimento das habilidades de escrita e de construção de sua identidade e de sua voz autoral enquanto escreventes de determinada cultura disciplinar

Nessa perspectiva, é importante avaliar as práticas de leitura e escrita de texto dos jovens pesquisadores, sobretudo quando se considera que a má compreensão dos textos lidos e a transferência dessa compreensão na forma de discurso citado pode evidenciar a ocorrência de plágio (PECORARI, 2003). Para Paiva (2005), colocar o devido nome do autor do texto no início do seu dizer, não é o bastante para que se possa transcrever as próprias palavras do autor sem que haja o uso de aspas. Para a autora, isso se configura como uma outra modalidade de plágio. Ainda assim, apoiados em Bazerman (2011), entendemos que escritores novatos dependem muito do texto base de suas fontes, uma vez que esse contato com as teorias e conceitos requer uma compreensão que será desenvolvida nas práticas de leitura e escrita. Nesse primeiro contato, os textos de apoio servirão como um “repositório de estruturas gramaticais e vocabulário” (SAGLAM, 2021, p. 4).

Enquanto lidam com as vozes inseridas nos textos fontes, os alunos entram em um embate para construir a sua própria voz, articulando as ideias dos autores ao seu próprio ponto de vista. Além de transmitir a ideia do texto fonte, “espera-se que os alunos também expressem sua própria voz.” (SUN; SODEN; KUZBORSKA, 2022, p. 1). Não podemos nos esquecer, contudo, que a construção da voz autoral dos estudantes está intrinsecamente ligada a questões de poder e identificação em uma determinada *comunidade discursiva*, pois, ao se sentir (ou não) pertencente àquele meio, os alunos se posicionam como autores e, assim, construirão relações e negociações entre as suas perspectivas e as ideias do texto original (SUN; SODEN; KUZBORSKA, 2022).

Dessa forma, Sun, Soden e Kuzborska (2022) apontam que pesquisas já realizadas sobre a escrita de especialistas, como as de Groom (2000a, 2000b) e Hyland & Tse (2005) verificam que autores já experientes “não apenas diferenciam a voz do autor e sua própria voz claramente como na atribuição apropriada às fontes, mas também tornam sua própria voz mais manifesta do que as vozes das fontes” (p. 2). Esse fato não se pode verificar nos textos dos iniciantes, pois, as citações usadas por eles demonstram um caráter de “mostrar aos seus corretores que eles leram de forma considerável” (SUN; SODEN; KUZBORSKA, 2022, p. 2, tradução nossa).

Com base nessas leituras e trabalhos, sentimo-nos provocados para investigar o uso de fontes e práticas citacionais em monografias de alunos de graduação em Letras. Para tanto, levantamos as seguintes questões de pesquisa: quais formas do discurso citado são mobilizadas pelos alunos? Com que frequência elas aparecem no texto? O que isso pode nos dizer a respeito das escolhas feitas pelos alunos/autores? Como se desenvolve o processo de construção da voz autoral dos alunos?

Assim, nosso trabalho tem como objetivo geral analisar, fazendo um exame de seção de fundamentação teórica das monografias escritas pelos estudantes de Letras-Inglês, o uso de práticas citacionais na construção de autoria em monografias de estudantes de graduação em Letras-Inglês.

Nesse viés, nossos objetivos específicos são:

1. evidenciar quais formas do discurso citado se sobressaem na tessitura textual da seção de fundamentação teórica;

2. compreender a relação entre a voz do autor e a citação, e o que isso pode nos dizer sobre suas escolhas autorais;
3. analisar como se desenvolve o processo de construção da voz autoral dos alunos.

Além da importância de compreender as práticas citacionais de alunos de graduação na escrita de Trabalho de Conclusão de curso, nossa pesquisa se faz relevante para que se possa pensar estratégias de ensino que auxiliem os alunos na leitura e escrita de textos na universidade, já que são conhecidas as dificuldades que perpassam toda a trajetória acadêmica e os acompanham até a pós-graduação, que inclusive é um estágio no qual ainda muitos estudantes demonstram ter dificuldades “com a capacidade de utilização eficiente dos gêneros do discurso científico” (FIGUEIREDO; BONINI, 2012, p. 413).

No que diz respeito às nossas bases teóricas, estamos amparados em autores que discutem sobre problemas de compreensão de fontes externas dos alunos, como Pecorari (2003), Pecorari e Petriy (2014), Burton e Chadwick (2000), Howard, Serviss e Rodrigue e Saglam (2021). Tomamos como apoio, também, teóricos que discorrem sobre técnicas de referência ao discurso do outro, são eles Boch e Grossman (2002). Nos respaldamos, de igual modo, em trabalhos de Bessa (2014; 2016; 2017; 2018), Paiva (2005), para dialogar sobre práticas citacionais e práticas plagiárias na escrita científica e em Laville e Dionne (1999), Salomon (2001), Santos e Pereira (2020), Souza e Silva (2017) para desenvolver interlocuções sobre o gênero monografia e suas especificidades.

A estrutura do nosso trabalho está dividida em cinco capítulos. Na introdução fazemos o trabalho de situar nossa pesquisa em seu devido campo de estudo. Apresentamos a literatura prévia existente sobre nossa temática e nossa justificativa e traçamos nossos objetivos de pesquisa. O capítulo dois é destinado a apresentar nossos diálogos com as teorias que dão suporte ao nosso trabalho: nesse espaço traçamos interlocuções sobre escrita acadêmica, cultura disciplinar e o jovem pesquisador e inter-relações entre discurso alheio, contexto autoral e plágio no funcionamento da linguagem; discutimos, também, sobre palavra própria e as formas de dialogar com a palavra alheia no texto científico e acerca do gênero monografia. No

capítulo três focamos em detalhar os aspectos metodológicos que norteiam a nossa pesquisa. Em seguida, trazemos, no capítulo quatro, nossa análise e discussão dos dados que irá apresentar os resultados e a discussão dos dados obtidos a partir de nosso olhar analítico. Por fim, o capítulo quatro se encarrega de reunir nossos objetivos de pesquisa aos resultados e discussões feitas ao longo do nosso trabalho de pesquisa.

2 ANCORAGEM TEÓRICA

Neste capítulo, nos dedicamos em dialogar com estudiosos que amparam a construção de nosso trabalho, de acordo com nossos objetivos. Construimos nossos diálogos com Bazerman (2013), Navarro (2021), Pecorari (2003), entre outros autores, em um primeiro momento, para discutir sobre escrita acadêmica, cultura disciplinar e o jovem pesquisador. Após isso, discorreremos, apoiados em Volóchinov (2018) e Bessa (2018) sobre o discurso alheio, contexto autoral e plágio no funcionamento da linguagem. Em nosso capítulo teórico, também, traçamos algumas interlocuções com os trabalhos de Boch e Grossmann (2010) e Howard, Serviss e Rodrigue (2013) para refletirmos sobre as formas de dialogar com a palavra alheia no texto científico. Concomitantemente, trazemos algumas compreensões a respeito do gênero monografia, suas especificidades estruturais e sua natureza comunicativa e social.

2.1 ESCRITA ACADÊMICA, CULTURA DISCIPLINAR E O JOVEM PESQUISADOR

O interesse nos estudos sobre a leitura e escrita de textos e a escrita científica vêm se intensificando desde as últimas três décadas, sobretudo no que diz respeito à compreensão e as habilidades de citar vozes externas em textos acadêmicos. Estudos como os de Pecorari (2003), Howard, Serviss e Rodrigue (2010), Bessa et. al (2012) e Bessa (2018) apontam que alunos em estágio inicial de formação, bem como em estágios mais avançados, como doutorandos, apropriarem-se da linguagem dos textos-fontes ao tentarem apoiar-se neles.

Os autores mencionados acima evidenciam a dificuldade apresentada por alunos em compreender e estruturar seus textos e suas fontes, o que nos leva a casos em que, quando é necessário escrever na universidade, sejam resumos, fichamentos, relatórios, artigos científicos, monografias, esses trabalhos são produzidos com inconsistências, tanto na articulação das ideias, quanto na estruturação dos textos.

Para Bazerman (2013), todos os campos do conhecimento possuem sua cultura disciplinar, e ao adentrarmos nesses campos, colocamos lentes em nossos olhos que vão nos permitir olhar a partir delas. Nesse entendimento, alunos em estágio inicial de

formação apresentam dificuldades ao citar vozes externas em seus trabalhos, pois, tal prática requer um grau de compreensão que, muitas vezes, não se pode identificar naquele estágio, visto que as teorias apresentam uma linguagem mais complexa, de formato *preciso, exaustivo e eloquente* (BAZERMAN, 2013). Assim, eles não conseguem se desvincular das próprias palavras dos autores e acabam se apagando no texto. Ainda para Bazerman (2013, p. 13, tradução nossa):

Apropriar-se dessas ideias e torná-las relevantes para o que você quer dizer consiste em selecionar cuidadosamente, parafrasear e resumir as citações e, em seguida, sobre estas, contribuir com o seu olhar, sua opinião, sua experiência e sua própria evidência, quando apropriado. (BAZERMAN, 2013, p. 13, tradução nossa)

Nesse viés, o autor pontua sobre a importância de saber selecionar, parafrasear e resumir os textos lidos para, assim, poder articular suas ideias cuidadosamente e conseguir citar de maneira eficaz e nova sem que haja meramente repetição de ideias, pois, no contexto universitário, as convenções de escrita científica possuem como elementos mais relevantes a seriedade das evidências e as conclusões que se podem tirar a partir delas (INSUÁ; VENEGAS, 2022).

Conhecer a área em que está inserido, sua *ontologia, epistemologia e a metodologia* faz com que se saiba posicionar-se como membro de determinada cultura disciplinar (BAZERMAN, 2013) e “desenvolva recursos e estratégias que permitam que os alunos-escritores se envolvam com demandas de escrita” (NAVARRO, 2021, p. 27) e tornem-se conhecedores das convenções e práticas do escrever e do citar.

