

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-graduação em Letras

**O TRATAMENTO DA CITAÇÃO EM MANUAIS DE REDAÇÃO ACADÊMICO -
CIENTÍFICA: reflexos de representações de escrita e do fazer científico**

Belo Horizonte

2021

Ana Luisa Ribeiro Rodrigues de Sant’Ana

**O TRATAMENTO DA CITAÇÃO EM MANUAIS DE REDAÇÃO ACADÊMICO -
CIENTÍFICA: reflexos de representações de escrita e do fazer científico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Juliana Alves Assis

Belo Horizonte

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S231t Sant'Ana, Ana Luisa Ribeiro Rodrigues de
O tratamento da citação em manuais de redação acadêmico - científica:
reflexos de representações de escrita e do fazer científico / Ana Luisa Ribeiro
Rodrigues de Sant'Ana. Belo Horizonte, 2021.
86 f.: il.

Orientadora: Juliana Alves Assis
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Redação acadêmica. 2. Publicações científicas - Normas. 3. Manuais,
guias, etc.. 4. Dialogismo (Análise literária). 5. Citações. 6. Letramento. I. Assis,
Juliana Alves. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de
Pós-Graduação em Letras. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 801.73

Ficha catalográfica elaborada por Elizângela Ribeiro de Azevedo - CRB 6/3393

Ana Luisa Ribeiro Rodrigues de Sant’Ana

**O TRATAMENTO DA CITAÇÃO EM MANUAIS DE REDAÇÃO ACADÊMICO -
CIENTÍFICA: reflexos de representações de escrita e do fazer científico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Prof.^a Dr.^a Juliana Alves Assis – PUC MINAS (Orientadora)

(Banca Examinadora)

(Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 29 de abril de 2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar meus passos, me dar sabedoria, sempre me mostrar que os planos Dele são infinitamente melhores e maiores que os meus; e à Maria, minha Mãezinha, por me amparar e carregar no colo nos inúmeros momentos em que precisei.

À Juliana Alves Assis, por ser muito mais que uma professora e orientadora nesses sete anos. Como orientadora, desde a iniciação científica, muito obrigada pela leitura sempre atenta, pelas discussões riquíssimas, pelas intervenções sempre pontuais, por sempre me mostrar que eu posso ir além. Como amiga, agradeço por sua confiança, por sua compreensão, pelas palavras de incentivo e conforto, pela preocupação comigo e com minha família. Você realmente é um ponto fora da curva, além de ser a pessoa com quem tenho a graça de compartilhar minha vida pessoal e acadêmica.

Às professoras Daniella Lopes Rodrigues e Adriana Fischer, por atenderem tão prontamente ao convite de ler e contribuir para a construção desta dissertação. A seriedade, a competência e a consistência dos estudos e pesquisas desenvolvidas por vocês são inspiração para o desenvolvimento dos meus trabalhos.

Aos membros do NELLF, de forma especial às professoras Jane Quintiliano Guimarães e Silva e Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, por contribuírem tão significativamente na minha formação como professora, pesquisadora e pessoa.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Letras, por, além de prestarem um serviço sério e eficiente, sempre atenderem nossas demandas com atenção, respeito e um sorriso no rosto.

À minha grande amiga Francys, a quem confiei a revisão desta dissertação. Obrigada pela dedicação na leitura do meu trabalho. Tenho muito orgulho da profissional séria e competente que você é. Além disso, sou grata a Deus por ter cruzado nossos caminhos e por permitir que construíssemos uma amizade sólida, cheia de parceria, respeito e carinho.

Ao meu amigo Emerson, que me acompanha nessa trajetória desde a graduação e que compartilha comigo as dores e as delícias da vida acadêmica.

Ao Gil, amigo que eu tive o prazer de encontrar no mestrado e compartilhar as alegrias e angústias desse processo e de nossa vida pessoal. Muito obrigada por me mostrar que é possível desenvolver pesquisas sérias e realizar um trabalho docente de excelência sem perder a humildade e o respeito pelo próximo. Saiba que você foi peça chave nesses dois anos.

Aos meus pais por serem a base de tudo. Vocês são sinônimos de amor, cuidado e carinho. “Muito obrigada” nunca será suficiente para agradecer o que vocês realmente fazem por mim. Sou muito feliz por ser parte de vocês. A vocês, todo o amor que houver nessa vida e nas outras que virão. Saibam que em todas elas eu escolheria vocês.

À minha vó Marilda (*in memorian*), por se fazer presente mesmo na ausência. Você é dona de toda minha saudade e meu amor e eu sei que daí de cima você intercede por mim em cada passo que dou.

Aos meus padrinhos Jota, “Dinda”, Geralda e Sandro, por assumirem essa função com tanto amor e zelo. Desde os meus primeiros passos vocês estiveram comigo para me estenderem a mão e me acompanharem por onde eu fosse. Meus pais e eu não poderíamos ter feito escolhas melhores.

À Tia Ivânia, Tio Ernani (*in memorian*) Livia e Marcelo, por fazerem dessa família a minha também. Muito obrigada por tudo o que vocês fizeram/fazem por mim, grande parte do que eu sou vem de vocês também.

À Tia Neide e à minha irmã Júnia, por me mostrarem, desde cedo, a importância da educação na vida das pessoas e por terem investido na minha formação. Sem vocês eu não teria chegado tão longe.

Ao Mateus, por, além de ser o melhor irmão que eu poderia ter, confiar a mim a missão de ser sua madrinha. Sua bondade e seu coração do tamanho do mundo inspiram-me a ser uma pessoa melhor.

À Júlia e à Laurinha, por serem luz no meu caminho. O brilho no olhar que vocês carregam aquece meu coração. Vocês são a fonte do mais puro amor que tenho na vida.

À “Ti Dedei”, Taynara Victor e Zico, pelo amor, suporte e por me proporcionarem momentos de diversão e descontração nessa caminhada tão difícil.

Ao Luis, por ser meu refúgio, abrigo, ponto de paz, minha calmaria. Você deixa minha vida mais leve e gostosa de viver. Obrigada por todo amor, parceria, companheirismo. Sem você, com certeza, esta etapa seria mais pesada e difícil de ser enfrentada.

Aos meus amigos de vida Carol, Fernanda, Gabriela, Isabella, Larissa e Italo, por compreenderem minha ausência em diferentes momentos, por compartilharem comigo inúmeros momentos importantes, por caminharem comigo em direção aos meus sonhos. Eu não poderia ter pessoas melhores ao meu lado. Além disso, agradeço ao Vinícius e à Nath, por sempre estarem dispostos a me ajudar e por serem o exemplo da família que eu quero construir.

À Família Baião, por sempre estar ao meu lado nos momentos em que mais precisei, mostrando-me a verdadeira face de Cristo e por acreditarem no meu trabalho, por apoiarem meus projetos, por entenderem minhas demandas. Nós somos “bons amigos que nasceram pela fé” e eu sou muito grata e feliz por isso.

À Fernanda, por ter segurado minha mão e não ter me deixado sozinha nessa longa empreitada. Seu apoio, dedicação e carinho foram fundamentais para que eu desse conta de lidar com todas as adversidades impostas no ano de 2020.

Ao CNPq, por custear meus estudos e por me permitir investir na pesquisa por meio da concessão desta bolsa de mestrado e, também, da de iniciação científica.

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.
Fernando Sabino

RESUMO

Esta dissertação situa-se no campo das reflexões acerca da escrita acadêmico-científica, tomando como objeto de investigação o tratamento dado ao discurso de outrem em manuais que se dedicam à orientação para a redação acadêmico-científica. A pesquisa foi motivada pela hipótese inicial de que esses manuais são revestidos por discursos homogeneizantes e que possuem grande força normativa no que concerne a essa prática. Para tentar comprovar essa hipótese, o trabalho foi guiado pelo seguinte objetivo geral: examinar a concepção do fazer científico subjacente a manuais de redação acadêmico-científica com ênfase no tratamento dado ao discurso de outrem. Esse objetivo desdobrou-se em outros três específicos: (i) identificar o endereçamento traçado para os manuais e analisar, por meio de quais recursos e estratégias linguístico-discursivas, materializa-se, nos manuais selecionados, a autoridade para a prescrição do fazer científico; (ii) descrever as concepções de escrita e do fazer científico que emergem dessas orientações, verificando em que medida essas concepções convergem ou divergem de uma que leve em conta a heterogeneidade desses processos; (iii) analisar o papel que os manuais selecionados preveem para citação no âmbito da escrita acadêmico-científica. Para que esses objetivos fossem alcançados, foram analisados três manuais de redação científica que tiveram os seguintes critérios de seleção: (i) editoras que possuem tradição significativa quanto à publicação de livros nessa área; (ii) livros das editoras que têm maior número de edições e, conseqüentemente, maior número de vendas. Os dados foram analisados sob uma perspectiva discursivo-dialógica, articulando as contribuições teóricas advindas do Círculo de Bakhtin e também dos Estudos do Letramento. Em linhas gerais, os resultados apontam que, em relação ao primeiro objetivo específico, foi observado que os três manuais valeram-se de estratégias semelhantes na construção da figura de autoridade de seus autores, legitimando-os a escrever a obra, frente aos seus interlocutores. No que concerne ao segundo, puderam ser apreendidas as seguintes concepções de ciência e de escrita acadêmico-científica: em M1, a escrita é tomada como prática subjetiva e heterogênea; em M2 e M3, a ciência é considerada uma prática universal e objetiva e está atrelada ao domínio de normas técnicas e gramaticais; em M3, especificamente, o fazer científico é associado ao processo de internacionalização. No que diz respeito ao último objetivo específico delineado para este trabalho, o tratamento dado ao discurso de outrem nos manuais revelou que ainda há uma visão desse recurso associada ao que os sistemas de normas (gramaticais e técnicas) preveem para o seu uso, como pode ser observado em M2 e M3, mas que há, também, o reconhecimento de papéis importantes que ele desempenha na prática da escrita acadêmico-científica, como flagrado em M1.

Palavras-chave: Escrita acadêmico-científica. Manuais de redação acadêmico- científica. Discurso de outrem. Letramentos acadêmicos. Dialogismo.

ABSTRACT

This dissertation is situated in the field of reflections about academic-scientific writing, taking as an object of investigation the treatment given to the discourse of others in manuals dedicated to the orientation of scientific writing. The research was motivated by the initial hypothesis that these manuals are covered by homogenizing discourses and that they have great normative power concerning this practice. In order to prove this hypothesis, the study was guided by the following general objective: to examine the conception of scientific writing underlying scientific writing manuals, with emphasis on the treatment given to the discourse of others. This objective unfolded into three other specific objectives: (i) to identify the addressees of the textbooks and analyze through which linguistic-discursive resources and strategies the authority for the prescription of scientific practice is materialized in the selected textbooks; (ii) to describe the conceptions of writing and of scientific doing that emerge from these guidelines, verifying to what extent these conceptions converge or diverge from one that takes into account the heterogeneity of these processes; (iii) to analyze the role that the selected manuals envisage for citation in the scope of academic-scientific writing. In order to achieve these objectives, three scientific writing manuals have been analyzed according to the following selection criteria: (i) publishers that have significant tradition regarding the publication of books in this area; (ii) books from the publishers that have the highest number of editions and, consequently, the highest number of sales. The *corpus* was analyzed under a discourse-dialogical perspective, articulating the theoretical contributions coming from Bakhtin's Circle and also from The Literacy Studies. In general, the results indicate that, in relation to the first specific objective, it was observed that the three manuals used similar strategies in the construction of the authority figure of their authors, legitimating them to write the work, in front of their interlocutors. Regarding the second, the following conceptions of science and academic-scientific writing could be apprehended: in M1, writing is taken as a subjective and heterogeneous practice; in M2 and M3, science is considered a universal and objective practice and is linked to the domain of technical and grammatical norms; in M3, scientific writing is associated with the internationalization process. Regarding the last specific objective outlined for this work, the treatment given to the discourse of others in the textbooks revealed that there is still a vision of this resource associated with what the norm systems (grammatical and technical) foresee for its use, as can be observed in M2 and M3, but that there is also the recognition of the important roles it plays in the practice of academic-scientific writing, as seen in M1.

Keywords: Academic-scientific writing. Scientific writing manuals. Discourse of others. Academic literacies. Dialogism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tipologia dos modos de referência ao discurso de outrem	36
Figura 2 - Capa do manual “Redação Científica: práticas de fichamentos, resumos, resenhas”	45
Figura 3 - Capa do manual “Texto acadêmico: técnicas de redação e pesquisa científica	47
Figura 4 - Capa do manual “Dicas para Redação Científica”	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Endereçamento de M1	52
Quadro 2 - Sobre o autor de M1: contracapa	54
Quadro 3 - GEN (Grupo Editorial Nacional)	55
Quadro 4 - Endereçamento de M2	55
Quadro 5 - Sobre o autor de M2	57
Quadro 6 - Endereçamento de M3	57
Quadro 7 - Experiência do autor de M3	58
Quadro 8 - Sobre o autor de M3: contracapa	59
Quadro 9 - Sobre o autor de M3: prefácio	60
Quadro 10 - Ciência como universal e objetiva	62
Quadro 11 - As contraposições em M1	64
Quadro 12 - Ciência associada ao domínio de normas técnicas e gramaticais	66
Quadro 13 - Processo de internacionalização da ciência	69
Quadro 14 - A interdição e o fator da novidade	71
Quadro 15 - A interdição e as políticas de publicação	72
Quadro 16 - O papel da citação na escrita acadêmico-científica	74
Quadro 17 - A citação como norma	77

LISTA DE SIGLAS

CES Centros de Ensino Superior

PNPG Programa Nacional de Pós-Graduação

Capes Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

INAF Indicador Nacional do Analfabetismo Funcional

ONG Organização não-governamental

IBOPE Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

TRI Teoria de Resposta ao Item

MFL Marxismo e Filosofia da linguagem

OA objetivismo abstrato

SI subjetivismo individualista

FFLCH-USP Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

UniCEUB Centro Universitário de Brasília

CESPE/CEUB Centro Universitário de Brasília

UnB Universidade de Brasília

UNESP Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CH Ciências Humanas

NBR – Norma Técnica Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 SOLO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	23
2.1 A escrita como prática social, discursiva e formativa	23
2.2 O dialogismo como propriedade constitutiva dos discursos	30
2.3 O discurso de outrem nos textos acadêmico-científicos	33
2.4 Os manuais de redação acadêmico- científica como um gênero discursivo	39
3. METODOLOGIA	42
3.1 Orientações metodológicas	42
3.2 Visão geral dos manuais	45
4 EXPLORANDO O CORPUS	51
4.1 Ponto de partida	51
4.2 O endereçamento dos manuais e a construção da autoridade dos autores	51
4.2.1 <i>Manual 1</i>	52
4.2.2. <i>Manual 2</i>	55
4.2.3 <i>Manual 3</i>	57
4.3 O fazer científico	61
4.3.1 <i>Ciência como universal e objetiva</i>	62
4.3.2 <i>Escrita acadêmico-científica associada ao domínio de normas técnicas e gramaticais</i>	66
4.3.3 <i>Processo de internacionalização da ciência</i>	68
4. 4 A citação nos manuais	70
4.4.1 <i>Interdição</i>	70
4.4.2 <i>A interdição e o fator da novidade</i>	71
4.4.3 <i>A interdição e as políticas de publicação</i>	72
4.4.3 <i>O papel da citação na escrita acadêmico-científica</i>	74

4.4.4 A citação como norma	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83

1 INTRODUÇÃO

A escrita acadêmico-científica é um objeto pelo qual me interessei desde a época da graduação, quando ingressei na pesquisa por meio da iniciação científica. Naquela época, meus olhos voltavam-se para a análise de como o discurso de outrem era apropriado por estudantes em formação inicial do curso de Letras, em seus relatórios de estágio.¹ Hoje, o olhar para o objeto segue uma outra direção, mas sem perder de vista esse primeiro expediente de trabalho. Meu interesse, agora, é o de analisar como a citação é tratada nos manuais que se propõem a fazer prescrições de redações acadêmico-científicas que circulam no espaço da Universidade. Neste momento, compartilharei a trilha que percorri desde meu ingresso na iniciação científica até chegar à escolha do meu atual objeto de pesquisa, bem como o que estou aventando neste trabalho. Como estudante recém-ingressa no ambiente universitário, encontrei uma dificuldade em me inscrever em práticas de escrita, mais especificamente, de escrever a partir de outros textos, de outros discursos, e percebi, a partir de uma roda de conversa desenvolvida, ainda no primeiro período da graduação, que essa não era uma dificuldade só minha; ela pertencia, também, à maioria dos meus colegas de classe. Esse aspecto despertou meu interesse e levou-me a, no ano de 2014, desenvolver uma pesquisa que se dedicava, como dito acima, à análise de como o discurso de outrem era apropriado por estudantes em formação inicial do curso de Letras, em seus relatórios de estágio. Essa pesquisa teve como cenário o contexto brasileiro, todavia revelou resultados semelhantes ao contexto francês, conforme mostraram Boch e Grossmann (2012): os estudantes universitários em formação recorrem mais à citação para incorporar o discurso de outrem em seus textos do que outras formas de apropriação, como a reformulação, recurso no qual o autor faz a integração do discurso de outrem ao seu, e a evocação, em que o autor faz menção a outros estudos relacionados à mesma temática sobre a qual ele discorrerá (SANT'ANA, 2016).² O resultado dessa pesquisa, juntamente com o papel da citação no cenário contemporâneo das instituições de Ensino Superior, que será descrito a

¹ Esta pesquisa estava inserida no projeto “Leitura e escrita acadêmicas na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: representações no/do processo de apropriação dos modos de dizer e fazer científicos” (nº 312228/2013, bolsa de produtividade), tendo à frente a professora Juliana Alves Assis (PUC Minas), minha orientadora atual no Mestrado, e também minha orientadora de Iniciação Científica naquela época. A referência do trabalho encontra-se na seção “Referências”.

² Essa tipologia foi proposta por Boch e Grossmann (2012); nela, a evocação é caracterizada pela ausência de marcas introdutórias e de desenvolvimento temático no dizer de outrem; a reformulação distingue-se justamente pela presença de marcas introdutórias e ausência de marcas escriturais, ademais, o discurso de outrem é incorporado ao discurso de quem escreve sem autonomia enunciativa. Já a citação caracteriza-se pela presença de marcas escriturais e pelo fato de o escrevente possuir autonomia enunciativa.

seguir, justificam o meu interesse em trabalhar com essa forma de inscrição no discurso de outrem.

Ao longo do século XX, em especial nos últimos 20 anos, a língua inglesa vem ocupando lugar de significativo destaque nas publicações científicas mundiais, tornando-se a “língua acadêmica franca contemporânea” (LILLIS; CURRY, 2010) e, conseqüentemente, o idioma das publicações que possuem alto fator de impacto, o que impulsiona a pressão sobre os pesquisadores, inclusive aqueles que não têm o inglês como língua materna, para publicarem em inglês e em periódicos científicos indexados. Esse fenômeno, como retrata Hamel (2020), tem como fatores propulsores “as mutações no regime de controle global e a crescente imposição de um sistema de gestão nos CES³ que estabelecem múltiplos procedimentos de controles materializados por conjunto de avaliações”. Nessa mesma direção, Lillis e Curry (2016) apontam, também, a competição vivida no Ensino Superior como um desses fatores. Essa injunção de internacionalização, assumindo o inglês como língua franca, que os pesquisadores de todo o mundo vêm enfrentando, traz consigo algumas conseqüências que merecem ganhar espaço para reflexão e debate no ambiente da academia: (i) a emergência e o fortalecimento de dispositivos de controle, que concorrem para a homogeneização das práticas e da produção científica, como se todas as áreas de conhecimento se valessem do mesmo modo de fazer científico e de divulgação desse fazer; (ii) a consolidação da dominação da língua inglesa, resultante do processo de colonização e do poder geopolítico historicamente instaurado (PHILLIPSON, 1992); (iii) a restrição da circulação dos resultados científicos devido ao fato de o acesso à língua inglesa ser assimétrico; (iv) línguas que se afiguram importantes no cenário internacional, como português, francês, alemão, japonês, são deixadas à margem nesse processo. No contexto brasileiro, esse processo é, também, resultado da nova proposta de aprimoramento dos parâmetros de avaliação da pós-graduação no Brasil para o quadriênio 2020-2024, a qual foi elaborada pela Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG (Programa Nacional de Pós-Graduação) 2011- 2020, publicada e disponibilizada no site oficial da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior),⁴ em fevereiro de 2020. Segundo o documento, a atualização dos modelos de avaliação advém das mudanças que ocorreram a nível nacional e internacional e que preveem novas ações das comunidades acadêmica, científica, tecnológica e de inovação. Ademais, novas demandas surgiram no que

³ O texto original não apresenta o significado da sigla: Centros de Ensino Superior.

⁴ Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/PNPG/25052020_Relat%C3%B3rio_Final__2019_Comiss%C3%A3o_PNPG.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

concerne à consolidação, internacionalização, inovação e interação estruturada do Sistema Nacional de Pós-Graduação com outros setores que vão além do espaço da academia, sobretudo aqueles que se relacionam diretamente com o processo de difusão do conhecimento científico para a sociedade e aqueles que se destacam no processo de desenvolvimento socioeconômico e no processo de redução das assimetrias entre as regiões do país. Ademais, ainda conforme o documento, o atual modelo de avaliação, pelo fato de muitas vezes ser operacionalizado rigidamente, nem sempre leva em consideração as diferenças entre os contextos e, sendo assim, limita a diversidade de ofertas e contribui para agravar as assimetrias regionais e sociais que existem no Brasil. Com o intuito, portanto, de atender a essas diversas demandas e de reduzir as assimetrias regionais e sociais, a Comissão, em seu relatório anterior, aprovado pelo Conselho Superior da Capes em 2018, elaborou um modelo, o qual chamou de multidimensional, composto por 5 dimensões – (i) Formação de Pessoal; (ii) Pesquisa; (iii) Inovação e Transferência de Conhecimento; (iv) Impacto na Sociedade; (v) Internacionalização – e estabeleceu indicadores⁵ para cada uma delas, os quais apresentarei a seguir. Para a Formação Pessoal, deve-se considerar os seguintes aspectos:

- A atratividade do curso/programa, ou seja, sua capacidade de atrair candidatos externos à instituição e sua região;
- Taxa de sucesso na formação de mestres e/ou doutores;
- Diversidade da oferta de oportunidades de formação, ou seja, a riqueza de oportunidades oferecidas aos alunos para além das disciplinas curriculares e da vinculação a um projeto de pesquisa – seminários, conferências, etc.;
- Envolvimento de docentes e pesquisadores externos em atividades formativas;
- Grau de satisfação dos alunos;
- Integração dos egressos no mercado de trabalho e seu desempenho. (CAPES, 2020, p. 9)

Para a Pesquisa, devem ser observados:

- Regularidade e participação dos docentes e estudantes na produção científica;
- Impacto da produção;
- Excelência e relevância internacional;
- Participação em redes de pesquisa nacionais e internacionais de excelência;
- Captação de recursos nacionais e internacionais. (CAPES, 2020, p. 11)

Na dimensão Inovação e Transferência de Conhecimento, os aspectos analisados serão:

- Inovações sociais relevantes;
- Inovações culturais relevantes;

⁵ Além dos indicadores, o documento aponta, ainda, algumas propostas para se alcançar esses aspectos observados. Entretanto, para a discussão que está sendo tecida aqui, os indicadores já são suficientes.

