

A orientação e a produção da monografia em discursos de professores do ensino superior

Guidance and writing of undergraduate monographic work in professor's discourses at higher education

Crígina Cibelle Pereira¹

Resumo: Com vista a compreender os processos discursivos envolvidos na produção do gênero monografia no âmbito universitário, objetivamos analisar discursos de professores sobre o processo de produção da monografia no Curso de Letras. Tomamos como aporte teórico os fundamentos da Análise Textual dos Discursos de Adam (2011[2008]) e os estudos sobre a produção textual no Ensino Superior. Metodologicamente, assumimos a abordagem qualitativa, com aplicação de questionários para 06 (seis) professores do Curso de Letras. A análise dos discursos dos sujeitos selecionados revela que: (i) a produção e a orientação da monografia são formas de ação pela linguagem que precisam considerar, quando de sua execução, a liberdade de escolha do aluno como princípio da produção da monografia, dentre outros; (ii) a articulação entre o projeto de pesquisa e a monografia, desde o início do projeto, é necessária; (iii) os professores assumem, em alguns casos, a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo das proposições-enunciados. Intentamos, pois, contribuir com o ensino de produção textual na universidade, especialmente, da monografia, bem como para o desenvolvimento de pesquisa nesse âmbito, principalmente, como foco na questão da orientação de trabalho no Ensino Superior.

Palavras-chave: Produção textual. Responsabilidade enunciativa. Ensino superior. Monografia. Discursos de professores.

Abstract: In order to understand discursive processes that are involved in the writing of monographic work as a genre, produced at college, we aim at analyzing professors' discourses about the process of monographic work production in the Course of Arts. As background support we took the foundation theory of Text Discourse Analysis by Adam (2011[2008]) and we also considered studies on Text Production in Higher Education. In what is concerned to our methodology we follow the qualitative approach lines, so we applied questionnaires to six professors in the Undergraduate Course of Arts. Professor's discourses analyzed had pointed out that: i) guidance and the process of writing production of a monographic work are forms to act by language that has to be considered in the perspective of student free choices in the root of the writing production, among other questions; ii) It is necessary an articulation between the monographic work and its project from the beginning to the end of the work; iii) Professors assume, in some sense, the enunciate responsibility about the content of proposed-enunciate. We intend to contribute to the teaching of text production at the university, especially to monographic work as well as to the research development in this field, focusing on the guidance work in Higher Education.

Keywords: Text production. Enunciative responsibility. Higher education. Monography. Teachers' discourses.

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço eletrônico: criginacibelle@uern.br.

Introdução

Objetivamos neste artigo, compreender em discursos de professores, o processo de produção da monografia no Curso de Letras, especificamente, identificar os pontos de vistas (Doravante PdVs)² e apontar a quem são atribuídos quando os professores: (i) concebem a orientação da monografia como trabalho de conclusão de curso; (ii) dizem da articulação do projeto com a monografia; (iii) dizem como o projeto de pesquisa pode contribuir para a elaboração da monografia, considerando a escolha do orientador pelo orientando e a metodologia de orientação da monografia.

A produção textual configura umas das preocupações crescentes na Educação Superior, já que se constitui como produto que reflete as angústias de professores em tornar a prática de produção textual uma atividade mais dinâmica e prazerosa, tendo em vista a existência de diferentes conflitos: de um lado, os estudantes reclamam do modo como é conduzido o processo de escrita; do outro, os professores levantam o coro sobre a baixa qualidade dos textos dos alunos e sobre a dificuldade na tarefa de produzir texto (cf. DOLZ *et al.*, 2010; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2009; entre outros). Esses conflitos surgem porque parece que muitos estudantes não compreendem ainda que a produção textual na academia é uma prática diferenciada, que necessita de constantes orientações e de muitas idas e voltas ao texto, antes de uma escrita final. Outro aspecto é que a produção de determinados gêneros acadêmicos requer a leitura de outros textos, já que a escrita acadêmica exige, em geral, embasamento teórico por parte do estudante. Sua escrita passa a exigir a constante referência a textos de outros autores.

Diferentemente da redação, exigida na escola no Ensino Médio, a produção escrita de gêneros próprios da esfera acadêmica, é um processo que requer muito mais do estudante, pois se configura, muitas vezes, como uma atividade que visa apresentar resultados de pesquisas, vislumbrando, pois, a oportunidade de divulgar ideias e conceitos. Esse é o caso da elaboração do gênero monografia, decorrente de um trabalho de pesquisa e de várias leituras, implicando que o estudante reflita sobre o saber fazer e um saber dizer (MATENCIO, 1997; 2005). Esse aluno sente necessidade de saber articular seu discurso ao discurso do outro, pois essa necessidade se configura como uma premissa do texto acadêmico, principalmente, do gênero monografia. Nesse nível é necessário o acompanhamento sistemático por parte de um professor, dada à especificidade desse gênero (PEREIRA, 2009).

² Segundo Passeggi *et al.* (2010) há uma flutuação na forma da grafia da sigla concernente à expressão “Ponto de vista”, já que, por exemplo, Adam (2011) grava PdV, Rabatel (2009) mantém a sigla maiúscula PDV e Nolke; Flottum; Noren (2004) usam letras minúscula pdv.

Metodologia

Sob o olhar metodológico, inscrevemos a investigação que resultou nesse artigo nos parâmetros da abordagem qualitativa, conforme propõe Bogdan e Biklen (2006, p. 90) quando estipula algumas características da abordagem qualitativa como: (i) “um local específico dentro de uma organização”, (ii) “um grupo específico dentro de uma organização”, (iii) “qualquer atividade da escola”, que podem ser reconhecidos respectivamente (i) Curso de Letras, (ii) professores das disciplinas Seminário de Monografia I e II e (iii) a produção da monografia.

Além disso, caracterizamos nosso trabalho como de linha interpretativa e de base indutiva (SANTOS, 2001), porque partimos de uma observação específica da realidade para chegarmos a uma explicação geral. Ainda se inscreve paradigmas da Linguística Aplicada, haja vista se voltar para o estudo de práticas languageiras, em contextos específicos de uso da linguagem (MOITA LOPES, 1999).

Podemos dizer, também, que essa investigação se constitui como uma pesquisa de campo, que se utilizou de procedimentos etnográficos, destacamos, de acordo com Troike (2005, p. 111), alguns passos que nos orientaram: (i) identificar os acontecimentos recorrentes; (ii) reconhecer seus principais componentes e (iii) descobrir a relação entre os componentes e entre os acontecimentos e outros aspectos da sociedade.

Com base nisso, a nossa pesquisa foi realizada em uma universidade pública, precisamente, onde aplicamos questionário para seis professores-orientadores³ do Curso de Letras, de modo que esse procedimento permite a “compreensão dos processos sociais a partir de uma perspectiva interna ao processo, por meio da participação durante seu desenvolvimento” (FLICK, 2009, p. 31).