Dessa forma, com a chegada da internet e, com ela, a facilidade de acesso a textos diversos e a constante demanda imposta para que se produza cada vez mais, seguindo a cultura do *publique ou pereça*, saber localizar, selecionar, avaliar, sintetizar e citar na escrita, é considerado um elemento chave da escrita na academia (BURTON; CHADWICK, 2000). Nesse viés, Paiva (2005) aborda a necessidade de se pensar as questões de ética na pesquisa. Dada as dificuldades supracitadas, levamos em consideração as compreensões da autora e de Pecorari (2003). Esses autores relacionam a má compreensão dos textos evidenciada nas formas de citar a voz do outro nos trabalhos dos pesquisadores iniciantes à casos de plágio.

Diante do exposto, ao se pensar acerca de ética na pesquisa, adentramos num campo que vem ganhando notoriedade nos últimos anos, como bem nos afirma Paiva (2005), uma vez que casos de fraude desse tipo acontecem mesmo em instituições de grande prestígio acadêmico (MIRANDA; PEREIRA, 1996). A autora traz em seu trabalho *Reflexões sobre ética e pesquisa* algumas compreensões sobre um estudo com manuais de metodologia¹ de pesquisa brasileiros em que num total de 15 livros analisados sobre pesquisa científica, apenas um aborda questões de ética e os demais orientam apenas aos alunos como serem *bem sucedidos* em seus trabalhos.

Nesse sentido, jovens pesquisadores apresentam problemas de compreensão em suas atividades de leituras, posto que, nesse momento, é necessário um olhar analítico e avaliativo dos textos objetivando a escrita de textos bem articulados e distantes de amontoados de citações (VIEIRA; FARACO, 2019) que podem apresentar ocorrências de plágio nesse jogo (PECORARI, 2003). Para Paiva (2005, p. 53), o plágio é considerado “como cópia integral ou parcial de trabalho intelectual alheio, sem a devida menção ao autor” e não somente na cópia integral das palavras do autor, mas também colocar o nome do autor e em seguida transcrever *ipsis literis* como consta no texto de apoio, se configura como plágio.

Por outro lado, pode-se partir do ponto de vista de outras pesquisas como as dos autores Howard, Serviss e Rodrigue (2010) e Pecorari (2003) que demonstram o estágio entre o copiar e resumir de alunos iniciantes e até de pesquisadores já em um estágio de formação mais avançado, como doutorandos, por exemplo, como uma ocorrência não intencional do ato de plagiar, o qual acontece quando os alunos tentam parafrasear seus textos de apoio e acabam em uma *compreensão de leitura desigual*. Dessa maneira, tal fenômeno é considerado, pelos autores, um “estágio intermediário entre o copiar e o resumir”, classificando, assim, essa modalidade de citar como patchwriting. Apesar de muitas instituições considerarem o patchwriting como uma consequência da má conduta dos alunos. Essas pesquisas já atestam que esse fenômeno deve ser considerado como um processo de transição das práticas de escrita na universidade.

¹ Referências bibliográficas do estudo mencionado pela autora são omitidas em seu trabalho *Reflexões sobre ética e pesquisa* (2005) por questões de ética, e, por isso, não iremos apresentá-las em nosso trabalho.

Assim, Wetley (2017) atesta que as pesquisas sobre o uso de textos-fontes nos últimos vinte anos têm demonstrado que o mau uso desses textos por alunos em estágio inicial não pode ser reconhecido diretamente como desonestidade acadêmica, dado que, citando Pecorari e Petriy (2014) “revela a extensão dos desafios que os alunos inexperientes enfrentam ao tentar dominar uma alfabetização acadêmica complicada” (PECORARI; PETRIY, 2014, p. 46 *apud* WETLEY, 2017).

2.1.1 Inter-relações entre discurso alheio, contexto autoral e plágio no funcionamento da linguagem

Entrando nas discussões que engendram os estudos sobre a escrita de textos a partir de fontes externas, a contar das práticas citacionais que revelam as complicações provenientes da má inserção do discurso alheio ao contexto autoral dos e por jovens pesquisadores, consideramos pertinente relacionar as definições de plágio às relações entre o discurso alheio e o contexto autoral, uma vez que a má articulação dessas vozes gera ocorrências de práticas plagiárias nos textos dos jovens pesquisadores (BESSA, 2018).

Em vista disso, nos baseamos nas concepções do estudioso Valentin Volóchinov (2018) quanto à *exposição do problema do "discurso alheio"*, em que o autor dispõe das compreensões, no que diz respeito à inter-relação do contexto autoral e o discurso alheio. Além disso, nos reportamos ao estudo de Bessa (2018), intitulada *Entre citação, autoria e plágio na escrita científica de pós-graduandos*, na qual o autor apresenta os resultados de sua pesquisa realizada com 10 artigos escritos por estudantes de mestrado das áreas da Linguística e Literatura.

Bessa (2018) traz, em seu texto, entendimentos sobre o psicanalista francês Michel Schneider (1930) acerca do que se compreende por *pensamento plagiário*, o qual coloca em evidência a construção do sujeito pelo ato de escrever em si. Diante disso, o autor explica que quando se fala em pensamento plagiário, Schneider não se restringe apenas ao sentido de plágio como aquele mais recorrente, mas num sentido levado a compreender que "tudo que expressamos tem a influência de um outro e retoma um já dito" (BESSA, 2018, p. 104). Essa compreensão corrobora com o

pensamento de Volóchinov (2018) quando expõe que "o discurso alheio é o discurso dentro do discurso" (VOLÓCHINOV, 2018, p. 249). Dessa forma, podemos entender que o discurso alheio existe no discurso autoral e se faz como parte constitutiva dele, ou seja, sempre que falamos ou escrevemos retomamos palavras e ideias daqueles que vieram antes. Por conseguinte, Bessa (2018) aborda duas definições trabalhadas por Schneider (1990) que devem ser consideradas quando se fala de plágio:

Sendo assim, na concepção do autor, o plágio deve ser visto em duas perspectivas, como um procedimento – desonesto – de escritura (cuja presença, na época moderna, da qual ele tributário, não se pode negar e aceitar como prática indiscriminada), mas também como toda uma série de questões que remetem ao sujeito do pensamento e da escritura, as quais reproduzimos aqui: quem pensa o que se pensa em uma relação à dois? Quem fala quando um diz? Quem escreve, o autor ou o outro? Como para essas duas palavras, um seria senão o anagrama do outro? (BESSA, 2018, p. 104)

Para responder a essas perguntas, o autor nos leva a refletir sobre uma série de questões que constituem o ato de escrever, são elas: “diálogos entre textos, citação, autoria, estilo, originalidade, constituição do sujeito e plágio” (BESSA, 2018, p. 104), em razão de que é a junção dessas singularidades que nos fará perceber como se desenvolve a constituição de um texto, considerando todas as possíveis alterações que esses componentes podem exercer sobre ele.

Diante disso, para Volóchinov (2018), o discurso alheio é transferido para o contexto autoral de uma forma em que será mantida sua *integridade linguística*. Dessa maneira, será função do enunciado autoral definir as *formas sintáticas, estilísticas e composicionais* de sua estrutura. Nesse viés, para Bessa (2018 *apud* SCHNEIDER, 1990), o *estilo* possibilitará saber diferenciar aquilo que é "próprio" e o que é "alheio". Em síntese, os autores defendem em seus trabalhos a compreensão de que não se pode dizer algo original, no sentido de que seja vazio dos dizeres daqueles que vieram antes e expressaram as mesmas ideias, é no "estilo" que se dá a originalidade do dizer, nas características sintáticas e composicionais. Assim, Bessa (2018) afirma:

O estilo, que é sempre uma construção interpessoal, é elemento central para conceber o plágio também no seu sentido usual, como procedimento desonesto, caracterizado como prática de uso de fragmentos escritos ou pronunciados por autores sem citar a origem dos empréstimos. (BESSA, 2018, p. 106)

Portanto, para Bessa (2018), nas interlocuções com Schneider (1990), afirma que não se pode roubar ou plagiar o *estilo*, pois ele é uma característica que atesta a escritura de determinado autor. Destarte, para Bessa (2018, p. 106) "O plagiário esconde deliberadamente seus empréstimos e aquele que cita reconhece sua dívida, não apaga a presença do alheio." Conforme entendemos, podemos destacar que é possível perceber, ainda, a presença da voz do outro inserida no enunciado autoral, uma vez que, segundo Volóchinov (2018), a dissolução do primeiro no contexto autoral não se concretiza até o fim, pois será ainda possível perceber elementos como os indicadores semânticos e a firmeza do enunciado alheio no escopo do enunciado autoral. Nesse ínterim, para Schneider (1990, p. 339), citado por (BESSA, 2018, p. 106, grifos do autor):

Assim, a diferença essencial entre plágio e citação se encontra no reconhecimento da propriedade das vozes que constituem e habitam o corpo do texto do escritor: "plagiar é botar seu nome num corpo estranho; citar é recobrir uma parte do próprio 'corpo' com um nome estranho"

Bessa (2018), em seu estudo, pode encontrar, a partir do exame dos artigos escritos por estudantes de mestrado, "práticas plagiárias que apontam desde desconhecimento das convenções do citar a omissão consciente de fontes do dizer (BESSA, 2018, p. 115). Para o autor, esses resultados podem ser decorrência de que, citando Howard (1995) os "estudantes não apreciam os valores textuais acadêmicos e/ou não compreendem as convenções de citação nesse tipo de escrita" (BESSA, 2018, p. 115). O autor faz saber que tais evidências podem ser resultados também do interesse não demonstrado por muitos alunos para conhecer e dominar essas convenções (BESSA, 2018).

Nesse sentido, essa discussão acerca da articulação das vozes dentro do texto, se torna de grande valor, pois, é desse jogo de vozes que podemos inferir nosso olhar enquanto pesquisadores da linguagem e construir compreensões sobre as escolhas dos alunos e a mobilização das vozes que nos auxiliem nas atividades de escrita de textos na universidade.

