



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

CAMILA MARIA DE ARAÚJO

INTERTEXTUALIDADE COMO TRAÇO CONSTITUTIVO DA
IDENTIDADE ACADÊMICA DE MESTRANDOS EM LETRAS:
A PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

Recife-PE
2016

CAMILA MARIA DE ARAÚJO

**INTERTEXTUALIDADE COMO TRAÇO CONSTITUTIVO DA IDENTIDADE
ACADÊMICA DE MESTRANDOS EM LETRAS: A PRODUÇÃO DE ARTIGOS
CIENTÍFICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do grau de mestra em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra

Recife
2016

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

A663i Araújo, Camila Maria de
Intertextualidade como traço constitutivo da identidade acadêmica de
mestrando em Letras: a produção de artigos científicos / Camila Maria de
Araújo. – 2016.
121 f.: il., fig.

Orientador: Benedito Gomes Bezerra.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro
de Artes e Comunicação. Letras, 2016.

Inclui referências.

1. Linguística – Pesquisa. 2. Identidade social. 3. Intertextualidade. 4.
Citação. 5. Ensino superior – Pesquisa. 6. Universidades e faculdades –
Pós-graduação. I. Bezerra, Benedito Gomes (Orientador). II. Título.

CAMILA MARIA DE ARAÚJO

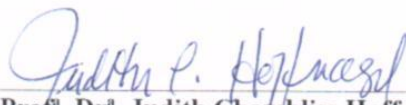
**INTERTEXTUALIDADE COMO TRAÇO CONSTITUTIVO DA
IDENTIDADE ACADÊMICA DE MESTRANDOS EM LETRAS: A
Produção de Artigos Científicos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal de
Pernambuco como requisito para a obtenção do
Grau de Mestre em LINGÜÍSTICA, em 18/4/2016.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra
Orientador – LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Judith Chambliss Hoffnagel
LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Morgana Soares da Silva
LETRAS - UFRPE/UAG

Recife – PE
2016

AGRADECIMENTOS

“Não tenho palavras pra agradecer Tua bondade. Dia após dia me cercas com fidelidade. Nunca me deixes esquecer que tudo o que tenho, tudo o que sou e o que vier a ser vem de Ti, Senhor.” (Ana Paula Valadão)

Em primeiro lugar quero expressar meus sinceros agradecimentos ao Senhor da minha vida, Jesus, que me deu acesso ao coração do Pai e que em tudo tem me conduzido. Sua graça e misericórdia realmente foram vitais para a conclusão desse trabalho. Cada meditação em Sua fiel e verdadeira Palavra me impulsionou a continuar. Cada vez que Sua voz veio em meu coração me lembrando que minha força vem dEle, pude ter a certeza que chegaria ao fim. Sabendo das minhas imperfeições e limitações, pude achar em quem é perfeito, poderoso, criador de tudo, porém humilde e amável, compreensivo e fiel, a esperança e a certeza de um amor que me levou além de mim mesma. Meu coração transborda de gratidão a Ele. A Ele, pois, seja o reconhecimento, a honra e a glória de tudo o que realizo. Te amo, Paizinho, meu Aba!

Quero agradecer aos meus pais, Aderaldo e Nádja, por terem sido comigo, por terem me incentivado, me amado, me suprido em todo o desenvolvimento desse trabalho. Painho e mainha, sem vocês teria sido muito mais difícil! Agradeço ao meu irmão, Rafael por torcer junto comigo e por orar por mim. Você é o melhor mano! Agradeço em especial a minha irmã Amanda e ao meu cunhado Thiago que, em tempos de crise (aquelas crises de final de curso) me amaram com sua atenção, palavras de fé e orações. Vocês foram realmente necessários. Amo-os! Agradeço também às minhas amadas Tias Rosângela, Roseane e Rosana por terem me incentivado e contribuído com suas vidas nesse processo.

Agradeço à minha liderança, os pastores Marcus e Cristiane Rocha e Ana Mácia, amada amiga, discipuladora, um verdadeiro suporte pra mim. Louvo a Deus por suas vidas, incentivo e orações. Tenho em vocês um modelo de verdadeiros servos do Senhor. Sua integridade e compromisso com as coisas de Deus me inspiram. Amo vocês demais!

Agradeço em especial a Saulinho Farias por tanto ter me ajudado, desde a hospedagem em sua casa no período de seleção até a fase final do curso. Obrigada, Saulinho, és precioso pra mim. Também agradeço aos seus pais, Saulo e Elizama, por terem me acolhido tão

carinhosamente. E por último, porém não menos especial, agradeço a Elizandra, sua irmã, que dividiu comigo seu quarto nas hospedagens em sua casa. Me tratou como irmã, me ganhou como amiga. Te amo, mulher!

Agradeço à Célula Ide pela paciência com as minhas ausências. Sei que Deus cuidou bem de todos e todas nesse tempo. Somos uma família! Minhas amadas, que Deus me deu pra cuidar mais de perto, Aline, Manoela, Ju, Veridiana e Dona Margarida, obrigada pela paciência, por orarem sempre por mim e por serem mulheres segundo o coração de Deus. Vocês me inspiram!

Agradeço, em especial, a Cibele Noronha, amiga fiel desde os tempos de graduação com quem dividi trabalhos, choros, risadas e quatro anos de convivência diária. Mesmo distante (por causa das nossas ocupações que não nos permitiram estar mais perto), me ensina com seu exemplo de dedicação e compromisso com tudo o que faz. Amiga, como tenho que aprender com você! Te amo!

Agradeço, também especialmente, a Amanda Lêdo, pelas dicas com relação a este trabalho e afetuosa presença nos momentos finais.

Agradeço aos meus chegados companheiros do mestrado, Sheila, Vanessa, Shirleide, Solange, Isaac, André, Rafael, Girlayne e Severo. A companhia de vocês tornou o mestrado mais leve e divertido. Vocês moram em meu coração!

Claro que não poderia deixar de faltar um agradecimento mais que especial a Carol Barros, também companheira de turma, porém um tanto mais chegada! Uma irmã que ganhei desde o período de seleção para o ingresso no curso. Temos um vínculo pra sempre! Agradeço também a Tio Marcos (*in memoriam*) e a Tia Sueli, pais de Carol, que me receberam em sua casa como uma filha, me acolheram e me cuidaram. A vocês a minha sincera gratidão.

Agradeço a Poliana Dias, amiga preciosa e companheira de apartamento no primeiro semestre do curso. Juntas conseguimos a casa, e tudo mais que foi necessário. Poli, aquele abraço, amada!!

Agradeço também a todos os que foram meus professores durante o curso, Nelly Carvalho, Judith Hoffnagel, Maria Medianeira, Joyce Armani e Karina Falcone. Obrigada por terem contribuído para o meu crescimento intelectual e profissional.

Em especial, em muito especial, quero agradecer ao meu precioso professor (na graduação e mestrado) e orientador Benedito Gomes Bezerra. Professor, muito obrigada, em primeiro lugar, pela sua paciência. Muito mais, por ser um exemplo de profissional dedicado e responsável. Por ter me acompanhado em toda a minha trajetória de pesquisa. Obrigada pelas contribuições teóricas, pelas orientações e por sempre acreditar em mim mesmo quando eu mesma não creditava muito. Ao sr., muitíssimo obrigada!

Agradeço também aos estudantes do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco (UPE – *Campus* Garanhuns) por disponibilizarem os textos para a minha pesquisa e também tempo para responder ao questionário.

Também quero agradecer a Jozaías e a Diva pelo melhor atendimento, pela força e pelo compromisso em suas atividades na secretaria do PPGL. Vocês são demais!

Agradeço a todos os que, direta ou indiretamente, participaram da realização desse trabalho, que não poderia nomeá-los todos aqui, mas que com certeza contribuíram no desenvolvimento dessa pesquisa.