A produção textual na universidade

O debate que fazemos nesse espaço parte da compreensão de que: (i) o ensino da produção textual, independentemente de ser oferecido no espaço da Educação Básica ou Educação Superior, deve partir de uma proposta didática que contemple etapas a serem seguidas pelo professor e pelo estudante na elaboração do texto; (ii) a escrita é um processo que leva o aluno a um produto, isso significa que concebemos a atividade de produção como processual, em que a construção do texto envolve uma sequência didática, e, por isso, implica a necessidade de planejamento pelos participantes envolvidos na produção. Entendemos ainda, que a questão

³ A pesquisa não foi submetida ao Conselho de Ética porque não houve exigência por parte do programa de pós-graduação. Apesar disso, tomamos todas as medidas necessárias para preservar/ocultar nomes, endereços e informações pessoais dos sujeitos. Ademais, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram Termo de Livre-Esclarecido e autorização para uso da entrevista para fins de análise.

da dificuldade em produzir textos acadêmicos reside, dentre outras, na ausência de uma proposta de ensino sistemático, “orientado por um material didático adequado” que contemple as especificidades dos gêneros acadêmicos. (MACHADO, *et al.*, 2005, p. 13).

Dito isto, propomos a discutir sobre a monografia dentro de uma perspectiva discursiva, em consonância, especialmente, com os estudos de gêneros do discurso. Para tanto, apoiamos nossas discussões em Motta-Roth e Hendges (2010), Perrota (2004), Machado *et al* (2005), dentre outros sobre a produção textual no ensino superior.

Uma das questões centrais a serem postas nesse espaço é que a monografia constitui um gênero, assim como outros da esfera acadêmica (artigo, dissertação, tese), cuja produção requer o apoio de um professor-orientador. Para Machado *et al.* (2005, p. 14), a produção de gêneros próprios da esfera acadêmica pressupõe uma série de atividades que precedem o ato da escrita da produção textual: busca de temas relevantes dentro da área; levantamento e formulação de questões e objetivos; adequação ao contexto de produção; planejamento e organização do texto referente ao conteúdo; assim como a revisão de bibliografia sobre a temática.

Diferente de outros gêneros da esfera acadêmica, a produção da monografia é para muitos, a primeira experiência de produção científica. Por isso, atualmente, dentro do espaço acadêmico, vem ganhando mais destaque, o que implica a promoção de uma produção escrita que deve ser compreendida como produção do conhecimento, já que a monografia emerge de pesquisa de graduação, no contexto de nossa investigação, embora pode ser também de pós-graduação, em especializações *stricto sensu*. Para Perrota (2004), diz que a produção textual na esfera acadêmica é um processo de criação textual que se faz no silêncio.

Além de ser uma atividade necessária na universidade, a produção da monografia representa a última etapa percorrida pelo graduando antes da formatura, o que implica muita responsabilidade por parte de professores e alunos na elaboração. Assim, “redigir, no contexto da universidade, é produzir textos acadêmicos com objetivos específicos” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 22). Essa necessidade de ter foco preciso diante do texto acadêmico, deve-se a funções específicas que congrega cada gênero.

Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 14-16), a produção do texto acadêmico requer que o estudante atente para os seguintes fatores que ajudam a delinear o formato e o conteúdo do texto: (a) a noção de tópico se refere à necessidade de o estudante definir o tópico do texto que deseja produzir, a leitura é essencial nesse momento; (b) audiência se refere a compreender o público para o qual o texto será produzido, esse entendimento permite buscar informações que estejam mais voltadas para esse público; (c) estratégias de apresentação são aspectos a serem considerados no momento da produção, e que podem auxiliar a dá ao texto um caráter de

confiabilidade; (d) organização, o estudante deve organizar o texto de forma a ter uma estrutura de fácil leitura das informações, ou seja, deve-se partir de uma organização estrutural já estabelecida, que permite orientar o leitor de modo a antecipar informações; (e) o estilo, diz respeito ao que se assume no texto em conjunção com o tópico a ser abordado e com a audiência, ou seja, são formas e estratégias utilizadas pelo produtor para garantir ao texto as posições/escolhas e (f) desenvolvimento da informação, diz respeito aos elementos da textualidade utilizados pelo produtor para garantir a progressão temática e a coerência do texto.

As autoras apresentam algumas habilidades do estudante relacionadas à produção do artigo científico, que também vinculamos à produção da monografia, a saber: seleção de referências, reflexão de estudos anteriores, delimitação da problemática, dentre outros. Cada uma dessas habilidades pode ser reconhecida como etapas que estão congregadas na produção da monografia, pois o estudante precisa realizar essas operações como forma de chegar ao objetivo do texto. Isso subentende operar desde a busca por referências para delimitar a problemática de estudo até a apresentação dos resultados, com base em análises dos dados empíricos. Apesar de a escrita da monografia pressupor a execução de etapas e prever aquisição de habilidades necessárias à produção do saber, reconhecemos que muitas são as dificuldades a serem superadas tanto por parte do estudante quanto por parte do professor-orientador (cf. MACHADO *et al.*, 2005). As causas dessas dificuldades são inúmeras, mas a falta de uma proposta sistemática do ensino da monografia, constitui uma das questões mais afloradas em torno da temática, em virtude de, algumas vezes, a monografia ser solicitada sem uma orientação clara, em que o estudante produz algo por conta própria, de forma intuitiva.

Dessa maneira, entendemos que no contexto acadêmico, o estudante precisa ter acesso ao gênero e às condições de produção e circulação desse, como forma de dominá-lo, de agir socialmente, tendo em vista um propósito comunicativo, um interlocutor e uma contrapalavra, como, por exemplo, através do reconhecimento da produção na iniciação científica e, conseqüentemente, na promoção de espaços democráticos de divulgação e publicação de suas produções científicas, que poderiam propiciar uma forma de interlocução nos moldes propostos por Bakhtin (2009), em que o meu dizer pressupõe o dizer do outro.

O que apontamos ao longo desse artigo, evidencia que a monografia vem crescendo enquanto produção no espaço acadêmico e, cada vez mais, é valorizada em virtude de se constituir como mecanismo de inserção do estudante no conhecimento científico, através de pesquisa de caráter empírico. Assim, procuramos entender a questão da orientação, já que essa se configura como elemento fundamental para o desenvolvimento da monografia no Curso de Letras e em outros cursos.

Para isso, consideramos dois aspectos: (i) a orientação constitui uma necessidade na produção de texto no âmbito acadêmico, principalmente, em trabalhos de conclusão de curso e (ii) a orientação configura um requisito da produção de gêneros acadêmicos, podendo ser concebida como uma etapa da produção textual na universidade. Essas duas ressalvas colocam a orientação como elemento constitutivo da produção no contexto universitário.