2.2. ENTRE PALAVRA PRÓPRIA E AS FORMAS DE DIALOGAR COM A PALAVRA ALHEIA NO TEXTO CIENTÍFICO

Como já sinalizado em momentos anteriores deste texto, é notório que são diversas as dificuldades enfrentadas pelos alunos em transferir a compreensão de suas leituras em uma forma de discurso citado. Tais dificuldades resultam tanto do que já se perpetua desde o ensino básico quanto da fragilidade dos manuais de metodologia e de disciplinas de trabalho acadêmico na graduação (BOCH; GROSSMANN, 2002). Além do mais, os equívocos encontrados configuram-se como má articulação das ideias e problemas técnicos na estruturação dos textos, como nos afirmam Boch e Grossmann (2002), em seu estudo sobre o referir-se ao discurso do outro. Os alunos encontram-se reféns de orientações, muitas vezes, confusas, no entendimento de Boch e Grossmann (2002, p. 98):

Além do caráter normativo das recomendações (que provocam impasse em relação à heterogeneidade das práticas dos especialistas), os estudantes universitários são colocados frente a exigências contraditórias: citar, mas não muito, dar prova de originalidade, mas se referir permanentemente ao discurso dos professores. (BOCH, GROSSMANN, 2002, p. 98)

Dessa forma, fatores como esses mencionados influenciam significativamente na maneira como os alunos irão lidar com os textos externos, uma vez que essas práticas irão contribuir (ou não) para que a escrita dos alunos amadureça e, segundo os autores, possa apresentar evolução significativa.

Assim, tomar conhecimento acerca das formas e funções sobre a referência ao discurso de outrem é fundamental para a evolução do estudante na escrita acadêmica. Nesse sentido, torna-se necessário reportar sobre os resultados da pesquisa dos autores Howard, Serviss e Rodrigue (2010) para nos dar um aporte ainda sobre as formas de citar mais recorrentes nos textos dos alunos.

Quando se fala em formas de citar na escrita acadêmica, entendemos que existem maneiras de reportar-se ao discurso do outro que são mais privilegiadas dentro da academia, como o resumo, que é bastante valorizado na escrita acadêmica. Howard, Serviss e Rodrigue (2010) em inquérito sobre as formas mais presentes em

trabalhos finais de um curso de redação de alunos, constatam, nos textos dos estudantes, a presença de cópias. Quando os autores se referem a esse termo, estão se remetendo a cópia direta do texto fonte sem a devida marcação.

Um fato que nos chama a atenção no estudo dos autores é a constatação de paráfrases e patchwriting e a não ocorrência de resumos nos textos. Para Howard, Serviss e Rodrigue (2010), o resumo requer um nível de compreensão para que se possa sintetizar o que foi lido e essa ausência não nos dá “nenhuma garantia de que os alunos leram e entenderam” (HOWARD et. al, p. 186). Os demais resultados podem nos levar a entender que, quando optam por cópia, seja ela marcada ou não, os alunos não precisam compreender o que estão lendo, uma vez que usam as palavras tais quais as palavras da fonte. Quando optam por paráfrase ela “não exige compreensão, mas geralmente apenas de uma ou duas frases” (HOWARD et. al, p. 182). Assim, as formas mais recorrentes são aquelas que não exigem um nível de compreensão maior.

Para melhor compreensão, dispomos abaixo as quatro formas de uso de fontes utilizados pelos autores em sua pesquisa e suas respectivas definições:

Quadro 1: formas de referência ao discurso do outro

Formas de referência ao discurso do outro	
Patchwriting	“reprodução da língua de partida com palavras apagadas ou acrescentadas, alteração nas estruturas gramaticais e uso de sinônimos.” “Exclusão de palavras; mudanças de algumas palavras por sinônimos; algumas alterações na estrutura gramatical do texto original” (p. 178)
Cópia	“transcrição exata do texto fonte.” “Sem aspas e sem referenciar o autor” (p. 181)
Paráfrase	“restauração de uma passagem de uma fonte em linguagem nova.” “Não envolve uma redução significativa no comprimento da passagem” (p. 181)
Resumo	“reestabelece e comprime os pontos principais de um parágrafo ou mais de um texto.” “Procura-se usar uma linguagem nova e reduzir a passagem em pelo menos 50%”. (p. 181)

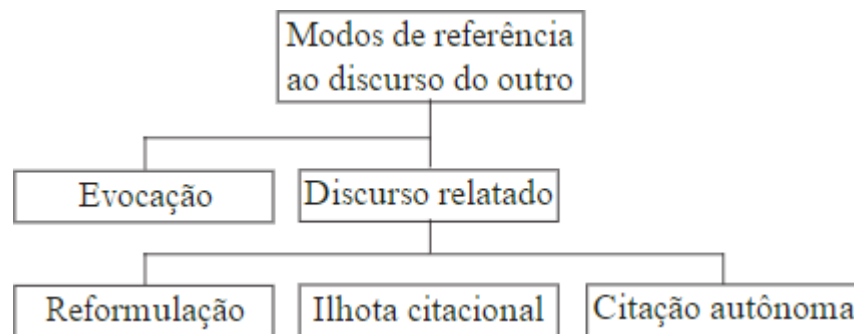
Fonte: elaborado pelo autor com base em Howard, Serviss e Rodrigue (2010)

Nesse interim, tomados por essas compreensões, traçamos algumas interlocuções com os estudos dos autores com o trabalho de Boch e Grossmann

(2002), em que eles constroem um percurso comparativo entre os modos de referência ao discurso do outro, presentes em textos de especialistas e estudantes universitários. Dessa feita, tomamos esse estudo basilar para nossa discussão a saber que em um primeiro momento, os autores trazem uma reflexão acerca das orientações presentes nos manuais de metodologia científica, que, por muitas vezes, é algo meramente prescritivo, como uma necessidade acadêmica e não como algo que vá influenciar significativamente na formação do pensamento crítico dos alunos. Faz-se entender que se perpetua a crença do “citar, mas não muito, dar prova de originalidade, mas se referir permanentemente ao discurso dos professores.” (BOCH; GROSSMANN, 2002, p. 98). Tais crenças atuam de maneira contraditória e acabam gerando confusão na mente dos alunos.

As formas como o discurso pode ser mobilizado na escrita científica são diversas, exemplo disso é a paráfrase, a citação, evocação:

Figura 1 - Tipologia dos modos de referência ao discurso do outro



Fonte: Boch e Grossmann (2002, p. 100)

Tomando a figura 1 como base, os autores atestam que na evocação “o escritor faz alusão a trabalhos sem pretender resumir seu teor”, dessa forma, somente os nomes dos autores são mencionados seguindo de seu ano de publicação. No discurso reportado, “o escritor indica que resume, reformula ou cita o discurso do outro”, e pode ser dividido em três categorias, são elas a *citação*, nessa forma se faz uso de marcações (escriturais, como aspas, itálico ou bloco tipográfico) na estrutura do texto que vão tornar possível que o leitor possa identificar que aquele texto foi extraído de um

outro lugar. A *reformulação* “permite ao escritor integrar a fala do outro em seu próprio dizer, assumindo-a do ponto de vista enunciativo”. Por último, a *ilhota citacional* “permite tanto a integração quanto a colocação em evidência do segmento citado, pela marca escritural, graças ao itálico e às aspas.” (BOCH; GROSSMANN, 2002, p. 98). No quadro a seguir, podemos verificar os critérios utilizados na distinção dessas três categorias:

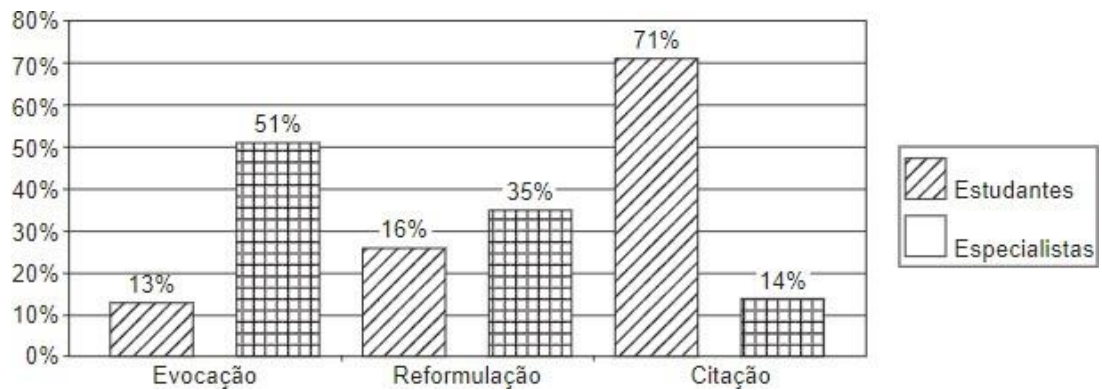
Figura 2 - Critérios que permitem diferenciar modos de referência ao discurso do outro

Evocação	Reformulação	Citação
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de marcas introdutórias de discurso reportado (tais como: <i>segundo X</i>, <i>como afirma X</i>, ou equivalentes). • Ausência de desenvolvimento temático do dizer do outro. • Presença de um nome próprio de autor, frequentemente com data à qual o autor do artigo se refere, sem precisar o teor do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presença de marcas introdutórias do discurso reportado (<i>segundo X ...</i>, <i>de acordo com X ...</i>, <i>para X ...</i>, <i>como X afirma ...</i>, <i>como X pretende ...</i>, etc.). • Ausência de marcas escriturais tais como aspas (ou verbais, como <i>eu cito X</i>, <i>para retomar as palavras de X</i>). • O discurso do outro é integrado no discurso de quem escreve e não tem autonomia enunciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas, geralmente escriturais, como aspas, itálico ou bloco tipográfico, permitem identificar um segmento do texto como extraído de uma fonte externa; essas marcas podem, às vezes, ser substituídas por comentários metalingüísticos: <i>eu cito X ...</i>, <i>para retomar as palavras de X ...</i>); • Autonomia enunciativa do segmento citado (salvo no caso da “ilhota citacional”).