A todos, sinceramente, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como os estudantes de mestrado da área de Letras usam a intertextualidade (no caso dessa pesquisa, as citações como uma manifestação explícita da intertextualidade) para construir sua identidade acadêmica através da produção de artigos científicos. Como objetivos específicos, a pesquisa se propôs a: verificar o modo como os mestrandos em Letras empregam as citações em seus textos, refletindo escolhas retóricas que os caracterizam como participantes da comunidade discursiva da qual fazem parte; investigar como eles constroem seus argumentos a partir do discurso de outros autores; analisar como os mestrandos usam as citações nas diferentes seções dos artigos sob a influência das funções retóricas dessas seções; verificar a compreensão que eles têm da importância do artigo científico na constituição de sua identidade acadêmica. Sendo assim, nosso estudo está ligado à concepção sócio-construtivista de identidade, com autores como Hoffnagel (2008; 2009; 2010), Woodward (2012), Silva (2012) e Moita-Lopes (2003; 2011), aos Novos Estudos de Letramento, com Street (1984; 2007) e Lea e Street (1998), às concepções de gênero na perspectiva social, com Bazerman (2005), à concepção de intertextualidade com Bazerman (2011). Escolhemos como primeiro *corpora* para análise 18 artigos científicos produzidos por mestrandos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco (UPE – Campus Garanhuns), turma 2013.2. Também aplicamos um questionário a esses estudantes, cujas respostas compuseram nosso segundo *corpora*. Nesse sentido, nosso foco foi analisar o modo como esses estudantes utilizaram as citações em seus artigos, observando as estratégias retóricas por eles utilizadas nessa prática. A análise das citações foi feita com base nas categorias proposta por Swales (1990), Cortes (2012) e Hoffnagel (2009). Justificamos a escolha pelo gênero artigo científico como nosso objeto de análise pelo motivo de que este se configura um gênero altamente marcado pelas vozes de diversos autores, bem como porque trata-se de um gênero importante na academia por movimentar com mais recorrência a atividade de pesquisa que, por sua vez, movimenta a própria universidade. Com a análise das citações, pudemos perceber as estratégias utilizadas pelos mestrandos em Letras que revelaram aspectos de sua identidade acadêmica. Os dados analisados revelaram a preferência desses estudantes por citações que privilegiam mais o autor citado como um nome de valor do que sua mensagem. Também, com a análise dos dados, verificamos a preferência pelo modo indireto de citar, embora as citações diretas tenham sido mais utilizadas como base para novos argumentos. Quanto às citações utilizadas em cada seção dos artigos, observamos que os estudantes, de modo geral, se mostraram coerentes ao empregar as citações de acordo com as funções retóricas dessas seções, mostrando também, através de suas respostas ao questionário, que compreendem o artigo científico como um gênero que propicia sua identidade como autor e pesquisador.

Palavras chave: Identidade. Intertextualidade. Citações. Artigo científico.

ABSTRACT

This research has the general objective to investigate how the students of masters in arts (languages, specifically) use intertextuality (in the case of this research, citations as an explicit manifestation of intertextuality) to build their academic identity by producing scientific articles. The specific objectives aimed to verify how the masters in arts employ the quotes in his writings, reflecting rhetorical choices that characterize them as participants in the discursive community of which they are part of; investigate how they build their arguments from the discourse of other authors; analyze how the masters use the quotes in different sections of articles under the influence of rhetorical functions of these sections; and, finally, check understanding they have of the importance of the scientific article in the constitution of their academic identity. This way, our study is linked to the socio-constructivist conception of identity, inspired by authors such as Hoffnagel (2008; 2009; 2010), Woodward (2012), Silva (2012) and Moita-Lopes (2003, 2011); the New Literacy Studies, with Street (1984; 2007) and Lea & Street (1998); the gender conceptions in social perspective and the design of intertextuality with Bazerman (2005). We chose as the first *corpora* for analysis 18 scientific articles produced by masters of the Professional Master of Arts (PROFLETRAS), by the University of Pernambuco (UPE - Campus Garanhuns) class 2013.2. We also apply a questionnaire to those students, whose answers made up our second *corpora*. In this sense, our focus was to analyze how these students used the quotes in their articles, watching the rhetorical strategies used by them in this practice. The analysis of the citations was based on the categories proposed by Swales (1990), Cortes (2012) and Hoffnagel (2009). The reason why the scientific article gender is our object of analysis is because it is a place marked by the voices of several authors, and it is also an important genre in the college for moving the research activity. With the analysis of quotes, we could see the strategies used by masters in arts that revealed aspects of their academic identity. The data analyzed shows the preference of students for more quotes that privilege the author cited as a value name, more than the message they pass. Also, with the analysis, we found the preference for indirect way to quote, although direct quotations have been more used as a basis for further arguments. As for the quotes used in each section of articles, we observed that students, in general, proved consistent to use the quote according to the rhetorical functions of these sections, also showing, through their answers to the questionnaire, which comprise the scientific article as a genre that provides its identity as author and researcher.

Keywords: Identity; Intertextuality; Quotes; Scientific article.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Quantitativo das citações – integrais e não-integrais..... | 72 |
| Tabela 2 - Citações integrais autor sujeito e autor não-sujeito..... | 73 |
| Tabela 3 - Variação das citações integrais posição autor não-sujeito..... | 75 |
| Tabela 4 - Citações diretas e indiretas..... | 79 |
| Tabela 5 - Citações diretas com e sem a presença de autor citado dentro da sentença..... | 81 |
| Tabela 6 - Citações indiretas com e sem a presença de autor citado dentro da sentença.... | 86 |
| Tabela 7 - Os verbos de citação conforme as categorias denotativas..... | 89 |
| Tabela 8 - Estrutura dos artigos e quantidade de citações por seção..... | 95 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Modelo CARS para introdução de artigos de pesquisa..... | 48 |
| Figura 2 - Síntese da organização retórica da seção de resultados e discussão..... | 51 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - O gênero artigo científico – ações tipificadas para atender propósitos sociorretóricos..... | 45 |
| Quadro 2 - Dados quantitativos das citações nos artigos..... | 70 |
| Quadro 3 - Termos utilizados pelos estudantes nas citações integrais posição autor-não sujeito na modalidade das construções adverbiais..... | 76 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Percentual de citações por seção nos artigos..... | 95 |
|---|----|