Conforme pontuam Bianchetti e Machado (2006), a orientação de monografia em nível de graduação é recente e, por isso, todas as reflexões que se voltam para essa temática têm como referência a orientação em nível de pós-graduação. Para Bianchetti (2010, p. 172), “a graduação foi desafiada a ultrapassar a cultura da ‘pescópie’ e da leitura de capítulos ou parte deles xerocados”. Assim, os cursos de graduação, ao adotarem em seus currículos, o TCC, especialmente, a monografia, acabam por instigar a produção do conhecimento com pesquisa de caráter teórico e/ou empírico.

A orientação na graduação é um processo que permite enriquecimento intelectual de ambas as partes, já que, muitas vezes, nesse nível, o orientador não tem a obrigatoriedade de possuir a titulação de doutor, o que faz dele um orientador em formação ou pesquisador em formação. Conforme Saviani (2006, p. 159), o processo de orientação na graduação se constitui como uma etapa de formação conjunta orientador/orientando. Se por um lado, isso pode ser visto como algo positivo, já que permite uma formação do pesquisador iniciante da graduação e, possivelmente, da consagração do pesquisador da pós-graduação *lato sensu*; por outro, pode ser reconhecido negativo, já que permite o entendimento de que essa formação do orientador, supostamente, pode não estar completa.

Esse entendimento, segundo Schnetzler e Oliveira (2010), provoca a reflexão em torno de como se determina um orientador. Para esses autores, na pós-graduação, o pesquisador-orientando em formação, constitui-se orientador à medida que se constitui pesquisador. Assim, a sua função enquanto pesquisador é resultante dessa formação, o que não significa, necessariamente, que o título dá o aval de orientador. Porém, a metalinguagem estabelecida pela relação orientador/orientando, em nível de pós-graduação, passa a ser revista agora por outro ângulo, aquele em que atuava como orientando, agora passa a ser orientador e a formar outros orientandos.

No geral, entendemos que o orientador na graduação ainda é um pesquisador em formação, ou seja, um orientador-aprendiz. Mesmo assim, a orientação continua a ser um campo incerto, cuja função do orientador pode ser sempre questionada. Por não ser uma atividade normatizada, a opção dentre diferentes alternativas na forma de orientar, é fortemente marcada pelas características pessoais do orientador (MAZZILLI, 2009, p. 77).

Diferente da orientação de pós-graduação de dissertações e teses, na graduação, no curso de Letras, a monografia constitui uma produção de caráter de iniciação à pesquisa, já que para o estudante de graduação a monografia é, na maioria das vezes, o primeiro trabalho de caráter teórico e/ou empírico, o que necessita do orientador um maior engajamento, dada a especificidade do gênero.

Com o advento dos programas de incentivo à iniciação à pesquisa científica, a graduação é considerada o momento de despertar para os futuros pesquisadores, de maneira que esses estudantes passam a ser concebidos como pesquisadores em potencial, em busca de uma formação em nível de pós-graduação; mestrado e doutorado. Para Bianchetti e Machado (2006), o trabalho de orientação pode ser realizado de diferentes formas por parte do orientador, de modo que, a nível de graduação, destacamos duas modalidades: (i) orientação individual – em que o orientando dispõe de encontros ao longo da elaboração da monografia; e (ii) orientação coletiva – em que o orientador reúne o grupo de orientandos para realizar coletivamente o acompanhamento do trabalho. Essas duas modalidades são mais comuns na graduação e, muitas vezes, somente a orientação individual, já que essa orientação coletiva só ocorre quando o orientador possui mais de um orientando e participa de grupo de pesquisa (cf. GARCIA; ALVES, 2006). Assim, a determinação da orientação é uma escolha com base no próprio desenvolvimento da pesquisa e na relação orientador/orientando.

Chassot (2006), destaca outra modalidade de orientação, presente na graduação e na pós-graduação; a orientação virtual, que se constitui uma nova realidade no espaço acadêmico, permitindo o intercâmbio de informações em tempo real e complementando a orientação individual, já que os encontros presenciais podem ter problemas em acontecer, o que faz dessa modalidade uma complementação da presencial. A orientação virtual é muito pertinente nesses novos tempos quando da correção do texto do estudante, um procedimento que permite agilidade na correção do texto, tendo em vista o tempo melhor aproveitado, principalmente, nos casos em que o orientador não pode estar presente. Por isso, aproveitar o tempo entre um encontro presencial e o texto enviado por e-mail, pode constituir em uma forma de o orientador poder ler o texto antes do próximo encontro presencial. Assim, esses textos devem ser enviados por e-mail como forma de economizar o tempo e por se constituir numa prática legal dentro da academia (cf. CHASSOT, 2006).

A responsabilidade enunciativa

Este artigo toma como pressuposto para a reflexão, a premissa de que “a noção de responsabilidade enunciativa não é consensual para os autores que se dedicam ao estudo”

(ROGRIGUES, *et al.*, 2010, p. 153). Essa afirmação nos aponta em direção de buscar os caminhos que constituem a responsabilidade enunciada ou ponto de vista, no intuito de apresentar as discussões que florescem sobre a temática, sem tentar um consenso. Com isso, objetivamos nesse ponto debater sobre algumas das perspectivas de responsabilidade sustentadas por autores como Adam (2011), Nolke, Flottum e Norén (2004), Rabatel (2009). Para complementar essa discussão, trazemos as leituras de estudiosos como Rodrigues *et al.* (2010), Passeggi *et al.* (2010).

Dito isto, a partir da proposta de Adam (2011), buscamos outras formas de entendimento da responsabilidade enunciativa, pois apesar dele se configurar como o centro das discussões arroladas nesse trabalho, o que tange a esse nível de análise textual, não iniciaremos por suas colocações, já que as proposições sobre responsabilidade partem de outras posturas que estão na base da postura assumida por esse autor, dentre esses, destacamos os trabalhos de Rabatel (2009, 2010).

Nesses termos, partimos dos escritos de Culioli (1971) que se configuram como a base epistemológica dos estudos da responsabilidade enunciativa, pois é dele a compreensão de que todo enunciado é tomado em relação a outro enunciado, supondo uma responsabilidade por parte do enunciador, que constitui princípio para toda enunciação. Esse entendimento de Culioli não é admitido como único, mas serve/serviu de orientação para as demais perspectivas que se assentam nesse espaço.

Com esse entendimento proposto por Culioli (1971), enveredamos por outros horizontes, podemos dizer que esse nível de análise textual, classificado por Adam no quadro da ATD, configura uma das questões mais debatidas dentro dos estudos da linguagem, isso porque, em 2009, uma revista francesa “Langue Française” publicou um número exclusivo sobre a temática, intitulado “La notion de ‘prise en charge’ en Linguistique”, em que alguns dos editores-pesquisadores, Daniele Coltier, Patrick Dandale e Philippe de Brabante publicaram um artigo, que estabelecia um panorama geral das diferentes definições para a “responsabilização” (termo proposto pela literatura).