- Inovações, projetos, produtos ou processos que contribuam para a sustentabilidade ambiental;
- Produção de valor por meio da transferência de conhecimento;
- Geração de startups;
- Cooperação na pesquisa científica e tecnológica com empresas. (CAPES, 2020, p. 12 e 13)

Na quarta dimensão, Impacto na sociedade, deve-se refletir sobre:

- A avaliação precisa encontrar critérios e mecanismos que possam avaliar, sem deixar de lado a qualidade e a busca da excelência, aspectos regionais e estratégicos, levando em conta a atuação das FAPs em programas e projetos para o desenvolvimento da região.
- Além da produção intelectual e a formação qualificada de profissionais, os impactos sociais, econômicos, ambientais e tecnológicos produzidos pelos PPGs devem adquirir peso significativo dentre os critérios de avaliação. Assim, a inserção social deve ser valorizada: pesquisa aplicada à sociedade que gere melhoria da qualidade de vida da população e gere impacto em segmentos da sociedade, mercados ou organizações que deve ser aferido e valorizado. (CAPES, 2020, p. 16)

Para a última dimensão, Internacionalização, serão examinados:

- Financiamento internacional para projetos de pesquisa sob liderança do curso/programa ou em associação;
- Relevância da produção em cooperação internacional;
- Visibilidade do curso/programa em nível internacional conforme indicadores internacionais de desempenho;
- Atratividade em nível internacional de alunos, pós-docs e docentes/pesquisadores. (CAPES, 2020, p. 18)

É importante ressaltar que o documento deixa explícito, como proposta complementar, que esses indicadores devem ser comuns a todas as áreas de avaliação e que não é permitido criar novos indicadores que sejam específicos para as áreas, o que é possível de se fazer é decompor os indicadores em métricas específicas para, assim, refletirem as características de cada área. Em relação às áreas de avaliação, que atualmente são 49,⁶ o documento sugere que passem a ter como referência as nove grandes áreas do conhecimento (Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Multidisciplinar), argumentando que o número atual não se ajusta à atual realidade da ciência, a qual está cada dia mais segmentada. As propostas complementares não param por aí, sendo o *Qualis*⁷ uma das que nos interessa muito de perto. É importante ressaltar que se prevê que ele será extinto e que

⁶ Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

⁷ O *Qualis* Periódicos, criado pela Capes em 1988, trata-se de um sistema brasileiro de avaliação de periódicos, que visa a relacionar e classificar veículos de divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação, no que diz respeito à circulação (local, nacional ou internacional) e à qualidade (A, B, C), por área de avaliação.

a avaliação dos artigos científicos publicados em periódicos passará a ser dada pelos sistemas de métricas internacionais, as quais a Comissão acredita serem amplamente aceitas pela comunidade acadêmica.

No entanto, esses sistemas de métricas e o paradigma dos *rankings* devem ser problematizados, na medida em que “as métricas de publicações são os critérios mais importantes para a classificação global das universidades” (LILLIS; CURRY, 2020). Isso influenciará diretamente na distribuição de recursos financeiros para custeio do desenvolvimento de pesquisas e culmina em uma hierarquização das próprias universidades; e também dos pesquisadores, acentuando, ainda mais, as disparidades entre as culturas disciplinares, nas quais há uma supervalorização de alguns campos da ciência em detrimento de outros e, além disso, entre os pesquisadores de uma dada área. Essa consagração dos mais reconhecidos é o que Angermuller e Hamann (2019) chamam de “capitalismo discursivo”, mecanismo que “permite que poucos membros de uma comunidade ocupem posições disciplinares que se tornam visíveis nas práticas discursivas dos muitos membros da comunidade”.⁸ Sendo assim, é evidente que as novas tendências de avaliação dos Programas de Pós-Graduação no Brasil não cumprem com o objetivo assinalado pela Comissão Organizadora de reduzir as disparidades regionais e sociais; pelo contrário, o novo “Modelo Multidimensional” carrega em si traços de homogeneização ao não considerar a diversidade dos diferentes campos disciplinares, os quais possuem seus próprios modos de dizer e de fazer científico e, também, de divulgação desse saber.

Embora o foco deste trabalho não seja o processo de internacionalização em si, compreender o processo histórico que dá origem e corrobora a crescente homogeneização das práticas científicas é de fundamental importância para a discussão que aqui será empreendida. É nesse cenário, portanto, que a pesquisa ora apresentada se situa e toma como *corpus* de análise os manuais de redação acadêmico-científica. Ainda para contextualizar a natureza do trabalho, é fundamental dizer que a pesquisa é uma das frentes de trabalho em um projeto de proporção e alcance maiores e, sendo assim, reflete e refrata suas condições de produção.

A pesquisa insere-se num Projeto Universal, intitulado “Escrita acadêmica/escrita científica: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares”, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Juliana Alves Assis (PUC Minas), com a participação de instituições universitárias do Brasil e da França. Apesar de apresentar

⁸ Versão original em língua inglesa: “that allows few members of a community to occupy subject positions which are made visible in the discursive practices of the many members of the community”.

diferentes direções de trabalho, o projeto deixa claro que essas frentes⁹ não se excluem; pelo contrário, atravessam-se em vários momentos. Esse atravessamento dá-se, principalmente, em relação à problematização do discurso de homogeneização das práticas acadêmico-científicas que vêm emergindo e ganhando força, principalmente, com a forte injunção que os pesquisadores e as universidades vêm enfrentando em relação ao processo de internacionalização das práticas/produções científicas, como já foi mencionado na abertura deste trabalho.

Diante de todos os aspectos apresentados, pode-se constatar que, no panorama atual, marcado por uma acirrada competição nos espaços acadêmicos, a citação tem sido a moeda da economia acadêmica (HYLAND, 2019) e é, sobretudo, por isso, que o recorte da pesquisa – a saber, o tratamento dado à citação nos manuais de redação acadêmico-científica – justifica-se e faz-se importante. Já a escolha de tomar como *corpus* os manuais de redação acadêmico-científica, para além da hipótese desse material ser permeado de discursos com uma grande força normativa e pressupostos de escrita homogeneizadores, os quais precisam ser problematizados, dá-se, também, tendo em vista que esse material, muitas vezes, é procurado por estudantes em formação como ferramenta de apoio para sanar algumas dificuldades encontradas no processo de escrita exigido em tarefas de disciplinas, publicações, relatórios de estágio e de pesquisa, projetos de pesquisa. É importante destacar que, comumente, essas produções são avaliadas por pares e submetidas a bancas, por exemplo, o que é uma novidade para esses estudantes, na medida em que a própria tradição escolar não prevê que os trabalhos desenvolvidos até o Ensino Médio passem por processos semelhantes, pois, na maioria das vezes, as produções dos alunos são avaliadas somente pelos professores responsáveis por cada componente curricular, o que pode configurar outra dificuldade do estudante no que concerne às práticas de escrita desenvolvidas no ambiente acadêmico. Isso pode explicar, também, a

⁹ Apresento, aqui, o objetivo geral de cada uma das frentes que estão sendo desenvolvidas na PUC Minas: (i) Analisar as características (ainda em sentido bem amplo) e funções das notas de rodapé em artigos científicos de diferentes áreas de conhecimento; (ii) Examinar as especificidades dos índices de citação, no contexto das Ciências Humanas, recortada por meio da área de Estudos Linguísticos, a partir de uma perspectiva dialógica, nos termos de Bakhtin e do Círculo; (iii) Examinar diálogos estabelecidos pelos graduandos com os saberes de referência, a partir dos modos de escrita acadêmica presentes em gêneros de discurso de formação, nos campos de Letras e de Ciências Biológicas; (iv) Verificar quando a estrutura IMRD foi adotada como modelo de textualização do artigo experimental na Linguística no Brasil; (v) compreender como a orientação retórica presente nas introduções e nas considerações finais dos artigos científicos da área da Educação pode contribuir para a composicionalidade, o estilo e o desenvolvimento temático desse gênero; (vi) Analisar, nos discursos científicos, formalizados em artigos acadêmicos, processos discursivos que sinalizam correlações com outros ditos, em retomadas, repetições, deslocamentos, controle de deriva, entre outros, que configuram e constituem a construção de posicionamento autoral.

procura dos discentes universitários por materiais da natureza dos manuais de redação acadêmico-científica e reiterar a função formadora dessas obras.

A despeito de ter uma grande procura por parte da comunidade acadêmica pelos manuais que se dedicam à prescrição da escrita acadêmico-científica, poucos são os investimentos em estudos sobre esse material. Mais recentemente, podemos citar os trabalhos de Lima e Abreu (2017), inseridos em uma perspectiva dos Estudos do Letramento; de Rodrigues (2018) e Rodrigues e Silva (2019), também situados nos Estudos do Letramento, mas também sob um viés discursivo; de Signorini (2017), articulando os Estudos do Letramento à metapragmática. Já em relação à escrita acadêmico-científica, são vários os estudos que têm investido nessa discussão sob diferentes vieses, muitos deles, inclusive, em diálogo com os Estudos do Letramento. Para citar alguns, no contexto brasileiro, temos Assis (2014, 2015, 2018, 2019), Corrêa (2007, 2011, 2012, 2013, 2018, 2019), Fischer (2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015, 2018, 2019, 2020), Indursky (2013, 2016). Em contexto francófono, tem-se Boch e Grossmann (2002), Delcambre e Lahanier-Reuter (2015), Reuter (2015), Rinck (2012, 2015). Em contexto anglo-saxão, Donahue (2008, 2010, 2015), Hyland (2002, 2006, 2017, 2019) e Street (2010), dentre outros.

Frente a esse cenário, como solo teórico-metodológico, a análise do tratamento dado ao discurso de outrem nesses manuais empreenderá uma articulação de alguns dos estudos trazidos por Bakhtin e o Círculo, os Estudos do Letramento e trabalhos de enfoque discursivo que se dedicam aos estudos da escrita acadêmico-científica. A proposta de se fazer essa articulação advém do fato de acreditar que pensar a escrita é pensar, também, outras noções caras a esses estudos citados e à discussão do meu objeto de pesquisa, por exemplo, relações dialógicas, réplica, discurso de outrem, palavra alheia, no âmbito do Quadro Bakhtiniano, e letramento acadêmico, práticas de letramento, eventos de letramento, relações de poder, no que diz respeito aos Estudos do Letramento. A defesa é de que todas essas noções estão imbricadas e relacionam-se de forma direta entre si e com a questão da escrita e do fazer científico. Nesse momento, é necessário ressaltar, também, a relação entre escrita e fazer científico: fazer ciência envolve, dentre outras ações, fazer questionamentos; levantar e testar hipóteses; elaborar e/ou refutar definições, explicações, descrições, conceitos; compartilhar conhecimento, etc. Por sua vez, essa troca de conhecimento pode se dar de diversas formas, como participação em seminários, congressos, conferências, simpósios e outros eventos acadêmicos; todavia, o meio de produção e de divulgação do conhecimento científico, que vem sendo mais valorizado no ambiente institucional da academia, nos últimos anos, é o artigo científico, sobretudo em periódicos internacionais. Sendo assim, é perceptível a relação intrínseca entre escrita e fazer

científico, na medida em que a produção de textos acadêmicos encontra lugar privilegiado nas práticas científicas.

Além disso, embora a discussão teórica ganhe corpo em outra seção deste trabalho, já se pode/deve antever que, aqui, a língua(gem) é tomada como um fenômeno sócio-histórico-cultural, heterogêneo, marcado por variações, como uma atividade discursivo-interacionista que permite às pessoas, além de se comunicarem, significarem-se e significarem o mundo, ou seja, percebe-se fortemente o caráter dialógico da linguagem, grande defesa feita pelos estudos de Bakhtin (1921; 1924; 1930; 1959; 1961; 2008), Mediédev (1928) e Volóchinov (1926, 1929). Tomar essa concepção de língua(gem) implica, necessariamente, pensar a escrita como um processo e não como um produto que se reduz a situações de produção de textos específicas, portanto, o trabalho da escrita em ambientes e materiais que se propõem a prescrevê-la deve assumir o caráter heterogêneo constitutivo da escrita e partir dele para se alcançar um processo de ensino-aprendizagem bem sucedido (CORRÊA, 2007), em detrimento de práticas que têm como ponto de partida as propriedades linguísticas.¹⁰ Consequentemente, essa abordagem dialoga, estritamente, com a proposta metodológica de Volóchinov (2017) para o estudo da língua, na qual o autor propõe que se parta do evento social da interação verbal para chegar às unidades linguísticas.

Em diálogo com as reflexões apontadas acima, foi traçado o objetivo geral deste trabalho: examinar a concepção de fazer científico subjacente a manuais de redação acadêmico-científica com ênfase no tratamento dado ao discurso de outrem. Para além desse objetivo geral, este trabalho desdobra-se em outros específicos: (i) identificar o endereçamento traçado para os manuais e analisar por meio de quais recursos e estratégias linguístico-discursivas materializa-se, nos manuais selecionados, a autoridade para prescrição do fazer científico, (ii) descrever as concepções de escrita e do fazer científico que emergem dessas orientações, verificando em que medida essas concepções convergem ou divergem de uma que leva em conta a heterogeneidade desses processos; (iii) analisar o papel que os manuais selecionados preveem para citação no âmbito da escrita acadêmico-científica. Com a finalidade, então, de contemplar todos os aspectos aqui mencionados, além da Introdução – primeiro capítulo –, divido esta dissertação em outros quatro capítulos. O segundo capítulo, ancorado nos objetivos traçados para este trabalho, cuida do quadro teórico-metodológico que norteia esta pesquisa e divide-se nas seguintes seções: (i) “A escrita como prática social, discursiva e formativa”, a qual focaliza como a escrita acadêmico-científica é concebida neste trabalho, bem como a

¹⁰ Embora, por meio das reflexões proporcionadas pelos autores, infere-se que os recursos linguísticos estão a serviço da escrita para auxiliar na produção de sentidos dos textos.

importância de se investir em estudos que a tomem como objeto de investigação; (ii) “O dialogismo como propriedade constitutiva dos discursos”, que se dedica a refletir sobre o conceito de dialogismo como princípio fundante da linguagem proposto pelo Círculo de Bakhtin; (iii) “O discurso de outrem nos textos acadêmico-científicos”, que toma como base os estudos de Volóchinov (2017) a respeito do discurso de outrem; e, também, os modos de referência ao discurso do outro propostos por Boch e Grossmann (2012), tendo em vista que a apropriação do discurso de outrem é uma prática constitutiva da escrita acadêmico-científica e (iv) “Os manuais de redação científica como um gênero discursivo”, em que é apresentada a discussão sobre gêneros do discurso empreendida pelo Círculo de Bakhtin, assumindo, então, a partir dela, que os manuais configuram-se como um gênero. O terceiro capítulo antecede a análise dos dados e, por isso, dedica-se, em um primeiro momento, ao percurso metodológico do trabalho, desde a seleção do objeto de pesquisa, passando pela constituição do *corpus* e, por fim, o tratamento dado a ele. Em um segundo momento, é apresentada uma visão geral dos manuais, com o intuito de apresentar a organização desses materiais. No quarto capítulo, é feita, então, a análise do tratamento dado ao discurso de outrem no *corpus* selecionado, considerando as perspectivas teórico-metodológicas assumidas. Por fim, no quinto e último capítulo, com a ilusão de estar encerrando o trabalho, dedica-se a tecer algumas considerações acerca das reflexões e discussões apresentadas e, também, apontar algumas direções de trabalho que aventam tomar a escrita acadêmico-científica como objeto.

2 SOLO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 A escrita como prática social, discursiva e formativa

Antes de mergulharmos nas reflexões emergentes dos estudos da escrita, é fundamental situar a escolha da nomenclatura escrita acadêmico-científica utilizada neste trabalho. Assumo, em consonância com Assis (2015), que essa expressão recobre um maior número de sujeitos envolvidos no processo da escrita: aqueles que são pesquisadores já consolidados ou em formação e, também, estudantes universitários que estão em busca de construir saberes e discursos que os insiram na ordem do discurso¹¹ das Universidades. Acredito ser produtivo, também, trazer para essa discussão a categorização em três tipos que Delcambre e Lahanier-Reuter (2015) fazem da escrita desenvolvida no ambiente acadêmico. A primeira é a escrita acadêmica propriamente dita, aquela em que os estudantes são levados a produzir para serem avaliados em relação ao conhecimento que construíram no âmbito de uma disciplina, como exemplo, temos as resenhas, resumos, esquemas, provas etc. A segunda refere-se à escrita que introduz os estudantes na pesquisa, como é o caso de memoriais, dissertações, teses, etc. A terceira e última é a escrita de pesquisa, que é produzida na/para pesquisa e pode ser exemplificada por projetos de pesquisa, relatórios de pesquisas, artigos, ensaios. No entanto, é importante lembrar, com Rodrigues (2020, p.155), que “tais diferenças não eliminam uma possível relação entre essas escritas,¹² pois elas sobrepõem-se, atravessam-se, compartilham de traços comuns, considerada a heterogeneidade da língua, do discurso, dos sujeitos e da própria escrita”.

Ainda sobre a distinção entre escrita acadêmica e escrita científica, Kleiman (2020) afirma que

se o foco abrange não só a prática da língua escrita, mas também outros modos de participação na universidade, para se fazer ouvir, ser legitimado, ou subverter o poder associado ao conhecimento letrado, o que está aí implicado é o domínio do discurso e, nesse caso, faz sentido falar de letramento acadêmico. Nessa concepção, ambas, escrita científica e escrita acadêmica, estariam relacionadas ao letramento acadêmico (KLEIMAN, 2020, p. 55)

¹¹ Em relação à ordem do discurso, segundo Foucault (1996), trata-se de dispositivos de controle, interdição, validação dos discursos, que circulam numa sociedade no que concerne ao que pode ser dito, quando, onde e por quem.

¹² Neste momento, especificamente, Rodrigues (2020) refere-se à escrita acadêmica e à escrita científica.

Já por letramento acadêmico, Kleiman e seu grupo de pesquisa¹³ entendem o conjunto de práticas sócio-históricas culturais que são desenvolvidas no ambiente universitário, para que se compreendam e construam sentidos no âmbito dessa esfera da atividade humana.

Segundo a autora, o significado de escrita acadêmica e escrita científica pode ser inferido devido à proximidade semântica entre tais expressões e o próprio conceito de práticas de letramento, na medida em que ambos os tipos de escritas são “práticas situadas, enraizadas em situações específicas de comunicação nas esferas de atividade e refletindo relações de poder” (KLEIMAN, 2020, p. 56). Essa visão ancora-se naquilo que Street (1995) definiu como “modelo ideológico do letramento”, o qual considera que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, opondo-se, portanto, ao que o autor denominou de “modelo autônomo do letramento”, em que as práticas sociais de leitura e escrita não são necessariamente ligadas a um contexto social.

É importante ressaltar que conceber a escrita no quadro do letramento é reconhecer que

é nos eventos de letramento acadêmico que os alunos vão construindo os seus saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos (FISCHER, PELANDRÉ, 2010, p. 572)

Assentar, portanto, a escrita no quadro dos Estudos do Letramento é, pois, reconhecê-la como prática transformadora de sujeitos, indo, portanto, na contramão de uma visão que reduz as práticas de escrita, de leitura, as habilidades linguísticas e cognitivas neutras e universais que, tendo esse caráter, quando são apropriadas pelos estudantes no ambiente escolar, podem ser aplicadas a qualquer situação de uso e, também, a quaisquer práticas de escrita e leitura desenvolvidas na universidade.

Explicitada a razão de se optar pelo termo escrita acadêmico-científica e situado seu estudo na perspectiva do letramento, compartilho, agora, uma indagação que me acompanha desde o início dos meus estudos no Ensino Superior: por que estudar esse tipo de escrita? Komesu e Assis (2019) oferecem-nos uma resposta bastante proveitosa a essa pergunta. As pesquisadoras apontam que estudar, investigar, discutir a escrita acadêmico-científica constitui atividade necessária para promover

oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, de emprego e trabalho decentes, de empreendedorismo, mas, sobretudo, de condições para o exercício cidadão de

¹³ Grupo Letramento do Professor, Plataforma Lattes - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8169>. A atuação do grupo começou em 1991.

mulheres e homens, na relação com o(s) outro(s) em instâncias de poder decisórias que efetivamente proporcionem transformações sociais (KOMESU; ASSIS, 2019, p.5)

As transformações sociais, que são importantes e necessárias em qualquer civilização, advêm, em grande parte, da oportunidade de acesso dos cidadãos às práticas letradas, especialmente, da escrita desenvolvida em ambientes institucionais de ensino. Ainda visando responder à pergunta feita acima, Komesu e Assis (2019) apresentam dados disponibilizados em setembro de 2019 pelo Censo da Educação Superior, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano de 2018. Esses dados revelam que, dos 3,4 milhões de ingressantes em cursos de graduação, somente 1,2 milhão concluíram o Ensino Superior, o que representa, em termos numéricos, 35% de evasão, quantidade bastante expressiva.

Esses dados levam a outro questionamento: quais os motivos por trás dessa grande evasão? Uma das principais razões que desencadeiam esse quadro é a desigualdade social estrutural que acompanha o país desde seu “descobrimento” e que tem como uma das principais causas a má distribuição de renda. Outro motivo é o cenário de instabilidade política e econômica que o Brasil vem sediando, sobretudo após o *impeachment* da, até então, Presidenta Dilma Rousseff. Tal cenário não se constitui como terreno fértil propício à manutenção dos estudos, principalmente em instituições de Ensino Superior, tanto no âmbito das instituições privadas quanto das públicas, onde se contabilizam e se somam gastos exponenciais: mensalidade (no caso das instituições privadas em que o estudante não se vale de uma bolsa estudantil), materiais, deslocamento, alimentação, para citar alguns. Assim sendo, infelizmente, muitos optam por desistir de estar no espaço acadêmico para ocuparem espaços que, naquele exato momento, forneçam meios financeiros para a subsistência pessoal e da família. A esse respeito, Rodrigues (2020, p. 163) ressalta que “não podemos desviar nossa atenção das reais dificuldades políticas que envolvem o acesso de jovens e adultos a práticas de letramentos acadêmicos e sua consequente inserção no mercado de trabalho”. Além desse fator que não pode ser esquecido e menosprezado, forneço outro, agora mais contextualizado à natureza deste trabalho: mencionei, anteriormente, a dificuldade no percurso dos estudantes universitários em formação na inscrição na ordem das práticas de escrita desenvolvidas no âmbito da academia. Nessa direção, Assis (2015, p. 427) assinala que, por “se sentirem incapazes de responderem positivamente às demandas concernentes às práticas de leitura e escrita às quais são expostos nesse ambiente”, muitos estudantes acabam deixando a Universidade.