Fonte: Boch e Grossmann (2002, p. 101)

Ademais, é interessante ressaltar que dentre os modos de referência ao discurso do outro mencionadas, no estudo dos autores, a *reformulação* e a *evocação* tiveram mais espaço, contabilizando 35% e 51% nos textos dos especialistas. Por outro lado, a citação obteve uma porcentagem de 14% de aparições nos mesmos textos, o que nos textos dos estudantes chegou a 71%. Assim, nos textos dos iniciantes percebemos as ocorrências da *reformulação* e da *evocação* em menor quantidade obtendo um total de 16% e 13% como mostra o gráfico:

Figura 3 - Pesos respectivos da evocação, da reformulação e da citação em textos de principiantes e especialistas



Fonte: Boch e Grossmann (2002, p. 101)

Esses resultados nos atestam, segundos os autores, que a preferência dos especialistas pela reformulação pode se dá por ser um modo de citar mais econômico e de fácil controle do gerenciamento de enunciativo. Em contrapartida a essa compreensão, a supervalorização da citação pelos estudantes universitários nos traz algumas compreensões de que ao citar, os alunos ficam fora de perigo de fazer reformulações impertinentes, o que pode ser justificado também pelo fato de ser o primeiro contato deles com a teoria. (BOCH; GROSSMANN, 2002)

Dito isso, se faz necessário, por fim, sublinhar que os alunos iniciantes, diferente de pesquisadores especializados, ainda não são capazes de discorrer sobre determinada área de estudo ou teorias específicas, uma vez que, os textos e teorias apresentam uma linguagem mais complexa e requer um grau de compreensão mais elevado (BAZERMAN, 2013). A jornada na academia cumpre esse papel de contribuir com a iniciação de pesquisadores que possuam esse letramento crítico, capaz de se posicionarem como membro de uma determinada cultura disciplinar (BAZERMAN, 2013) e de lidar com as convenções da escrita acadêmica.

2.3. O GÊNERO MONOGRAFIA E SUAS ESPECIFICIDADES

Para Gladic e Meza (2022), uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos ao chegarem ao fim de sua formação na universidade é a escrita de um trabalho

de conclusão de curso (TCC), “isto porque corresponde a um gênero complexo, a partir do qual os alunos devem não só credenciar conhecimentos, mas também um conjunto de competências adquiridas ao longo do seu processo de formação” (GLADIC; MEZA, 2022, p. 469). Em outras palavras, será preciso que os alunos coloquem em ação outras habilidades de construções de textos já produzidos anteriormente, assim evidenciando todo o processo de aprendizagem de leitura e escrita de textos desde o início da graduação.

Cada cultura disciplinar possui uma maneira de estruturar esses trabalhos e podemos encontrar uma gama de definições presentes nos vários manuais de metodologia que são utilizados para orientação em disciplinas de trabalho acadêmico que irão direcionar o aluno na estruturação e organização do trabalho e da escritura do gênero em questão. Assim, Gladic e Meza (2022, p. 470) conceituam os trabalhos de conclusão de cursos como um “macrogênero” que orienta uma “macrofinalidade avaliativa”. Para as autoras, entram nesse grupo do macrogênero, as teses, dissertações, ensaios, nos quais podemos incluir, também, a depender da área de conhecimento, os artigos científicos e monografias, como é o caso do curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Nesse arcabouço de definições, Laville e Dionne (1999) entendem a monografia como “um estudo aprofundado de determinada questão” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 247) e atestam também que “é certamente a forma mais elaborada do relatório de pesquisa. Por isso, é um suporte incontornável do conhecimento científico e um recurso insubstituível para o pesquisador e o estudante” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 247).

Salomon (2001) afirma que a caracterização da monografia que se destaca é a *especificação*, a redução do estudo para um só assunto trabalhado, daí a origem etimológica da monografia: *mónos* (um só) e *graphein* (escrever): *dissertação a respeito de um assunto único*.

Ao abordarmos o gênero monográfico, precisamos entender sua natureza comunicativa e social e suas especificidades. Para isso, dialogamos aqui com o estudo de Souza e Silva (2017) sobre o gênero monografia em contexto de produção acadêmica escrita. Segundo autores, o gênero monografia se constitui em uma linguagem científica, a fim de resolver questões teórico-empíricas e cumpre o papel

avaliativo de conclusão na graduação e também como forma de obter o título de Especialista em programas de pós-graduação *latu sensu* (SOUZA; SILVA, 2017).

Toda a sua estrutura é regida pela “Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e de manuais de metodologia científica.” (SOUZA; SILVA, 2017, p. 143). Assim, segundo a ABNT, a monografia está organizada, no que diz respeito a sua estrutura em *elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais*. A ABNT elenca os elementos que fazem parte da organização retórica da estrutura do gênero monográfico, são eles: a) elementos pré-textuais: capa (obrigatório), lombada (opcional), folha de rosto (obrigatório), errata (opcional), folha de aprovação (obrigatório), dedicatória(s) (opcional), agradecimento(s) (opcional), epígrafe (opcional), resumo na língua vernácula (obrigatório), resumo em língua estrangeira (obrigatório), lista de ilustrações (opcional), lista de tabelas (opcional), lista de abreviaturas (opcional), lista de símbolos (opcional) e sumário (obrigatório); b) elementos textuais: Introdução, desenvolvimento e conclusão; c) elementos pós-textuais: referências (obrigatório), glossário (opcional), apêndice(s) (opcional), anexo(s) (opcional) e índice(s) (opcional).

Ademais, ainda para Souza e Silva (2017), dos propósitos comunicativos dos elementos supracitados, os elementos pré-textuais têm a finalidade de situar a pesquisa, já os elementos textuais objetivam-se em introduzir a pesquisa, fundamentar teoricamente, relatar a metodologia, analisar os dados e concluir a pesquisa e, por fim, os elementos pós-textuais irão credenciar o trabalho.

Tomados por esse entendimento, focalizamos nossa análise na seção de fundamentação teórica. De acordo com Fierro e Gonzales (2003), essa seção é responsável por:

analisar e apresentar as teorias, abordagens teóricas, pesquisas e antecedentes em geral para construir um quadro conceitual e teórico que permita maior profundidade e abrangência na análise, compreensão e explicação do problema de pesquisa. (FIERRO; GONZALES, 2003, p. 25, tradução nossa)

Assim, para a construção da fundamentação teórica, é necessário que, antes, seja feito uma revisão da literatura existente na área em questão para que se possa

retirar aquilo que, de fato, será essencial para o nosso trabalho, como nos pontua Fierro e Gonzales (2003).

Nesse sentido, a revisão da literatura apanhada antes da escrita do capítulo de fundamentação teórica se faz “essencial para muitos projetos de pesquisa acadêmica” (BADENHORST, 2017, p. 1) e é considerado por muitos alunos uma tarefa difícil e complexa de ser executada, pois não compreendem e não conseguem diferenciar as características desse gênero. Badenhorst (2017) defende uma pedagogia de se ensinar a construir a revisão de literatura não apenas com a consciência explícita de gênero, mas, também, focalizando a “natureza discursiva das citações” (BADENHORST, 2017, p. 2), uma vez que elas são um elemento essencial na construção desses textos.

Feito esse levantamento da literatura existente, parte-se para a discussão sobre ela, é a hora de relacionar cada *conceito chave* “em consonância com a linha de pesquisa e teoria adotadas pelo autor/pesquisador” (DIAS GASQUE, 2012). É importante ressaltar que nem toda a literatura rastreada nesse primeiro momento de levantamento dos dados é usada na fundamentação teórica, o autor/pesquisador deve selecionar apenas aquelas mais relevantes para discussão e trabalha-las de maneira mais detalhada (DIAS GASQUE, 2012).

Quanto as funções do referencial teórico, Fierro e Gonzales (2003) apontam que ela pode ser resumida da seguinte forma:

Quadro 2: funções do referencial teórico

“Ajuda a prevenir erros que foram cometidos em outras investigações;” (p. 25)
“Orienta como o estudo será realizado e amplia o horizonte do estudo;” (p. 25)
“Orienta o pesquisador a focar no problema e conduz as hipóteses que posteriormente serão testadas na realidade;” (p. 25)
“Inspira novas áreas de pesquisa e fornece um quadro de referência para interpretar os resultados do estudo.” (p. 25)

Fonte: Fierro e Gonzales (2003)

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Focalizamos, na presente seção, expor nossos aspectos metodológicos que fazem a nossa pesquisa, escrever o universo de nosso trabalho, bem como sua natureza e abordagem. Elencamos, também, os processos de coleta e análise do *corpus* e o reconhecimento das monografias.

Para Faraco (2009, p. 43), quando se trata do objeto de estudo nas ciências humanas e naturais, é preciso considerarmos nuances e especificidades, tendo em conta que a primeira “constitui uma relação dialógica pelo fato do objeto ser o texto, a expressão de alguém”, a segunda “constitui uma relação monológica porque o objeto é mudo.”

Pois é nesse campo das ciências humanas que nosso trabalho está situado, mais especificamente no âmbito da linguagem. Dessa forma, centramos nosso interesse no estudo da leitura e de escrita de textos. Resguardada essa ancoragem e objeto de estudo, assumimos, em nossa pesquisa, uma abordagem qualitativa, em vista de que, segundo Paiva (2019, p. 11), as pesquisas qualitativas têm como finalidade “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas”. Além disso, nosso estudo se inscreve como uma pesquisa de natureza interpretativa, pois, apoiados em Laville e Dionne (1999) não objetivamos, em nenhum momento, levar a generalização de dados. Assim, pretendemos, com o cotejamento dos textos de nosso *corpus*, construir nossas compreensões sobre o fenômeno estudado.

Nosso *corpus* de análise se constitui de 5 textos do gênero monografia das áreas da Linguística e Ensino de Línguas produzidos por estudantes concluintes do curso de Graduação em Letras-Inglês do semestre 2020.2 da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (UERN/CAPF). Dessa forma, optamos por analisar esse perfil de aluno/autor/pesquisador, pelo fato de já estarem no final de seus cursos e já terem passado por disciplinas que demandam leitura e escrita de textos científicos.