As discussões levantadas por Coltier *et al* (2009) apontam os vários sentidos do termo responsabilidade dentro dos estudos linguísticos, que partem da premissa de que toda enunciação possui um responsável pelo enunciado. Porém, esse enunciador pode assumir e/ou não assumir, vejamos: (i) assunção da responsabilidade (prise en charge); (ii) responsabilidade enunciativa (prendre en charge); (iii) não assumir a responsabilidade (ne pas prendre en charge) e (iv) não assunção da responsabilidade (non-prise en charge). Esse entendido sobre a responsabilidade agrega outros significados ainda não expressos nas discussões anteriores, já

que propõe ao enunciador assumir ou não assumir a responsabilidade, o que não era vislumbrado na proposição de Culioli (1971).

Ainda nesse apanhando de propostas, trazemos à baila a concepção de responsabilidade enunciativa assumida pelo grupo da Escandinávia, constituído por Nolke, Flottum e Norén (2004) e denominado de ScaPoline (Teoria Escandinava da Polifonia Linguística), que propõe que o conceito de responsabilização está diretamente ligado ao de responsabilidade, isso significa que para cada PDV há um enunciador responsável e que o critério de definição da responsabilidade é a fonte enunciativa, a busca pela origem do enunciado, o que não importa o valor de verdade da afirmação, mas quem é a fonte do enunciado. Esse suposto ser responsável pelo enunciado instituir-se enquanto PDV, na medida em que mostra essa responsabilidade.

Essa relação de dependência entre a origem da fonte e o ser responsável pelo conteúdo enunciado pode ser traduzida na seguinte forma: “em ScaPoline, X é responsável por um pdv se e somente se X é a fonte de PDV” (NOLKE; FLOTTUM; NORÉN, 2004, p. 51). Para ScaPoline, os pontos de vistas podem ser denominados como “entidades semânticas portadoras de uma fonte, um julgamento e um conteúdo. As fontes são variáveis”. Essa definição de pdv assume a seguinte forma: [X] JULGA (p), onde X simboliza a fonte, JULGA o julgamento e p o conteúdo. (NOLKE *et al.*, 2004, p. 31). Assim, o responsável pelo pdv é “ao mesmo tempo o ‘ser fonte do pdv’ e ‘ser agente de um julgamento particular’, neste caso, o julgamento verdade apoiado no p, o conteúdo do pdv”. (COLTIER, *et al.*, 2009, p. 22).

Dessa acepção, resulta a compreensão de que PDV assume duas entidades: (1) o PDV e (2) “ser responsável”, que por sua vez, pode ser definido como o ser responsável pela fonte. Para Rodrigues (2010, p. 305), a relação das duas conjunções nem é de conjunção, nem de disjunção, mas de metonímia, tendo em vista que um dos elementos, isto é, ‘a fonte’, é o ponto de intersecção entre as duas definições”.

Em termos gerais, podemos dizer que a Responsabilidade Enunciativa ou PDV em ScaPoline, é compreendida a partir da ideia de que, para cada enunciado, há um responsável, e essa responsabilidade é atribuída a uma fonte que, por sua vez, pode assumir-se como ser responsável e como PDV, estabelecendo entre as pontes uma intersecção, que atravessa o elo entre PDV e ser responsável, o que indica uma responsabilidade desde que se encontre o ser da origem do enunciado.

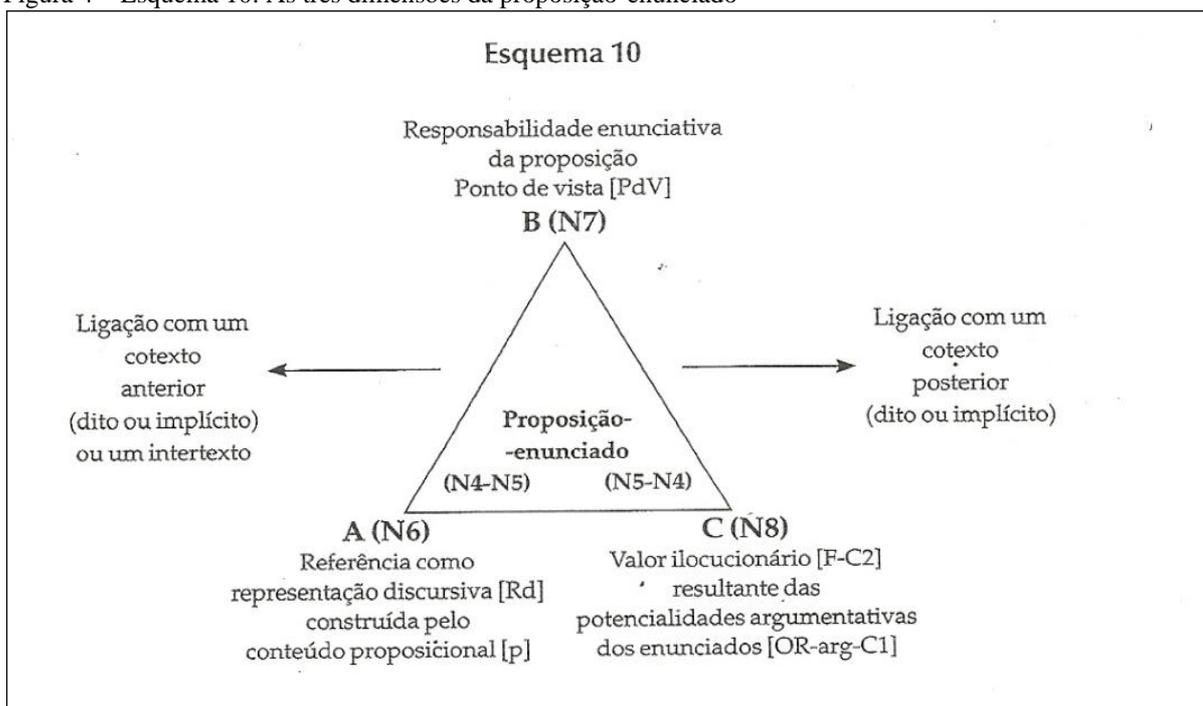
Esclarecido, pois, o que ScaPoline admite enquanto PDV, ser responsável pela fonte do enunciado, passamos a discutir o posicionamento de Rabatel (2009, 2010), que propõe uma abordagem enunciativo-interacional sobre o PDV e também institui uma quase-PEC. Segundo Rabatel (2009, p. 72), “todo enunciado pressupõe uma iminência que se responsabiliza pelo

que é aspirado, seguindo um quadro de referência, o *dictum*, o sintagma, o conteúdo preposicional, a predicação”. Em outros termos, isso significa que o enunciado proferido possui sempre alguém na ordem desse dizer, cuja função é de se responsabilizar pelo dito que é a fonte e o validador do conteúdo preposicional enunciado. Assim, como em ScaPoline a fonte é quem estar na origem externa do dizer.