Essa dificuldade dos estudantes em entrarem na ordem do discurso acadêmico pode ser explicada, também, pelo trabalho com a língua desenvolvido na Educação Básica, ainda na atualidade. Em sua maioria, esse trabalho dá-se tendo em vista modelos de exercícios estruturais voltados ao ensino de nomenclatura e classificação dos fenômenos gramaticais, apagando o papel do sujeito nesse processo de ensino-aprendizagem, o que contribui pouco para a formação de leitores e escribas proficientes (GOULART; WILSON, 2020, p. 109). Goulart e Wilson (2020) recorrem aos números fornecidos pelo INAF (Indicador Nacional do Analfabetismo Funcional), do ano 2018, para ilustrar esse acontecimento. Antes de trazer os resultados propriamente ditos, considero relevante apresentar os critérios que os orientam. O indicador avalia, concomitantemente, as habilidades de letramento e numeramento de cidadãos compreendidos entre 15 e 64 anos, estudantes ou não, residentes da zona urbana ou rural de todas as regiões do Brasil. A pesquisa, que é uma parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG (Organização não governamental) Ação Educativa com o apoio do IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) Inteligência, consiste na aplicação de questionários e testes práticos¹⁴ realizados a domicílio. A amostragem obtida pela escala INAF em relação às habilidades de leitura, escrita e matemática permite a identificação de dois grupos: os analfabetos funcionais e os funcionalmente alfabetizados. Ambos os grupos, por sua vez, são subdivididos em outros subgrupos. Os analfabetos funcionais podem ser de duas naturezas, entre elas:

Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. (Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>)

Já os funcionalmente alfabetizados são divididos em:

Elementar - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

¹⁴ Desde sua versão realizada em 2007, a metodologia estatística adotada é a TRI (Teoria de Resposta ao Item), em que cada questão possui previamente um nível de dificuldade e a pontuação do indivíduo é mensurada a partir desse grau de dificuldade, considerando aquelas que ele respondeu corretamente.

Intermediário – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.

Proficientes - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções. (Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>).

Feita essa explicação, voltemos aos dados apresentados por Goulart e Wilson (2020). O indicador revela que 13% dos estudantes que chegam e/ou concluem o Ensino Médio podem ser considerados analfabetos funcionais e que desses, quando ingressam no Ensino Superior, somente um terço pode ser considerado proficiente. Esses dados evidenciam que há muito o que ser trabalhado no Ensino Superior, para que os universitários alcancem a chamada escrita acadêmica. (GOULART; WILSON, 2020, p. 110).

Esse déficit das habilidades leitoras e escritoras dos estudantes brasileiros no ensino médio permite constatar que “a formação para a escrita é realizada de forma transversal ao longo de todo percurso do estudante ou como uma formação interna para a disciplina, indissociável de suas maneiras de fazer e de pensar” (RINCK, 2015, p.81). Isso constitui uma perda significativa na formação dos estudantes, tendo em vista a importância já assinalada que esta ocupa não só no ambiente acadêmico, mas também no exercício da cidadania. Essa formação põe em cena algumas representações e saberes cristalizados em relação à escrita. Donahue (2015) aponta alguns deles: (i) na França e nos Estados Unidos, a escrita acadêmico-científica é encarada como um “modo poderoso de pensar e de produzir saberes disciplinares” (DONAHUE, 2015, p. 309), visão que claramente pode ser observada, também, no contexto brasileiro; (ii) os estudantes veem a escrita como um objeto para a preservação de saberes; (iii) a escrita constitui para os estudantes uma importante ferramenta de supervisão para a comprovação de que a aprendizagem ocorreu e de que os conteúdos foram dominados. Além disso, Donahue (2015) constata que as disciplinas são identificadas pelos alunos a partir das práticas de escrita que cada uma demanda e afirma que “não podemos, assim, estudar as escritas universitárias sem estudar atividades e os contextos nos quais elas estão enraizadas” (DONAHUE, 2015, p. 311). É nessa medida que defendo ser essencial formar na e pela escrita,¹⁵ ou seja, considerar o contexto de produção dos textos, bem como as experiências

¹⁵ Discussões importantes acerca desse tema estão em Lopes e Rinck (2019).

vivenciadas pelos alunos. Os estudantes não podem ser deixados à margem do processo, eles devem ser protagonistas de suas escritas e, por sua vez, esse processo não pode se dar de forma homogênea, pois cada campo disciplinar tem seu próprio modo de fazer científico e de divulgação desse saber, possuindo marcas específicas das formações discursivas das quais fazem parte e que são orientadas pela ordem do discurso que determina o que pode ser dito, como vai ser dito, quando vai ser dito.

Nessa tentativa de se homogeneizar a escrita, as instituições de ensino tendem a não considerarem o estudante com um ser de linguagem e, por consequência, um sujeito de linguagem, social e histórico e, sendo assim, desconsideram as práticas discursivas que o aluno já conhece, suas experiências, vivências, memória discursiva, identidade, singularidade histórica. Na contramão dessas práticas, Corrêa (2018) apresenta direcionamentos fecundos para o processo de ensino-aprendizagem da escrita em ambientes institucionalizados a partir de uma base teórica calcada nas perspectivas etnográfica e discursiva, assumindo, portanto, uma concepção heterogênea dessa prática, visão essa que é assumida, também, neste trabalho. O autor aposta que um caminho para levar a instituição escolar para a vida e ao mesmo tempo pôr vida na instituição escolar seria justamente considerar os saberes que o aluno já carrega consigo. Nessa mesma direção, Corrêa (2018, p. 115) afirma que cabe às instituições escolares “preocupar-se com a construção do sentido, com a identidade e com o empoderamento dos alunos”. É fundamental que os discentes participem dos processos discursivos da própria prática, o que se configura como potencial oportunidade para que eles possam se significar e significar o mundo em sua volta e, por extensão, exercer a cidadania. As ideias de Corrêa (2018) vão ao encontro da metodologia específica dos Estudos do Letramento, que defende que o parâmetro fundamental para se entender o impacto que a escrita tem na sociedade não é o texto, mas o evento de letramento, entendido como

uma situação comunicativa única, realizada em contexto específico de uma determinada esfera da ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel, etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subentendido. (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p.13)

Goulart e Wilson (2020), apropriando-se da concepção do Círculo de Bakhtin, defendem que as práticas letradas na academia devem ser concebidas e compreendidas como signos ideológicos, os quais têm uma dupla faceta: eles refletem e refratam o mundo, sendo que esse processo de refração do mundo não é simplesmente uma atividade de descrição, mas um

processo de construção de interpretações sobre ele. Além disso, essas práticas sempre têm em vista o caráter dinâmico, pluri e heterogêneo das experiências dos grupos sociais, que, por sua vez, são marcadas pelas contradições e conflitos de valorações e interesses sociais. Não é possível significar sem refratar (FARACO, 2019). Ainda com Faraco (2019), em relação ao processo de refração,

a dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. E essas axiologias participam, como elementos constitutivos dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais com que atribuímos sentido ao mundo (FARACO, 2019, p. 52)

É considerando esse quadro e, portanto, assumindo uma concepção de escrita como prática heterogênea e ideológica, marcada historicamente e atravessada por essa diversidade de valores, verdades, sentidos, discursos, experiências e etc. dos sujeitos escreventes que a mobilizam, que as instituições escolares devem valorizar as falas e realidades sociais dos estudantes, afirmando a bagagem de conhecimento que eles carregam como expressão de liberdade e forma de criação (GOULART; WILSON, 2020, p. 112). Além disso, elas devem se apartar de uma visão estrita que contempla a escrita como uma “mera modalidade da língua, um ato de produção isolado que se centra no sujeito, ou seja, uma prática de escrita apartada das injunções institucionais, históricas e ideológicas que a presidem” (LOPES; SILVA, 2020, p. 13). Essa visão de escrita vai ao encontro da visão de linguagem prevista em Bakhtin (2003) não como um sistema de categorias gramaticais abstratas e nem como um objeto gramatical homogêneo, mas como uma realidade axiologicamente plena, um fenômeno sempre estratificado.

A concepção de escrita como uma prática heterogênea é encontrada também em Indursky (2016). Assumindo a escrita como prática social, a autora argumenta que “a escrita de um texto dá corpo e materialidade a saberes que já estão em circulação, inscritos tanto no interdiscurso quanto na memória discursiva de formações discursivas” (INDURSKY, 2016, p. 36). Nesse sentido, os saberes acumulados pelos alunos ao longo de sua trajetória, nas palavras da autora, “suas memórias discursivas”, são essenciais no processo de apropriação da escrita. Ademais, conceber a escrita como prática social e discursiva autoriza inscrever o sujeito na ordem do enunciável, já que, no âmbito de uma formação discursiva¹⁶, esse sujeito mobiliza a

¹⁶ As formações discursivas funcionam como um dispositivo que controla o que o sujeito pode dizer, quando dizer, como dizer. Em “Semântica e Discurso”, Pêcheux (2005) explica como se dá o trabalho discursivo do sujeito para se inserir em uma FD (Formação Discursiva): o sujeito, interpelado, no discurso, por uma formação ideológica,

língua, em sua materialidade inscrita, em uma história em busca de uma estabilização desses sentidos, pois o regime de verdade (FOUCAULT, 2005) ao qual estamos submetidos impõe que os sentidos devem ser estabilizados e institucionalizados. Todavia, o que se percebe na prática da escrita é que as próprias práticas sociais vão desestabilizando esses sentidos, as posições-sujeito ocupadas e as formações discursivas nas quais se inserem. Por se tratar de um processo no qual o sujeito não age plenamente consciente, os estudantes, muitas vezes, por acreditarem não ter domínio dos textos, dos discursos e dos sentidos instaurados nesse processo, entram em conflito e conferem à escrita um estatuto de prática pertencente aos indivíduos que são dotados da chamada *expertise*, tão almejada por aqueles que ainda estão em formação. É o que constata Delcambre e Lahanier-Reuter (2015, p. 230): “a escrita dos estudantes é, assim, tomada por uma tensão entre a posição de sujeito em formação e aquela de pesquisador”.

Para efeito de conclusão, por ora, pois a escrita acadêmico-científica constitui a base deste trabalho e, sendo assim, perpassa todas as seções, ganhando olhares e tonalidades complementares, ofereço algumas considerações compiladas no que toca à concepção de escrita assumida nesta pesquisa. Essa concepção afasta-se de outras que comumente consideram: (i) a escrita como oposta à fala; (ii) o grafocentrismo da escrita; (iii) escrita associada estritamente à normalização; (iv) a escrita como sendo uma tecnologia neutra. Por outro lado, aproxima-se de concepções que consideram que: (i) escrita e fala são representações da língua e não se opõem ou sobrepõem, pois o movimento entre elas é de convergência; (ii) a escrita não é só alfabética; (iii) a escrita não é desvinculada das práticas e normas sociais; (iv) a escrita é uma prática social constitutivamente heterogênea e ideológica.

2.2 O dialogismo como propriedade constitutiva dos discursos

Ao conceber a escrita como prática social constitutivamente heterogênea e ideológica, considero essencial dar voz à discussão apresentada pelo Círculo de Bakhtin, mais especificamente, às discussões de Volóchinov e Bakhtin, no que diz respeito ao dialogismo, assumido como princípio constitutivo da linguagem.

Volóchinov (2013, p. 163) afirma que “o diálogo – o intercâmbio verbal – representa a forma mais natural da linguagem”, mas, como bem lembra-nos Faraco (2019, p. 61), “o Círculo

insere-se em uma Formação Discursiva, a qual prevê que ele assuma uma posição discursiva em relação a esta. Pêcheux (2005) também explica que as Formações Discursivas são constitutivamente heterogêneas; nelas, as posições discursivas estão em constante tensão e todo o discurso é atravessado por outros discursos. Nessa medida, este situa-se em uma rede interdiscursiva carregada de diferentes crenças, valores, posicionamentos.

de Bakhtin não se ocupa com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona as formas e as significações do que é dito ali”. Esse diálogo face a face só é importante quando considerado como um dos diversos eventos em que se manifestam as relações dialógicas, sendo que estas “não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas e complexas” (BAKHTIN, 2003, p. 331) e são o objeto efetivo do dialogismo. É importante salientar, também, que não há uma obra específica do Círculo que trate especificamente ou unicamente do dialogismo, pois esse fenômeno está diluído ao longo das obras. Portanto, passemos, então, a ver como esse princípio é trazido em alguns dos textos assinados por Volóchinov e Bakhtin.

Em MFL (Marxismo e Filosofia da linguagem), Volóchinov (2017) dialoga com o materialismo histórico, aproximando-se dessa vertente teórico-metodológica e distanciando-se de outras duas, as quais denominou objetivismo abstrato (doravante OA) e subjetivismo individualista (doravante SI). Esse distanciamento ocorre devido ao fato de o autor considerar que nenhuma das duas orientações dá conta do fenômeno linguístico, na medida em que o OA não prevê o social e o SI não prevê o outro, sendo que as instâncias do outro e do social, segundo o autor, são constitutivas da linguagem. Volóchinov, na verdade, trata da intersubjetividade, a inter-relação entre falante e ouvinte. Ao afirmar que “a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205), o autor defende explicitamente que o “eu” não existe sem o outro. O outro inscreve-se em toda e qualquer prática discursiva, a alteridade é, assim, constitutiva de todo discurso. “Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige” (VOLÓCHINOV, (2017, p. 205), portanto, não há uma origem do dizer e nenhum discurso tem um sentido em si mesmo, é justamente nesse ponto que se estabelece o problema do discurso citado, o qual tratarei no próximo capítulo, ainda que em um mergulho não tão profundo.

Essa inter-relação entre falante e ouvinte é também encontrada no ensaio “A construção da enunciação” (1930), e, a respeito disso, Volóchinov (2013, p.157) afirma que “a linguagem humana é um fenômeno de duas faces: cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte”. Sobre essa afirmação, é importante destacar que, quando o falante dirige-se a esse ouvinte – sendo ele pressuposto ou existente, ele, na verdade, está se dirigindo à compreensão e à resposta desse ouvinte, ou em outras palavras, “à escuta avaliativa do ouvinte, do auditório” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 157). Essa compreensão e essa avaliação, por sua vez, estão, segundo o autor, condicionadas à correlação sócio-hierárquica dos interlocutores, o que ele chama de orientação social, a qual sempre estará

presente em qualquer enunciação humana, seja ela verbal ou gestual, até porque ela é uma das forças organizadores que, juntamente com a situação, constituem a forma estilística e a estrutura gramatical da enunciação e, também, seu significado. A respeito da compreensão, Bakhtin (2003, p. 271) afirma que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

Passando, então, para os estudos e reflexões de Bakhtin, em “Problemas da Poética de Dostoiévski”, o autor situa seus estudos sobre o discurso, “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2002, p. 181), na metalinguística, por considerar que a linguística, ao estudá-lo, fá-lo considerando suas particularidades sintáticas léxico-semânticas em um plano meramente da língua, diferentemente da metalinguística, que estuda as especificidades das relações dialógicas entre as réplicas do discurso. Percebe-se, então, que a linguística e a metalinguística são duas perspectivas distintas para tratar do mesmo fenômeno, contudo, Bakhtin (2002) salienta que os limites entre elas, frequentemente, são violados. O autor faz, então, algumas observações metodológicas prévias antes de caminhar para as análises concretas.¹⁷ Quanto às relações dialógicas, pontua que: (i) não existem relações dialógicas sem as conexões lógicas e concreto-semânticas, porém não se reduzem a elas; (ii) as relações dialógicas não se restringem apenas às enunciações integrais, mas se dão também em qualquer parte significativa do enunciado, até mesmo em uma palavra isolada, desde que nela se possa ouvir a palavra do outro; (iii) as reações dialógicas também se dão entre os estilos de linguagem, os dialetos sociais, quando esses não são tomados por uma abordagem da linguística; e, por fim, que (iv), se nos apartarmos, as relações dialógicas se dão, também, com sua própria enunciação como um todo, com partes isoladas desse todo e com uma palavra isolada nele (BAKHTIN, 2002).

Bakhtin continua sua discussão acerca das relações dialógicas em “Estética da Criação Verbal” e postula que dois enunciados quaisquer que sejam postos em confronto num plano de sentido acabam em relação dialógica (BAKHTIN, 2003). Em relação a esse confronto, o autor faz-nos um alerta de que “não se pode interpretar as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-as a uma contradição, luta, discussão, desacordo. A concordância é uma das formas mais importantes de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 331). Essa interpretação arbitrária ocorre, também, com o próprio princípio do dialogismo. Comumente, vê-se o dialogismo sendo tratado como discussão, polêmica e paródia e, segundo o autor, essa

¹⁷ Essas observações metodológicas são de maior valia para nós, tendo em vista os objetivos delineados para este trabalho, do que a análise em si pelo fato de os exemplos trazidos por Bakhtin (2002) pertencerem à esfera literária.

é uma compreensão estreita do fenômeno, na medida em que essas três formas são as mais evidentes, mas também as mais grosseiras do dialogismo (BAKHTIN, 2003). Bakhtin, então, aponta outras manifestações do dialogismo:

a confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a concordância, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), sobreposições do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 327)

Resumindo, a dialogicidade constitutiva de todo dizer se apresenta em três dimensões diferentes:

- 1) Todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito. Nesse sentido todo enunciado é uma réplica;
- 2) Todo dizer é orientado para a resposta. Nesse sentido todo enunciado espera uma réplica;
- 3) Todo dizer é internamente dialogizado: é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais [...] é o ponto de encontro e confronto dessas duas vozes. (FARACO, 2019, p. 59)

Por meio dessa exposição, fica evidente, portanto, que “todo enunciado emerge sempre e, necessariamente, de um contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto”. (FARACO, 2019, p.25).

2.3 O discurso de outrem nos textos acadêmico-científicos

Abro esta seção com os dizeres de Rodrigues (2018, p. 35), pois eles retomam as reflexões apresentadas acima e apontam-nos para a próxima discussão que aqui será feita:

A referência ao discurso do outro é uma prática comum na nossa vida. Evocar a palavra do outro é um recurso da linguagem humana que aparece nas situações interacionais mais corriqueiras até as mais institucionalizadas. Na verdade, sempre que interagimos, em qualquer circunstância comunicativa que seja, vivemos, em nossas palavras, outras vozes que não a nossa. (RODRIGUES, 2018, p. 35)

Nas práticas de escrita desenvolvidas no âmbito da academia, isso não é diferente. Escrevemos a partir do discurso do outro e, muitas vezes, isso pode configurar uma dificuldade, principalmente para os estudantes em formação e para pesquisadores iniciantes, que ainda não

possuem uma *expertise* no gerenciamento de vozes ao longo de seus textos. A inserção dessas vozes, por sua vez, não é homogênea e pode assumir diferentes rostos.

Não podemos falar do discurso de outrem sem trazer à baila os estudos de Volóchinov (2017). Nesse contexto, “O discurso alheio é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 249). Essa célebre citação de Volóchinov, que introduz o capítulo “Exposição do problema do discurso alheio”, é muito proveitosa para nossa reflexão, tendo em vista que citar é se apropriar, de algum modo, do discurso alheio. O sintagma apropriação não é arbitrário para tratar desse fenômeno, visto que há um certo grau de agentividade que o circunda, indo na contramão de uma passividade, a qual também não é reconhecida por Volóchinov (2017, p. 251), na medida em que ele afirma que “as formas de transmissão do discurso alheio expressam a relação ativa de um enunciado com outro”. Além de ser uma relação ativa, o autor ressalta que a relação entre o discurso alheio, aquele que é transmitido, e o discurso autoral, o transmissor, é uma inter-relação dinâmica e constitutiva, pois um não existe sem o outro, ou seja, eles se constituem e coexistem nessa relação. Constitutiva é, também, a relação entre a apropriação do discurso de outrem e a escrita acadêmico-científica.¹⁸

Ao se debruçar sobre a língua russa, Volóchinov (2017) caracteriza, em termos metodológicos, três modelos sintáticos distintos para a apropriação,¹⁹ em meus termos, e transmissão, nos termos do autor, do discurso alheio: discurso indireto, direto e indireto livre. A primeira importante consideração que o autor faz é deixar claro que a fronteira entre o discurso indireto e o direto é bem tênue e que, por isso, os sinais que identificam essas duas formas de transmissão do discurso alheio são facilmente confundidos (VOLÓCHINOV, 2017). Ao caracterizar o discurso indireto, o primeiro apontamento de Volóchinov (2017, p. 270) é que “o discurso indireto ‘ouve’ diferentemente o enunciado alheio, percebendo-o ativamente e atualizando, na sua transmissão, outros aspectos e tons em comparação com os outros modelos”. Em relação aos interesses delineados para o trabalho com o discurso direto, Volóchinov ressalta que o que lhe interessa são os casos em que “as palavras alheias se espalham e se dissipam por todo contexto autoral, tornando-o instável e ambivalente” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 278).

¹⁸ Essa discussão ocorrerá mais adiante, neste momento, continuarei a exposição do fenômeno do ponto de vista de Volóchinov (2017).

¹⁹ Quando se tratar de reflexões minhas, utilizarei o sintagma apropriação, pois como já mencionado anteriormente, há nesse sintagma uma ideia de agentividade circunscrita, indo na contramão de uma passividade, a qual também não é reconhecida por Volóchinov, na medida em que ele afirma que “as formas de transmissão do discurso alheio expressam a relação ativa de um enunciado com outro” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 251). Já quando estiver discorrendo sobre a teoria de Volóchinov, mantereí o sintagma utilizado pelo autor, transmissão.

Volóchinov também realça que esse modelo é bastante elaborado no contexto da linguagem literária russa e que apresenta variedades e modificações. Já o discurso indireto livre é “uma tendência positiva completamente nova da percepção ativa do enunciado alheio, uma orientação específica da dinâmica da inter-relação entre o discurso autoral e o discurso alheio” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 293). Além disso, esse discurso é marcado pelo fato de não possuir sinais sintáticos claros.²⁰

Por se tratar de um conceito expressivo para os estudos da linguagem e também para reiterar o dialogismo como propriedade central dos discursos e da linguagem, uma vez que todo discurso é uma resposta a outro discurso, uma tomada de posição em relação a outro discurso – dialógico –, apresentei os modelos sintáticos de apropriação do discurso alheio desenvolvido por Volóchinov (2017), bem como suas principais características. Todavia, minha opção neste trabalho não é a de detalhar minuciosamente esses três modelos, até porque, como bem nos lembra Zandwais (2011, p. 5), “o componente sintático da língua torna-se insuficiente para demarcar as fronteiras entre discurso direto e indireto, sendo necessário, portanto, repensar as relações entre língua e discurso”, defesa que encontra lugar, no discurso de Volóchinov (2017), no capítulo “A interação discursiva”, ao postular que

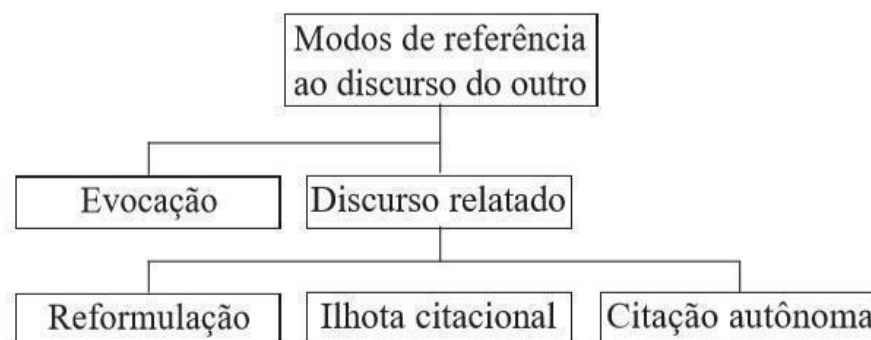
a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219)

Sendo, portanto, a apropriação do discurso de outrem prática constitutiva da escrita acadêmico-científica, é fulcral aos estudos que se debruçam sobre esse fenômeno compreender as funções e o sentido que ele carrega dentro dessa esfera da atividade humana. Para isso, entram em cena, agora, Boch e Grossmann (2002), pois os autores apresentam uma distinção produtiva, em termos metodológicos e operacionais, desses modos de referência ao discurso do outro, assim como de suas funções, representadas no esquema abaixo²¹:

²⁰ Volóchinov faz referências às línguas russas e alemãs.