Ademais, como procedimento de coleta do *corpus*, foi feito um levantamento das monografias disponíveis no site do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do

curso de Letras-Ingês da UERN/CAPF, produzidas pelos alunos matriculados nos semestres 2020.2, 2021.1 e 2021.2. Conduzimos nossa seleção com o critério de elencar os textos que levam em seu referencial teórico um número de páginas aproximado, não ultrapassando 20 laudas na devida seção, para que pudéssemos fazer uma análise de forma justa, sem influências da extensão do material. Por esse motivo, nosso *corpus* de análise se caracteriza em 5 monografias das áreas da Linguística e Ensino de Línguas do semestre 2020.2. A seguir, elencamos os trabalhos disponíveis no site e que seguem os nossos critérios de seleção.

Quadro 3: monografias analisadas

MONOGRAFIAS	TÍTULOS
MGA01	A leitura no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa: o livro didático no ensino remoto emergencial
MGA02	O uso de novas ferramentas para o ensino de Língua Inglesa em tempos de pandemia: o <i>Google Class</i> como aliado
MGA03	As representações discursivas no tema “Geração” na pregação “Resgatando valores perdidos” do pastor Marco Feliciano
MGA04	Multiletramentos e ensino de Inglês: uma intervenção com o livro didático e o <i>Instagram</i> no Ensino Médio
MGA05	Leitura para aprendizagem de Língua Inglesa: utilizando os meios tecnológico como auxílio durante as aulas remotas

Fonte: elaborado pelo autor

Como forma de melhor identificar os trabalhos dos alunos, optamos por utilizar a sigla MGA para nos referir as monografias, diferenciando-as pela numeração que segue. Nesse sentido, o processo de análise do *corpus* se dá em duas etapas. Em um primeiro momento, conduzimos uma análise de cunho quantitativo e, em seguida, uma análise qualitativa dos dados realizando a leitura dos textos para reconhecimento do material, de acordo com nossos objetivos e aporte teórico, identificamos as estratégias de construção da voz autoral nos textos e fizemos leitura e releitura dos textos para identificação das formas de citação buscando a interpretação e descrição dos textos analisados. Por fim, foram selecionados trechos para evidenciar o trabalho de análise.

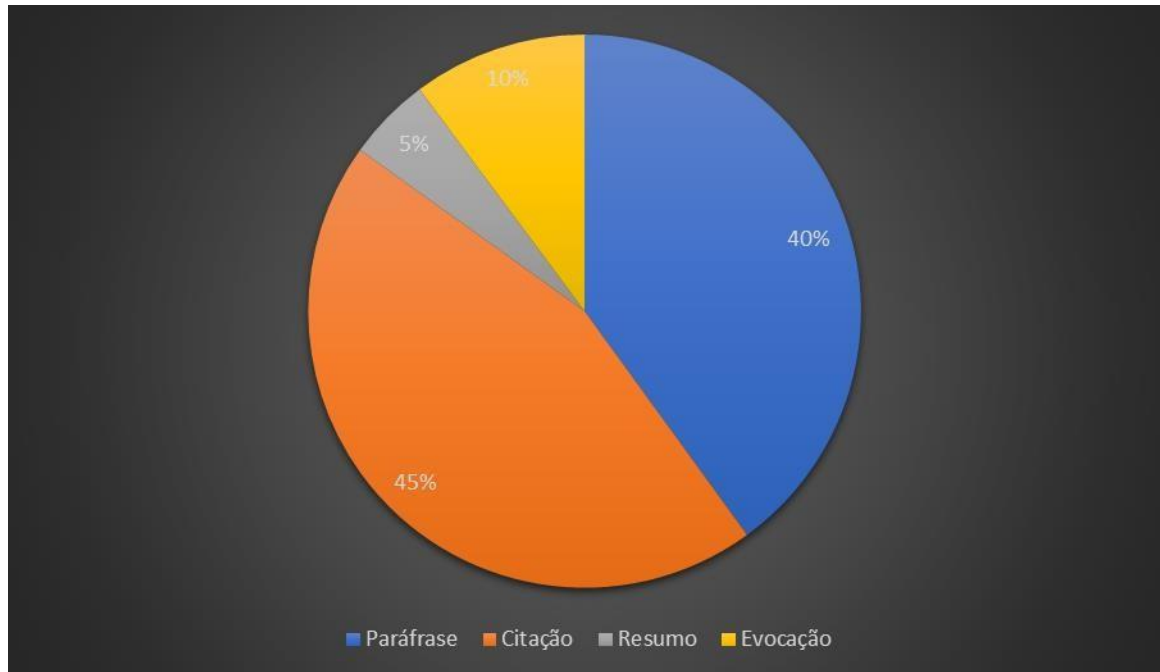
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Amparados nas compreensões e interlocuções construídas no nosso capítulo de ancoragem teórica, nos debruçamos, a seguir, na análise de nosso *corpus*. Buscamos analisar o uso de práticas citacionais na construção de autoria em monografias de estudantes de graduação em Letras-Inglês. Dessa forma, nosso intuito foi construir compreensões acerca do fenômeno estudado com a finalidade de evidenciar os seguintes aspectos: 1) quais formas do discurso citado se sobressaem na tessitura textual da seção de fundamentação teórica; 2) compreender a relação entre o autor e a citação – o que isso pode nos dizer sobre suas escolhas; 3) descrever como se desenvolve o processo de construção da voz autoral dos alunos. Para esse propósito, dividimos nossa análise em dois momentos; no primeiro momento, procuramos desenvolver uma análise quantitativa do *corpus*, no propósito de tecer nossas compreensões acerca das formas do discurso citado que mais se destaca nos textos dos alunos e entender a relação entre autor e citação e suas escolhas. No segundo momento, construímos a análise qualitativa do corpus, com foco no desenvolvimento da voz autoral.

4.1 A MOBILIZAÇÃO DA VOZ DO OUTRO NOS TEXTOS DOS JOVENS PESQUISADORES

Assumindo o entendimento de que a maneira como os jovens pesquisadores mobilizam a voz do outro em seus textos pode nos trazer compreensões significativas acerca de suas habilidades de gerenciamento dessas fontes e escolhas feitas por eles procuramos evidenciar as formas de discurso citado que mais aparecem na seção de ancoragem teórica das monografias de graduandos em Letras-Inglês da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAPF).

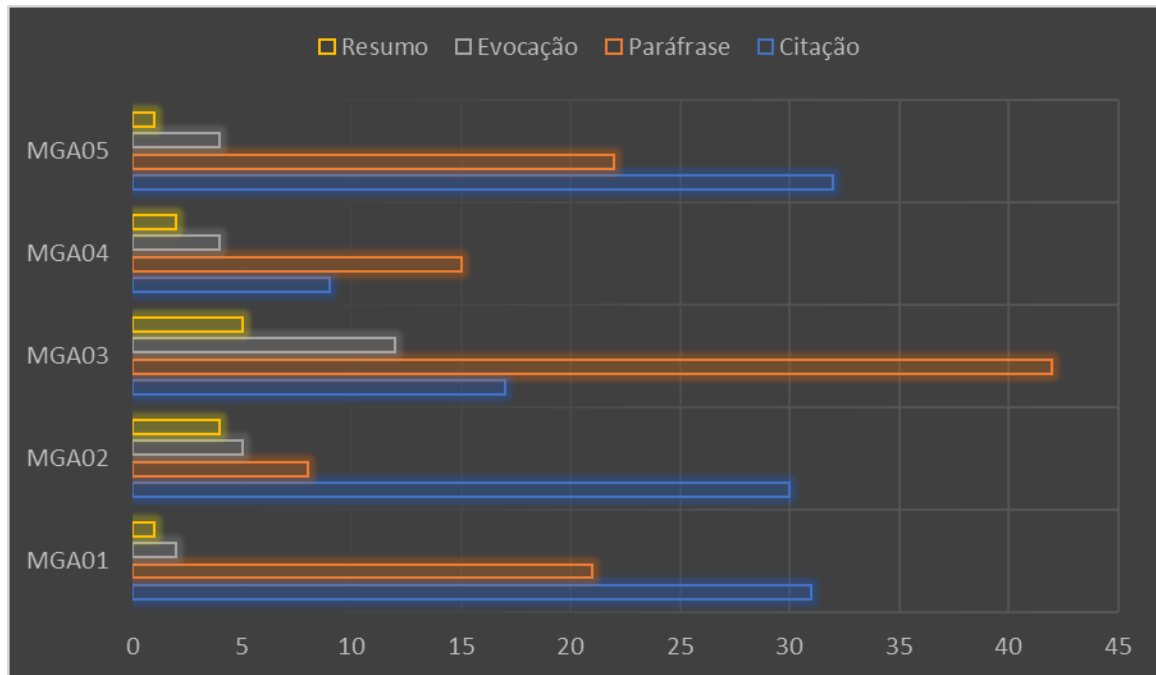
Apoiados nas categorias de análise utilizadas por Howard, Serviss e Rodrigue (2010) que compreendem a citação, a paráfrase e o resumo e amparados na categoria estabelecida por Boch e Grossmann (2002) a evocação, construímos o gráfico abaixo para nos ajuda a entender esse movimento.

Gráfico 1: Recorrência das formas de citar o discurso outro

Fonte: elaborado pelo autor

A partir do gráfico, podemos observar que a maior ocorrência das formas do discurso citado é a *citação*. Quando falamos dessa forma, tomamos o entendimento de Howard, Serviss e Rodrigue quando discutem a citação com marcações ou não que sinalizam a retirada daquele fragmento de um texto fonte, em nosso estudo, ela engloba tanto a citação que aparece dentro do escopo do texto marcada por aspas ou itálico – esse segmento aparece nos textos científicos em até três linhas – quanto a citação recuada quando o segmento extraído dos textos fonte ultrapassam três linhas.