De maneira geral, a abordagem de Rabatel (2009) propõe a existência da PEC em função das iminências, de um lado, o enunciador assume o conteúdo, ou seja, assume o PDV, por outro lado, o enunciador é a fonte do PDV, mas não é o autor da fala, de maneira que não se tem como definir a PEC, nesse caso, propõe a quase-PEC.

Com essa compreensão de Rabatel (2009), focalizamos a responsabilidade enunciativa pelo prisma de Adam (2011), cuja abordagem é tomada como centro de nossas discussões. Para Adam (2011), não há distinção entre PdV e responsabilidade. Esse fenômeno corresponde a uma das oito categorias de análise da ATD, subdividas em níveis, conforme apontado anteriormente. Essa discussão se subdivide em dois momentos, conforme propõe Adam (2011, p. 115-122): no primeiro, tratamos de discutir a responsabilidade enquanto mecanismo essencial de análise da proposição-enunciado; no segundo, focalizamos as marcas linguísticas e o “escopo dos marcadores da responsabilidade enunciativa”, conforme Passeggi *et al.* (2010). Consideramos necessário, no sentido de vislumbrar os limites de análise da proposição-enunciado a figura, a seguir.

Figura 4 – Esquema 10: As três dimensões da proposição-enunciado



Fonte: Adam (2011, p. 111).

A figura proposta por Adam (2011) mostra as dimensões da proposição-enunciado, em que a responsabilidade enunciativa aparece na posição superior do triângulo, ficando a representação discursiva e o valor ilocucionário em outro plano da proposição-enunciado. No entanto, esse formato não hierarquiza as dimensões, mas as situa na mesma linha. Para Adam (2011, p. 111), “o peso da validade de um enunciado, que liga, portanto, uma Rd[A] e um PdV[B], é um aspecto essencial de seu valor argumentativo [C1] e de seu valor ilocucionário [C2]”. A responsabilidade enunciativa atua como um mecanismo que auxilia o entendimento da argumentação da proposição, de modo que o sentido de um enunciado proferido, considerando a RE, é vinculado a um dizer, que subentende outros dizeres, cujo enunciador pode ou não o assumir. Assim, a responsabilidade enunciativa

Assumimos, pois, que a responsabilidade enunciativa pode ser assinalada como uma dimensão da proposição-enunciado que “consiste na assunção por determinadas entidades ou instancias do conteúdo do que é enunciado, ou a atribuição de alguns enunciados ou PdV a certas instâncias”. (PASSEGGI, *et al*, 2010, p. 299). Noutras palavras, significa atribuir a fonte do dizer a outro ou a instâncias do enunciado proferido, de forma que o locutor pode não se assumir diante do dizer do outro, e também pode assumir o dizer, quando deixa claro, através de marcas linguísticas, os diferentes mecanismos que atuam no sentido de assunção ao dizer do outro.

Nos termos de Adam (2011, p. 110), afirmamos que a responsabilidade enunciativa ou o PdV permite dar conta do desdobramento polifônico. Isso nos leva a apontar aqui algumas leituras possíveis que intersectam os seus postulados acerca da responsabilidade enunciativa. Por considerar o caráter polifônico da proposição-enunciado, vemos emergir o dialogismo que recobre o Círculo de Bakhtin, sem esquecer que retoma também as considerações de Culioli e de Rabatel, no que tange ao entendimento das perspectivas que recobrem esse nível. Adam considera todas essas posturas, ao longo das discussões propostas, no âmbito da responsabilidade enunciativa.

Assim, para Adam (2011), a responsabilidade enunciativa ou PdV, é manifestada por meio de diferentes marcas linguísticas, que podem dizer sobre as formas em que o PdV pode ser materializado na proposição-enunciado: (i) quando o locutor assume o conteúdo; (ii) quando há atribuição e o conteúdo não é assumido – PdV anônimo; (iii) quando atribui a uma fonte do saber (mediação epistêmica) e (iv) quando o locutor assume o conteúdo com base em uma focalização perceptiva (mediação perceptiva). Essas formas de materialização marcam a perspectiva de Adam (2011) no âmbito da ATD.

As abordagens sobre responsabilidade enunciativa aqui discutidas nos permite dizer a noção proposta por Culioli atua como ponto de partida para as demais apontadas ao longo desse seção, resumidas da seguinte forma: (i) ScaPoline – o pdv está assujeitado ao ser responsável pela fonte e, por isso, a responsabilidade recai sobre o pdv e a fonte do saber; (ii) Rabatel – propõe a noção de PDV considerando três aspectos: o sujeito da fonte, o objeto e a referenciação, bem como estabelece a noção de quase-PEC e (iii) Adam – propõe PdV ou responsabilidade como um nível de análise da proposição-enunciado que está ligado à representação discursiva e aos argumentos.

Esclarecido, pois, que a responsabilidade enunciativa pode assumir diferentes posturas e que para este trabalho tomamos a abordagem de Adam (2011) como base para nossas discussões, direcionamos para o tópico seguinte em que analisamos discursos de professores sobre o trabalho de orientação e produção da monografia.

A orientação e a produção da monografia: o que dizem professores

Nossa discussão sobre elaboração e produção da monografia, considerando o trabalho de orientação, se dá com base em discursos de professores. No decorrer dessas análises, iremos ainda identificar e interpretar se os professores assumem ou não a responsabilidade sobre o conteúdo enunciado por meio de marcas linguísticas.

O entendimento do trabalho de orientação referente à produção do texto monográfico constitui uma maneira de compreender como a escritura desse gênero é configurada por meio de pontos de vista enunciados pelo professor orientador, pois uma vez caracterizado e descrito o processo de orientação, é possível depreender também sobre a produção da monografia, de forma a caracterizar também sobre o andamento do que vem se constituindo como o trabalho de orientação de monografia.

Uma das premissas que se coloca quando se trata de produção de monografia é a existência de diferentes operações necessárias à elaboração de texto (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), especialmente de gêneros acadêmicos. Uma delas é a escolha temática que configura um dos elementos constituintes da definição de gêneros tratadas por Bakhtin (2009), o que indica a relevância desse momento para a elaboração da monografia. Para dizer sobre esse aspecto, questionamos: *Você acha que a não imposição do orientador, ou seja, a escolha do orientador pelo aluno facilita a elaboração do projeto de monografia e, conseqüentemente, da monografia?*⁴

⁴ As questões apresentadas neste artigo integram o quadro de questões que constituem a entrevista realizada com os professores.