²¹ Embora considere importante apresentar essa tipologia proposta por Boch e Grossmann (2002), essa distinção não será utilizada, de fato, na análise do *corpus*. Em uma parte da análise, apropriei-me, especificamente, das funções que a citação, um dos modos de referência descritos pelos autores, desempenha na escrita acadêmico-científica.

Figura 1 - Tipologia dos modos de referência ao discurso de outrem



Fonte: Boch e Grossmann (2002).

A evocação é o modo pelo qual o escrevente faz alusão a trabalhos anteriores que se dedicam ao mesmo tema sem se aprofundar nas discussões realizadas. Segundo Boch e Grossmann (2002), este é o modo de referência mais comum entre os especialistas, e os autores caracterizam-no, também, por: não possuir marcas introdutórias (segundo x, tal como afirma y, de acordo com z) e apresentar o nome do autor, seguido do ano de publicação. Já o discurso relatado é subdividido em três categorias: reformulação, ilhota citacional, citação autônoma. A reformulação é a incorporação do discurso do outro em seu próprio discurso, sem que haja autonomia enunciativa. Esse modo caracteriza-se, também, pela presença de marcas introdutórias e escriturais (eu cito X, para retomar as palavras de X). A ilhota citacional tem uma dupla faceta: “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. 100). Por fim, a citação é o modo pelo qual o escrevente possui autonomia enunciativa e, além disso, caracteriza-se pela presença de marcas tipográficas que possibilitam a identificação da parte do texto que é apropriada de outro. O foco das reflexões deste trabalho reside neste último modo de apropriação do discurso do outro e é sobre ele que me aterei nesta seção; todavia, pelo fato de a tipologia proposta por Boch e Grossmann (2002) ser representativa nos estudos que tomam o discurso relatado como objeto, considero importante trazer à baila os outros modos de referência aos dizeres alheios.

Nesse mesmo estudo, Boch e Grossmann (2002) constataram que a citação é o modo de apropriação do discurso de outrem que os estudantes/pesquisadores em formação mais fazem uso em seus textos e eles perceberam, também, que esses sujeitos encontravam (e ainda encontram) uma grande dificuldade em assumir uma posição enunciativa frente aos textos que eles eram (são) levados a produzir na Universidade. Basicamente, de acordo com o estudo dos

autores, esses sujeitos atribuem duas funções para a citação: (i) legitimar suas escolhas pedagógicas e (ii) introduzir uma ideia nova, além das que são atribuídas, também, pelos considerados especialistas: fundamentar uma afirmação, introduzir um ponto de vista, sustentar uma definição.

Foi a partir, então, desses dois dados que os autores fizeram algumas constatações sobre o uso de citações no discurso teórico e também se dispuseram a fazer proposições didáticas (BOCH; GROSSMANN, 2015). Boch e Grossmann (2015) selecionaram quatro obras metodológicas significativas²² com o objetivo de “precisar as normas prescritas e o bom uso em matéria de citações” (BOCH; GROSSMANN, 2015, p. 286) e constaram que: (i) há ausência de uma tomada descritiva da citação; (ii) os autores das quatro obras selecionadas atêm-se aos aspectos mais técnicos da citação; (iii) existe subvalorização da dimensão estética e criativa da citação; (iv) há ausência de reflexões sobre os efeitos estilísticos provocados pelos parâmetros visuais da citação; (v) estão presentes reflexões em tons culpabilizantes sobre o plágio; (vi) há diminuição da importância da citação para a produção de sentido. Todavia, não é essa visão que os autores têm sobre a citação. Para eles, ainda se baseando nos estudos de Compagnon (1979), a citação é “um ponto de observação privilegiado, que, com a simples menção a autores, coloca em relação a reformulação dos dizeres do outro e as referências bibliográficas, que constituem, com a citação, o sistema de encaminhamentos para outros discursos” (BOCH; GROSSMANN, 2015, p. 289). Sendo assim, ela está longe de ser uma simples prática inofensiva ou decorativa.

Esse sistema de encaminhamentos para outros discursos, como bem nos lembram os autores, evidencia a questão do interdiscurso²³ e da diversidade de práticas de citação, que, por sua vez, refletem as diferentes formas que o escrevente escolhe para apresentar seu ponto de vista e para situá-lo em relação ao ponto de vista de outrem e dos discursos normativos, aqueles da “verdade”, da “cientificidade”,²⁴ constitutivos do discurso teórico. Citar é, nas palavras dos autores, “aceitar entrar em uma série de jogos particulares que vão interferir na enunciação do autor” (BOCH; GROSSMANN, 2015, p. 284). Jogos esses que podem ser de posições, de

²² As obras são: D. Fondanèche (1999), *Guide pratique pour rédiger un mémoire de maîtrise de DEA ou une thèse*, Guides Vuibert; C. Mirande (1996), *Le Guide pratique pour bien écrire*, Ed. de Vecchi; M. Lenoble- Pinson (1996), *La rédaction scientifique, Conception, rédaction, présentation, signalétique*; L. Timbal- Duclaux (1990), *La communication écrite scientifique et technique, Qualité et lisibilité*, ESF.

²³ Pêcheux (1975, p. 162) denomina interdiscurso a esse “todo complexo com dominante das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas”. Já Maldidier (2003, p. 51) reformula essa definição, tornando-a mais clara: “o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função das relações de subordinação, contradição”.

²⁴ Aspas mantidas do texto original.

lugares e de face. O primeiro, conforme eles explicam, consiste no fato de a voz do autor citado representar uma posição argumentativa em relação à posição que o escrevente ocupa. O segundo diz respeito a não só saber escolher bem os autores a serem citados, mas, sobretudo, saber integrar seus discursos aos campos nos quais eles estão inscritos e conhecer as normas que os regem. O último incide sobre os problemas duais de segurança/insegurança, dominação/submissão, constitutivos de qualquer diálogo, que permeiam as posições entre autores iniciantes e especialistas. Sobre esse último, é o que nos lembram Angermuller e Hamann (2019, p. 77): “a academia não é um jogo entre iguais”.²⁵

Essas foram as constatações apresentadas por Boch e Grossmann (2015) em relação ao tratamento dado à citação nas quatro obras selecionadas para análise. Como mencionado anteriormente, os autores apresentam, ainda, algumas direções de trabalho interessantes sobre o uso da citação nos textos teóricos. O desejo (legítimo) dos autores é “fazer do trabalho da citação uma verdadeira entrada no processo de produção textual, em sua versão polifônica” (BOCH; GROSSMANN, 2015, p. 292). Sendo assim, para que isso se efetive na escrita acadêmico-científica, segundo eles, é necessário que (i) a dimensão estética da citação seja restituída; (ii) sua dimensão funcional seja mais bem considerada; (iii) seu papel de legitimação seja mais bem definido e (iv) seu potencial produtivo seja aumentado. Essas proposições didáticas buscam significar as funções das citações e os efeitos que seus usos desencadeiam nos textos.

Tanto as constatações quanto as proposições didáticas apresentadas por Boch e Grossmann (2015) incitam-nos a pensar sobre o verdadeiro papel que a citação ocupa na escrita. É necessário encará-la para além de uma visão tecnicista, normativa e ética. A citação, como afirma Assis (2020), é, na verdade, um trabalho dialógico do estudante/pesquisador iniciante, o qual pressupõe que este assuma uma atitude responsiva frente à comunidade acadêmica da qual ele visa fazer parte, demonstrando, então, sua estatura intelectual, construindo sua identidade acadêmica; tais movimentos só são possíveis por meio da interpelação do outro (ASSIS, 2020). Todos esses fatores reiteram a importância de se investigar como esse recurso é tratado nos manuais de redação acadêmico-científica, tendo em vista dois aspectos (i) a citação ser o modo de inserção do discurso do outro no próprio discurso que os estudantes/pesquisadores em formação mais recorrem; (ii) os manuais servirem de suporte, muitas vezes indicados pelos próprios docentes, para a produção dos gêneros discursivos previstos para as diferentes práticas de escrita exigidas pelo ambiente universitário.

²⁵ Versão original, em inglês: “Academia is not a game among equals”.

2.4 Os manuais de redação acadêmico-científica como um gênero discursivo

Nesta dissertação, os manuais de escrita acadêmico-científica foram assumidos como um gênero. Sendo assim, faz-se necessário discorrer acerca dessa temática. Para isso, novamente, trago à baila o Círculo de Bakhtin e seus estudos acerca dos gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso comumente são tratados somente por meio da tríade – conteúdo temático, construção composicional e estilo –, que é esboçada no célebre ensaio “Os gêneros do discurso” (2003). No entanto, Pistori e Brait (2012) fazem um alerta de que, embora essa tríade seja importante para se trabalhar a estrutura do gênero, pensar somente sob essa perspectiva é restringir todo um projeto de dizer e de construção de saberes que o Círculo propõe, pois a maioria dos conceitos propostos pelos estudiosos que o constituem não se concentram em uma obra só, eles estão dispersos em várias obras. Sendo assim, para concretizar a defesa do manual de redação acadêmico-científica como um gênero, as discussões que aqui serão apresentadas têm origem na tríade proposta por Bakhtin em “Os gêneros do discurso”, tomam outras obras do autor e esbarram-se, também, em reflexões de Medviédev e Volóchinov.

Bakhtin (2003, p. 262) define os gêneros do discurso como “formas relativamente estáveis e normativas de enunciados”. Fala-se em relatividade, porque eles são plásticos, dinâmicos e, por isso, estão sujeitos a variações e alteram-se sempre que empregados em cada campo da atividade humana, sendo nesse ponto que se constitui o caráter heterogêneo dos gêneros. O gênero é um modelo sociocognitivo de participação da atividade humana, sendo eles (gênero e atividade humana) constitutivos; a partir disso, vem a ideia de que linguagem e atividade humana são vinculadas organicamente. Além disso, os gêneros têm dimensão social, tanto no sentido de que repetimos formas que dizem respeito à nossa relação com o outro quanto no sentido de que é orientado por uma esfera social, e cada esfera social tem uma própria forma de produção, recepção e circulação dos gêneros, ou seja, cada campo emprega um gênero de acordo com suas condições específicas, refletindo, assim, seus interesses, percepções e ideologias.

Tendo isso em vista, Bakhtin (2003, p. 262) aponta três dimensões estruturais dos gêneros: conteúdo temático, estilo, construção composicional. O conteúdo temático refere-se não somente ao que se diz, mas, sobretudo, a uma conformação ideológica para o que se diz, aspecto que remete ao como se diz; trata-se de um projeto de construção do sentido (com o outro) orientado pela esfera social. O estilo é a seleção dos recursos da língua (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, por exemplo) para atingir o objetivo. Por fim, a construção composicional é o que fazer para dizer, ou seja, corresponde à organização do enunciado, em

termos de sua macroestrutura. Bakhtin (2003) ressalta que todos esses três elementos “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”.

Em relação aos recursos da língua, Bakhtin (2003, p. 306) afirma que “a escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (grifo do autor). Nesse contexto, uma visão semelhante é encontrada em “O método formal dos estudos literários”, em que Medviédev (2012) aponta para a dupla orientação dos gêneros. Segundo o autor, primeiramente, o gênero orienta-se para os ouvintes e receptores e, também, para certas condições de realização e percepção. Em segundo lugar, cada gênero orienta-se tematicamente para a vida, seus acontecimentos e assim por diante. Volóchinov (2017) também faz defesas nessa direção, ao ressaltar que toda situação que se inscreve de forma duradoura nos costumes, possui um auditório organizado e, assim, um certo repertório de formas correntes.

Assumir os manuais de redação acadêmico-científica como um gênero, pressupõe considerar, então, que eles mobilizam alguns recursos estilísticos na construção do seu projeto de dizer e que a seleção desses recursos linguísticos orienta-se “à escuta avaliativa do ouvinte, do auditório” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 157). Na maioria dos materiais dessa natureza são encontrados tais recursos: (i) verbos no imperativo, tanto afirmativo quanto negativo; (ii) advérbios como nunca e sempre, modificando esses verbos; (iii) repetição e reiteração de informações; (iii) paráfrases; (iii) expressões que marcam o fluxo da informação, como vejamos o exemplo, até aqui, além disso. Esses recursos, por sua vez, refletem o modo como a redação acadêmico-científica é tratada, a saber, com um tom didático-pedagógico, por vezes, revestido de abordagens prescritivas e normativas, característicos de processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, parece que há enunciados relativamente estáveis que são organizados de modo a refletirem as especificidades dos manuais de redação acadêmico-científica: descrever, prescrever, normatizar a escrita acadêmico-científica. Ademais, iniciantes ou seniores, os manuais de redação acadêmico-científica têm como público-alvo sujeitos envolvidos com a escrita acadêmico-científica e que buscam direcionamentos relativos a esse tipo de escrita, tendo em vista as exigências composicionais e institucionais desse campo da atividade humana. Ao projetar seu leitor, esperando uma resposta avaliativa, o autor está buscando, assim, estabelecer uma interação com seu auditório social. Essa interação discursiva, como defende Volóchinov (2017), é a realidade fundamental da língua.

Em “O problema do conteúdo, do material e da forma”, Bakhtin (2010) propõe que o estudo do gênero deve pressupor uma concepção de texto que considere sua forma

arquitetônica. Nesse sentido, o trabalho com o gênero, bem como com os textos que o constituem, deve considerar suas “dimensões (interna/externa), de maneira a explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas (entoativas, axiológicas) que o caracterizam enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade, e a elas responder” (PISTORI; BRAIT, 2012, p. 378). Segundo o autor, a forma arquitetônica diferencia-se da forma composicional ao não assumir que a unidade do texto seja dada somente por sua parte externa e sim pela totalidade da situação. Bakhtin (2010, p. 25) afirma, ainda, que “a forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional”. É possível pensar os manuais como um gênero e tomá-lo sob sua forma arquitetônica e isso pode ser feito ao: (i) situar os manuais nos estudos da escrita acadêmico-científica, verificando como ele reflete e refrata as especificidades desse tipo de escrita; (ii) observar a quem esses manuais dirigem-se (pesquisadores iniciantes, ou seniores, por exemplo); (iii) explicitar o diálogo com outros discursos, como o da norma, por exemplo; (iv) estabelecer relações entre esses materiais e outros que se inserem no processo de ensino-aprendizagem, (iv) reconhecer as políticas do mercado editorial de publicações. Percebe-se, pois, que o estudo do gênero sob essa perspectiva é produtivo, na medida em que explicita as inter-relações dialógicas e valorativas dos gêneros e, assim, permite compreendê-los, dominá-los, produzi-los, o sujeito ser consciente de suas condições de produção, circulação e recepção e adotar uma atitude responsiva diante deles.

Essa breve exposição permite, portanto, compreender os manuais de redação acadêmico- científica como um gênero discursivo, assim como assumido neste trabalho, tendo em vista a perspectiva do Círculo de Bakhtin no tocante à tríade – conteúdo temático, construção composicional e estilo –, à forma arquitetônica, à projeção do auditório social.

3. METODOLOGIA

3.1 Orientações metodológicas

Tendo em vista que esta pesquisa situa-se no âmbito das ciências humanas, mais especificamente, nos estudos da linguagem ancorados no Quadro Bakhtiniano, nos Estudos do Letramento e em abordagens discursivas da escrita acadêmico-científica, pode-se antever uma orientação qualitativa da pesquisa, com um olhar interpretativista em relação ao *corpus*, orientação essa também assumida no Projeto Universal, projeto maior em que esta pesquisa insere-se.²⁶ Essa direção encontra respaldo em Bessa (2016), o qual afirma que

considerando que, na perspectiva de uma epistemologia das ciências humanas, o pesquisador lida com textos e visa, no cotejo de textos e contextos, a construir compreensões, o olhar qualitativo é, sem dúvida, aquele que, sem necessariamente representar uma perda do rigor metodológico, melhor se presta aos propósitos de compreender e interpretar os sentidos e dizer “coisas significativas e substanciais” sobre nossos objetos de estudo (BESSA, 2016, p. 46)

A esse respeito, Minayo (2001) defende que o trabalho da pesquisa qualitativa incide sobre o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e, por essa razão, não podem ser simplificados à operacionalização de variáveis, até por que esse método de pesquisa não tem como foco de preocupação a representatividade numérica, mas o aprofundamento de um grupo social, de uma organização (GERHARDT; SOUZA, 2009). Tanto essa visão quanto a de Bessa reiteram o posicionamento dos pesquisadores que adotam a pesquisa quantitativa não como um modelo único de pesquisa para todas as áreas da ciência, pelo fato de que cada ciência possui suas especificidades, o que prevê uma metodologia própria para se operar com o *corpus*.

Gerhardt e Souza (2009, p. 32), inspirando-se nos estudos de Minayo (2001), apontam que “a pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador”. Entretanto, essa crítica deve ser abalizada, haja vista que os próprios autores apontam as características da metodologia qualitativa, que são

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição

²⁶ Entretanto, não se descarta, caso necessário em algum momento, traços da abordagem quantitativa também para a análise e reflexão dos dados.

ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT; SOUZA, 2009, p. 32)

É importante ressaltar que mais do que um tipo específico de teoria social, metodológica, filosófica, a investigação qualitativa é um terreno fértil para a crítica científica social (DENZIN; LINCOLN, 2006). Essa ação prevista neste trabalho, na medida em que se busca colocar em xeque representações unilaterais, homogêneas do que seja o fazer científico e suas práticas constituintes, tais como: pesquisa, escrita, divulgação, avaliação e etc. Essa postura crítica assumida frente a essa visão comumente encontrada em relação à ciência vai ao encontro dos compromissos que os interpretativistas do século XX compartilhavam, a saber: (i) posicionamento extremamente crítico sobre o cientificismo e rejeição à antropologia de um eu desengajado, controlador, instrumental (SMITH, 1997; TAYLOR, 1995 *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006); (ii) defesa de que as exigências cognitivas implicadas na compreensão do outro não podem ser realizadas pelo uso de suposições epistemológicas fundacionalistas características do empirismo lógico, como neutralidade da observação, determinação primordial da experiência, independência dos dados empíricos em relação aos esquemas teóricos (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Denzin e Lincoln, na segunda parte do livro “O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens” (2006), apresentam um esquema conceitual, no qual visam fazer com que a pesquisa qualitativa seja vista como um processo multicultural caracterizado pelo gênero e como uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Essa visão é compartilhada também neste trabalho, ao conceber o caráter dialógico e interacional do fazer científico, bem como ao reconhecer as especificidades de cada campo do conhecimento.

Como assinalado acima, o *corpus* desta pesquisa será tomado à luz de um olhar interpretativista, todavia reconhece-se que “o movimento interpretativo realizado pelo pesquisador compreende um percurso investigativo que pode incluir a descrição, a análise e a interpretação como procedimentos interrelacionados” (CRESSWELL, 2007, *apud* BESSA, 2016, p. 47), até porque a pesquisa qualitativa não privilegia uma prática metodológica exclusiva e nem possui um conjunto distinto de métodos ou práticas só seus (DENZIN; LINCOLN, 2006). Além disso, a investigação qualitativa prevê o emprego de diferentes métodos interpretativos para otimizar os modos de tornar mais compreensíveis os mundos das experiências que estudam (DENZIN; LINCOLN, 2006). A despeito do(s) método(s) selecionado(s), não se pode perder de vista que “os estudiosos têm a responsabilidade de executar um trabalho que seja socialmente significativo e responsável” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 44).

Quanto à natureza, seguindo as orientações descritas em manuais de redação científica, a pesquisa ora descrita classifica-se como básica, uma vez que intenciona “gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 34). Em relação aos seus objetivos, pode-se dizer que temos uma amálgama de dois tipos: (i) pesquisa exploratória, cujo objetivo é proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses e (ii) pesquisa explicativa, que tem como objetivo identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007 *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006). Já como técnica de coleta de dados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, em que os dados são obtidos por meio de obras escritas, impressas em diretoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas; no caso desta dissertação, essas obras são três manuais de redação acadêmico-científica.

Para a seleção desses manuais, adotaram-se os seguintes critérios: (i) editoras que possuem tradição significativa quanto à publicação de livros nessa área; (ii) livros das editoras que têm maior número de edições e, conseqüentemente, maior número de vendas. A partir da adoção desses critérios, chegou-se aos três manuais: Editora Altas: “Redação Científica – práticas de fichamentos, resumos, resenhas (13ª edição), de João Bosco Medeiros; Editora Vozes: “Texto Acadêmico – técnicas de redação e escrita científica (10ª edição), de Jorge Leite de Oliveira; Editora Cultura Acadêmica: “Dicas para Redação Científica” (3ª Edição), de Gilson Volpato.²⁷ Para uma melhor organização e praticidade, na seção de análise dos dados, adotou-se uma nomenclatura para fazer referência às obras selecionadas, sendo ela a letra M seguida do número da obra. Portanto, o manual da Editora Atlas será nomeado M1; o da Editora Vozes, M2; e o da Editora Cultura Acadêmica; M3.

Vale ressaltar que a tarefa, aqui, não é obviamente a de fazer um juízo de valor em relação à qualidade e validade dos manuais analisados e sim examinar a concepção de fazer científico subjacente a manuais de redação acadêmico-científica com ênfase no tratamento dado ao discurso de outrem, considerando as ideias do Círculo de Bakhtin e os Estudos do Letramento.