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| CAPÍTULO 1: IDENTIDADE: CONSIDERAÇÕES GERAIS..... | 17 |
| 1.1. Afinal, o que é mesmo identidade?..... | 18 |
| 1.2. Noções de subjetividade na constituição da identidade..... | 21 |
| 1.3. Identidade na perspectiva social..... | 23 |
| 1.4. As relações de poder na construção da identidade..... | 24 |
| 1.5. Alguns aspectos que categorizam as identidades..... | 25 |
| CAPÍTULO 2: IDENTIDADE ACADÊMICA: LETRAMENTO, ESCRITA E GÊNERO..... | 29 |
| 2.1. Considerações sobre letramento na perspectiva social..... | 31 |
| 2.1.1. <i>Modelo autônomo de letramento</i> | 33 |
| 2.1.2. <i>O modelo ideológico de letramento</i> | 34 |
| 2.2. Letramentos acadêmicos..... | 36 |
| 2.3. Letramentos acadêmicos e gêneros textuais..... | 39 |
| 2.4. Letramentos acadêmicos e identidade..... | 41 |
| 2.5. O gênero artigo científico..... | 44 |
| 2.5.1. <i>Introdução</i> | 47 |
| 2.5.2. <i>Revisão da Literatura</i> | 49 |
| 2.5.3. <i>Aspectos metodológicos</i> | 50 |
| 2.5.4. <i>Análise e discussão dos resultados</i> | 51 |
| CAPÍTULO 3: INTERTEXTUALIDADE: O DISCURSO DE OUTROS AUTORES NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE..... | 53 |
| 3.1. Intertextualidade: definições e classificações..... | 55 |
| 3.2. Características do discurso científico..... | 60 |
| 3.3. Intertextualidade manifesta: o caso das citações..... | 65 |
| CAPÍTULO 4: O EMPREGO DE CITAÇÕES NOS ARTIGOS DE MESTRANDOS EM LETRAS..... | 69 |
| 4.1. Um olhar inicial para o <i>corpus</i> : dados quantitativos..... | 70 |
| 4.2. Categorização das citações..... | 72 |
| 4.2.1. <i>O emprego de citações em artigos de mestrados em Letras quanto às estruturas integrais e não-integrais</i> | 72 |
| 4.2.2. <i>O emprego de citações em artigos de mestrados em Letras quanto às formas direta e indireta</i> | 78 |
| 4.2.2.1. <i>Citações diretas em artigos de mestrados em Letras</i> | 79 |
| 4.2.2.2. <i>Citações indiretas (ou paráfrases) em artigos de mestrados em Letras</i> | 85 |
| 4.3. O emprego de verbos de citação..... | 88 |
| 4.4. O emprego de citações em cada seção dos artigos..... | 94 |
| 4.4.1. <i>As citações na seção de Introdução</i> | 96 |
| 4.4.2. <i>As citações na seção de Fundamentação Teórica</i> | 98 |
| 4.4.3. <i>As citações na seção de Aspectos Metodológicos</i> | 101 |
| 4.4.4. <i>As citações na seção de Análise e Discussão</i> | 103 |
| 4.4.5. <i>As citações na seção de Considerações Finais</i> | 106 |
| 4.5. Respostas dos estudantes ao questionário..... | 108 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 110 |
| REFERÊNCIAS..... | 116 |

INTRODUÇÃO

A linguagem desempenha um papel central na vida humana. Por meio dela realizamos atividades, interagimos uns com os outros, ocupamos funções sociais, demonstramos nossas preferências, negamos o que não concordamos etc. Pela linguagem externamos nosso interior e também apreendemos o que as outras pessoas exteriorizam. Além de outras tantas funções, a linguagem também nos identifica. O modo como usamos a linguagem nos caracteriza enquanto seres pertencentes a determinadas esferas da sociedade.

O modo como usamos a linguagem, todavia, não se constitui por si só, mas tem seu reflexo no outro, isto é, aprendemos o que sabemos com outras pessoas, falamos como falamos por influência de outros, nos inspiramos e tomamos os outros como parâmetros para nós. Podemos então dizer que nossa identidade é constituída através da interação com o outro. A constituição da identidade funciona, portanto, como uma permanente negociação entre indivíduo e sociedade.

Sendo assim, não nos alinhamos aqui com uma concepção essencialista de identidade, que a concebe como algo fixo, imutável, não passível de alterações. Essa perspectiva desconsidera os processos interacionais que influenciam nas formas de ser dos indivíduos. Todavia, em contradição com essa perspectiva essencialista, está a perspectiva não essencialista, com a qual nos alinhamos. Corroborando com o não essencialismo, Hoffnagel (2010, p. 64) vê a identidade “como uma realização interacional, negociada e alcançada em eventos comuns, como traços constitutivos de encontros sociais. Desta forma, identidade social é constituída por uma gama de *personae* sociais que pode ser reclamada ou atribuída no curso da vida”. Nesse sentido, à medida que uma pessoa se expõe a diferentes contextos em que a linguagem tem diferentes significados, sua identidade vai sendo gradativamente construída. No entanto, os diferentes contextos manifestam aspectos que, no uso da linguagem, são essenciais para a construção das identidades.

No âmbito acadêmico, local essencial para a realização desta pesquisa, a atividade escrita têm papel crucial no processo de construção da identidade dos seus membros. A escrita acadêmica se desenvolve numa relação de co-dependência de outros textos, sendo, pois, a intertextualidade um fator intrínseco à escrita da universidade. A intertextualidade pode ser definida como a relação entre as diversas vozes que povoam um texto. Entretanto, pode se manifestar de diversas maneiras. Nos textos da esfera acadêmica a manifestação da

intertextualidade varia de acordo com as áreas de conhecimento, com as convenções das disciplinas, com os gêneros textuais, entre outros aspectos típicos desse ambiente. Os gêneros de uma comunidade são aqueles que ela própria legitima. O artigo científico, portanto, configura-se como um gênero legitimado pela comunidade acadêmica e é um gênero altamente permeado pelo fenômeno da intertextualidade. No entanto, por ser bastante intensa a análise intertextual (BAZERMAN, 2011), para fins deste trabalho, concentraremos nossos esforços apenas nas manifestações visíveis da intertextualidade, especificamente nas citações.

Hyland (1999)¹, em trabalho que analisou os modos de citar em textos acadêmicos produzidos em diversas disciplinas, descobriu que as convenções disciplinares interferem significativamente no modo em que seus membros se utilizam das citações, refletindo sua identidade como autor de um campo disciplinar específico. Os modos de citar refletem também escolhas retóricas que apontam para maior ou menor autoria dos escritores, bem como o grau de ênfase que decide dar aos autores citados.

Nesse sentido, pesquisas têm sido realizadas a fim de investigar o uso de citações principalmente no artigo científico e em gêneros que têm a atividade de pesquisa como base. Como sabemos, o artigo científico é um gênero renomado na comunidade acadêmica por movimentar com mais recorrência os resultados das pesquisas desenvolvidas nesse ambiente. Escolhemos o artigo científico como nosso objeto de estudo tanto por ser um gênero bastante comum na esfera acadêmica, quanto por ser um gênero que carrega uma pluralidade de vozes de diferentes autores, marcado pela necessidade do uso de citações. O artigo é também um gênero bastante complexo em grande parte por conter seções com diferentes funções retóricas na reportagem das pesquisas. Nesse sentido, a pergunta que norteia nossa pesquisa é: de que forma a identidade acadêmica dos mestrados Mestrado Profissional em Letras pode ser construída através do modo como eles fazem uso do discurso de outros autores, manifestando a intertextualidade através das citações em artigos científicos? Nosso objetivo geral, portanto, baseia-se em nossa pergunta de pesquisa. Buscamos investigar como os estudantes de mestrado da área de Letras usam a intertextualidade (no caso dessa pesquisa, as citações como uma manifestação explícita da intertextualidade) para construir sua identidade acadêmica através da produção de artigos científicos.

¹ As traduções utilizadas neste trabalho são de responsabilidade da autora.

Como objetivos específicos, buscamos:

- ✓ Verificar o modo como os mestrandos em Letras empregam as citações em seus textos, refletindo escolhas retóricas que os caracterizam como membros da comunidade discursiva da qual fazem parte;
- ✓ Investigar como eles constroem seus argumentos a partir do discurso de outros autores;
- ✓ Analisar como os mestrandos usam as citações nas diferentes seções dos artigos sob a influência das funções retóricas dessas seções;
- ✓ Verificar a compreensão que eles têm da importância do artigo científico na constituição de sua identidade acadêmica.

Aspectos teórico-metodológicos

Escolhemos como *corpus* para análise artigos científicos produzidos por estudantes do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco (UPE – *Campus* Garanhuns), turma 2013.2. Esses artigos foram produzidos em resposta às solicitações dos professores dentro das disciplinas oferecidas no decorrer do curso. Optamos por analisar as citações de mestrandos em Letras em artigos científicos a fim de contribuir com estudos dentro dessa temática, tendo em vista que não são muitas as pesquisas que investigam o emprego de citações em trabalhos em português. Em língua inglesa, entretanto, verificamos vasta literatura referente a esse tema. Escolhemos o gênero artigo científico para ser analisado por ser este um gênero de prestígio na comunidade acadêmica e também por ser um gênero em que as citações têm papel fundamental.