Excerto 01

Sim, pois a escolha do orientador implica necessariamente na escolha de uma linha de pesquisa e se o aluno tem a oportunidade de optar por um caminho motivado por um querer e pela sua afinidade teórica é possível que ele execute a pesquisa com mais compromisso, empenho e dedicação. (QP01)

Excerto 02

Sem dúvida, a fato de ter um orientador que não foi imposto facilita o trabalho do orientando, o que deve resultar na melhoria da qualidade da monografia. (QP02)

Excerto 03

Entendo que isso é muito relativo. Depende do orientador, da temática escolhida. Ora, se ao aluno é imposto um orientador que não trabalha com determinada temática, penso que seja bem complicado. De todo modo, a escolha do orientador parece se apresentar sempre como uma condição mais interessante, pois, em princípio, há aí uma relação já constituída, o que, na maioria das vezes, colabora muito na construção do trabalho. (QP03)

Os discursos revelam que a escolha do aluno pelo orientador é uma decisão que recai sobre outros aspectos da produção de texto, como a temática, a linha de pesquisa, o aporte teórico, dentre outras, já que o orientador tem uma formação em determinada área, o que, na maioria das vezes, implica a linha de pesquisa com a qual esse orientador pretende/buscar orientar as monografias, projetos, artigos na academia. Por isso, afirmamos que essa é uma escolha determinante para a produção da monografia que nasce com o projeto de pesquisa e se concretiza quando da escritura do texto monográfico.

No discurso do professor do QP01, excerto 01, temos uma confirmação de que a decisão sobre o orientador implica necessariamente decidir sobre os caminhos a pesquisar, no que tange à linha de pesquisa e à afinidade teórica. Nesse excerto, percebemos que o locutor assume o PdV do conteúdo enunciado, através das escolhas lexicais como a afirmação categórica usada pelo “Sim” – o que pressupõe um “eu acho que sim” – o uso do advérbio “necessariamente”, conferindo importância em relação à escolha do orientador para o direcionamento de uma linha de pesquisa, bem como o uso do modalizador “é possível”, que coloca no campo da possibilidade o fato de a escolha do orientador pelo aluno levar à execução de uma pesquisa monográfica “com mais compromisso, empenho e dedicação”. Essas marcas mostram que o sujeito enunciador se engaja, ao assumir o conteúdo do discurso proferido. Tal leitura encontra sustentação na noção de contexto tratada por Adam (2011), ao observamos que a própria formulação da questão se dirigindo ao “você”, induz o locutor do enunciado a se colocar em primeira pessoa, dizer o que ele acha.

Reforçando a afirmativa, o professor QP02, excerto 02, diz que a escolha pelo orientador implica a qualidade da monografia e que a não imposição do orientador facilita tanto a escrita quanto o trabalho de orientação. No que se refere ao PdV do conteúdo dito, vemos que logo de início, através da expressão “sem dúvida” e “deve resultar”, ambas se caracterizam como modalizações do tipo deôntica, imprimindo ao conteúdo o engajamento do locutor com o que

é dito, apresentado ao seu interlocutor como algo incontestável. Nisso, vemos emergir um PdV engajado, pois tais marcas linguísticas indicam o grau de envolvimento com o dito, através do uso dessas modalizações.

O locutor, excerto 03, assume o PdV do enunciado, como notamos através da marca do verbo em primeira pessoa do singular – “entendo que isso seja relativo” e “penso que seja bem complicado”, denotando o engajamento do locutor. Coloca ainda que a escolha do orientador depende de outros fatores, diretamente ligados a escolha temática e, por isso, a relação orientador e temática deve ser estabelecida, pois não mantido o vínculo, pode ser “bem complicado”. Em seguida, com expressão modalizadora “parece se apresentar” mostra que a escolha do orientador configura uma possibilidade de que a produção da monografia seja mais produtiva. Percebemos isso quando o locutor usa a locução adjetiva “condição mais interessante” para qualificar essa escolha, em que se tem um julgamento do conteúdo, ou seja, de que a não-imposição do orientador oferece mais oportunidade do aluno escolher os caminhos a serem trilhados durante o processo de escritura, o que vem demarcar ainda mais que o locutor assume o PdV do conteúdo.

A escolha da orientação significa uma opção que recai sobre a produção da monografia e, conseqüentemente sobre outras escolhas como temática, objeto de pesquisa, entre outras. Os discursos dos professores demonstram que, ao assumirem seus PdVs de que a opção pela orientação deve ser uma decisão tomada pelo aluno, mostra que este determina todos os caminhos da produção da monografia, especialmente a temática dessa produção.

No sentido de compreender os discursos do professor e seus pressupostos teóricos/práticos, o seu entendimento sobre a orientação, acreditamos ser uma maneira de ele assumir ou não o seu dizer. Assim, buscamos revelar nesses discursos sobre uma possível (não) responsabilidade enunciativa, como os PdVs se manifestam nas respostas à questão *Para você o que é orientar?*, Vejamos os excertos abaixo:

Excerto 07

A atividade de orientação de monografia conforme propomos é uma prática acadêmica em que um professor auxilia o aluno na atividade de pesquisa, instigando o desenvolvimento do espírito investigativo, fornecendo suporte teórico e metodológico para a condução do trabalho monográfico. (QP01)

Excerto 08

A orientação de acordo com nossa prática é um processo de troca de experiências no qual o professor orientador se incumbem de “mostrar os caminhos possíveis” ao orientando, tendo um papel fundamental na condição mesma de professor, sobretudo quando se trata de orientação de monografia de graduação, haja vista a pouca experiência do aluno em atividades de pesquisa. Acho que o papel fundamental do orientador nesse estágio acadêmico (graduação) é mostrar as possibilidades e fazer com que o aluno adquira certa autonomia para escolher o próprio caminho. (QP02)

Excerto 09

Compreendendo o texto monográfico como resultado de um trabalho coletivo, entendo o processo de orientação da monografia como um exercício de cooperação, em que o orientador se constitui como um interlocutor mais experiente, disposto a acompanhar seu orientando em todo o processo de escritura do texto. Entendo, pois, que orientar constitui-se numa ação solidária, na qual as obrigações de orientador e orientando precisam sempre ficar bem definidas como, por exemplo, o respeito às opções teórico-metodológicas e o cumprimento de prazos, para que não incorra numa relação conflituosa. (QP03)

Os excertos acima evidenciam diferentes entendimentos sobre o trabalho de orientação que constituem os PdVs assumidos ou não nos discursos. Os discursos mostram que a orientação pode ser compreendida desde o ato de conduzir até o ato de promover a produção do conhecimento. De acordo com o professor-orientador QP01, excerto 07, a orientação é vista como um momento de proporcionar ao aluno o “espírito investigativo”. Isso significa encaminhar o aluno ao reconhecimento da prática de pesquisa, subsidiado pelo professor com apoio teórico e metodológico, conforme propõem Schnetzler e Oliveira (2010). Essa proposição mostra que o locutor define a orientação a partir de sua experiência acadêmica, marcada pela primeira pessoa do plural, indicando que, na proposição-enunciado, o locutor se compromete, engajado com o seu dizer e o conteúdo proposto (cf. RODRIGUES, 2010), assumindo a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposto. Assim, deixa revelar que a orientação é concebida com base em seus pressupostos, que, implicitamente, tem as vozes autorizadas das normas institucionais e de manuais de metodologia. Ademais, na proposição acima, percebemos o uso conector *conforme*, que evoca a (não) assunção por outras fontes do saber, mas, quebrando essa expectativa, vem o verbo em 1ª “propomos”, incluindo o engajamento do locutor.