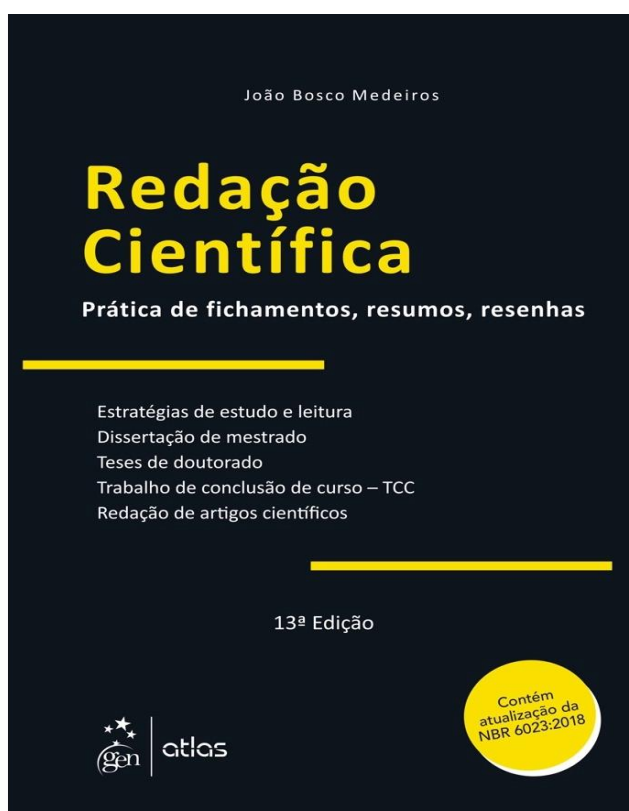
²⁷ Essa obra já se encontra em sua 4ª Edição, publicada pela Editora Best Writing, todavia ela não foi encontrada para aquisição, razão pela qual a 3ª Edição está sendo utilizada.

3.2 Visão geral dos manuais

Antes de se iniciar a análise dos manuais, tendo em vista os objetivos descritos para esta dissertação, bem como o recorte estabelecido, ou seja, o tratamento dado ao discurso de outrem, faz-se importante e necessário apresentar uma visão geral desses manuais, na medida em que isso nos permitirá compreender melhor a organização do material. Inicialmente, buscarei apresentar de modo geral a que público dirigem-se, os objetivos em que são delineados, o número total de páginas, em quantos capítulos são divididos, os nomes dados a esses capítulos e, também, alguns dados relacionados aos autores, não necessariamente nessa ordem. Posteriormente, tecerei algumas reflexões acerca desses aspectos apresentados.

O primeiro manual é o “Redação Científica: práticas de fichamentos, resumos, resenhas”, escrito por João Bosco Medeiros.

Figura 2 - Capa do manual “Redação Científica: práticas de fichamentos, resumos, resenhas”



Fonte: Foto produzida pela autora.

Esse manual foi publicado pela Editora Atlas e já está em sua 13ª edição. O autor João Bosco Medeiros é licenciado em Filosofia, pós-graduado em Literatura Brasileira e Mestre em

Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).²⁸

Segundo o autor da obra, o manual tem como objetivo “levar ao conhecimento do pesquisador informações sobre leitura e técnicas de estudo, caminhos para a pesquisa e a redação de trabalhos científicos” (M1, 2019, p.2). Para tanto, a obra aplica-se às disciplinas Metodologia Científica, Técnicas de Redação e Metodologia da Pesquisa dos cursos de graduação e pós-graduação, de forma especial, da área de Ciências Humanas. Quanto à recomendação, destina-se tanto àqueles que estão iniciando no ambiente acadêmico quanto àqueles que já concluíram alguma etapa dentro desse ambiente e, também, a quem se dedica à pesquisa, independentemente, da área.

Já na capa do manual, são apontados os direcionamentos do material: estratégias de estudo e leitura, dissertação de mestrado, teses de doutorado, trabalho de conclusão de curso – TCC, redação de artigos científicos. Esse foco é justificado pelo fato de muitos professores de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento sinalizarem obstáculos em relação a esses gêneros, ora por falta de conhecimento da metodologia científica, ora pela ausência de prática desses gêneros, a qual exige letramento acadêmico.

Passando, agora, aos aspectos mais estruturais, o M1 é escrito em 356 páginas, divididas em 14 capítulos, mais Introdução, Referências e Índice Remissivo. Todos os capítulos da obra são divididos em subtópicos. O capítulo 1 é nomeado “Estudo e aprendizado”; nele são contemplados aspectos concernentes a estratégias de estudo e de anotações. O capítulo 2 é o “Pesquisa Científica”; nele são abordados tópicos como: o que é ciência e pesquisa científica e quais são os métodos de pesquisa”. O capítulo que segue, intitulado “Procedimentos de Pesquisa”, dedica-se a explicar o que é pesquisa quantitativa e qualitativa, bem como explorar a diversidade desses procedimentos. O capítulo 4 trata das fontes de pesquisa e o 5 sobre práticas de leitura²⁹, tendo como orientação a análise crítica do discurso. Os capítulos 6, 7 e 8 exploram os gêneros anunciados no título (fichamento, resumo, resenha, nesta ordem), e o capítulo 9 cuida tanto dos gêneros anunciados na capa (artigo científico, dissertação de mestrado, tese de doutorado, trabalhos de conclusão de curso), assim como outros gêneros comuns no ambiente da academia (comunicações científicas, informe científico, ensaio, *paper*,

²⁸ Informação retirada do currículo Lattes do autor, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0494890808150275>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

²⁹ Medeiros afirma que esse capítulo deve-se ao fato de as práticas de leitura serem “umas das maiores preocupações, notadamente, para quem se inicia na pesquisa científica, e por constituir ferramenta necessária ao desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos” (M1, 2019, p.2). O autor salienta, ainda, que não está se referindo à técnica da leitura dinâmica, mas à uma prática ativa de construção de sentidos. Essa visão dialoga, em partes, com a discussão feita sobre leitura no parágrafo acima.

projeto de pesquisa, pesquisa-piloto, relatório técnico-científico, relatório de pesquisa para exame de qualificação, seminários). O capítulo 10 dedica-se à citação direta e indireta, ou seja, trabalha com a apropriação do discurso de outrem e, portanto, esse capítulo é focalizado nesta dissertação, tendo em vista os objetivos que foram traçados. O capítulo 12 desenvolve a elaboração de referências bibliográficas e suas nuances em diferentes gêneros acadêmico-científicos. Ele é o maior capítulo do manual e ocupa-se da estrutura e apresentação de trabalhos acadêmicos científicos, seus elementos constituidores, seguindo a ordem mais comum das seções e, também, orientações da ABNT. O penúltimo capítulo do manual traz à baila aspectos referentes à redação, mais especificamente, a progressão textual e articuladores textuais. A obra é fechada tratando sobre projetos de pesquisa. Além dos 14 capítulos, o manual oferece, também, um material suplementar gratuito, disponível no *site* do Grupo Gen,³⁰ que conta com exercícios, estratégias de leitura e apresentação gráfica de dissertação de mestrado, tese de doutorado e TCC.

O segundo manual selecionado é o “Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica”, escrito por Jorge Leite de Oliveira.

Figura 3 - Capa do manual “Texto acadêmico: técnicas de redação e pesquisa científica



Fonte: Foto produzida pela autora.

O manual foi publicado pela Editora Vozes e está em sua 10ª edição. O autor possui bacharelado em Direito e licenciatura plena em Letras pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), especialização em Língua Portuguesa, pelo CESPE/CEUB, especialização em Literatura Brasileira, mestrado em Literatura e doutorado em Literatura, pela UnB.

³⁰ Disponível em: <<https://www.grupogen.com.br/>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

O objetivo principal delineado para a obra é

instrumentalizar estudantes e profissionais para a pesquisa e produção de textos técnicos, reunindo, em uma obra só, de modo simples e descontraído, os principais assuntos relacionados a esses misteres, imprescindíveis à formação do especialista dos diversos cursos oferecidos em nossas escolas (M2, 2018, p. 14).

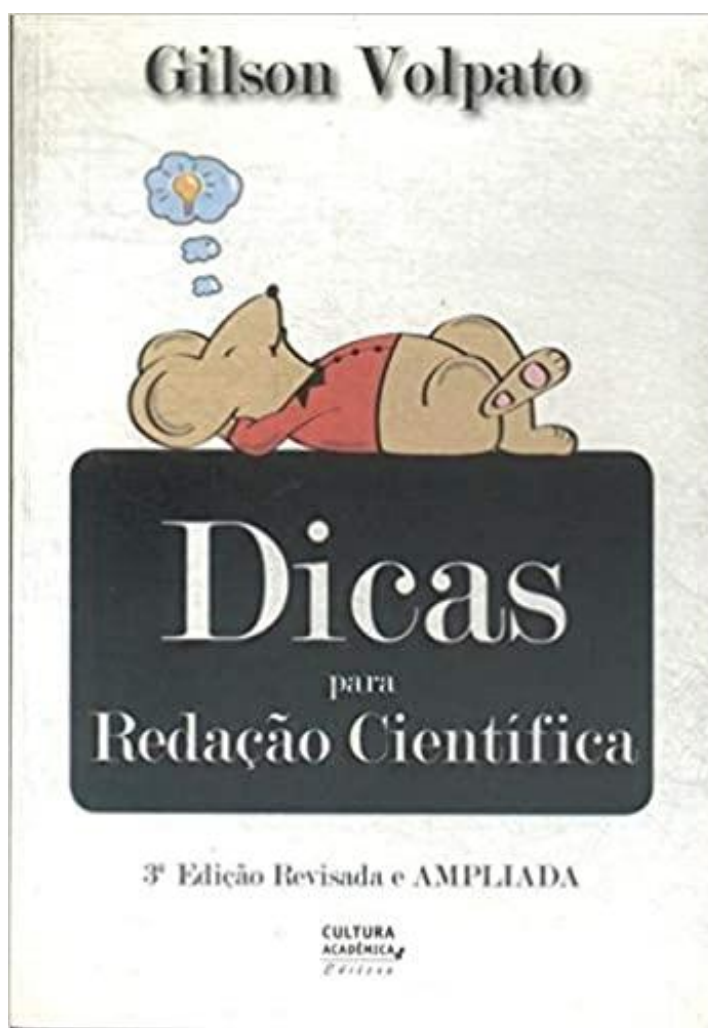
Além desse objetivo, são traçados, também, alguns específicos: (i) ensinar o aluno e o profissional a ler e escrever com uma postura reflexivo-crítica, questionadora e investigadora, (ii) preparar o aprendiz para observar com rigor as normas de metodologia científica em suas pesquisas; (iii) auxiliar o escritor, por meio de exemplos práticos e exercícios motivadores, a redigir de forma clara, objetiva e correta gramaticalmente; (iv) informar o interessado sobre a importância da teoria aliada à prática na efetivação do aprendizado; (v) explorar a criatividade e a superação de dificuldades de aprendizado do aluno; (vi) esclarecer o redator acerca da importância do respeito rigoroso à norma culta na produção de seus textos acadêmicos e correspondências oficiais; (vii) orientar o pesquisador sobre o valor do planejamento do tempo, da seleção, organização do conteúdo e dos procedimentos antes e durante a elaboração de um trabalho técnico³¹. Esses objetivos orientam-se tendo em vista o público-alvo ao qual o manual se dirige: “ao aluno universitário e profissionais em geral que desejam reciclar seus conhecimentos ou construir uma base sólida para o domínio das técnicas da pesquisa e redação.” (M2, 2018, p. 13).

A capa do manual apresenta os 10 capítulos, em que o livro divide-se. O capítulo 1 dedica-se à leitura e produção de textos. O capítulo 2 ao resumo; o 3 à resenha; o 4 ao memorial; o 5 ao seminário; o 6 ao relatório; o 7 à citação em documentos e, portanto, é o capítulo que serve como base de análise para esta dissertação. O capítulo 9 cuida das referências, e o capítulo 10 fecha o livro, apesar de, na capa, estar explícito só o gênero monografia, também trata dos gêneros ensaio e artigo. Todos esses capítulos juntos, mais a introdução e as referências, somam 232 páginas. Um aspecto interessante que merece ser ressaltado é que os capítulos de abertura e de fechamento do manual são divididos em 51 e 38 subtópicos, respectivamente, enquanto os demais dividem-se, em média em seis subtópicos, com exceção dos capítulos 3, 4 e 6, que se dividem em três.

O terceiro e último manual a ser analisado é o “Dicas para redação científica”, de Gilson Volpato.

³¹ OLIVEIRA, Jorge Leite de. Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica. In: **Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica**. 10. ed. revista e atualizada - Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p.14.

Figura 4 - Capa do manual “Dicas para Redação Científica”



Fonte: Foto produzida pela autora.

A obra foi publicada pela Editora Cultura Acadêmica.³² Gilson Volpato é biólogo formado pela Unesp de Botucatu, é Mestre e Doutor pela Unesp de Rio Claro e, também, realizou pós-doutoramento pela Agricultural Research Organization, Institute of Animal Sciences, em Bet-Dagan, Israel. Ademais, ele é professor de Livre Docência aposentado do Departamento de Fisiologia, Instituto de Biociências de Botucatu, UNESP.³³

O manual “Dicas para redação Científica” vislumbra não só apresentar “regrinhas”,³⁴ mas o fundamento delas, para que não sejam usadas em contextos equivocados. Nessa perspectiva, o autor defende que “os erros de redação apenas espelham erros conceituais sobre ciência e comunicação científica” (M3, 2010, p. 11). Além disso, essa versão do manual dá uma

³² Ver nota 23.

³³ Texto adaptado do Currículo Lattes do autor disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3363114201357959>>. Acesso em: 7 nov. 2020.

³⁴ Palavras do próprio autor presentes na Introdução do livro.

ênfase maior à redação em língua inglesa, tendo em vista que a globalização na ciência, cada vez mais, prevê a internacionalização.

Passemos, agora, aos aspectos estruturais do manual. A obra é escrita em 172 páginas e é dividida em cinco capítulos, mais prefácio, introdução e referências. O capítulo I busca responder à questão “Por que não somos citados?”. O capítulo II dedica-se a discutir os substratos para redação acadêmico-científica internacional. O capítulo III apresenta a estrutura geral do artigo, desde a concepção de pesquisa, a publicação, até o artigo em si. O capítulo IV é mais específico e trata das partes, em separado, dos artigos, desde o título até a carta de encaminhamento para a publicação. Já o capítulo V, que fecha o livro, apresenta dicas para a redação voltadas a aspectos estruturais da língua.

4 EXPLORANDO O CORPUS

4.1 Ponto de partida

Como já vimos reiteradamente, a apropriação do discurso de outrem é prática constitutiva da escrita acadêmico-científica, um tipo de escrita que sempre pressupõe o outro, seja no diálogo explícito, como é o caso das citações, seja no diálogo implícito, aquele que pode ser flagrado no fio do interdiscurso. Tendo isso em vista, o percurso para se chegar à discussão do tratamento dado ao discurso de outrem nos três manuais de redação acadêmico-científica selecionados passa por outras duas seções temáticas: “O endereçamento dos manuais e a construção da autoridade dos autores”, “O fazer científico” e “As citações nos manuais”. A escolha dessas seções faz-se em razão de se buscar identificar, por meio da análise de recursos e estratégias linguístico-discursivos flagrados nos manuais, ou seja, pistas que revelem pontos de vista sobre a prática e a escrita acadêmico-científica. Dessa forma, estamos entendendo que a discussão das orientações relativas ao discurso de outrem presentes nos manuais – normalmente, restritas a alguma(s) seção(ões) ou capítulo(s) – pode ser iluminada pela identificação desses pontos de vista, centrais à pesquisa.

Tendo em conta o funcionamento do gênero manual e sua orientação claramente prescritiva/injuntiva, concebemos ser essencial começar esse percurso buscando compreender duas importantes “pontas” da interlocução inscrita nesse gênero: a quem se busca orientar e quem orienta, o que pressupõe a assunção de uma posição de autoridade daquele que orienta.

4.2 O endereçamento dos manuais e a construção da autoridade dos autores

Brait e Melo (2005, p. 64-5), ao se debruçarem sobre os estudos do Círculo de Bakhtin, constatarem que “a enunciação é o processo que produz o enunciado e deixa marcas da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso”. Esse fenômeno da alteridade, em “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003), recebe um enquadramento linguístico sob as expressões “endereçamento” e “direcionamento” e, com elas, Bakhtin evidencia a relação entre o enunciado e os outros participantes da interação discursiva, para além do falante, conforme se observa a seguir.

Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas

simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 63-64)

É, portanto, ancorada nessa perspectiva e também considerando os Estudos do Letramento, que apresentarei, agora, a quem esses manuais são endereçados e como isso concorre para a construção da autoridade do autor, tendo em conta a natureza do gênero manual, bem como o horizonte aperceptivo de seu destinatário.

4.2.1 Manual 1

O primeiro manual a ser analisado, buscando explicitar a quem ele destina-se e a partir de que estratégias é construída a posição de autoridade de seu autor, é o M1. Passemos aos primeiros excertos no Quadro a seguir.

Quadro 1 - Endereçamento de M1

Os livros de metodologia científica, em geral, partem do pressuposto de que o estudante e o estudioso, ou pesquisador, já leem com espírito crítico e escrevem com desenvoltura. Quando tratam dos temas que são objetos deste livro, entendem que o ingresso no curso superior se dá em etapa posterior ao domínio das competências necessárias para ler e escrever textos técnico-científicos.

Este livro se ocupa com os primeiros passos do pesquisador. (M1, p. 2)

O texto foi reelaborado, pensando em todos que se interessam pelo letramento acadêmico e reconhecem nele a base para o desenvolvimento de trabalhos acadêmico-científicos. (M1, p. 3)

Fonte: Dados do corpus.

Como se pode ver no Quadro 1, a voz que emerge busca construir uma imagem positiva de M1 a partir da apreciação de outros manuais: “Os livros de metodologia científica, em geral, partem do pressuposto de que o estudante e o estudioso, ou pesquisador, já leem com espírito crítico e escrevem com desenvoltura”. Nessa descrição, com tom generalizante acerca dos livros de metodologia científica, reside uma estratégia por meio da qual se coloca em evidência a falta (ou a falha) dos “outros manuais”, sem, contudo, explicitá-la. Noutros termos, a descrição trazida sobre “os livros de metodologia científica, em geral” é o mote para, de forma não explícita, colocar em relevo as vantagens de M1. Há, nessa medida, uma imagem do interlocutor

claramente projetada: aquele que não conhece, ainda, “competências necessárias para ler e escrever textos técnico-científicos”. Nesse contexto, ao que tudo indica, pelos excertos ora sob exame, isso não é necessariamente tratado como um déficit do estudante, o que faz supor a construção de uma relação entre autor e leitor, a qual se dá na base da legitimação tanto da necessidade do leitor (o pesquisador em seus primeiros passos) quanto de M1, que oferece ao leitor aquilo que os demais manuais não podem oferecer. Dito de outro modo, atribui-se ao M1 um diferencial em relação a outros materiais de mesma natureza, na medida em que ele ocupa-se dos passos iniciais do pesquisador e não parte do pressuposto de que o domínio dos saberes necessários para ler e escrever textos científicos dá-se, anteriormente, ao ingresso dos estudantes e pesquisadores no ambiente universitário.

Essa preocupação parece indiciar que, no M1, há a concepção de que a construção dos saberes acadêmico-científicos ocorre por meio da inscrição dos sujeitos em práticas acadêmicas letradas, as quais não são homogêneas, o que, por vezes, configura-se como uma dificuldade para o estudante em sua fase inicial de formação. Nesse viés, parece se manifestar a visão de que essas dificuldades, embora legítimas, não devem ser vistas na pauta do déficit (FISCHER; DIONÍSIO, 2011), e sim em uma abordagem mais plural, que permita ao estudante assumir uma postura mais ativa e protagonista em seu processo de escrita, reconhecendo o caráter heterogêneo e processual desta. Além disso, ao sinalizar ao seu leitor que o manual foi reelaborado, tendo em vista aqueles que têm interesse sobre o letramento acadêmico e que reconhece que essa perspectiva é a base para o desenvolvimento de trabalhos acadêmico-científicos, M1 parece conceber as práticas de leitura e escrita acadêmico-científicas como práticas sociais, considerando, assim, as questões de identidade, de poder, de autoridade e, também, a natureza institucional que envolve essas práticas (FISCHER, 2007).

Apontar o diferencial da obra em relação a outras de mesma natureza, que se dá tanto a partir da preocupação do autor com os passos iniciais do sujeito quanto do assentamento da obra na perspectiva do letramento, pode ser considerada uma estratégia argumentativa que concorre para a construção da autoridade do autor para tratar da redação acadêmico-científica.

Outro movimento que indicia essa construção em M1 é o fato de, na capa, haver um ícone que contém a informação de que o manual possui atualização da NBR 6023:2018, norma que cuida da elaboração de referências nos trabalhos acadêmico-científicos. Essa é uma informação relevante, dada a natureza do material - orientar a escrita de trabalhos científicos, os quais estão inscritos em uma rede institucionalizada de normas. Portanto, essa informação confere uma certa credibilidade ao material e, também, pode representar um diferencial em

relação a outros que ainda não possuem essa atualização, podendo ser, inclusive, um fator de interferência na escolha de compra.

Além disso, encontramos na contracapa de M1 as seguintes informações:

Quadro 2 - Sobre o autor de M1: contracapa

Licenciado em Filosofia, pós-graduado em Literatura Brasileira e Mestre em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Professor de Língua Portuguesa, Redação, Literatura Brasileira e Portuguesa e Metodologia Científica.
Autor dos livros <i>Redação empresarial e Português instrumental</i> e coautor de <i>Como escrever textos, Comunicação em língua portuguesa, Comunicação empresarial, Manual da secretária, Metodologia científica na pesquisa jurídica, Português forense, Português jurídico, Redação de artigos científicos e Redação técnica</i> , (grifo do autor) todos publicados pelo GEN Atlas.

Fonte: Dados do corpus.

Essas informações atuam de modo a construir, para o leitor, uma imagem do autor da obra como alguém que possui *expertise* no assunto, tendo em vista os seguintes aspectos: (i) sua formação, Mestre em Letras pela USP, ranqueada como a melhor universidade do país;³⁵ (ii) sua experiência em escrever várias obras da mesma natureza; (iii) a variação do público de suas obras (empresários, secretárias, advogados, etc.); (iv) seu conhecimento de diferentes vertentes do português (instrumental, jurídico, forense). Todos esses elementos são formas de atestar que o autor de M1 tem propriedade para tratar tanto das questões relativas à metodologia científica quanto de questões relativas às propriedades da língua.

Além disso, não se pode deixar de mencionar o fato de que se fez questão de sinalizar que todas essas obras foram publicadas pelo GEN | Atlas, o que parece atuar como evidência de validade e qualidade da obra. Isso porque, ao se falar bem do grupo editorial, também se fala bem das obras por ele publicadas.

Quadro 3 - GEN (Grupo Editorial Nacional)

O GEN | Grupo Editorial Nacional - maior plataforma editorial brasileira no segmento

³⁵ Segundo o RUF 019 (Ranking Universitário da Folha), disponível em: <<https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

científico, técnico e profissional - publica conteúdos nas áreas de ciências sociais aplicadas, exatas, humanas, jurídicas e da saúde, além de prover serviços direcionados à educação continuada e à preparação para concursos.