Assim, por esse entendimento, o gráfico demonstra uma maior preferência por essa forma de se referir ao discurso do outro, o que corresponde a 45% das ocorrências, seguida da paráfrase que corresponde a 40%. Seguindo a ordem decrescente dos resultados, vemos a evocação como a terceira forma que mais aparece nos trabalhos dos alunos (10%) e, por fim, o resumo, que compreende 5% no escopo da seção de fundamentação teórica. Dessa forma, consideramos importante, também, visualizar, de forma contrastiva, cada uma das formas de referência ao discurso do outro que mais aparecem em cada uma das monografias. Para isso, o gráfico a seguir nos ajuda nessa compreensão.

Gráfico 2: formas de citar a o discurso do outro em cada monografia

Fonte: elaborado pelo autor

Amparados por nossas interlocuções, esse resultado era esperado, tendo em vista o perfil dos jovens pesquisadores do nosso estudo e de trabalhos já realizados na área da linguagem, especificamente nos estudos sobre a escrita de textos científicos na universidade que revelam muito sobre esse *estágio de alfabetização acadêmica*. Jovens pesquisadores enfrentam dificuldades quando precisam escrever a partir de fontes, dessa forma, constroem compreensões equivocadas relacionadas à articulação de ideias e à aspectos estruturais de texto (BESSA et. al 2012).

Nessa perspectiva, nosso gráfico mostra uma grande ocorrência de citação, a qual é a mais escolhida pelos jovens pesquisadores em quatro das cinco monografias analisadas. Essa compunção por citar a palavra do outro se dá devido esses distanciamentos de compreensão resultante de uma leitura desigual (BESSA et. al 2012). A segunda forma que mais aparece é a paráfrase. Inferimos um olhar especial para a MGA03 e MGA04 nas quais esse modo de introduzir o discurso do outro aparece com maior frequência, ultrapassando as ocorrências de citação. Entendemos que os alunos compreendem o cuidado que precisam ter e evitar a citação de forma repetitiva, porém, as instruções nesses casos são confusas e equivocadas. Para Bessa et. al (2012),

essas duas formas de reproduzir a voz do outro se configuram como uma *decorrência natural*. Assim, a evocação ainda aparece de uma forma significativa, dada a sua função usual nesses textos, seguida do resumo, que mesmo sendo muito valorizado dentro da academia, ainda ocupa o último lugar das preferências de alunos em estágio inicial de formação.

A relação do autor com a citação se desenvolve de forma arbitrária. Para o aluno, fazer uso de formas de se referir ao discurso do outro que não demonstre um trabalho de compreensão de alto grau se destaca em nossa análise. Para isso, são movimentadas vozes dos textos de apoio em forma de citação, com ou sem marcações escriturais e uma forte presença de paráfrases. Essa grande busca por citar revela, na visão de Howard, Serviss e Rodrigue (2010) a necessidade de se encontrar uma boa frase para aparecer nos textos e pode gerar indícios de que o aluno não compreendeu o que foi lido e passou a transcrever as próprias palavras do texto fonte.

4.2 O GERENCIAMENTO DE VOZES E SUAS IMPLICAÇÕES

Partindo da compreensão de que quando os jovens pesquisadores se deparam com trabalhos em que precisam lidar com fontes externas para fundamentar o seu dizer e dar autoridade aquela tese defendida por eles, procuramos observar que é preferível utilizar a *citação* e a *paráfrase* na tentativa de gerenciar essas vozes, tecer suas ideias e transmitir o que é lido. Há uma tentativa de introduzir o dizer do outro na tessitura de seus textos reformulando as palavras do autor ou, simplesmente, citando literalmente essas palavras distribuindo-as no decorrer do texto. Assumimos, nessa seção, entender como os autores das monografias analisadas fazem esse gerenciamento e como realizam essa distribuição.

Retomando as palavras de Boch e Grossmann (2002) sobre a citação e como ela aparece nos textos, da seguinte forma: se faz uso de marcações (escriturais, como aspas, itálico ou bloco tipográfico) na estrutura do texto que vão tornar possível que o leitor possa identificar que aquele texto foi extraído de um outro lugar. A paráfrase, por sua vez, no entendimento de Howard et. al (2010), se concretiza na reformulação do dizer do autor em uma nova forma de linguagem. Essas duas formas aparecem nas

monografias quando os autores buscam defender uma ideia e usar aquela fonte como autoridade. A partir desse entendimento, buscamos nos textos dos jovens pesquisadores esses recursos e marcas que nos permitissem encontrar essas formas de referir o outro. Para isso, trazemos dois excertos da MGA01 de nosso *corpus* de análise.

Quadro 4: excerto de MGA01

Texto de MGA01	Texto de Paiva (2003)
Desde o século XIX, quando o ensino de Línguas Estrangeiras se iniciou no Brasil, a língua inglesa luta por seu espaço. Mas foi apenas <u>depois da Segunda Guerra Mundial que o seu ensino passou a ser realmente notado em função de recursos econômicos vindos dos Estados Unidos.</u>	<u>Após a segunda guerra mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural Brasileira em relação aos Estados Unidos e a necessidade ou desejo de se aprender inglês é cada vez maior.</u>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 5: excerto de MGA01

Texto de MGA01	Texto de Paiva (2003)
Embora aprender inglês fosse importante, não havia garantias de seu lugar nas escolas, pois tanto <u>a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 quanto a de 1971 deixavam a cargo do governo decidir se a língua seria ensinada.</u> Assim, a procura por aulas de inglês fora do ambiente escolar crescia.	<u>A LDB de 1961 e a de 1971</u> ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: português, matemática, geografia, história e ciências. <u>As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas.</u>

Fonte: elaborado pelo autor

Percebemos que o autor de MGA01 se apoia nas concepções de Paiva (2003) para falar sobre o ensino de Línguas Estrangeiras e o início do ensino de Língua Inglesa no Brasil. Nos dois excertos, percebemos que há apenas alguns apagamentos do dizer de Paiva (2003), por exemplo, no primeiro exemplo, ocorre a substituição de de “*após*” por “*depois*” e, da mesma forma, o deslocamento de segmentos ditos pela autora da fonte no início do seu texto para o final do texto do autor da MGA01. Como em “*a dependência econômica e cultural Brasileira em relação aos Estados Unidos*” mobilizado e reformulado pelo autor da MGA01 para o final de seu parágrafo, como vemos: “*em função de recursos econômicos vindos dos Estados Unidos.*”

O segundo excerto nos chamou atenção o fato do autor não pontuar que seu dizer sobre a LDB de 1961 e 1971 faz parte das concepções do texto de apoio sobre a Lei de Diretrizes e Bases (1961; 1971). Dessa forma, seria necessário que o autor fizesse a devida marcação como o nome da autora e ano, atribuindo, assim, a autoridade do dizer a Paiva (2003). Ainda percebemos que na MGA01 não é utilizado todo o parágrafo do texto de Paiva, dessa maneira, acontecem mais apagamentos para que seu parágrafo se concretize. Vemos isso quando o texto de Paiva inicia com “A LDB de 1961 e a de 1971 ignoram a importância das línguas estrangeiras” e o autor da MGA01 faz uma pequena introdução e desloca o dizer da autora para o seu dizer substituindo apenas “Conselhos Estaduais” por um equivalente “governo”. Esse equívoco pode passar ao leitor do texto que o autor visitou o documento original da LDB, uma vez que são interlocuções suas estabelecidas a partir de Paiva (2003). Equívocos como esses e outros foram bastante recorrentes nas monografias analisadas.

Quadro 6: excerto de MGA02

Texto de MGA02	Menezes (2005, grifos nossos)
Um deles é <u>o método Áudio-oral, que surgiu no período da segunda guerra mundial devido à necessidade dos soldados em aprender uma outra língua.</u> Segundo Vera Menezes (2005, p. 127), através desse método “ <u>a língua passa a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas.</u> ”	<u>O método Áudio-oral, ou áudio-lingual, foi desenvolvido durante a segunda guerra mundial, devido à urgência de se ensinar línguas estrangeiras aos soldados americanos,</u> em pouco tempo. O método teve como suporte da psicologia o behaviorismo que advogava que a aprendizagem é um comportamento observável, produto de estímulo e resposta, ou seja, de condicionamento. <u>A língua passa a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas.</u>
[...] O método Áudio-oral é uma <u>variação</u> do método Audiovisual, que busca <u>expor os alunos</u> a <u>slides</u> e sons, a fim de apresentar os alunos <u>ao inglês dos nativos.</u>	Uma variante desse método era o áudio-visual, cujo material consistia de textos, <u>slides</u> e fitas gravadas de forma a <u>expor os aprendizes ao som dos falantes nativos.</u>

Fonte: elaborado pelo autor

No excerto retirado da MGA02, o autor se apoia em Menezes (2005) para falar sobre os métodos de ensino de Língua Inglesa. Nesse exemplo, vemos que é usado,

em um mesmo parágrafo, a citação e a paráfrase. O que nos chama a atenção é o fato do autor transcrever o dizer do texto fonte no início de seu parágrafo e não fazer menção da autora, que só vai ser mencionada na compreensão seguinte, na citação marcada com aspas. Podemos entender esse caso, na concepção de Paiva (2005), como indícios de plágio, uma vez que as alterações que o autor faz no texto fonte e transfere para o seu dizer são inexistentes, em alguns momentos, transferindo segmentos longos do autor do texto na tentativa de parafrasear esse dizer. Como explica Paiva (2005), ainda que seja colocado o nome do autor e ano da fonte, isso não quer dizer que possa ser transcrito *ipsis literis* como consta no texto de apoio.