No discurso do professor QP02, excerto 08, observamos que a orientação pode ser baseada no princípio de reciprocidade entre orientador e orientando, tomada como relação de troca de experiências, cuja função é a de apontar direcionamentos da pesquisa. Dessa relação, emerge o dialogismo como elemento constitutivo do processo de orientação. Para esse orientador, a orientação na graduação tem um caráter diferenciado de outros níveis de ensino, pois nesse contexto, o professor é o responsável por mostrar as possibilidades de pesquisa e de objetos, oportunizando o aluno enxergar e buscar seus próprios caminhos de investigação. Entendemos que essa é uma forma de adequação da orientação ao gênero, pois, diferentemente de dissertações e teses, a monografia é um gênero solicitado na graduação e na pós-graduação *lato senso*; por isso, tem caráter de iniciação científica. Essa especificidade da orientação e da produção de texto direcionada pelas características do gênero é o que Motha-Roth e Hendges (2010) atestam como necessárias para garantir a qualidade da produção do texto. Assim,

compreender o gênero a ser produzido é o um dos passos primordiais no trabalho de elaboração de gêneros.

No excerto 08, apontado acima, o locutor-enunciador concebe a orientação com base em sua experiência, evocando a (não) assunção da responsabilidade enunciativa em diferentes momentos: (i) o uso do verbo “acho” na 1ª pessoa do singular induz, à princípio, que ele assume o conteúdo da proposição; (ii) o uso do conector *de acordo* indica a mediação epistêmica vinculada a uma fonte do saber, nesse caso, entendemos que a fonte é a sua própria experiência, subtendendo as vozes da normas institucionais que determinam a condução da orientação e, portanto, não assume o PdV; (iii) as aspas usadas na expressão “*mostrar os caminhos possíveis*” indica a existência de outras vozes no conteúdo enunciado, podendo representar o discurso direto, como marca da responsabilidade enunciativa enquadrada nos diferentes tipos de representação da fala (ADAM, 2011), que revelam o distanciamento do locutor do conteúdo enunciado. Apesar do suposto engajamento do locutor enunciador no início da proposição-enunciado, ocorre uma quebra de expectativa, já que se evidencia a utilização do conector *de acordo*, indicando uma remissão a outra fonte do saber, seja pelo uso das aspas demarcando a existência de outras vozes no conteúdo. Assim, se dá a não assunção do locutor, sendo dessa forma classificado como um PdV creditado a uma outra fonte do saber (mediação epistêmica).

No excerto 09, o professor QP03 coloca a orientação como um princípio de cooperação mútua entre orientador e orientando, destacando o orientador como interlocutor “mais experiente”, cuja função é de acompanhar o aluno na condução da investigação e definir as atribuições de cada um dos envolvidos no processo de escritura da monografia. Na proposição-enunciado do excerto 09, logo de imediato, percebemos o engajamento do locutor com o conteúdo enunciado, pois a marcação do verbo em 1ª pessoa do singular “entendo” demonstra que o locutor assume o PdV. Mesmo assumindo a responsabilidade enunciativa do conteúdo no início da proposição, o locutor dá uma definição do que seja o texto monográfico, o que pode evidenciar a remissão a outras vozes, das normas institucionais, especialmente, pelas opções lexicais como “exercício de cooperação, acompanhar o orientando, ação solidária”, que revelam como o trabalho de orientação se constitui uma atividade dialógica, pressupondo que o dialogismo é algo constitutivo da produção da monografia.

Dito isso, passemos aos discursos que revelam sobre a forma como o processo de orientação é realizado, pois entendemos que a partir desses discursos, teremos uma visão das etapas do processo de escritura da monografia e quais os PdVs que emergem desses discursos. A partir da questão *Como você descreve o processo de orientação?*, interpretamos as respostas transcritas abaixo:

Excerto 13

A orientação implica na execução de etapas: a) retomada no Projeto de Pesquisa; b) monitoramento do cronograma de execução; c) encontros de orientação; d) acompanhamento dos estudos orientados; e) leitura das partes redacionais; (QA01)

Excerto 14

De modo bem simplificado, o processo de orientação pode ser descrito como um diálogo em que alguém mais experiente, o orientador, mostra os vários caminhos possíveis para abordagem de uma questão e sugere o que é mais viável, levando em conta o potencial do orientando. (QA02)

Excerto 15

É um exercício de acompanhamento dos passos seguidos pelo orientando no processo de escritura do texto monográfico, que compreende respeitar a opção da temática escolhida pelo orientando, apresentar direcionamentos metodológicos, sugerir as opções teóricas, corrigir textualmente e o aspecto técnico-formal do texto, escolher a banca examinadora, acompanhar as correções sugeridas pela banca, autorizar o depósito final e recomendar a apresentação do trabalho em eventos acadêmicos e/ou, dependendo da qualidade do texto, sugerir a publicação do mesmo em revistas especializadas. (QA03)

Os discursos dos professores revelam que o trabalho de orientação e produção da monografia pode ser visto sob diferentes prismas, que indicam a (não) assunção da responsabilidade enunciativa do locutor. Assim, apontamos algumas categorias que retiramos desses discursos sobre como é vista a orientação da monografia:

(i) *execução de etapas* - que perpassam desde a retomada do projeto a leituras das seções do texto, como diz o professor QP01, excerto 13, denunciando uma orientação de monografia que obedece a uma organização por fases, representando uma ação executada em um momento pelo orientador e, em outro, pelo orientando, como, por exemplo, na etapa referente ao monitoramento dos estudos orientados, etapa essa que é atribuída ao orientador. Já a retomada do projeto de pesquisa é uma etapa atribuída aos dois, pois ambos precisam revisar os caminhos ditos a serem percorridos na pesquisa, de um lado, para conhecimento e encaminhamentos de aportes teórico-metodológicos, de outro, para reestabelecer os rumos da pesquisa e dar início ao processo de escritura e de coleta de dados. No que se refere à responsabilidade enunciativa, o excerto revela, mediante as escolhas lexicais, como “retomada de projeto, monitoramento de cronograma”, entre outras, que o locutor não assume a responsabilidade, já que as essas escolhas denotam o afastamento do locutor. Assim, o discurso é marcado por sintagmas nominais que, implicitamente, parecem direcionar para as vozes das normas institucionais e de manuais de metodologia, principalmente, quando o locutor propõe que a orientação é realizada em etapas;