As editoras que integram o GEN, das mais respeitadas no mercado editorial, construíram catálogos inigualáveis, com obras decisivas para a formação acadêmica e o aperfeiçoamento de várias gerações de profissionais e estudantes, tendo se tornado sinônimo de qualidade e seriedade.

Fonte: Dados do corpus.

Essas informações sobre o GEN, além de buscarem construir a autoridade do autor da obra, parecem buscar, também, por sua voz, consolidar a imagem da Editora Atlas nos ramos científico, técnico e profissional.

4.2.2. Manual 2

Vejamos, agora, a quem M2 é destinado e por meio de quais recursos a figura de autoridade de seu autor é construída.

Quadro 4 - Endereçamento de M2

O emprego da metodologia científica em pesquisa e em redação é a base para a construção do saber científico de todo profissional competente. E isso ocorre em qualquer área do conhecimento. Essa certeza vem nos ocupando a mente há mais de vinte anos, no exercício do magistério, em diversos cursos universitários. (M2, p. 13)

Este livro está direcionado, principalmente, ao aluno universitário e profissionais em geral que desejem reciclar seus conhecimentos ou construir uma base sólida para o domínio das técnicas de pesquisa e de redação. (M2, p. 13)

Fonte: Dados do corpus.

As passagens do Quadro 4 permitem entrever que o autor de M2 busca demonstrar um conhecimento sólido acerca do saber científico e isso pode ser observado pelo caráter assertivo e generalizante de sua afirmação que emerge da seleção dos seguintes recursos linguísticos: (i) o verbo “é” no presente do indicativo, sem qualquer elemento que relativize sua atuação na

assertiva; (ii) o sintagma “todo profissional competente”, considerado o papel do pronome “todo” e do adjetivo “competente”, que atuam de modo a distinguir positivamente e sem relativização um grupo de profissionais; (iii) o sintagma “Essa certeza”, em seu caráter anafórico e, ao mesmo tempo, reiterativo, na medida em que, por meio dele, confirma-se e acentua-se o caráter assertivo do primeiro enunciado. Esse tom enfático passa a ideia de certeza do que está sendo posto em cena e o tom universalizante estende o alcance da obra. Sendo assim, isso pode ser considerada uma estratégia do autor para construir sua autoridade para escrever uma obra que se dedica à redação acadêmico-científica, frente ao seu auditório, alunos universitários e profissionais em geral que querem ser (ou se veem) competentes. Por sua vez, essa asserção dialoga com outros discursos que comumente circulam no ambiente universitário: (i) a escrita acadêmico-científica atrelada ao domínio de técnicas relativas à metodologia; (ii) a qualidade das produções científicas atribuída a partir da *expertise* em normas e técnicas; (iii) a redação acadêmico-científica como prática homogênea nos diferentes domínios disciplinares e nas várias áreas de atuação profissional. Esses indícios, por seu turno, carregam consigo algumas implicações que se inter-relacionam. Ao relacionar a escrita acadêmico-científica ao domínio de normas técnicas, M2 parece se inscrever no processo histórico e político de instrumentalização da escrita, o qual tem raízes na tradição racionalista das ciências naturais, conforme nos lembra Signorini (2017). Isso implica dizer que o modo de escrever ciência - valorizado e considerado legítimo - é o que se vê como prática nas ciências naturais, não considerando, portanto, as diferenças entre os diferentes campos disciplinares e, assim, homogeneizando as práticas de escrita desenvolvidas no âmbito da universidade.

Além disso, a afirmação de que “essa certeza vem nos ocupando a mente há mais de vinte anos no exercício do magistério, em diversos cursos universitários” parece ser outra estratégia adotada para consolidar a autoridade do autor de M2 na escrita de obras dessa natureza, uma vez que todos os “mais de 20 anos” atuando em diferentes frentes de formação universitária seria evidência significativa de que suas afirmações têm validade no ambiente acadêmico. Outras evidências podem ser flagradas, também, no quadro abaixo.

Quadro 5 - Sobre o autor de M2

Jorge Leite de Oliveira, advogado e professor de Língua Portuguesa, licenciou-se em Letras, pós-graduou-se em Língua Portuguesa e bacharelou-se em Direito. Concursado, trabalhou durante vários anos como Assessor Legislativo do Distrito Federal na Unidade de

Redação Parlamentar. Nos anos de 2003-2005, cursou também Linguística Aplicada, na Universidade de Brasília (UnB). É especialista, mestre e doutor em Literatura pela UnB. Sua tese intitulada *Chamadas de Assis: espaços fantásticos do rio mutante na obra machadiana*, foi aprovada em 2016 e deverá ser publicada em livro em março de 2018, pelo Instituto Memória, com sede em Curitiba (PR).

Fonte: Dados do corpus.

Essas informações, mais uma vez, buscam conferir legitimidade ao autor para escrever uma obra que cuida das técnicas de redação e de pesquisa acadêmico-científica, devido ao fato de Oliveira: (i) ter se aprofundado nos estudos de sua área de formação: ele especializou-se, tornou-se mestre e doutor em Literatura, sendo que esses títulos, especialmente o último, têm destaque dentro da comunidade acadêmica em geral; (ii) ser licenciado em Direito, um curso do Ensino Superior com grande prestígio; (iii) ter trabalhado como concursado na função de Assessor Legislativo do Distrito Federal, o que é um cargo que carrega consigo um *status* para a sociedade e, além disso, sua atuação foi na Unidade de Redação Parlamentar, confirmando sua experiência na área de redação; (iv) ter sua tese não só aprovada, mas também publicada, o que demonstra que sua pesquisa é relevante e significativa.

4.2.3 Manual 3

Por fim, passamos ao último manual para verificar a quem ele se destina e quais estratégias são mobilizadas na legitimação do autor para escrever uma obra de tal natureza.

Quadro 6 - Endereçamento de M3

Ao contrário do que os menos desavisados podem pensar, este não é um livro de superficialidades. Não é também um livrinho simples, para os iniciantes. É um texto instigante, que vai ao cerne das falhas lógicas e conceituais da construção do texto científico (M3, p. 11).

Fonte: Dados do corpus.

O Quadro 6 permite entrever que o autor busca consolidar o caráter significativo de sua obra no âmbito da escrita acadêmico-científica, a partir do diálogo com já ditos e da projeção do outro, na medida em que o autor responde e, ao mesmo tempo, refuta o ponto de vista dos

“menos desavisados” de que, por a obra contemplar “dicas”, seria superficial e simples. A resposta a esse ponto de vista, que é negado e igualmente desvalorizado, também se manifesta no uso do sintagma “livrinho simples, para iniciantes”, que cria uma imagem da qual M3 afasta-se. Assim, é afirmado que o livro enfrenta as lacunas lógicas e conceituais da construção do texto científico e, portanto, é um texto instigante (e não superficial) que não se destina a iniciantes, o que pressupõe, então, que M3 é endereçado àqueles que já possuem um certo conhecimento acerca do saber científico e de suas práticas. Sendo assim, podemos dizer que há, ao mesmo tempo, a valoração do leitor de M3 e do próprio M3, assumidos em oposição ao que é “simples” e dado a “superficialidades”.

Além da tentativa de consolidar sua obra, o autor procura, também, colocar-se como alguém apto a fornecer “dicas” para a redação acadêmico-científica, considerando sua vasta experiência profissional, de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 7 - Experiência do autor de M3

Minha experiência vem de atuações como leitor, revisor, e autor em periódicos internacionais, bem como editor na área biológica. Mais tarde, presidi o Conselho dos Editores de Periódicos Científicos da Unesp, quando convivi mais diretamente com vieses das três grandes áreas. (M3, p. 12 e 13)

Fonte: Dados do corpus.

Esse relato do autor reforça sua atuação com diferentes papéis (leitor, revisor, autor, editor) e, portanto, perspectivas do/no campo acadêmico. Além disso, demonstra que seu conhecimento não se limita a um único domínio disciplinar, logo, sua obra possui uma vasta abrangência de auditório. Logo, todos esses aspectos concorrem para legitimar o autor a escrever obras dessa natureza.

Outra estratégia apreendida em M3 é a construção da autoridade de seu autor feita por meio da voz de um outro. Noutros termos, o enunciador construído toma o autor de M3 como objeto do dizer, estratégia que também se manifesta, cabe lembrar, em M2 (Quadro 5). Vejamos, a seguir, um excerto encontrado ainda na contracapa do material.

Quadro 8 - Sobre o autor de M3: contracapa

Dedica-se ao estudo da redação e metodologia científica há quase 25 anos. Essa

experiência inclui contato direto com orientadores, pós-graduandos e graduandos de universidades brasileiras, tendo percorrido 18 estados ministrando anualmente dezenas de cursos e palestras. Com isso, acompanha de perto os principais problemas da redação científica em nosso meio, desde os centros mais reconhecidos até aqueles que apenas vislumbram o início da mentalidade científica. Dessa experiência, desenvolveu um método próprio para ensino e abordagem da redação científica, o que diferencia suas obras no cenário nacional e internacional.

É biólogo formado pela Unesp de Botucatu (IBB), SP, onde é docente do Departamento de Fisiologia desde 1981. Mestre (1981) e Doutor (1986) pela Unesp de Rio Claro (IB) e pós-doutorado pela Agricultural Research Organization, Institute of Animal Sciences, em Bet-Dagan, Israel (1992). Visitou vários laboratórios internacionais, mantendo interações científicas com alguns deles. Sua pesquisa é centrada no Bem-Estar Animal, sobre o qual possui publicações internacionais. É coordenador de centro de pesquisa junto ao CNPq, bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq, nível 1B, assessor científico de órgãos de fomento no Brasil e de revistas científicas nacionais e internacionais. Possui 6 livros (14 edições) na área de redação e publicação científica, além de dois livros na área Biológica.

Fonte: Dados do corpus.

Essa extensa apresentação sobre o autor cumpre o papel de construir uma imagem de autorização e de chancela ao autor para escrever dicas para redação acadêmico-científica, considerando:

- 1) o tempo de experiência que o autor possui nessa área (25 anos), não sendo mais iniciante;
- 2) o contato com diferentes níveis de formação acadêmica (orientadores, pós-graduandos e graduandos), podendo, então, dirigir-se a um público-alvo alargado;
- 3) os cursos ministrados a nível nacional, contemplando 18 dos 26 estados (do Brasil mais o Distrito Federal), o que atesta o grande alcance do seu trabalho;
- 4) o desenvolvimento de um método próprio para ensino e abordagem da redação científica, o que o fez ser reconhecido a nível mundial e internacional;

5) o investimento na sua formação, tanto que possui o nível mais alto de graduação, o doutorado, e, vai além, com o pós-doutoramento em uma instituição internacional;

6) a interação com instituições internacionais, tanto em relação a laboratórios quanto a revistas, o que demonstra, mais uma vez, o reconhecimento de seu trabalho, indo além do contexto local;

7) o vínculo com o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), uma das maiores agências de fomento à pesquisa no Brasil, sendo coordenador de pesquisas ligadas a essa agência e também bolsista produtividade 1B (a segunda maior modalidade na categoria 1). Tudo isso tem um peso e uma valorização muito grande no contexto acadêmico;

8) a quantidade de edições (6) e reedições (14) de livros na área de redação e publicação científica, o que demonstra que suas obras são consumidas.

Outro exemplo que demonstra que a construção da autoridade do autor se dá a partir da voz de um terceiro é encontrado no prefácio de Ivan França Júnior à obra (médico e professor da Faculdade de Saúde Pública – Universidade de São Paulo), como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 9 - Sobre o autor de M3: prefácio

Como grande educador, Gilson Volpato nos provoca a refletir e identificar, como sujeitos, o que temos como obstáculos e oferece alguns modos de superá-los. Após 25 anos de andança pela área da redação científica, Gilson Volpato ainda é um incansável professor. E um dos melhores que já vi em minha vida acadêmica. (M3, p.9)

Fonte: Dados do corpus.

Aqui, é encontrada uma autoridade,³⁶ Dr. Ivan França Júnior, buscando atestar outra autoridade, Gilson Volpato, ao reconhecer a importância dos estudos deste para a área de

³⁶ Graduado em Medicina pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1984), é mestre (1993) e doutor (1998) em Medicina Preventiva pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. É Livre Docente pelo Departamento de Saúde Materno-Infantil (2010) da Faculdade de Saúde Pública (FSP-USP). É professor titular no Depto de Saúde, Ciclos de Vida e Sociedade (antigo Saúde Materno-Infantil) na FSP/USP, com dedicação integral à docência e à pesquisa. Em pesquisa, coordena e integra equipes brasileiras ou internacionais na área de saúde pública e saúde coletiva que, por meio de abordagens epidemiológicas e de direitos humanos, focam temas de saúde de crianças, adolescentes e jovens, da epidemia de HIV e aids e também em violência física/sexual e gênero. Vem incrementando a pesquisa e ensino na área de informação e comunicação científicas. Participa de

redação acadêmico-científica, tanto pelos anos de experiência quanto por sua característica de ser um incansável professor.

Essa análise sobre a quem se orientam os manuais e os recursos que garantem/constroem o “status” de orientador para autor dos manuais permitiu-nos perceber que os três manuais selecionados valem-se de estratégias de naturezas semelhantes na construção da figura de autoridade de seus autores. Por exemplo, reiteram a vasta experiência que os autores possuem, tanto em termos de tempo quanto de frentes de trabalho; ressaltam o investimento na formação acadêmica; informam outros títulos dos autores que também tratam da redação científica; antecipam possíveis respostas de seus auditórios. Nessa medida, é possível dizer que há traços comuns na construção dos enunciados relativos à autoridade desses manuais. Esses traços típicos, relativamente estáveis e altamente marcados pela atividade humana a que se vinculam, é o que, segundo Bakhtin (2003), caracteriza os gêneros do discurso. Logo, podemos considerar que essas estratégias utilizadas pelos três manuais são mais uma evidência de que eles se afiguram como um gênero.

4.3 O fazer científico

Sagan (1996) mostra-nos que os seres humanos criaram uma civilização global na qual os elementos mais importantes de uma sociedade, a saber, o transporte, as comunicações, a agricultura, a medicina, entretenimento, a proteção ao meio ambiente, até o voto, dependem substancialmente da ciência e da tecnologia. É evidente, portanto, que sem a ciência e a tecnologia a humanidade não avança. Esse papel fica ainda mais explicitado no atual contexto de pandemia que estamos enfrentando, em que a ciência é o único caminho para o sucesso no combate ao SARS-CoV-2 e suas descobertas são as ferramentas para lidar com esse novo contexto mundial ao encurtar distâncias, ao manter entidades e instituições funcionando, ao permitir o contato tanto profissional quanto pessoal entre as pessoas, etc. Contudo, o próprio Sagan (1996) alerta-nos que essa mesma civilização não compreende a ciência e a tecnologia. Tais reflexões são fundamentais para as nossas discussões, tendo em vista que a escrita

cinco grupos de pesquisa cadastrados no CNPq. Atuou como Editor Associado na Revista de Saúde Pública (2007-2016) e da Revista Brasileira de Epidemiologia (ad hoc). Atua como editor sênior da revista Global Public Health. No ensino de pós-graduação, além de orientador de mestrado e doutorado, participou da coordenação, pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da FSP/USP (PPG-SP). Foi vice-coordenador do PPG-SP por dois mandatos. Foi membro da Comissão de Avaliação da Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Capes no triênio 2007-2009. No ensino de graduação, ministra disciplinas, para estudantes de nutrição e saúde pública, relacionadas a ciclos de vida e saúde, evidências em saúde pública e introdução à pesquisa científica. De 2016 a 2020, exerceu a presidência da Comissão de Graduação da FSP/USP. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5796097952164848>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

acadêmico-científica integra o universo das práticas científicas, logo, é de extrema importância descrever as concepções de escrita e do fazer científico que podem ser flagrados nos manuais selecionados, verificando em que medida essas concepções convergem ou divergem de uma concepção que leva em conta a heterogeneidade dessas práticas científicas.

4.3.1 Ciência como universal e objetiva

Uma primeira concepção de ciência que pode ser apreendida nas obras analisadas caminha na direção de tomá-la como universal e objetiva, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 10 - Ciência como universal e objetiva

Um primeiro conceito de ciência diz que ela se identifica com um conjunto de procedimentos que permite a distinção entre a aparência e essência dos fenômenos perceptíveis pela inteligência humana. As peculiaridades de seu método diferenciam a ciência das muitas formas de conhecimento humano. E uma de suas peculiaridades é aceitar que nada é eternamente verdadeiro. O dogma não encontra lugar na ciência. (M1, p. 31)
Para tanto, além de ter que se apoiar em alguns pressupostos filosóficos, a ciência precisa adotar práticas metodológicas e procedimentos técnicos, capazes de assegurar a apreensão objetiva dos fenômenos através dos quais a natureza se manifesta (SEVERINO, 2016, p. 15). (M1, p. 32)
Segundo Barrass (1990), todo trabalho científico deve observar as seguintes características: a explicação, a clareza, a inteireza de informação, a imparcialidade, a ordenação lógica, a acuidade, a objetividade e a simplicidade. (M2, p. 27,28 e 29).
O uso de períodos curtos, de orações coordenadas e da voz ativa auxiliam muito na apresentação de um tema de modo claro. (M2, p. 27)
O sentido mais íntimo de fazer ciência é exatamente a busca por conhecimento universal, leis gerais que governam os fenômenos naturais. (M3, p.19)

Fonte: Dados do corpus.

A afirmação de que “nada é eternamente verdadeiro” e de que “o dogma não encontra lugar na ciência”, vista em M1, retoma o velho embate entre ciência e religião e dialoga, assim, com o discurso de que a religião seria o lugar dos dogmas inquestionáveis, das verdades universais e de que a ciência seria o lugar dos questionamentos, das reflexões, das discussões.

Além desse discurso presente em M1, outros dois puderam ser encontrados nos três manuais. O primeiro deles reitera o prevalecimento do modo de fazer ciência das ciências naturais, também conhecida como ciências duras, o qual se pauta nas ciências experimentais, deixando à margem outras ciências, como as ciências humanas, sociais, da linguagem, da educação – todas abrigadas pelo guarda-chuva “humanidades” –, que têm objetos de pesquisa que não necessariamente dizem respeito a fenômenos naturais. O segundo reforça a ideia de que a ciência é objetiva e universal, sendo que este está diretamente ligado ao primeiro, na medida em que o privilégio conferido ao modo de fazer científico das ciências naturais não considera as diferenças disciplinares e, por conseguinte, as especificidades de cada área do conhecimento, o que passa a ideia, então, de uma ciência una, praticada igualmente por todos os domínios disciplinares, independente de seus objetos de pesquisa. Esses discursos puderam ser apreendidos a partir dos seguintes movimentos de cada material: (i) a apropriação que M1 faz do conceito de ciência proposto por Severino (2016), no qual a ciência está associada à apreensão objetiva dos fenômenos naturais; (ii) a apropriação que M2 faz dos estudos de Barrass (1990), os quais postulam que os trabalhos científicos devem se valer das seguintes características: explicação, clareza, inteireza de informação, imparcialidade, ordenação lógica, acuidade, objetividade e simplicidade; (iii) a afirmação de M3 de que o fazer científico tem como base a busca por um conhecimento universal, que orchestra os fenômenos naturais.

Ao lado desses pontos de vista, emergem, no “corpus” em estudo, pistas que remetem a outros enquadramentos sobre a ciência e a escrita acadêmico-científica. As passagens do quadro a seguir, por exemplo, parecem revelar que M1 não concebe de fato a ciência como universal, objetiva e neutra, conforme encontrado no trecho apropriado de Severino (2016).

Quadro 11 - As contraposições em M1

Todos nós percebemos, sem muita dificuldade, que nem todos os gêneros possuem valor igual na academia; o que muitos provavelmente não percebem é que os gêneros de prestígio variam de disciplina para disciplina. E não só isso, mas também a forma como esses gêneros são produzidos e como são publicados difere de área para área disciplinar (BEZERRA, 2018, p. 60). (M1, p. 181)

Nem sempre a ciência oferece uma ferramenta claramente superior para entender o mundo que nos cerca (CASTRO, 2014, p. 17). (M1, p. 257)

Fizemos comentário também sobre o uso da pessoa verbal (primeira pessoa do singular, primeira pessoa do plural e terceira pessoa. A ilusória crença de que quando usamos a terceira alcançamos a **neutralidade científica** (grifo do autor). A subjetividade pertence à linguagem. Mesmo uma simples descrição apresenta marcas de seu enunciador, posicionamento, visão de mundo etc. (M1, p. 66)

Fonte: Dados do corpus.

M1 introduz o capítulo “Gêneros acadêmico-científicos” com a epígrafe de Bezerra (2018). As reflexões desse autor de que “os gêneros não possuem valor igual na academia”, “os gêneros de prestígio variam de disciplina para disciplina” e “a forma como esses gêneros são produzidos e como são publicados difere de área para área disciplinar” reiteram que há diferenças epistemológicas e metodológicas entre os diferentes domínios disciplinares no que diz respeito aos modos de dizer e fazer científico, bem como suas formas de divulgação. Sendo assim, a escolha dessa epígrafe nos leva a pensar que esses aspectos são considerados por M1, o que o afastaria de um discurso de homogeneização das práticas de escrita, previsto no próprio conceito de ciência trazido pelo manual, todavia, ao apresentar a estrutura dos trabalhos acadêmico-científicos, nenhuma observação a respeito dessas diferenças é feita, o que permite entrever que o manual carrega um discurso que reconhece essas diferenças, mas não o coloca em prática.

O capítulo “Estrutura e apresentação de trabalhos acadêmico-científicos” de M1 também é introduzido com uma epígrafe. Dessa vez, foram eleitos os dizeres de Castro (2014) de que “nem sempre a ciência oferece uma ferramenta claramente superior para entender o mundo que nos cerca”. Esses dizeres demonstram que a ciência não possui leis universais que valem para todo e qualquer saber e que suas leis e práticas não são o suficiente para explicar todo e qualquer fenômeno natural que circunda o mundo. Essa passagem, portanto, nega o caráter universalizante encontrado na citação de Severino (2016) apresentada no Quadro 10 de que M1 vale-se para apresentar o conceito de ciência.

Outra pista que fornece indícios de que a concepção de ciência que baliza M1 vai na contramão da visão de ciência como universal, objetiva e neutra é a última passagem trazida no Quadro 11: “A ilusória crença de que quando usamos a terceira (pessoa) alcançamos a **neutralidade científica**. A subjetividade pertence à linguagem. Mesmo uma simples descrição

apresenta marcas de seu enunciador, posicionamento, visão de mundo etc.” (grifo do autor). Essa afirmação parece demonstrar que M1 considera a subjetividade inerente à linguagem e, assim, nega a tão almejada e valorizada neutralidade na produção de textos acadêmicos-científicos, a qual não abre espaço para fenômenos sociais e subjetivos e nem questionamentos, pois a objetividade, a imparcialidade, a acuidade conferem um ideal ilusório de verdade aos saberes científicos, o qual seria alcançado por meio de recursos linguísticos, como o uso da terceira pessoa e, também, de períodos curtos, de orações coordenadas e da voz ativa, assim como posto em M2 (p. 27, Quadro 10).