Inicialmente, antes da composição do *corpus*, tínhamos em mente a coleta de 50 exemplares de artigos científicos produzidos pelos mestrandos do PROFLETRAS, no entanto essa quantidade foi reduzida para 18 unidades do gênero, dada a dificuldade dos estudantes em disponibilizarem os textos. Também aplicamos um pequeno questionário a esses alunos no intuito de saber a visão que eles têm do artigo como gênero que proporciona a construção de sua identidade acadêmica, quais as práticas de escrita de sua vivência antes do ingresso no PROFLETRAS que contribuíram para seu letramento quanto à produção de artigos científicos, bem como a compreensão que eles têm da importância das citações na produção desse gênero.

Para analisar como os mestrandos do PROFLETRAS exercem a prática de citações em seus artigos, primeiramente estabelecemos categorias relacionadas aos modos como elas aparecem nos textos. Nesse sentido, utilizamos a classificação oferecida por Swales (1990) que as distingue em duas estruturas básicas denominadas citações **integrais** e **não-integrais**, em que a diferença entre as duas pode ser reconhecida pela presença do nome do autor citado dentro da oração citante (citação integral) e pelo nome do autor citado fora da sentença citada, podendo aparecer após a citação, entre parêntesis, obedecendo ao sistema autor/data de referência ao autor do discurso citado, ou através de sistema numérico, que remete a notas. Com relação às citações integrais, adotamos as categorias dispostas em Cortes (2012) concernentes à posição sintática do autor citado dentro da oração, quais sejam, posição sintática **autor sujeito** e **autor não-sujeito**. Com relação às citações na posição sintática autor não-sujeito, outras três subclassificações foram adotadas, sejam elas a modalidade das *construções adverbiais*, a modalidade da *nominalização dos verbos* e a modalidade da *estrutura verbal passiva*. Por último, quanto à incorporação do discurso de outros autores nos artigos dos mestrandos, mais ou menos explícita, verificamos a recorrência de citações **diretas** e **indiretas** (paráfrases) nos textos dos estudantes.

Outro aspecto que analisamos foram os **verbos de elocução** utilizados nas citações, que, por sua vez, denotam mais ou menos compromisso do escritor com o enunciado citado, bem como revelam uma avaliação positiva ou negativa desses enunciados por parte do autor que cita. Por permitirem também ao escritor a condução do tipo de atividade relatada, utilizamos, para uma análise mais sistemática desses verbos, as três categorias propostas por Hyland (1999), quais sejam: *verbos denotadores de atos de discurso*, *verbos denotadores de atos de pesquisa* e *verbos denotadores de atos de cognição*. Com relação à categoria de verbos que denotam atos de discurso, adotamos a adaptação de Cortes (2012), que a subdivide em *verbos indicadores de afirmação* e *verbos indicadores de argumentação*, conforme nomenclatura de Marcuschi (2007).

Por último, analisamos o uso de citações pelos mestrandos em Letras em cada seção dos artigos, separadamente, a fim de compreender como essa prática contribui para o letramento dos estudantes, no sentido de eles se adequarem às exigências do gênero artigo científico, o que também aponta para a constituição de sua identidade.

Quanto ao procedimento de análise, seguimos os seguintes passos. Primeiro, fizemos uma contagem de todas as citações presentes nos 18 artigos que compuseram nosso *corpus*. Segundo, categorizamos as citações quanto à sua estrutura conforme as classificações acima

mencionadas. Depois disso, classificamos os verbos de citação quanto às categorias denotativas também acima mencionadas. Em seguida, verificamos como os estudantes usaram as citações em cada seção, percebendo a função que elas realizaram de acordo com a função retórica das seções nos artigos. Por último, apresentamos a análise das respostas dos estudantes ao questionário.

Os subsídios necessários para que possamos compreender o processo de construção da identidade dos mestrandos em Letras serão, pois, buscados na maneira como eles utilizam as citações, manifestações explícitas de intertextualidade, nos artigos científicos.

Sendo assim, esta dissertação está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, intitulado *Identidade: considerações gerais*, abordamos aspectos que contribuem para a constituição da nossa identidade social. Discutimos sobre a concepção de identidade à qual este trabalho está alinhado, compreendendo que a identidade é construída na interação social, em que o discurso do outro influencia em nossos modos de pensar, agir e ser. Para isso, nos baseamos principalmente nas concepções de Hoffnagel (2010) e Woodward (2012). Além disso, discorreremos sobre questões de subjetividade, relações de poder e formas de uso da linguagem como fatores que são fundamentais à construção da identidade.

No segundo capítulo, cujo título é *Identidade acadêmica: letramento, escrita e gênero*, discutimos aspectos que são fundamentais na construção da identidade de membros da comunidade acadêmica, lócus para a realização da nossa pesquisa. Abordamos o letramento na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 1984; 2007), que o concebem como um fenômeno social. Dentro dessa perspectiva, apontamos as características dos letramentos acadêmicos em sua relação com os gêneros textuais. Por último, apresentamos os aspectos que caracterizam o gênero artigo científico, pontuando separadamente as funções retóricas de cada seção que o compõe, conforme proposto por Motta-Roth e Hendges (2010).

Já no terceiro capítulo, intitulado *Intertextualidade: o discurso de outros autores na constituição da identidade*, discorreremos sobre o conceito de intertextualidade (BAZERMAN, 2011; FAIRCLOUGH, 2001) e sua relação com o discurso científico (IVANIC, 1998; HYLAND, 1999), finalizando com abordagens sobre as citações, manifestações visíveis da intertextualidade.

Por último, no quarto capítulo, apresentamos nossa análise dos textos e das respostas ao questionário. Nesse capítulo, primeiramente, apresentamos os dados quantitativos das citações nos artigos dos mestrandos em Letras. Em segundo lugar, categorizamos as citações

conforme as classificações descritas nos aspectos teórico-metodológicos. Analisamos também os verbos de elocução das citações integrais, caracterizando-os conforme as categorias de Hyland (1999). Depois disso, analisamos separadamente as citações em cada seção dos artigos do nosso *corpus*, registrando as funções que as citações exercem nessas seções e verificando o modo peculiar dos mestrandos em chamar as vozes de outros autores para o seu texto sob a influência das funções retóricas de cada seção. Em seguida, apresentamos as respostas dos estudantes ao questionário. Finalmente, trazemos as nossas considerações finais sobre a análise e as conclusões do nosso trabalho.

CAPÍTULO 1

IDENTIDADE: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Está-se efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada.

Stuart Hall

O tema identidade tem sido o foco das pesquisas de muitos estudiosos nos últimos anos. Devido a essa grande variedade de pesquisas sobre o assunto e à transdisciplinaridade existente nos estudos sobre esse tema, o termo identidade vem sendo abordado sob diferentes perspectivas. Em Psicologia o termo remete à identidade individual e pessoal de cada ser humano. Nesse sentido, a identidade é uma construção dinâmica da unidade da consciência de si, fortemente marcada pela subjetividade do eu. Em Sociologia, a própria identidade pessoal se constrói nas relações sociais, podendo sofrer sucessivas adaptações a novos contextos. Para a antropologia o estudo de identidade é referente às especificidades de uma cultura, isto é, busca identificar os elementos que tornam cada cultura diferente da outra, bem como busca analisar a maneira como elementos de outras culturas interferem em outras sociedades. A Antropologia, portanto, parte da constatação das diferenças na atribuição de identidade. Em Linguística, a identidade é estudada com base no uso dos gêneros textuais (escritos e/ou falados), bem como no estudo sobre as práticas sociais mediadas por eles. Para Bazerman (2005, p. 112), “os gêneros e os sistemas de atividade dos quais fazem parte fornecem as formas de vida dentro das quais construímos nossas vidas”. Dessa forma, construímos identidades “através da participação em sistemas de gêneros dentro de sistemas de atividade ordenados”, bem como através dos modos de escrita referentes ao uso desses gêneros.