Se por um lado, podemos compreender esse caso como indícios de práticas plagiárias, por outro, no entendimento de Pecorari (2003) e Howard et. al (2010), por se tratar de textos escritos por pesquisadores jovens, podemos estar diante de uma ocorrência de *patcwriting*, que, retomando a sua definição, seria uma reprodução das palavras dos textos de apoio com palavras apagadas ou substituídas e acontece no “estágio intermediário entre o copiar e o resumir”. Esse fenômeno é muito recorrente em textos de pesquisadores em estágio inicial de formação e as pesquisas defendem que não deve ser tratado como uma má conduta dos estudantes, mas como um processo de transição das práticas de escrita na universidade. Encontramos o mesmo caso nos excertos a seguir retirados da MGA04:

Quadro 7: excerto de MGA04

Texto de MGA04	THE NEW LONDON GROUP (1996)
<p>Em relação a esse primeiro questionamento e ponto norteador, o The New London Group (1996) propõe uma metalinguagem de multiletramentos baseada no conceito de “Design”, palavra essa escolhida, porque descreve formas de significar, mas está livre de associações negativas da palavra “gramática”, além de apresentar uma ambiguidade que tanto se refere à estrutura organizacional (morfologia) como ao processo de criar sentido. Assim, qualquer atividade semiótica é vista como uma questão de Design e envolve três elementos: Designs Disponíveis, Designing e Redesign, mostrando que a construção de</p>	<p><i>Ao abordar a questão do “o quê” da pedagogia do letramento, propomos uma metalinguagem dos multiletramentos baseada no conceito de “design”. (...) Também decidimos usar o termo design para descrever as formas de significado porque ele está livre de associações negativas para professores de termos como “gramática”. (...) O termo também possui uma feliz ambiguidade: pode identificar tanto a estrutura organizacional (ou morfologia) de produtos quanto o processo de concepção. (...) Propomos tratar qualquer atividade semiótica, incluindo o uso da linguagem para produzir ou consumir textos, como uma questão de Design envolvendo três elementos: Designs Disponíveis, Designing</i></p>

<u>significados é um processo dinâmico e não regido por regras estáticas</u>	<u>e O Redesign.</u> Juntos, esses três elementos enfatizam o fato de <u>que a construção de significado é um processo ativo e dinâmico, e não algo governado por regras estáticas.</u>
---	--

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 8: excerto de MGA04

Texto de MGA04	THE NEW LONDON GROUP (1996)
Em relação ao segundo questionamento, o “como?” da pedagogia dos multiletramentos, os estudiosos do The New London Group (1996, p.17) apontam <u>que para propor qualquer abordagem pedagógica de sucesso, é necessário que ela se baseie em visões sobre como a mente humana funciona na sociedade e em sala de aula,</u> assim como <u>investigue a natureza do ensino e da aprendizagem.</u> Desta forma, expõem que suas visões sobre tais pontos, compreendem que <u>o conhecimento humano não se consiste de forma generalizada e abstrata, mas sim imerso na cultura, na sociedade e em contextos materiais.</u> Em vista disso, <u>argumentam que a Pedagogia dos Multiletramentos se dá a partir da integração complexa de quatro fatores: (1) Prática Situada; (2) Instrução Explícita; (3) Modelo Crítico; e (4) Prática Transformada.</u>	<u>Qualquer teoria de pedagogia bem-sucedida deve se basear em visões sobre como a mente humana funciona na sociedade e nas salas de aula, bem como sobre a natureza do ensino e da aprendizagem.</u> (...) Nossa visão da mente, da sociedade e da aprendizagem é baseada na suposição de que a mente humana é corporificada, situada e social. Ou seja, <u>o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido não como "geral e abstrato", mas inserido em contextos sociais, culturais e materiais.</u> (...) nos <u>leva a argumentar que a pedagogia é uma integração complexa de quatro fatores: Prática Situada (...) Instrução Explícita (...) Modelo Crítico (...) Prática Transformada.</u>

Fonte: elaborado pelo autor

Se no exemplo anterior pudemos encontrar segmentos de textos curtos retirados dos textos fontes e transferidos para o texto de monografia, nesse exemplo, pudemos encontrar segmentos mais extensos e com maior impacto copiados de The New London Group (1996) e mobilizados para o trabalho MGA04. Percebemos que poucos apagamentos são realizados e, até inexistentes, na maior parte dos trechos. As tipificações de “design” e suas definições são transferidas ao texto da MGA04, mas percebemos que o esforço para que as marcas do texto original fossem minimizadas para que, assim, pudéssemos ter, de fato, uma reformulação do dizer, foi mínimo. O mesmo acontece no quadro 9, os trechos em destaque compreendem quase que a totalização do dizer da fonte. Ao entendermos esses casos como ocorrência de patchwriting, compreendemos que houve uma má compreensão de leitura dos autores,

dessa forma, não conseguiram se desligar das palavras dos textos de apoio, repercutindo, assim, na transferência sem alterações do dizer.

O uso da citação e da paráfrase ocorreu com maior frequência na tentativa de introduzir, justificar ou defender uma ideia central nos textos dos jovens pesquisadores. Diante disso, o uso exacerbado dessas convenções e, conseqüentemente, a má distribuição no escopo textual pode se dá devido à baixa compreensão de leitura de textos teóricos, o que gera uma forte omissão de algumas partes do texto fonte, resultante, também, de influência de fatores externos, tais como falta de tempo e cargas extensas de trabalhos, como apontam Chen e Wang (2022).

Outro ponto que nos chama a atenção, são as disparidades existentes entre o ano de publicação de algumas fontes. É visto que, em alguns casos, o ano referido pelo autor da monografia dentro do texto não corresponde ao ano presente na seção de referências do trabalho. Essas ocorrências podem ser conseqüências, da mesma forma, desses fatores externos apontados por Chen e Wang (2022). Nesse sentido, se pode compreender que o autor não teve o cuidado de voltar ao seu texto para rever esses detalhes.

Esses resultados nos levam a entender que os textos fonte desempenham um papel essencial de apoio na escrita dos jovens pesquisadores, e que existe uma grande fixação pelo uso de citações e paráfrases nos textos escritos por eles. Toma-se a compreensão de que é sabido pelos alunos a necessidade de um olhar cuidadoso e crítico na leitura de textos externos para que se possa extrair deles suas ideias a fim de defender seus posicionamentos em sua escrita, visto que, os manuais de metodologia e as disciplinas de trabalho científico os orientam para esse fim. A isso se deve a nossa constatação da paráfrase ser a segunda forma de referência ao discurso do outro mais recorrente na seção de fundamentação teórica das monografias analisadas.

Nesse entrecruzamento de palavras, os autores das monografias cometem equívocos que nos manifestam déficits de compreensão e articulação das vozes externas dentro dos textos. Por esse entendimento, é possível perceber que existe uma compulsão por citar e parafrasear, e nesses movimentos, os indícios de práticas plagiárias são denunciados. Entendemos que tudo aquilo que falamos/escrevemos é influenciado por outras vozes e remete a ideias daqueles que vierem antes e isso pode

gerar nos alunos questionamentos como: o que é “meu” e o que é do “outro”? Partimos aqui, para a compreensão de que o discurso alheio é parte constitutiva do discurso autoral (VOLÓCHINOV, 2018) e vamos sempre encontrar fios dos dizeres de outrem em nossos enunciados. Assim, ao trazer um enunciado retirado de uma fonte externa, é dever do escritor desenvolver as características sintáticas, estilísticas e composicionais da estrutura do texto. É isso que vai marcar a originalidade do texto. Para entender como se desenvolve o processo da voz autoral nos textos das monografias, tomamos as formas como eles mobilizam essas vozes na tessitura textual. Não obstante, a monografia MGA03 demonstra esse fenômeno da incorporação da ideia da fonte no texto escrito:

Quadro 9: excerto de MGA03

Texto do autor da MGA03	Texto-referência (BENTES, 2004)
Tal qual afirma Bentes (2004), <u>tomar o texto como objeto de estudo nem sempre foi bem aceito</u> , a autora nos mostra que <u>foi necessário um percurso de mais de 30 anos desde que o termo Linguística Textual foi utilizado pelo teórico alemão Harald Weinrich</u> .	Atualmente, <u>tomar-se o texto como unidade de análise</u> no campo dos estudos da linguagem pode parecer pouco questionável ou, mais ainda, constituir-se em uma verdadeira necessidade. No entanto, esta ideia <u>nem sempre foi bem aceita: houve um percurso de mais de 30 anos desde que o termo "Linguística de Texto" foi empregado pela primeira vez por Harald Weinrich</u> .

Fonte: elaborado pelo autor

É notório, no texto da MGA03, a incorporação das palavras de Bentes (2004). Essa tentativa de parafaseamento nos denuncia um apagamento parcial de palavras e, logo em seguida, a retomada delas para concluir o sentido e a construção de um enunciado que se prende à estrutura de sua fonte. A técnica utilizada pelo autor do trabalho se faz na tentativa de construção do enunciado autoral que se concretiza na falsa tentativa de parafrasear o dizer dos textos fonte. O autor teme escrever com suas próprias palavras e a linguagem que sobressai no escopo textual acaba sendo as palavras *ipsis literis* do texto de apoio. Se para pesquisadores especialistas existe uma preferência por reformulações por ser uma forma de se referir ao discurso do outro mais econômico e de fácil controle dos enunciados (BOCH; GROSSMANN, 2002), para pesquisadores em estágio inicial de formação é comum vermos o citar e o parafrasear, pois, nesse processo de negociação das vozes (autoral e alheia) ocorre desníveis de

compreensão, o que faz evidenciar, nesses atos de reformulação, as palavras integrais dos teóricos evidenciando práticas plagiárias.

Debruçados sobre esses resultados, pontuamos que os esforços de pesquisas desse caráter são para se pensar estratégias de ensino que auxiliem os alunos nas atividades de leitura e escrita de textos na universidade, especialmente quando se trata de pesquisadores em estágio inicial de formação e considerando que a escrita é uma tarefa árdua que depende do esforço do aluno e da colaboração de professores em disciplinas de trabalho científico, como também, em qualquer área que tenha como forma avaliativa a produção de textos científicos.

Ao nos deparar com práticas citacionais de jovens pesquisadores que apresentam indícios de plágio como ocorrências de patchwriting, não queremos levar a entender que essas práticas não devem ser investigadas e punidas, pois ele é um estágio que perpassa a iniciação desses alunos nas convenções de escrita de textos científicos e deve ir se apagando nas atividades de revisão e reescrita desses textos. Mas precisamos levantar a questão de que, no contexto investigado, de jovens pesquisadores, como o de diversas pesquisas que já se debruçaram nessa causa, deve ser questionado os motivos que levam a isso para que se possa desenvolver pedagogias eficazes para o ensino. Como defende Bessa (2014), as punições devem ser preservadas levando sempre em consideração os elementos que compõe a *práticas, a cena e os atores*.