Outro aspecto que podemos observar nos trechos apresentados no Quadro 10 e que merece ser ressaltado é que M1 e M2 apropriam-se do discurso de outrem para construir a argumentação do próprio texto. A partir dessa observação, é possível apreender, também, possíveis papéis que esses manuais conferem a esse recurso: (i) M1, ao trazer a concepção de ciência de Severino (2016), e M2, ao apresentar as características do texto científico propostas por Barrass (1990), parecem retomar trabalhos anteriores para sustentar a definição de ciência e as características do fazer científico apresentadas; (ii) M1, ao utilizar como epígrafe reflexões de Bezerra (2018) e de Castro (2014), parece buscar legitimar as ideias que serão desenvolvidas nos capítulos. Essa apropriação do discurso alheio, como já vimos, é constitutiva da escrita acadêmico-científica e é um processo que reflete e refrata as especificidades dessa escrita e, portanto, pode ser vista como mais uma evidência de que os manuais de redação acadêmico-científica podem ser considerados como um gênero discursivo do ambiente acadêmico.

4.3.2 Escrita acadêmico-científica associada ao domínio de normas técnicas e gramaticais

Uma das concepções de escrita acadêmico-científica encontrada nos manuais, ao que tudo indica, parece associar esse tipo de escrita ao domínio de normas técnicas e gramaticais. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 12 - Ciência associada ao domínio de normas técnicas e gramaticais

O emprego da metodologia científica em pesquisa e em redação é a base para a construção do saber científico de todo profissional competente. E isso ocorre em qualquer área do conhecimento. (M2, p. 13)

O estudante, atualmente, ressen-te-se da falta de uma orientação objetiva e uniforme que lhe dê uma base para a construção do saber científico associado ao domínio da nossa língua pátria. (M2 p. 13)
Preparar o aprendiz para observar com rigor as normas de metodologia científica em suas pesquisas. (M2, p. 14)
Esclarecer o redator acerca da importância do respeito rigoroso à norma culta na produção de seus textos acadêmicos e correspondências oficiais. (M2, p. 14)
Conforme defendo, os erros de redação apenas espelham erros conceituais sobre ciência e comunicação científica. Assim, não me apego a regrinhas. E se alguma delas existem, devemos conhecer seus fundamentos, pois do contrário as usaremos em contextos equivocados. (M3, p. 11)

Fonte: Dados do *corpus*.

Como mencionado em seção anterior, M2 fornece indícios de carregar um discurso homogeneizador do fazer científico ao afirmar enfaticamente que todo profissional de qualquer área do conhecimento torna-se competente ao dominar a metodologia científica, pois isso é a base para a construção do saber científico. Ao examinar o Quadro 12, é possível perceber que M2 dialoga com outro discurso, também muito corrente no ambiente universitário, o de que o domínio da metodologia científica está diretamente relacionado ao domínio das corretas regras gramaticais e sintáticas. Temos algumas evidências que tornam possível chegar a essa constatação. A primeira delas é o fato de, na introdução da obra, serem apresentados como objetivos “levar o seu leitor a observar **com rigor** as normas de metodologia científica” (grifo meu) e também a “entender a importância do respeito **rigoroso** à norma culta na produção de textos acadêmicos e correspondências oficiais” (grifo meu). As formas “com rigor” e “rigoroso” conferem uma certa rigidez em relação ao que está sendo posto como objetivo do manual relativamente às normas de metodologia e gramaticais. Portanto, há, aqui, a projeção de um interlocutor que busca pelo direcionamento adotado pelo manual, também encontrada no apontamento que o autor faz de que “o estudante, atualmente, ressen-te-se da falta de uma orientação objetiva e uniforme que lhe dê uma base para a construção do saber científico associado ao domínio da nossa língua pátria”. Esses aspectos levam-nos a pensar que M2, no trecho em foco, parece priorizar uma concepção tecnicista de escrita acadêmico-científica, que a toma como um processo de apropriação de normas acadêmicas e gramaticais, refletindo,

assim, em uma concepção puramente tecnicista, também, do saber e do fazer científico. Nessa perspectiva, pode-se considerar que esses manuais tendem a se encaixar no modelo de letramento que Lea e Street (2006) denominaram como *study skills* (habilidades de estudo),³⁷ o qual tem como foco “o uso da modalidade escrita no nível da superfície e concentra-se no ensino de aspectos formais da língua” (LEA; STREET, 2014, p. 480).

Em M3, também pode ser encontrado o discurso de associação entre o saber científico e o domínio das normas que regem a redação acadêmico- científica na defesa do autor de que “os erros de redação apenas espelham erros conceituais sobre ciência e comunicação científica”. Todavia, há uma diferença marcadamente exposta no tratamento dado a esse discurso nos dois manuais: o autor de M2 deixa explícito que visa levar seu leitor a entender e aplicar com rigor a norma culta da língua e a norma da metodologia científica, já o autor de M3 afirma não se apegar a “regrinhas”.

Não se pode deixar de tecer algumas reflexões sobre o uso do sintagma “regrinhas” pelo autor de M3. Se pensarmos isso sob a ótica do dialogismo desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin de que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184), podemos considerar que esse sintagma esteja antecipando algumas críticas por parte de seu auditório, principalmente daqueles que também se dedicam a escrever sobre a escrita acadêmico-científica. Essa crítica teria origem no próprio título da obra “Dicas para Redação Científica”, pois o termo “dicas” parece carregar consigo um tom de simplificação e de facilidade que também é encontrado nas regras, na medida em que a padronização busca simplificar ações. Nesse movimento de antecipar a crítica, o autor de M3 tenta refutar essa ideia, afirmando que esse livro é “um texto instigante, que vai ao cerne das falhas lógicas e conceituais da construção do texto científico (M3, p. 11)”, como já apresentado no Quadro 6 - Endereçamento de M3.

Ainda na perspectiva do dialogismo, podemos pensar que, concomitantemente, o autor de M3 está criticando aqueles que, ao tratar da escrita acadêmico-científica, dedicam-se apenas à apresentação de normas e regras, contrapondo-os, então, à postura do próprio autor em relação à sua obra, pois M3 não se ocupa em apresentar o que os sistemas de normas prescrevem para a redação acadêmico-científica e nem as normas gramaticais; sendo o foco da obra fornecer

³⁷ Além desse modelo, os autores categorizam outros dois: (i) o da “socialização acadêmica”, que assume que “os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas”; (ii) o dos “letramentos acadêmicos”, que tem como base a construção dos sentidos relacionada a questões de identidade, poder e, também, à natureza institucional dos saberes no contexto acadêmico.

dicas, para que o texto seja publicado. Contudo, a forma como essas dicas são postas assemelham-se com a prescrição de normas e “regrinhas”: todas as dicas são escritas no modo imperativo;³⁸ o tom de aconselhamento está presente por meio de verbos, como “evite”, “prefira”; a interdição também ocorre com os advérbios de negação, como “não” e “nunca”. É importante lembrar que esses recursos linguísticos concorrem para a construção de um enunciado revestido de um tom didático-pedagógico, o qual é recorrente dos materiais que se dedicam à prescrição. Essa marca estilística é aqui assumida como um traço do gênero manual de redação científica.

4.3.3 Processo de internacionalização da ciência

Apenas em M3 flagra-se um investimento na discussão acerca do processo de internacionalização da ciência, como pode ser observado nos seguintes trechos.

Quadro 13 - Processo de internacionalização da ciência

Nesta edição as dicas foram aumentadas, mas de forma concisa. Um espaço maior foi dedicado também à redação em inglês, que é o pano de fundo das publicações internacionais. (M3, p. 11)
A globalização na ciência começou a trazer referenciais internacionais para a ciência nacional. Isso foi visto, num primeiro momento, como algo ruim, que perturbava o <i>status quo</i> da maioria de nossos cientistas, particularmente nas áreas mais preconceituosas com a ciência universal. (M3, p. 12)
A questão do preconceito contra a ciência de nosso país no cenário internacional é uma realidade, mas que isso não deve nos deixar estagnados ou nos acomodar. Temos que reverter esse quadro. (M3, p. 17)
A revista deve ser internacionalmente conceituada. (M3, p.55)
Escreva em idioma internacional (inglês). (M3, p. 113)

Fonte: Dados do corpus.

³⁸ Por se tratarem de dicas, não teria como ser diferente se considerarmos que o modo imperativo é usado para dar ordens, fazer pedidos, aconselhar, dar sugestões.

A informação contida no Quadro 13 de que a obra foi reeditada, dando mais espaço à redação em língua inglesa, revela o caráter contemporâneo de M3, que, já em 2010, preocupava-se em discutir o processo de internacionalização da ciência, o qual está, cada vez mais, evidente a partir da ascensão dos sistemas de métricas, dos paradigmas dos *rankings* e das novas políticas de avaliação dos programas de pós-graduação brasileiros. Nessa discussão, M3 reconhece que há um preconceito em relação à produção científica de nosso país e que esse é um quadro que precisa ser revertido pelos pesquisadores brasileiros. É tendo esse cenário em vista que o livro reeditado busca contemplar as seguintes questões: “Como fazer para seu texto ser reconhecido? Como ser notado na ciência? Como vencer o preconceito científico dos países dominantes?”. Entretanto, o que parece estar por trás dessas perguntas é o próprio mercado editorial, que segue a lógica capitalista que impera no panorama científico mundial, pois várias dicas dadas para responder a essas perguntas estão atreladas ao fator da novidade, tão valorizado por esse mercado: “enalteça a novidade do estudo” (M3, p. 29); “idealize pesquisas com alto grau de novidade” (M3, p. 29); “ressalte a novidade de seu estudo” (M3, p.74).

Aliado a isso, as dicas “escreva em idioma internacional”, no caso o inglês, e “publique em revistas internacionalmente conceituadas” podem ser considerados outros indícios de que o autor reforça o discurso homogêneo do que seja o modo de fazer, de divulgar e de se apropriar da ciência que reveste esse processo de internacionalização, o qual, como já discutido, assume o inglês como língua franca da ciência e faz com que haja uma corrida acirrada para a publicação em periódicos internacionais e de alto fator de impacto. Sendo assim, esse discurso parece caminhar na direção de perpetuar a supremacia do fazer ciência das ciências duras e biológicas, em relação a outras ciências, principalmente, as humanas e sociais, o que nos leva a pensar que não se trata de haver áreas mais preconceituosas em relação à internacionalização da ciência, e sim de áreas que, por serem subvalorizadas, sentem de forma mais imponente os impactos negativos dessas políticas. Esses aspectos são extremamente importantes, haja vista que interferem nas políticas de investimento e de destinação de verbas às Universidades.

4. 4 A citação nos manuais

Postas, então, as concepções de escrita acadêmico-científica e de fazer científico que orientam o *corpus* desta pesquisa, vejamos, agora, se (e como) essas concepções refletem no tratamento dado ao discurso de outrem na escrita acadêmico-científica nos capítulos “Citação Direta e Indireta”, de M1; “Citações em documento”, de M2; e na seção “Literatura”, que compõe o capítulo “Estruturas das partes do artigo... rumo à aceitação”, de M3.

4.4.1 Interdição

“Evite”, “Não use”, “Não faça”, “Não perca a lógica”, “Não perca a coerência”. Esses são enunciados comumente encontrados em manuais de redação acadêmico-científica e que, portanto, fazem parte do modo de dizer característico de materiais dessa natureza, o que corrobora, mais uma vez, a percepção de que estamos tratando de um determinado gênero do discurso. Ademais, todas essas expressões carregam consigo um discurso de interdição de práticas relativas ao discurso de outrem no texto acadêmico-científico. A interdição quanto à apropriação do discurso de outrem foi encontrada somente em M3 no momento em que o manual fornece dicas sobre “Literatura”. Vejamos, agora, cada uma dessas dicas seguidas de suas justificativas, buscando apreender a natureza das interdições.

4.4.2 A interdição e o fator da novidade

Um primeiro tipo de interdição encontrada explicita a interdição quanto ao uso da literatura atrelada ao fator da novidade, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 14 - A interdição e o fator da novidade

Não se esqueça das literaturas antigas, mas valide-as incluindo também as atuais: Esquecer-se do “pai da criança” é um crime na literatura, frequentemente cometido. Cite os autores que iniciaram uma ideia. Mas, como geralmente são obras antigas, acrescente literatura recente, de incontestável qualidade, mostrando que a ideia ainda é válida. O que não precisa é citar uma série de autores, percorrendo décadas de publicação. Lembre-se de que os autores de períodos intermediários já foram os mais recentes em algum momento, sendo dada a eles a oportunidade de glória. (M3, p. 106)
Atualize a literatura estatística: A estatística também é uma ciência... e evolui. Não cite sempre aquele mesmo livro da década de 60. Há muita coisa nova! (M3, p. 106)

Fonte: Dados do corpus.

É possível observar, no primeiro excerto trazido acima, que M3 reconhece a importância que textos escritos há muito tempo desempenham dentro da escrita acadêmico-científica. Isso

pode ser flagrado na recomendação que o autor faz a seu leitor, para que “não se esqueça das literaturas antigas”, todavia essa dica é acompanhada da interdição “mas valide-as incluindo também as atuais”. Essa interdição é reiterada na justificativa da dica, quando o autor orienta seu interlocutor a acrescentar “literatura recente, de incontestável qualidade, mostrando que a ideia ainda é válida”. Essas interdições parecem questionar a qualidade e validade daquilo que não é novo e do que não é considerado como clássico e, assim, levam-nos a pressupor, mais uma vez, que os fatores da novidade e da qualidade são aspectos privilegiados em M3, ideia essa que encontra amparo, também, na outra dica exposta no Quadro 14 “atualize a literatura estatística”.

Além disso, ao alertar seu leitor para não citar **sempre** a mesma obra (grifo meu), há uma afirmação implícita de que isso é feito e que não é legitimado no campo das publicações científicas. Essa discussão leva-nos a pensar a respeito das diferenças entre as culturas disciplinares. Diferentemente das ciências duras, as quais caracterizam-se por buscar sempre apresentar, por meio de dados estatísticos, gráficos e tabelas, dados recentes e atualizados, as ciências humanas (CH), particularmente, valem-se de obras há muito produzidas, sendo base de muitos estudos desenvolvidos nas diferentes áreas que compõem as CH, apresentando reflexões produtivas e muito significativas ainda no contexto atual. As diferentes áreas dos conhecimentos possuem modos de escrita particulares, os quais advêm da própria natureza do objeto de investigação e, também, dos jogos de poder e dos dispositivos de controle que regem as instituições de ensino e pesquisa, que devem ser consideradas nas distintas formas de ensino da escrita acadêmico-científica.

4.4.3 A interdição e as políticas de publicação

Outro tipo de interdição encontrada está relacionada às políticas de publicação. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 15 - A interdição e as políticas de publicação

Sem contrariar a lógica científica, cite trabalhos recentes do periódico para o qual submete seu manuscrito:

Infelizmente, o corporativismo impera no círculo das publicações científicas, mesmo das internacionais. Com esta conduta talvez o editor olhe com bons olhos seu manuscrito,

pois poderá aumentar o fator de impacto dessa revista. Esta dica pode ajudar, caso seu trabalho esteja correto, com boa qualidade, e possa ser preterido por questões de preconceito.

Porém, cuidado com editores que, de antemão, já pedem para você citar trabalhos da revista dele. Isso só atesta desespero e baixa qualidade científica. (M3, p. 107)

Sem perder a coerência, cite bons artigos de autores ou revistas nacionais:

Trata-se apenas de uma questão de nacionalismo, muito aplicada por pesquisadores do “primeiro mundo”. Somente com posturas desse tipo teremos fôlego para contrabalancear os estigmas aos quais somos submetidos no círculo internacional. Porém, para isso é necessário rompermos a velha tradição do *“prefiro enaltecer quem não conheço àquele que está ao meu lado”*. Enquanto o americano cita americano, o francês cita francês, o alemão cita o alemão, o inglês cita inglês... o brasileiro cita todos eles, menos o próprio brasileiro. (M3, p. 107) (grifos do autor)

Fonte: Dados do corpus.

O autor de M3 afirma que “infelizmente, o corporativismo impera no círculo das publicações científicas, mesmo das internacionais”. O advérbio “infelizmente”, a princípio, revela que a avaliação negativa do autor no que concerne à prática do corporativismo no âmbito das políticas de publicação. No entanto, o modo como essas dicas são elaboradas, a saber, por meio de interdições, parecem colaborar para a manutenção desse corporativismo. A primeira dica retirada de M3 e exposta no Quadro 15 sugere ao seu leitor citar “trabalhos recentes do periódico para o qual submete seu manuscrito”, com a justificativa de que isso tende a fazer com que o revisor olhe com bons olhos o texto que está sendo submetido, mas o autor interdita seu leitor advertindo-o que isso deve ser feito “sem contrariar a lógica científica”. Já na segunda dica de M3 trazida acima, o autor sugere citar “bons artigos de autores ou revistas nacionais”, alegando que isso se trata apenas de uma questão de nacionalismo, só que, ao mesmo tempo, essa ação deve ser executada “sem perder a coerência”, ou seja, novamente o autor interdita seu leitor. Assim, o que se pode depreender dessas duas dicas é que, apesar de, em um primeiro momento, o autor marcar o caráter negativo desse jogo, depois ele instrui seu interlocutor a jogá-lo.

Não se pode deixar de refletir, também, sobre o sintagma “bons artigos” presentes na segunda dica, pois ele revela que a interdição não se trata apenas de uma questão de nacionalismo, mas também do fator da qualidade tão apreciada pelo mercado editorial. Não se deve citar qualquer artigo, e sim “**bons artigos**” (grifo meu). Esse fator de qualidade também

pode ser encontrado na primeira dica, quando o autor alerta o leitor a ter cuidado com os editores de revistas que pedem de antemão para que se cite trabalhos da revista deles, alegando que isso demonstra desespero e baixa qualidade científica. O autor não explicita o que seriam esses bons artigos e nem o que seriam revistas com alta qualidade, mas podemos levantar algumas hipóteses, tendo em vista discussões já empreendidas sobre a obra e, também, outras dicas apresentadas pelo manual. No tocante aos artigos, seriam aqueles que (i) possuem uma métrica considerada alta; (ii) são escritos por autores representativos de sua área; (iii) possuem o fator da novidade; (iv) não possuem erros de redação científica, tanto no que diz respeito à gramática quanto à metodologia científica. Já as revistas, seriam aquelas que: (i) estão em bons indexadores (M3, p.56); (ii) têm alcance internacional; (M3, p.55); (iii) possuem *peer-view* anônimo (M3, p.55).

4.4.3 O papel da citação na escrita acadêmico-científica

Como já discutido nesta dissertação, a apropriação do discurso de outrem é prática constitutiva da escrita acadêmico-científica e, além disso, é um recurso de entrada no processo de produção textual, como defendem Boch e Grossmann (2015). Vejamos, agora, as passagens abaixo e o que elas revelam acerca do papel desse recurso atribuído pelos manuais selecionados.

Quadro 16 - O papel da citação na escrita acadêmico-científica

Citação é um argumento de autoridade. Todavia, não é recheando o texto com inúmeras citações, que logo são abandonadas, sem delas aproveitar na análise, que se dá consistência à argumentação. (M1, p. 209)
O conceito de dialogismo de Bakhtin serve-nos para a abertura deste capítulo em que trataremos de citações diretas e indiretas. Nossos enunciados não são originais: eles respondem a um já dito e provocam respostas, quer em termos de adesão, quer em termos de recusa; em termos de aplausos ou de críticas, de concordâncias ou discordâncias. Bakhtin entendia que todo dizer orientava-se por um já dito, bem como para uma resposta, enfim, que todo dizer é internamente dialogizado. (M1, p. 203)
Todo discurso é tecido de outros discursos. Às vezes há a dissimulação da presença do outro discurso (outra voz), mas ele está sempre presente. Não se pode falar em originalidade total de nenhum discurso. Somos seres clivados: quando falamos, fala também

o outro. Nossos discursos dialogam com outros discursos. (M1, p. 204)

Use trabalhos clássicos como fundamento:

Esses estudos devem ser clássicos por boas razões, muitas delas ligadas à qualidade. Portanto, são um bom suporte para você. (M3, p. 105)

Evite citar trabalhos de periódicos ou idiomas de pouca visibilidade internacional:

A ciência é uma atividade internacional (vide II - 10). Por mais que algumas áreas insistam em fazer ciência do Brasil, ciência da região tal, da cidade tal, temos ótimos exemplos de estudos locais que foram feitos por verdadeiros cientistas, mostrando que os dados são locais, mas as concepções teóricas emergidas deles são gerais, internacionais. O trabalho citado é a fonte empírica de sua argumentação; só use fundamentos acessíveis a todos os cientistas. Literatura em formato ou idioma restrito esconde da comunidade científica seu teor... evite-as! (M3, p. 106)

Fonte: Dados do corpus.

Ao observar o Quadro 16, é possível perceber que M1 e M3 reconhecem papéis importantes que são atribuídos à citação: o de fundamentar uma afirmação e o de sustentar um ponto de vista, os quais são fundamentais na construção da argumentação. Em M1 isso é explicitado no momento em que o autor afirma que “citação é um argumento de autoridade” e, em M3, isso se revela na defesa de que “o trabalho citado é a fonte empírica de sua argumentação”. M1 ainda pontua que a citação deve ser usada com esse propósito, e não simplesmente para trazer o dizer de outrem sem se posicionar frente a esse dito, relacionando-o com a discussão que ali está empreendida. Essa visão parece reconhecer, portanto, que a citação não desempenha um papel decorativo na escrita acadêmico-científica, mas que ela possui uma dimensão estética, uma dimensão funcional, tem seu papel de legitimação e tem, ainda, um potencial de produtividade. (BOCH; GROSSMANN, 2015). Sendo assim, parece que há, da parte dos autores de M1 e de M3, uma percepção acerca do funcionamento discursivo da citação na escrita acadêmico-científica.

Em M1, essa marca é mais explícita, na medida em que o capítulo dedicado ao tratamento da citação, intitulado “Citação direta e indireta”, é introduzido com a apresentação dos princípios do dialogismo e da heterogeneidade, nos quais se tem a defesa de que “todo discurso é tecido de outros discursos” e de que “não se pode falar em originalidade total de nenhum discurso”, conforme visto no quadro acima. Isto é, M1 ancora o fenômeno da citação

em uma perspectiva discursivo-dialógica, a qual postula que as práticas languageiras, como é o caso da apropriação do discurso alheio, são marcadamente heterogêneas. Portanto, pode-se considerar que essa abordagem de M1 representa um avanço em relação ao que comumente é visto nos manuais de redação acadêmico-científica, os quais, em sua maioria, apresentam direta e exclusivamente o que os sistemas normativos prescrevem para o uso da citação nos textos acadêmico-científicos sem considerar a historicidade desse fenômeno e sua importância na construção da argumentação. Essa abordagem discursivo-dialógica de M1, aliada ao fato de que “o texto foi reelaborado, pensando em todos que se interessam pelo letramento acadêmico e reconhecem nele a base para o desenvolvimento de trabalhos acadêmico-científicos”, pode ser considerada um direcionamento que aponta que M1 busca trilhar um caminho mais plural na concepção das práticas acadêmico-científicas.