A noção de identidade que nos referimos neste trabalho tem, portanto, íntima relação o uso da linguagem. Nesse sentido, achamos por bem esclarecer alguns conceitos à linguagem relacionados aos quais nos alinhamos: 1) a *língua* aqui é vista como uma atividade sociointerativa situada, isto é, como um conjunto de práticas onde convergem aspectos culturais e ideológicos; 2) o *discurso* aqui é visto como prática social através da qual os indivíduos moldam outros e são moldados por esses outros, sendo a materialização das representações e significados e onde se manifestam as relações interacionais (FAIRCLOUGH, 2001). É importante para nós definir esses conceitos a partir de uma perspectiva social porque

vamos observar elementos da constituição da identidade – especificamente nesse trabalho, da identidade de alunos mestrados – a partir de um construto social, ou seja, como um processo em que língua e discurso proporcionam modos de agir e, portanto, a construção da identidade. Nesse sentido, corroborando com Moita Lopes (2003, p. 20), o que estamos chamando aqui de identidade

é um construto de natureza social [...], isto é, identidade social, compreendida como construída em práticas discursivas, e que não tem nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa, ou seja, identidade pessoal, nem com sua essência nem com um si-mesmo unitário,

mas decorrente de relações sociais que ocorrem entre as pessoas.

A identidade vista dessa forma, como veremos mais detalhadamente adiante, não é fixa ou estável, mas construída a partir da relação com outros, isto é, como o discurso de outros. Nesse capítulo, portanto, iremos abordar a questão da identidade em uma perspectiva social, considerando aspectos gerais que a constituem e que nos ajudarão a compreender o processo de constituição identitária dos estudantes de mestrado, foco de nossa pesquisa.

1.1. Afinal, o que é mesmo identidade?

De modo geral, podemos dizer que o termo identidade diz respeito aos aspectos que identificam algo ou alguém. Entretanto, levando em consideração as questões biológicas, cognitivas, psicológicas, sociais, ideológicas, culturais, históricas, filosóficas, espirituais etc, que caracterizam a existência humana, partimos para a clara constatação de que identidade não é algo tão simples assim de explicar ou definir.

Em primeiro lugar, vejamos o que é tão peculiar a nós, humanos, que nos distingue das outras espécies primatas. Em *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*, Michael Tomasello (2003) explica que o incrível conjunto de habilidades cognitivas do homem moderno, de uma perspectiva evolucionista, é resultado de *processos de transmissão cultural únicos da espécie humana*. Isso nos é possível porque possuímos a capacidade de combinar nossos recursos cognitivos diferentemente das outras espécies animais. Sendo assim, nosso aparato cognitivo nos permite aprender por imitação, por instrução e por colaboração, processos esses que demandam de uma “única e muito especial forma de cognição social, qual seja, a capacidade de cada organismo compreender os co-específicos

como seres iguais a ele, com vidas mentais e intencionais iguais às dele” (TOMASELLO, 2003, p. 7). A partir dessa compreensão, podemos desenvolver

formas especialmente poderosas de criatividade e inventividade sociocolaborativa, ou seja, processos de sociogênese nos quais vários indivíduos criam algo juntos, algo que nenhum indivíduo poderia ter criado sozinho. Esse poder especial origina-se diretamente no fato de que, quando um ser humano está aprendendo “através” de outro, ele se identifica com esse outro e com seus estados intencionais e até mentais (TOMASELLO, 2003, p. 8).

Por esse motivo, explica Tomasello, é que somente nós, humanos, podemos nos envolver numa aprendizagem cultural, à qual corresponde o fato de herdarmos as descobertas tecnológicas, por exemplo, dos nossos mais remotos antepassados. Balocco (2010, p. 108) diz que “a compreensão de si mesmo e do mundo é uma prioridade definidora, ou exclusiva, do ser humano: somente o indivíduo tem uma consciência reflexiva e intencional”, na qual a linguagem tem papel materializador. A interação humana, então, se dá através de símbolos linguísticos e representações culturais que se dão justamente a partir da nossa capacidade de nos reconhecermos como co-específicos.

Estão aqui, portanto, os elementos cruciais que nos caracterizam como seres humanos: a capacidade de interação pela linguagem simbólico-verbal, o poder de percepção dos outros como co-específicos, agentes intencionais como nós mesmos e a capacidade de criatividade, escolha e decisão. Diante disso tudo, é importante ressaltar que ainda que todo esse aparato cognitivo nos pertença, todavia não nos é suficiente por si só, mas se completa numa relação circular entre mente e sociedade, interior e exterior, individual e social. Nesse sentido, a identidade de um indivíduo é construída dentro de seu leque de interações, aonde se identifica nos outros, aprende dos outros, imita os outros. Enne (2010, p. 69) afirma que “o que confere identidade a um indivíduo está atrelado à sua inserção social”, em que, do mesmo modo que é influenciado, também influencia. Dessa forma, completa Enne, (2010, p. 69) “não podemos pensar a construção da identidade como algo puramente individual ou coletivo, mas como uma permanente negociação entre indivíduo e sociedade”.

Pensar em identidade numa perspectiva social, interacional, em que construções mentais são formadas socialmente, nos leva a pensar sob a perspectiva socioconstrutivista, a qual “não admite a identidade como fixa, desde o nascimento do indivíduo, nem inalterável, mesmo diante dos acontecimentos histórico-sociais” (MOREIRA; CUNHA, 2011, p. 263),

mas trata a identidade como um processo construído pelos discursos e modos de comportamento que compõem as interações.

Como explica Woodward (2012), existe uma tensão entre correntes *essencialistas* e *não essencialistas* no que concerne a identidade. O *essencialismo* identitário diz respeito a uma concepção de identidade cristalina, fixa, cujas características que os indivíduos partilham entre si não se alterariam com o tempo. Também diz respeito a formas estáveis e inalteráveis de idealizações identitárias baseadas em princípios constituídos por regimes sociais investidos de poder. Afirma Stuart Hall (1999, p. 13) que “a identidade (vista dessa forma) plenamente unificada, segura e coerente é uma fantasia”.

Já na perspectiva *não essencialista*, “a identidade é vista como um *contingente*, isto é, como o produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, 2012, p. 38). Nesse sentido, concordamos com Hall, no que se refere ao homem contemporâneo, quando enfatiza que nessa era pós-moderna

a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (1999, p. 13).

Essa concepção considera a relevância da interação social na constituição da identidade, bem como dos processos histórico-culturais. Nesse sentido, devido aos vários papéis que um indivíduo pode assumir, a identidade torna-se um termo plural.

Hoffnagel (2010, p. 64) concebe identidade

como uma realização interacional, negociada e alcançada em eventos comuns, como traços constitutivos de encontros sociais. Desta forma, identidade social é constituída por uma gama de *personae* sociais que pode ser reclamada ou atribuída no curso da vida. Neste sentido a identidade de um indivíduo particular é composta por múltiplos elementos ou atributos que emergem na interação social (...). Talvez, como sugerem alguns estudiosos (Paoletti 1998; Ochs 1993), seja melhor falar não de identidade, mas de identidades que são sensíveis ao contexto e relevantes para a ocasião.