(ii) *diálogo* - conforme pontua o professor QP02, excerto 14, em que orientador e orientando estabelecem-se respectivamente, de um lado, “o mais experiente”, o guia do trabalho e que aponta as etapas, as direções a serem realizadas e seguidas para feitura do texto monográfico e, de outro lado, o orientando, “menos experiência”, aquele a quem cabe a função

de executar os comandos dados pelo orientador, pois somente o orientador é incumbido de mostrar os vários caminhos. Nesse excerto 14, vemos algumas marcas linguísticas, como o verbo “ser”, em terceira pessoa do singular, o uso de modalizações como a expressão “de modo simplificado” e a locução verbal “pode ser”, que demarcam que o locutor não assume o PdV, pois tais escolhas lexicais denunciam o PdV anônimo em que não se percebe o engajamento do locutor em relação ao conteúdo;

(iii) *exercício de acompanhamento de passos do orientando* - para o professor QP03, excerto 15, o orientador é colocado como alguém que monitora/encaminha as ações realizadas pelo orientando, as quais compreendem desde a definição da opção temática até uma possível publicação do trabalho, dependendo da aprovação e qualidade deste. Esse professor é pontual ao descrever o processo de orientação, desvelando todas as fases propostas pelo PPC do Curso e apontando outras fases que não são estipuladas por esse documento: “respeitar a opção temática escolhida pelo orientando, recomendar a apresentação do trabalho em eventos científicos, sugerir publicação em revistas”. Ao estabelecer essas fases, pelas escolhas lexicais, a marcação do verbo no infinitivo, como proposição de etapas, entende que, implicitamente, temos as vozes das normas institucionais vinculadas, o que pode ser creditado à alusão a outra fonte do saber, no caso, as normas do PPC do curso. Além disso, a marcação do uso do verbo “ser” em terceira pessoa do singular, logo no início da proposição, indica o afastamento do locutor, de modo que essa marca linguística direciona para o entendimento de um PdV anônimo, evidenciando que há um distanciamento entre locutor e o PdV.

O locutor acima não assume o PdV, mas deixa claro que a orientação deve ser pautada no diálogo, em que ambos têm voz e vez diante da elaboração do texto, mesmo considerando a relação hierárquica proposta pela instituição e pela sociedade. Esse tipo de relação é o que Bianchetti (2006) estabelece como necessário nas orientações de programas de pós-graduação e que trazemos para o espaço da graduação como significativas, quando se busca a promoção e produção do conhecimento científico, e não apenas um trabalho que serve para a conclusão do curso de graduação, mas que possibilite o adentramento em cursos de pós-graduação;

Considerações Finais

As análises evidenciam diferentes modos de conceber a produção e orientação da monografia que se manifestam por diversos PdVs que ora assumem, ora não assume o conteúdo enunciado. Os discursos dos professores direcionam para o entendimento do trabalho de orientação em quatro concepções: (i) prática de auxílio à atividade de pesquisa; (ii) troca de experiência, uma ação solidária entre orientador e orientando; (iii) processo de construção do

conhecimento; (iv) trabalho de condução de guia em busca de apontar direções para a escritura dos textos.

Ademais, compreendemos que a produção da monografia nos discursos de professores orientadores exige um trabalho de orientação que considere: (i) a liberdade de escolha do aluno como princípio da produção da monografia; (ii) o envolvimento de orientador-orientando; (iii) o acompanhamento através de encontros presenciais; (iv) a execução de um cronograma para estabelecer prazos de entrega e recebimento do texto do aluno; (v) a reescrita como premissa necessária na produção desse gênero. Cada uma dessas categorias que emerge dos discursos dos professores, revela a necessidade de um trabalho de produção da monografia sistematizado, que congregue as diferentes operações de produção textual (DOLZ, *et al*, 2010) e considere as funções dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Quanto aos PdVs dos discursos dos professores, percebemos que há uma oscilação quanto a assumir a responsabilidade enunciativa, isso porque, dependendo da questão, o professor consegue expor seu conhecimento, usando de sua experiência. Em outros momentos, essa experiência não pode ser agregada e, assim, o professor se distancia do seu próprio dizer, fazendo com que ocorra um PdV anônimo.

Referências

- ADAM, J. M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. Trad. Maria das Graças S. Rodrigues, Luís Passeggi, João G. da S. Neto, Eulália Vera L. Leurquin. Revisão: João Gomes da S. Neto. 2. ed. Revisada e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BIANCHETTI, L. MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez et al. Portugal: Porto Editora, 2006.
- CHASSOT, A. I. Orientação virtual. *In*: BIANCHETTI, L. MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-108.
- COLTIER, D.; DENDALE, P.; BRABANTER, P. de. **La notion de prise en charge**: mise en perspective. *Langue française – La notion de prise en charge en linguistique*, n. 162, juin, 2009. p. 3-27.
- CULIOLI, A. **Rubriques de linguistique de l'Encyclopédie Alpha**. Paris: Grange Batelière, 1971.

DOLZ, I; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**. Trad. Fabrício Decândio e Anna Raquel Machado. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cadalto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACHADO, A. R. LOUZADA, E. ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

MAZZILLI, S. **Orientação de dissertações e teses: em que consiste?**. Araraquara: Junqueira e Martin; Brasília: CAPES. 2009.

MOITA-LOPES, L. P. Etnografia crítica: um paradigma de pesquisa em linguística aplicada. *In: Intercâmbio Anais do 3º INPLA*, PUC-SP, 1999. p. 1-15.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NOLKE, H., FLOTTUM, K., C. NORÉN. **Scapoline: La théorie scandinave de la polyphonie linguistique**. Paris: Kimé, 2004.

PASSEGGI, L. *et al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. *In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). Linguística de texto e análise da conversação: panorama de pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262-312.

PEREIRA, C. C. **Formas e funções do discurso do outro no gênero monográfico**. 2007. 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - UFRN, Natal, 2007.

PERROTA, C. **Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RABATEL, A. Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée. **Langue Française: la notion de prise en charge en linguistique**, n. 162, juin., 2009, p. 77-88.

RABATEL, A. PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. da. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso polêmico de renúncia. *In: RODRIGUES, M. das. G. ; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. da. (Orgs.). Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 150-195.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação do Brasil: pensando o problema da orientação. *In: BIANCHETTI, L. MACHADO, A. M. N. A bússola do escrever*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 135-164.

SCHNETZLER, R. P; OLIVEIRA, C. **Orientadores em foco: o processo de orientação de teses e dissertações em educação**. Brasília: Liber-Livro Editora. 2010.

TROIKE, M. S. **Etnografía de la comunicación**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005.

Sobre a autora

Crígina Cibelle Pereira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9054-9897>)

Doutora e mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UERN.

Recebido em agosto de 2020.

Aceito em dezembro de 2020.