É fato que existem práticas intencionais de plágio no contexto acadêmico que provam a má intenção e a má conduta desses escritores em seus trabalhos, esses casos acontecem até em instituições de grande prestígio acadêmico (MIRANDA; PEREIRA, 1996). Apoiados em Bessa (2014), defendemos que deve ser considerado, nesses casos, aspectos como a formação dos iniciantes, inferir uma atenção a mais no aprofundamento dos casos e de suas detecções, conscientizar e fornecer atividades de correção, para, em último caso, aplicar a devida punição. É legítimo compreender, da mesma forma, que esses resultados se perpetuam devido a fragilidade de nossos manuais de metodologia e de nossas disciplinas de trabalho acadêmico na graduação.

Tomados por essas questões, defendemos uma postura ética que dê conta desses fatores. Se por um lado, os jovens pesquisadores sofrem por problemas de má

compreensão, articulação e estruturação de ideias, por outro viés, encontramos a influência de fatores externos que assolam o sujeito pesquisador, como falta de tempo, cargas excessivas de trabalhos, conforme apontam Chen e Wang (2022).

5 CONCLUSÃO

Submergidos nas compreensões de que pesquisadores em estágio inicial de formação apresentam dificuldades ao lidar com fontes externas na produção científica no contexto universitário e amparados em correntes teóricas que estudam a escrita científica e a produção de textos científicos na academia por jovens pesquisadores (BOCH; GROSSMANN, 2002; PAIVA, 2005; BESSA et al. 2012; BESSA, 2014; 2016; 2017; 2018; SANTOS; PEREIRA, 2020; SOUZA; SILVA, 2017; BURTON; CHADWICK, 2000; PECORARI, 2003; VOLÓCHINOV, 2018), em nossa monografia nos propusemos a investigar o uso de práticas citacionais na construção de autoria em monografias de estudantes de graduação em Letras-Inglês. Fazendo um exame de seção de fundamentação teórica, procuramos evidenciar quais formas do discurso citado se sobressaem na tessitura textual da seção em análise, bem como compreender o que essa relação entre autor e citação pode nos dizer sobre suas escolhas e preferências e, por último, descrever como se desenvolve o processo de construção da voz autoral dos alunos.

Dessa forma, utilizamos como *corpus* de análise 5 textos do gênero monografia das áreas da Linguística e Ensino de Línguas produzidos por estudantes concluintes do curso de Graduação em Letras-Inglês do semestre 2020.2 da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Pau dos Ferros (UERN/CAPF).

Concomitantemente, nossos resultados demonstraram que existe um constante fluxo de preferências por citações e paráfrases como forma de se referir ao discurso do outro que se destacam na tessitura textual da seção de fundamentação teórica dos textos produzidos. A evocação e o resumo aparecem com menor frequência, sendo que esse último ainda é uma das formas de se referir ao discurso outro que os jovens pesquisadores menos optam por integrar aos seus textos, mesmo que ele seja uma das formas mais privilegiadas na escrita científica. Ainda foi possível perceber que na MGA03 houve um maior movimento de paráfrases, o que nos leva a entender que os jovens pesquisadores têm a consciência da necessidade de se atentarem ao cuidado com a maneira como lidam com os textos externos, por esse motivo, hora ou outra,

preferem parafrasear o seu fazer, ainda que esse dizer seja tomado pelos problemas da má compreensão de suas fontes.

Nesse sentido, os jovens pesquisadores citam e parafraseiam na seção de fundamentação teórica com a intenção de introduzir, justificar ou defender uma ideia. E nesse processo de mobilização das fontes, percebemos que alguns apagamentos são feitos no texto de apoio, em alguns casos, nos deparamos com segmentos longos transferidos para o texto da monografia na tentativa de parafrasear esse dizer. Esses movimentos nos denunciam indícios de práticas plagiárias presentes nos textos dos jovens pesquisadores, indícios esses que podemos, paralelamente, adentrar no fenômeno de patchwriting que se dá no apagamento e substituição de palavras do texto original na tentativa de dizer em uma linguagem nova. Nesse entrecruzamento de palavras, percebemos que há uma tentativa de construção do enunciado autoral que não se concretiza devido à má compreensão dos textos e o desconhecimento dos alunos das convenções da escrita. Em outras palavras, os alunos não conseguem estabelecer uma distinção entre o que seria original e o que seria do *outro* dentro do texto e o processo de construção da voz autoral dos alunos acaba se apagando pela forte presença da voz pertencente ao discurso alheio.

Nosso trabalho se realiza na constante tentativa de contribuir para os estudos no campo das ciências humanas, sobretudo, no âmbito da linguagem para que se possa pensar estratégias de ensino de produção de textos que possamos refletir sobre esses fenômenos que refletem aos indícios de práticas plagiárias nos textos. Compreendemos que essas estratégias devam focar na necessidade do desenvolvimento da leitura crítica dos alunos, para que sejam atuantes dentro de sua cultura disciplinar. É necessário que se desenvolvam métodos de ensino que investiguem a fundo as ocorrências na produção escrita dos alunos tendo como direção os aspectos que compõem esse contexto. Dessa forma, o perfil dos alunos deve ser levado em consideração, bem como as influências externas que acabam atuando nesse processo para que se possa prezar pela ética na produção científica na universidade. No entanto, outros estudos ainda são necessários para que se tenha sucesso nesse âmbito, estudos que investiguem outros perfis de pesquisadores, em outros estágios de

formação para que se possa traçar melhorias nas nossas disciplinas de metodologia científica.

REFERÊNCIAS

BADENHORST, C. M. Literature reviews, citations and intertextuality in graduate students writing. *Journal of Further and Higher Education*. v. 43, p. 1-13, 2017.

BAZERMAN, C. El descubrimiento de la escritura académica. *In*: NAVARRO, F. **Manual de escritura para carreras de humanidades**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de Universidad de Buenos Aires, 2014. p. 16-25.

BESSA, J. C. R.; BERNARDINO, R. A. S.; NASCIMENTO, I. A. A. A citação na escrita acadêmico-científica de estudantes universitários: da paráfrase ao plágio. *Encontros de Vista*, v. 9, p. 1-9, 2012.

BESSA, J. C. R. Por uma cultura de ética e de integridade do pesquisador em formação inicial. *Revista Espaço Acadêmico (UEM)*, v. 14, p. 114-121, 2014.

BESSA, J. C. R. O discurso citado na macroestrutura textual de artigos científicos de jovens pesquisadores. *ILHA DO DESTERRO*, v. 69, p. 45, 2016.

BESSA, J. C. R. A dimensão valorativa em discursos sobre o uso de citações na escrita de textos científicos. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 17, p. 197-213, 2017.

BESSA, J. C. R. Entre citação, autoria e plágio na escrita científica de pós-graduandos. *Revista Linguística*, v. 34, p. 1-21, 2018.

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

BURTON, V. T.; CHADWICK, S. A. Investigating the practices of student researchers: patterns of use and criteria for use of internet and library sources. *Computers and Composition*, 17(3), 309–328, 2000.

DIAS GASQUE, K. C. G.; Diferença entre referencial teórico e revisão de literatura. Brasília, DF, 18 fev. 2012. Disponível em:
<<http://kelleycristinegasque.blogspot.com/2012/02/diferenca-entre-referencial-teorico-e.html?m=1>>

FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

GLADIC, J.; MEZA, P.; Características de las investigaciones en torno al Trabajo Final de Grado: una revisión sistemática. *Logos: Revista de Linguística, Filosofía y Literatura*, 32(1), p. 468-491, 2022.

HOWARD, R. M.; SERVISS, T.; RODRIGUE, T. K. Writing from sources, writing from sentences. *Writing and Pedagogy*, 2, 177–192, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Portalegre: Artes Médicas, Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

PAIVA, V. L. M. de O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PECORARI, D. Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 317–345, 2003.

ROSE, S. K. What's Love Got to Do with It? Scholarly Citation Practices as Courtship Rituals. *Language and Learning Across the Disciplines*, Purdue University, v. 1, n. 3, p. 34-48, 1996.

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

SANTOS, J. F.; PEREIRA, M. H. M. A referenciação como elemento argumentativo no gênero monografia. *Letras em revista*, v. 11, p. 25-442, 2020.

SOUZA, C. R. R.; SILVA, W. M. Gênero monografia em contexto de produção acadêmica escrita, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017 - ISSN 1984-4018.

SUN, Q.; KUZBORSKA, I.; SODEN, B. Learning to construct authorial voice through citations: A longitudinal case study of L2 postgraduate novice writers. **System**, China, v. 106, p. 1-13, 9 fev. 2022. DOI <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102765>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358483827_Learning_to_construct_authorial_voice_through_citations_A_longitudinal_case_study_of_L2_postgraduate_novice_writers. Acesso em: 11 nov. 2022.

VALENTIM, D. Y. Q.; PAIVA NETO, J. E.; BESSA, J. C. R. Uso de fontes de pesquisa na escrita de artigos científicos de pesquisadores experientes. *Revista Entrepalavras*, v. 10, p. 1-18, 2020.

VALENTIM, D. Y. Q.; BESSA, J. C. R. Uso de fontes de pesquisa na escrita de artigos científicos de pesquisadores experientes. In: VIII Semana de ciência, tecnologia e inovação da UERN, 2020, Mossoró, RN, 2020. v. 1. p. 1279-1282.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na Universidade**: Fundamentos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 128 p.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2 ed. São Paulo. Editora 34, 2018, 376p.

WETTEY, R. Source text use by undergraduate post-novice L2 writers in disciplinary assignments: Progress and ongoing challenges. **Journal of Second Language Writing**, New Zealand, v. 37, p. 46-58, 25 maio 2017. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.05.015>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374316300613>. Acesso em: 12 nov. 2022.