As múltiplas identidades têm a ver, portanto, com as diversas faces assumidas por uma mesma pessoa e essas posições que assumimos e com as quais nos responsabilizamos constituem nossa identidade (WOODWARD, 2012). Moita Lopes (2002, p. 36) fala sobre o fato de assumirmos diversas identidades sociais na sociedade em que atuamos. Sendo assim, “as mesmas pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes por meio de identidades sociais diferentes [...]” e essas identidades sociais que são de “classe social, gênero, sexualidade, raça, idade, profissão etc., são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas nas mesmas ou em práticas discursivas diferentes”. Essas identidades que nos constituem são negociadas de acordo com as possibilidades do nosso meio social e das necessidades que vêm do nosso eu subjetivo, tanto quanto com relação à forma que pretendemos ser reconhecidos pelos nossos pares, como admitem Hyland (1999) e Ivanic (1998) ao consentirem sobre o fato de que nossas escolhas linguísticas não são livres, mas limitadas às convenções das comunidades discursivas das quais fazemos parte.

Não podemos, entretanto, ignorar as questões concernentes à subjetividade no quesito identidade. Aspectos sobre a subjetividade também são relevantes porque compreendemos que os interesses particulares, influenciados pelos sentimentos e pelos modos de pensar pessoais, (que, vale salientar, também são construídos social e culturalmente) são pontos que influenciam na constituição identitária.

1. 2. Noções de subjetividade na constituição da identidade

Subjetividade é o que se remete ao íntimo do indivíduo, é a concepção que o indivíduo tem das coisas a partir de uma visão idiossincrática. É o que sente e pensa a respeito do mundo que o rodeia e de si mesmo. Woodward (2012, p. 56) diz que “subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu” e explica que a subjetividade abarca as emoções e pensamentos tanto conscientes quanto inconscientes que constituem nossas concepções. A autora ainda afirma que é na subjetividade, mais precisamente no inconsciente, que as contradições se manifestam e esclarece que “o conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidades”, compreendendo que a noção de subjetividade “nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares” (WOODWARD, 2012, p. 56).

Compreendemos também a subjetividade como o local onde as ambições e os desejos se encontram, onde os interesses pessoais se manifestam, impulsionando-nos a obedecer-lhes

de forma que nos esforçamos, nos submetendo a pré-requisitos e regras sociais para alcançarmos aquilo que queremos ser. Todavia, compreendemos também que nossa subjetividade é produto das experiências que vivemos em contextos sociais dos quais participamos, nos quais a linguagem e a cultura dão significação ao que pensamos de nós mesmos (WOODWARD, 2012). Nesses contextos sociais estão envolvidas as

práticas sociais de autoconstituição, a produção do eu como um objeto do mundo, o reconhecimento e a reflexão, a relação com a regra, juntamente com a atenção escrupulosa à regulação normativa e com os constrangimentos das regras sem os quais nenhuma “subjetivação” é produzida (HALL, 2012, p. 125).

Woodward (2012, p. 61) faz uma reflexão baseada na teoria de subjetividade desenvolvida por Althusser e, com base nas concepções do autor, afirma que “a subjetividade pode ser explicada em termos de estruturas e práticas sociais e simbólicas”, para as quais as ideologias funcionam como a base para a formação dos sujeitos. Althusser, nesse sentido, não compreende sujeito como pessoa individual, mas sim como “uma categoria simbolicamente construída” e afirma que “a ideologia [...] ‘recruta’ sujeitos entre os indivíduos [...] ou ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos” (ALTHUSSER, 1971, p. 146 apud WOODWARD, 2012, p. 61). Woodward completa o raciocínio de Althusser pontuando que

ocupar uma posição-de-sujeito determinada como, por exemplo, a de cidadão patriótico, não é uma questão simplesmente de escolha pessoal consciente; somos, na verdade, recrutados para aquela posição ao reconhecê-la por meio de um sistema de representação. O investimento que nela fazemos é, igualmente, um elemento central nesse processo (2012, p. 61).

Sendo assim, podemos dizer que a subjetividade tem suas raízes nos processos ideológicos nos quais os indivíduos estão inseridos. Assim, seus papéis serão desenvolvidos a partir da ideologia vigente em si mesmos construída nas relações sociais dentro de seus contextos culturais. As ideologias impõem princípios éticos e limitam as ações humanas, permitindo ao indivíduo ir até onde seus valores o permitem, bem como até onde lhe é permitido ir.

Ao término deste tópico, queremos esclarecer que os processos subjetivos centrados no indivíduo não serão a base das nossas discussões no decorrer desse trabalho pelo motivo de que nosso estudo considera os processos interacionais dos quais nascem as identidades, pois, segundo Balocco (2010, p. 110),

o sujeito envolvido em um processo de construção de identidade não é o sujeito origem e sequer o processo de construção de identidade é visto como um produto de um sujeito individual: aquele processo não se dá no sujeito, no seu interior, mas fora dele, a partir de sua exposição aos discursos em circulação no tecido social que o circunda e de suas relações práticas e materiais com o mundo.

Também queremos deixar claro que nosso trabalho não se enveredará nas profundidades dos estudos de constituição dos sujeitos na perspectiva da Análise do Discurso, por exemplo, mas, nosso objetivo é apenas compreender como as identidades se formam e a partir de quais aspectos.

1.3. Identidade na perspectiva social

A noção de identidade social – não essencialista – vai de encontro à concepção de rigidez e congelamento das identidades – noção essencialista –, sendo radical em admitir que as identidades podem sofrer significativas alterações de acordo com os aspectos referentes às relações sociais, como as mudanças sócio-históricas que ocorrem com o passar dos anos, admitindo também que os processos discursivos moldam tanto a construção como a desconstrução das identidades. O termo identidade social nos permite compreender que nossas identidades podem sofrer alterações gradativamente, de acordo com os modos de viver particulares das comunidades discursivas que participamos, bem como de acordo com as formas como nos relacionamos com nossos interlocutores.

Aqui, como postula Hoffnagel (2010, p. 64), e como mencionamos anteriormente, iremos tratar a identidade não como estritamente pessoal/individual e dissociada do aspecto social, mas sim sob a perspectiva socioconstrutivista, “que tem a identidade como uma realização interacional, negociada e alcançada em eventos comuns, como traços constitutivos de encontros sociais”. Nesse sentido, Enne (2010, p. 69) revisa que, mesmo remetendo a traços individuais, “o que confere identidade a um indivíduo está atrelado à sua inserção social. Por isso, não é possível abordar o conceito de identidade sem pensar a sua relação com a alteridade”. A diferença, portanto, é a marca da identidade no sentido de que nos projetamos naquilo que o outro é, o outro diferente de nós. Nesse sentido, Enne (2010, p. 69 e 70) complementa esse raciocínio argumentando que

a construção da identidade, em termos sociais, que podemos entender aqui como a maneira pela qual me vejo e desejo ser visto pelos outros, nunca será puramente individual (pela própria matriz etimológica de

indivíduo, aquele que é único, que não se divide), mas sim pensada em relação ao coletivo. Identidade, na sua dimensão social, é um conceito que necessita do outro para ser referendado, ou seja, não se constrói identidade para si e por si. É preciso interagir para que ela faça sentido. Dessa forma, a ideia de identidade remete, necessariamente, aos processos de interação entre indivíduos numa sociedade.

A construção de identidade social está, portanto, essencialmente ligada a relação de uns com os outros. Coracini (2003a, p. 203) aponta que “não há outro modo de se dizer que não seja através do olhar e da voz do outro”. Hall (2012, p. 110) reconhece que “é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo” que as identidades são formadas. Tomando como referência a visão de linguagem assimilada por Bakhtin, uma visão dialógica, na qual toda enunciação envolve no mínimo duas vozes, “é central aqui: a voz do *eu* e a voz do *outro*” [grifos do autor] (MOITA LOPES, 2002, p. 32), um discurso que molda o outro e vice-versa. Nesse sentido, nos tornamos conscientes de nós mesmos e produzimos discurso quando os outros têm consciência de nós e do nosso discurso. Somos o que somos por causa dos outros à nossa volta (MOITA LOPES, 2002). Os outros que nos influenciam. Os outros que nos permitem. Os outros que nos constituem.