Um outro ponto que não pode deixar de ser tratado diz respeito à dica “evite citar trabalhos de periódicos ou idiomas de pouca visibilidade internacional”. Como se pode ver, essa dica está, mais uma vez, relacionada ao processo de internacionalização das práticas científicas. Esse último excerto, trazido no Quadro 16 justamente com estes dizeres presentes na justificativa: “temos ótimos exemplos de estudos locais que foram feitos por verdadeiros cientistas, mostrando que os dados são locais, mas as concepções teóricas emergidas deles são gerais, internacionais”, permitem inferir que M3 está reafirmando o discurso de que há idiomas superiores e, conseqüentemente, culturas superiores, práticas científicas superiores, o que endossa ainda mais as discrepâncias a nível global entre as comunidades científicas e, também, a indexação do inglês como língua franca da ciência. Atualmente, as publicações mais citadas são aquelas que são publicadas em língua inglesa e em periódicos que possuem alto fator de impacto, portanto, aqueles pesquisadores que não dominam o inglês ou que não se submetem a essas exigências acabam ficando à margem nesse processo, ainda que seu trabalho seja de relevância para a comunidade científica e a sociedade em geral, como é o caso de inúmeros pesquisadores brasileiros que desenvolvem pesquisas sérias e expressivas nas diferentes áreas do conhecimento, mas que, por serem publicadas em português, acabam não tendo um alcance expressivo. A esse respeito, Curry e Lillis (2020) afirmam que “a exportação da pesquisa produzida em contextos locais para públicos globais falantes de inglês pode prejudicar o desenvolvimento de sociedades e culturas locais de pesquisa de maneira ampla”, ou seja, as autoras problematizam esse fenômeno, revelando a preocupação com o fato de que, com a publicação internacional em outro idioma, sobretudo o inglês, contextos locais e regionais podem ficar restritos ou, até mesmo, excluídos em relação à produção e divulgação do conhecimento científico.

4.4.4 A citação como norma

Nesta seção, focalizamos o tratamento da citação, tendo em vista o que a NBR 10520:2002 prevê para o uso desse recurso.

Quadro 17 - A citação como norma

Para a NBR 10520:2002, citação é “menção de uma informação extraída de outra fonte” (n. 3.1). A mesma norma define também citação direta como: “transcrição textual de parte da obra do autor consultado” (n. 3.3) e citação indireta como: “texto *baseado* na obra do autor consultado (n. 3.3; destaque do autor). Finalmente, temos a citação de citação, que é a “citação direta ou indireta de um texto em que não se teve acesso ao original (n. 3.2). (M1, p. 209)

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) elaborou a NBR 10520, de ago. 2002, sob o título: Informação e documentação - Citações em documentos - Apresentação, que entrou em vigor a partir de 29 set. 2002, em todo o Brasil. Em atenção ao disposto na citada NBR, é necessário dominar as informações e procedimentos dispostos no presente capítulo. (M2, p. 153)

Fonte: Dados do corpus.

O Quadro 17 traz os excertos de M1 para apresentar o que a NBR 10520:2002, da ABNT, prevê para o uso das citações nos trabalhos acadêmico-científicos no que diz respeito à conceituação, local da citação, sistema autor-data, sistema numérico, notas de rodapé e notas de referência. Por se tratar de manuais que se dedicam à redação científica, trazer essas especificações é importante para o sujeito em formação inicial, público-alvo potencial de obras dessa natureza, pois, muitas vezes, elas não são completamente dominadas e significadas por eles e isso acaba se tornando um empecilho para a entrada na ordem discursiva acadêmica. Por isso, é essencial conhecer e dominar as práticas de escrita acadêmico-científica e os mecanismos que a regulam. Todavia, é necessário destacar que há uma diferença expressiva na forma como cada manual conduz a abordagem do tratamento dada ao discurso de outrem.

M1 introduz o capítulo que trata da citação, apresentando o princípio do dialogismo proposto pelo Quadro Bakhtiniano e considerando a heterogeneidade constitutiva da linguagem. Nesse movimento, M1 parece buscar se afastar de uma visão puramente tecnicista e normativa para esse recurso, embora, como já posto, conhecer e entender as normas seja

importante para a entrada do sujeito nas práticas acadêmicas letradas. Considerando todos esses aspectos, pode-se inferir que a concepção de ciência que o material apresenta: “apreensão objetiva dos fenômenos através das quais a natureza se manifesta” (SEVERINO, 2016, p. 115 *apud* M1, p. 32), o que endossa discursos de prevalectimento de modos de fazer ciência das ciências naturais e de que a ciência é objetiva e universal, contrapondo-se ao tratamento dado ao discurso de outrem, na medida em que esse tratamento busca transcender essa visão tecnicista, normativa e, por conseguinte, homogeneizante, ao situar sua obra nos estudos discursivo-dialógicos da linguagem e, também, no campo do letramento acadêmico.

Já M2 apresenta somente as regras da ABNT quanto ao uso da citação e estas giram em torno do lugar espacial da citação ao longo do texto (recoo, rodapé, inclusão no próprio texto), como ela deve ser referenciada a depender de fatores, como número de autores, quantidade de obras, vários textos do mesmo autor, obras que não possuem autoria, obras que ainda não foram publicadas etc., o que não poderia ser diferente tratando-se da ABNT. Logo, pela forma como o discurso de outrem é tratado neste manual e, também, considerando os seguintes objetivos delineados para a obra e já discutidos em seção anterior: “preparar o aprendiz para observar **com rigor** as normas de metodologia científica em suas pesquisas” (grifo meu); “esclarecer o redator acerca da importância do **respeito rigoroso** à norma culta na produção de seus textos acadêmicos e correspondências oficiais” (grifo meu), pode-se inferir que M2 parece priorizar uma concepção tecnicista de escrita, que a toma como um processo de apropriação de normas acadêmicas e gramaticais. Trata-se de um reflexo da visão de saber científico, que parece nortear a obra, a qual, como visto na seção anterior, também está atrelado ao domínio de técnicas relativas à metodologia e redação acadêmico-científica.

É importante ressaltar que, conforme visto na discussão do Quadro 12, embora em M3 também tenha sido encontrado o discurso de associação entre o saber científico e o domínio das normas que regem a redação científica, quando o autor afirma que “os erros de redação apenas espelham erros conceituais sobre ciência e comunicação científica”, M3, alinhado ao seu propósito de não se “apegar a regrinhas”, não apresenta o que ABNT prevê para o uso da citação na escrita acadêmico-científica e nem para outros fenômenos que foram abordados ao longo da obra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somente numa sociedade onde exista um clima cultural, em que o impulso à curiosidade e o amor à descoberta sejam compreendidos e cultivados, pode a ciência florescer. Somente quando a ciência se torna profundamente enraizada como um elemento cultural da sociedade é que pode ser mantida e desenvolvida uma tecnologia progressista e inovadora, tornando-se, então, possível uma associação íntima e vital entre ciência e tecnologia. Essa associação é uma característica da nossa época e certamente essencial para a manutenção de uma civilização com os níveis presentes de população e qualidade de vida. (SALA, 2016, p. 813)

Com a ilusão necessária de dar um fechamento ao texto (INDURSKY, 2016), dedico-me agora a tecer algumas palavras finais em relação a todo esse processo de investigação e análise dos três manuais de redação acadêmico-científica selecionados. A hipótese inicial desta dissertação era que os manuais que se dedicam a prescrever essa escrita guardam em sua base discursos homogeneizantes e de grande força normativa no que concerne a essa prática. Para buscar comprovar essa hipótese, foi traçado o seguinte objetivo geral: examinar a concepção do fazer científico subjacente a manuais de redação acadêmico- científica com ênfase no tratamento dado ao discurso de outrem, o qual se desdobrou em outros três objetivos específicos: (i) identificar o endereçamento traçado para os manuais e analisar, por meio de quais recursos e estratégias linguístico-discursivas, materializa-se, nos manuais selecionados, a autoridade para prescrição do fazer científico; (ii) descrever as concepções de escrita e do fazer científico que emergem dessas orientações, verificando em que medida essas concepções convergem ou divergem de uma que leva em conta a heterogeneidade desses processos; (iii) analisar o papel que os manuais selecionados preveem para citação no âmbito da escrita acadêmico-científica.

Em relação ao primeiro objetivo específico, foi observado que, para construir a figura de autoridade de seus autores, legitimando-os a escrever a obra, frente aos seus interlocutores, os três manuais valem-se de estratégias semelhantes: reiterar a vasta experiência que os autores possuem, tanto em termos de tempo quanto de frentes de trabalho; ressaltar o investimento na formação acadêmica; informar outros títulos dos autores que também tratam da redação científica; antecipar possíveis respostas de seus auditórios.

No que concerne ao segundo, puderam ser apreendidas algumas concepções de ciência e de escrita acadêmico-científica: em M1, a escrita é vista como prática subjetiva e heterogênea; em M2 e M3, a ciência é tomada como universal e objetiva, além de estar atrelada ao domínio das normas técnicas e gramaticais; em M3, especificamente, a escrita acadêmico-científica, bem como o fazer científico, estão associados ao processo de internacionalização.

Por fim, o tratamento dado ao discurso de outrem nos manuais revelou que ainda há uma visão desse recurso associada ao que os sistemas de normas preveem para o seu uso, como pode ser visto em M2 e M3, mas que há, também, como observado em M1, o reconhecimento de papéis importantes que o discurso de outrem desempenha na prática da escrita acadêmico-científica, a saber: fundamentar uma afirmação e sustentar um ponto de vista.

Sob essa perspectiva, é perceptível que os manuais de redação acadêmico-científica carregam traços comuns no que concerne à tríade proposta pelo Círculo de Bakhtin, a saber: conteúdo temático, construção composicional e estilo e, assim, afiguram-se como um gênero discursivo. No que toca ao conteúdo temático, é perceptível que, independentemente da abordagem, seja ela mais tradicional ou contemporânea, os manuais selecionados tematizam aspectos comuns a partir de um tom didático-pedagógico, como: o que é ciência; métodos de pesquisa; estrutura de gêneros e de trabalhos acadêmico-científicos; a citação em documentos; sistemas normativos e gramaticais. Já em relação à construção composicional, é possível observar que os enunciados dos três manuais são construídos e organizados a partir de recursos, como a repetição e a reiteração de informações e, também, de paráfrases. Por fim, quanto ao estilo, pode-se afirmar que os três manuais valem-se dos seguintes recursos da língua: verbos no imperativo, tanto afirmativo quanto negativo; advérbios como nunca e sempre modificando esses verbos; expressões que marcam o fluxo da informação, por exemplo, “vejamos o exemplo”, “até aqui”, “além disso”. No entanto, não se pode deixar de destacar a dimensão da plasticidade dos gêneros, que o Círculo defende e que marca a diversidade entre eles. Assim, os três manuais selecionados para análise possuem em comum todos os aspectos apontados acima, além disso, o elemento da diversidade também está presente entre eles: diferentemente de M1 e de M2, M3 organiza-se em poucos capítulos, os quais são constituídos por dicas. Além disso, as dicas de M3 têm como plano de fundo a publicação internacional, algo que não é contemplado nos outros dois manuais; M2 possui uma abordagem mais tradicional no que concerne às práticas e produções científico-acadêmicas, diferentemente de M1, o qual busca tratar desses aspectos de forma mais contemporânea, por meio da perspectiva do letramento.

Frente a esse cenário, este trabalho permitiu-me refletir sobre os desafios e os caminhos da/para escrita acadêmico-científica na contemporaneidade e para além dela. O primeiro desafio é o investimento na apresentação das normas da ABNT sem situá-las em um horizonte social mais amplo, assim como faz M2. Esse tipo de tratamento dado ao discurso de outrem, fenômeno que é constitutivo do fazer científico e, mais ainda, que ocupa papel fulcral nas práticas de escrita e de linguagem dentro (e fora) do ambiente universitário, “concorre para estabilizar e endossar, igualmente, outras representações de escrita e de língua que estão sob a égide do jogo

certo e errado, adequado e impróprio, relativamente, ao que se diz” (RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 55) e, também, de ciência. Sendo assim, para enfrentar esse desafio, é necessário ressignificar esses discursos e práticas.

Um início de ressignificação desses discursos e práticas pode ser visto em M1 ao ter o letramento acadêmico como base de suas reflexões acerca da redação acadêmico-científica e ao considerar a subjetividade, a alteridade e a heterogeneidade como propriedades constitutivas da linguagem. Isso me leva a acreditar que Santos (2010, p. 29) pode ter razão ao afirmar que “estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica”. Digo início do processo de ressignificação e modalizo a afirmação de Santos (2010), porque a concepção de ciência apresentada, não necessariamente assumida, pelo manual ainda gira em torno da universalidade, da objetividade, indo, assim, na contramão das próprias reflexões empreendidas pelo autor na obra, como é o caso do tratamento dado ao discurso de outrem.

Outro desafio que está posto em circulação na comunidade acadêmica e que pode ser flagrado em M3 diz respeito ao processo de internacionalização das práticas científicas, no qual se tem a consolidação do inglês como língua franca da ciência (LILLIS; CURRY, 2010) e a injunção para a publicação em periódicos internacionais e de alto fator de impacto. Esse processo também é engendrado por um discurso de homogeneização ao não considerar que os distintos domínios disciplinares possuem “pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas” (BAKHTIN, 1998, p. 98), o que reflete no modo de fazer, de divulgar e de se apropriar da ciência. Esse discurso, por sua vez, contribui para perpetuar a supremacia do fazer ciência, comumente atribuída às ciências duras e biológicas, em relação a outras ciências, principalmente, as humanas e sociais. Todos esses aspectos são extremamente problemáticos se considerarmos que as políticas de investimento e de destinação de verbas às Universidades estão atreladas a esses fatores. Em contexto brasileiro, pode-se apontar como exemplos desse processo os novos parâmetros de avaliação da pós-graduação no Brasil para o quadriênio 2020-2024, elaborado pela Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011- 2020, os quais foram trazidos na introdução deste trabalho, e a atual política de distribuição de bolsas para os próprios programas de pós-Graduação e para a iniciação científica brasileira. Signorini (2017, p. 81) pondera que “se, de fato, a internacionalização da produção científica tanto traz desafios quanto oportunidades, reduzem-se as oportunidades quando são simplificados os fatores aí envolvidos”, ou seja, há simplificação dos fenômenos envolvidos quando não se considera a historicidade do fenômeno, que envolve questões econômicas, sociais, relações de poder.

No que diz respeito a caminhos para se combater esse discurso homogeneizador e universalizante da escrita e da ciência, Buin (2020) oferece-nos uma sugestão muito produtiva, mas igualmente desafiadora a seguir.

No lugar de ser espaço de lamentações e reproduções do discurso consolidado pelos representantes das instituições (e vir a repetir as mesmas ações às quais seus próprios textos foram expostos ao longo da vida escolar), ou de elaborações vazias das demandas sociais, a escrita acadêmica pode ser o lugar da ação reflexiva que contribui para a (trans) formação do acadêmico/pós-graduando, o que impactará, também, no caso do ensino de língua materna, no percurso de desenvolvimento da linguagem daqueles com quem os professores vão interagir no exercício profissional. (BUIN, 2020, p. 88)

Pode-se articular essa sugestão à grande defesa de Lopes e Rinck (2019) de que é necessária uma formação na escrita e pela escrita e, para que isso seja possível, segundo as autoras, “é importante renunciar à visão puramente técnica da escrita e a uma abordagem instrumental da escrita a serviço do sucesso acadêmico ou da inserção profissional” (LOPES; RINCK, 2019, p. 17). Além disso, as autoras ressaltam a importância de que, no processo de ensino-aprendizagem da escrita, o professor busque levar seus alunos “a escrever, ensiná-los a escrever e, por meio de suas práticas de ensino, contribuir para desenvolver nos alunos vínculos de compromisso ou de implicação relativamente à escrita, aos modos de fazer e de pensar a escrita” (LOPES; RINCK, 2019, p. 18). Esses valiosos dizeres são orientados para os professores, entretanto, acredito que podem ser estendidos aos manuais de redação acadêmico-científica, o que configuraria uma grande virada no modo pelo qual essas obras prescrevem esse tipo de escrita, contribuindo para que seu público-alvo signifique suas práticas ao compreender que está imerso nelas.

A ideia de formar na e pela escrita proposta por Lopes e Rinck (2019) está em consonância com a defesa de Komesu e Assis (2019, p. 8) de que o acesso à educação via leitura e escrita acadêmico-científicas não deve se restringir ao fator da empregabilidade e que

A expectativa é a de que esse acesso seja também revolucionário nas possibilidades de promoção de pensamento crítico, de criação de “universos mais amplos” em que os sujeitos tenham condições de reconhecer a si e ao(s) outro(s), a interesses antagônicos e divergentes nos diferentes grupos sociais de que participam ou desejam participar, e que, por meio de práticas sociais da linguagem, possam com o(s) outro(s) (KOMESU; ASSIS, 2019, p. 8)

A atividade de pesquisa é uma rede de saberes permeadas por relações dialógicas, que, como Volóchinov (2018, p. 179) bem ressalta, é “uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa respostas e críticas possíveis, busca

apoio e assim por diante” e eu finalizo este trabalho tendo consciência de que lacunas ficaram abertas, inquietações ainda persistem, há perguntas que não foram respondidas, há objeções a serem feitas e, exatamente por reconhecer tudo isso, que expresso meu firme desejo e compromisso em mergulhar em novas redes discursivas de saberes as quais me permitirão tecer novos fios discursivos e aprofundar ainda mais nessa grande teia de estudos acerca da escrita acadêmico-científica.

REFERÊNCIAS

- ANGERMULLER, J.; HAMANN, J. The celebrity logics of the academic field. The unequal distribution of citation visibility of Applied Linguistics professors in Germany, France, and the United Kingdom. **Journal for Discourse Studies**, v. 1, 2019, p. 77-93.
- ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. 43, n. 2, 1978, p. 801-815, 2014.
- ASSIS, J.A. “Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, Fanny; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 423-454.
- ASSIS, J. A. Escrita acadêmica/escrita científica: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares. **Chamada Universal MCTIC/CNPQ 2018**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2018.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução: João Wanderley Geraldi e Celene Margarida Cruz. **Cadernos de estudos lingüísticos**. Campinas, n. 19, 1990, p. 25-42, jul.-dez.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética em Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Forense-Universitária, 2002, p. 181-205.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 276-326.
- BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. **Questões de literatura e de estética**, 2010, p. 13-70.
- BESSA, J. C. R. **Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Campus de Araraquara, Araraquara (SP), 2016.
- BOCH, F; GROSSMANN, F. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. In: RINCK, Fanny; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 283-308.
- CORRÊA, M. L. G. Letramentos e gêneros do discurso na universidade (incluindo discussão sobre (novas) práticas de leitura e escrita na internet). In: ABREU-TARDELLI, L. S.; KOMESU, F. (org.). **Letramentos e gêneros textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018, p. 108-127.
- CURRY, M. J.; LILLIS, T. M. Estratégias e táticas na produção do conhecimento acadêmico por pesquisadores multilíngues. In: FIAD, Raquel Salek (org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Carlos: Pedro & João, 2016, p. 11-64.

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINCK, Fanny; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 225-250.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, v.1 e v.2, 2006.

DONAHUE, C. Evolução das práticas e dos discursos sobre a escrita na universidade: estudo de caso. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves. **Letramento e formação universitária**. Mercado de Letras, 2015, p. 309- 342.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentido nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 569-599, 2010.

FISCHER, A.; DE LOURDES DIONÍSIO, M. Perspectivas sobre letramento (s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 1, p. 79-93, 2011.

FOUCAULT, M. **Ordem do discurso (A)**. Edições Loyola, 1996.

GOULART, C; WILSON, V. Letramento acadêmico: construção de conhecimentos e de identidades. In: SILVA, J. Q. G; LOPES, M.A.T (org.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo: volume 2: entrevistas sobre a escrita acadêmica**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020, p. 108-137.

HYLAND, K.; JIANG, F. Points of reference: Changing patterns of academic citation. **Applied Linguistics**, v. 40, n. 1, p. 64-85, 2019.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, p. 27-42, 2001.

INDURSKY, F. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista Desenredo**, v. 12, n. 1, 2016.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita**. 6 ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significado e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A. Questionamento e ruptura estrutural como meio de inserção efetiva de novos pesquisadores e olhares nas práticas acadêmicas. In: SILVA, J. Q. G; LOPES, M.A.T (org.);

Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo: volume 2: entrevistas sobre a escrita acadêmica. Belo Horizonte: Editora PUC Minas. 2020, p. 46-73.

KOMESU, F.; ASSIS, J; Por que estudar a escrita acadêmica: palavras iniciais. In: **Ensaio sobre escrita acadêmica** [Coleção Práticas discursivas em letramento: questões em estudos. V1-] Belo Horizonte, Editora PUC Minas, 2019, p. 5-13.

KOMESU, F. C.; FISCHER, A. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The "academic literacies" model: Theory and applications. **Theory into practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LIMA, M. V. B.; ABREU, N. Letramento acadêmico: análise sobre como manuais didáticos de metodologia abordam o ensino do gênero artigo acadêmico. **Entrepalavras**, v. 7, n. 5, p. 09-25, 2017.

LOPES, M. A. P. T; RINCK, F. Formar pela escrita e para a escrita – olhares sobre a formação e os futuros professores. **Scripta**, p. 17, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RINCK, F. Análise linguística dos desafios de conhecimento no discurso científico In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. **Letramento e formação universitária**, Mercado de Letras, 2015, p.57-96.

RODRIGUES, D.L.D.I; SILVA, J.Q.G; O ensino da escrita de artigo acadêmico na web: suas práticas discursivas e jogos de verdade. In: SILVA, J. Q. G; LOPES, M.A.T (org.). **Ensaio sobre escrita acadêmica** [Coleção Práticas discursivas em letramento: questões em estudos. V1-] Belo Horizonte, Editora PUC Minas, 2019, p. 46-65.

RODRIGUES, D. I. D. L. A entrada na ordem do discurso universitário – processos de formação e práticas de escrita. In: SILVA, J. Q. G; LOPES, M.A.T (org.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico:** questões em estudo: volume 2: entrevistas sobre a escrita acadêmica. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020, p. 108-137.

SALA, O. O papel da ciência na sociedade. **Revista de História**, v. 50, n. 100, p. 813-820, 1974.

SILVA, J. Q. G; LOPES, M.A.T (org.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico:** questões em estudo: volume 2: entrevistas sobre a escrita acadêmica. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

SIGNORINI, Inês. Metapragmáticas da ‘redação’ científica de ‘alto impacto’. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 59-85, 2017.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 54-67, 2010.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZANDWAIS, A. Da língua ao discurso nos limites da sintaxe: as tênues fronteiras entre discursos citados e citantes. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p.4-19, 1º semestre, 2011.