1. 4. As relações de poder na construção da identidade

As posições sociais são ocupadas por participantes discursivos, agentes posicionados sócio-historicamente que operam nas relações de poder aonde tanto se submetem quanto atuam na autoridade que possuem para exercer seus papéis. Conforme Moita Lopes (2002, p. 34 e 35), “os que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a serem os produtores de outros seres, por assim dizer”. Os participantes de posição maior, isto é, os que exercem papel predominante dentro dos sistemas sociais e que têm mais domínio dos processos discursivos, exercem maior poder na construção social das identidades (MOITA LOPES, 2002).

Dessa forma, Moita Lopes compreende que “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos reagir a essas práticas” (2002, p. 37). No caso do ambiente universitário, os papéis mais reconhecíveis socialmente, pelo menos os que identificam a universidade enquanto instituição de ensino, são professor e aluno, em

outras palavras, pesquisadores mais experientes e pesquisadores iniciantes, isto é, menos experientes. Conforme Bezerra (2015, p. 66), a participação do aluno “será sensivelmente marcada por oposição à participação do professor ou pesquisador, este visto como aquele que “sabe” e o aluno como aquele que “está aprendendo”. Sendo assim, é inevitável que o discurso do professor – que é o discurso de um especialista –, bem como seu posicionamento que se traduz em uma maior experiência de trabalho e conhecimento influencie fortemente na construção da identidade do aluno enquanto membro menos experiente (se comparado ao professor) da comunidade acadêmica.

1. 5. Alguns aspectos que categorizam as identidades

As identidades são categorias sociais, modos de organizar a sociedade através da atribuição de características específicas aos grupos de seres humanos. Mas como se efetua esse processo de categorização? “Sobre quais bases agrupamos tal ou qual coisa [ou pessoa] particular com outras em uma mesma categoria? Quais são os critérios que decidem a pertença de um membro em uma mesma categoria?” (KLEIBER, 1990, p. 13 apud PENNA, 1997, p. 100).

No caso das universidades, local de pesquisa para este trabalho, o envolvimento nas práticas sociais mediadas pelos gêneros textuais legitimados nesse ambiente é um dos mais importantes aspectos que caracterizam o aluno experiente, atuante, em processo sempre contínuo de maturidade em sua identidade acadêmica. Nesse processo de produção textual e participação em eventos, o estudante é estimulado a prosseguir na carreira acadêmica, chegando a ingressar em cursos de pós-graduação, sendo legitimado como participante cada vez mais consagrado no contexto acadêmico, pois, como postula Habermas (1996, 1999, 1973 apud FALCONE, 2008), as práticas discursivas são o lugar onde se constroem as posições legitimadas.

Falcone afirma que a legitimação de grupos sociais “pode ser analisada como um ato social de atribuição de aceitabilidade de atores sociais, ações e relações sociais em uma ordem normativa” (2008, p. 87). Sendo assim, não somente o poder e os conceitos são os elementos que estabelecem os grupos sociais, mas principalmente a legitimidade que a sociedade atribui a eles. O legítimo, então, é constituído nas práticas discursivas.

Nesse sentido, segundo Fairclough (2001, p. 89), o discurso envolve “texto, prática discursiva e prática social”, ou seja, está relacionado intimamente com as mudanças sociais e dessa maneira não pode jamais estar delas desvinculado. Visto que nenhuma relação social é independente da linguagem e que todas as relações sociais se realizam na interação linguística entre os indivíduos, a linguagem aqui é vista como prática social e não como uma atividade essencialmente individual.

Dessa forma pode-se agir sobre o mundo e sobre os outros através do discurso. Fairclough (2001, p. 91), seguindo a linha de Foucault, diz que

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam ou o restringem: suas próprias normas e convenções como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

É na materialização discursiva da língua que estão as crenças, as negações e permissões, as ideologias, as transições sociais, as negociações, os reconhecimentos, as convenções, ou seja, tudo o que se relaciona com as relações sociais é manifestado através do discurso.

Fairclough (2001), apropriando-se da Linguística Sistêmico Funcional de Halliday, propõe extensões da teoria a favor de seus propósitos investigativos. Nesse sentido, Fairclough subdivide a função interpessoal proposta por Halliday em duas funções: a função identitária – que diz respeito ao modo como o discurso molda as identidades sociais – e a função relacional – que corresponde às negociações e representações feitas nas relações sociais através do discurso. Fairclough justifica essa modificação por causa da “importância do discurso na constituição, reprodução, contestação e reestruturação de identidades, que não é captada pelas funções tal como representadas por Halliday” (RESENDE, 2006, p. 1071, 1072), uma vez que a função relacionada à identidade é menos reconhecida e tida como aspecto menos importante dentro da função interpessoal. Para o analista crítico do discurso, por fim, a função ideacional estaria relacionada aos modos como o texto traz significação ao mundo e aos seus processos, entidades e relações (FAIRCLOUGH, 2001). Para a discussão nesse tópico, focalizamos na perspectiva de como o discurso funciona como sendo um dos fortes aspectos da formação da identidade.

Em relação às identidades de professores e alunos, por exemplo, envolvidas dentro de um sistema institucional educativo, Fairclough (2001, p. 92) admite que estas “dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução”, mas também que “estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso”.

Na escrita dos estudantes, em que há uma relação entre o estudante escritor e as autoridades que cita em seus textos, o discurso tem papel excepcional na formação identitária principalmente do aluno, em que as opiniões, juízos de valor, linha de pesquisa, modos de pesquisa e até formas de fala e escrita da autoridade vão influenciar consideravelmente na construção da identidade acadêmica do aluno. Nesse caso, o autor considerado como um nome de prestígio, tido como o pesquisador que “sabe”, tem autoridade – no sentido de experiência e aquisição de conhecimento – sobre o aluno que ainda está construindo uma base de conhecimento e maturidade profissional. Sendo assim, o discurso, as palavras da autoridade trarão um efeito interventivo, influente, persuasivo sobre as crenças do aluno, pois, como afirma Pierre Bourdier (1989, p. 15), “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença da legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”. Nesse segmento, Foucault também salienta a importância de se estudar a relação entre poder e conhecimento.

Dessa forma, o discurso tanto é moldado pela identidade como também a molda. Cada participante está, portanto, agindo discursivamente dentro de suas possibilidades, uma vez que “não podemos dizer o que queiramos em quaisquer circunstâncias” e, portanto, dessa maneira, “a projeção de enquadres interacionais ou contextos mentais na interação é dirigida pela posição que os participantes ocupam em relações simétricas/assimétricas na sociedade” (MOITA LOPES, 2002, p. 33). Nesse mesmo raciocínio, Foucault diz que “sabemos muito bem que não somos livres para dizer qualquer coisa, que não podemos falar qualquer coisa quando e onde queremos, e que uma pessoa, em resumo, não pode falar qualquer coisa” (1971, p. 11 apud MOITA LOPES, 2002, p. 33 e 34).

Os indivíduos se posicionam e se repositonam em suas relações sociais através do discurso e, conseqüentemente, pela linguagem. Hall (2012, p. 109), nesse sentido, argumenta que

é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em

locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Sendo assim, o discurso forma e transforma a sociedade e as estruturas sociais enquadram o discurso. Logo, é impossível dissociar discurso e sociedade, discurso e relações sociais, discurso e identidade social.

Para Bazerman (2005), os recursos que medeiam as práticas sociais, a agência humana, são os gêneros textuais. Para o autor, os agentes atuam linguisticamente através dos gêneros. Os gêneros são, portanto, estruturas formais maleáveis que caracterizam determinado grupo social e funcionam como estabilizadores das relações sociais. Os Estudos Retóricos de Gênero dizem respeito à forma “como os gêneros capacitam os usuários a realizar retórica e linguisticamente ações simbólicas situadas e, ao fazer isso, desempenham ações e relações sociais, cumprem papéis sociais e moldam realidades sociais” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 81). Dessa maneira, a agência retórica, conforme Karlyn Campbell (apud MILLER, 2012, p. 169), “refere-se à capacidade de agir, isto é, de ter a competência de falar ou de escrever de uma maneira que será reconhecida ou considerada por outros”. Nesse mesmo pensamento, Geisler (2004, p. 12, 16 apud MILLER, 2012, p. 169) compreende agência como “a capacidade de agir devido à missão social de ser eficaz no mundo”. Miller completa essas considerações afirmando que agência compreende não somente a capacidade de agir – no sentido linguístico, de falar ou escrever –, mas também a capacidade de compreender, de receber o discurso, isto é, a capacidade de audiência.

Em suma, quando falamos de agência, modos de agir, estamos falando também de identidade, no sentido de que as práticas sociais apontam para a identificação das identidades sociais. Nesse sentido, cremos que inseridos nas práticas sociais de sua esfera de atuação, agindo discursivamente através dos gêneros textuais, os estudantes de mestrado constroem gradativamente sua identidade acadêmica. Em vista disso, abordaremos no próximo capítulo, na perspectiva social, questões de letramento, escrita e gêneros textuais, elementos que julgamos fundamentais à construção da identidade acadêmica.

CAPÍTULO 2

IDENTIDADE ACADÊMICA: LETRAMENTO, ESCRITA E GÊNERO

Quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas.

Brian Street

Como vimos no capítulo anterior, muitos estudos tem sido desenvolvidos em torno do tema identidade e muitos são os aspectos que a constituem. Esses aspectos são determinados pelos contextos socio-culturais e locais nos quais os indivíduos estão inseridos, bem como pelos papel(is) que eles desempenham nesses contextos. No caso do contexto acadêmico, foco da nossa pesquisa, a escrita possui papel vital na constituição da identidade de seus membros.

Sendo a escrita um elemento intrínseco à cultura acadêmica, os membros inseridos nessa cultura precisam então desenvolver habilidades com a escrita que lhes permitam corresponder às exigências típicas desse ambiente. Precisam ser especificamente letrados para cumprir com êxito seu papel/função nessa esfera de atuação. Ser letrado nesse sentido, contudo, não corresponde ao conceito de letramento do senso comum, em que ser letrado é saber ler e escrever no sentido de codificar e decodificar símbolos gráficos. Ser academicamente letrado significa manipular a escrita de modo a produzir satisfatoriamente os gêneros textuais que são próprios da cultura acadêmica. Mas não somente isto. Ser academicamente letrado significa também, através de constante atuação na rotina universitária, adquirir novos modos de conceber o conhecimento, novos objetivos provindos da gama de possibilidades profissionais que são oferecidas nesse ambiente. Significa desenvolver novas formas culturais e de postura, ou seja, basicamente significa adquirir novas bases cognitivas que resultarão em hábitos e modos característicos de se conduzir academicamente.

Há algumas décadas, pesquisadores como Carolyn Miller (2009) e Charles Bazerman (2005; 2007; 2011), Berkenkotter e Huckin (1995), Marcuschi (2008), Bezerra (2006), entre outros, têm compartilhado conhecimentos e teorias que sustentam a afirmação de que os

gêneros textuais são os meios através dos quais nos comunicamos e interagimos e que não há comunicação que não seja mediada pelos gêneros. Os gêneros textuais caracterizam uma comunidade discursiva e oferecem “um repertório disponível de formas, ações e motivos” (BAZERMAN, 2007, p. 22) entre os quais um membro de tal comunidade pode optar para desenvolver seus interesses, agindo através dos gêneros. Sendo assim, considera-se que quando um indivíduo consegue dominar os gêneros textuais que circulam no ambiente onde atua, torna-se bem mais eficaz sua participação nesse ambiente. No caso da comunidade acadêmica, o domínio dos gêneros lá utilizados é imprescindível para que haja um alinhamento dos participantes aos papéis com os quais estão comprometidos. Com o domínio dos gêneros e com a constante participação escrita nas práticas culturais acadêmicas os participantes vão cada vez mais sendo aperfeiçoados em sua identidade acadêmica.

O conceito de letramento que adotamos para este trabalho diz respeito às práticas situadas da escrita. Isso quer dizer que as formas como um indivíduo age através da sua escrita enquadrada em gêneros e em situações específicas – (re)conhecendo as implicações de cada leitura e produção – traduzem aspectos do seu letramento. Os gêneros acadêmicos são, portanto, a materialização das práticas de letramento, um espaço de interação social, de negociação entre os participantes e de construção de posicionamento em que, através da sua escrita, o indivíduo vai construindo sua identidade acadêmica e produzindo conhecimentos e concepções que também servirão de base para outros autores. Dessa maneira, esses participantes gradativamente adquirem maturidade cognitiva na medida em que se envolvem mais intimamente nas práticas acadêmicas através dos gêneros dessa esfera.

Para fins de interesse da nossa pesquisa, nos propomos neste capítulo a discorrer sobre a interseção que há entre escrita, letramento, gênero e identidade acadêmica, aspectos que consideramos relevantes para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Sendo assim, o capítulo está disposto da seguinte maneira: no primeiro tópico, trazemos um breve panorama histórico sobre a escrita a fim de fornecermos uma melhor compreensão de sua relevância para a organização social; no segundo tópico, apresentamos os dois modelos de letramento - autônomo e ideológico – desenvolvidos por Street (1984), primando pelo modelo ideológico por este se admitir a dimensão das práticas sociais como relevantes para a compreensão do fenômeno do letramento, inclusive as práticas escritas da universidade; no terceiro, discorreremos sobre as particularidades dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998) associando-os à concepção de gênero na perspectiva sociorretórica (MILLER, 2009); por fim, elaboramos um tópico no qual discutimos as relações entre as práticas de letramento

acadêmico e construção de identidade, com base nos estudos de Bazerman (2011) e Ivanic (1998).

2. 1. Considerações sobre o letramento na perspectiva social

O termo letramento está relacionado basicamente à forma como qualquer indivíduo se conduz dentro de uma sociedade através da escrita, ou seja, refere-se aos “usos estratégicos da língua escrita” (BAZERMAN, 2007, p. 46).

No entanto, dentre as várias perspectivas sobre o estudo do letramento, nos alinhamos aos assim chamados Novos Estudos de Letramento (NEL) que, por sua vez, consideram a dimensão do letramento a partir de uma visão sociocultural, isto é, o letramento como um fenômeno contextualizado, não desvinculado das práticas sociais.

Nesse sentido, um dos aspectos dos NEL que mais tem relevância para a nossa pesquisa é que, conforme Street (2007), é mais adequado usar o termo letramento no plural, letramentos, pois, as formas de usar a escrita variam de acordo com os contextos comunicativos e conseqüentemente com as necessidades provenientes desses contextos quanto às práticas escritas. Sendo assim, habilidades específicas com a escrita são necessárias para atender às exigências das diversas situações comunicativas nas quais um indivíduo pode estar inserido.

Outro aspecto fundamental dos NEL é que os letramentos são situados e locais, o que significa dizer que os fatores sócio-histórico-culturais têm significativa influência na forma como os letramentos de determinado grupo social são construídos (STREET, 2007). Isso também aponta para o fato de que os usos e significados do letramento diferem de acordo com as convenções de cada comunidade discursiva. Por último, os NEL levam em consideração as relações de poder que envolvem os letramentos, no sentido de que existem determinados usos da escrita que são mais privilegiados do que outros e isso envolve questões ideológicas e de poder. Nesse sentido, conforme destaca Lêdo (2013), em geral, as práticas escritas mais informais e cotidianas têm menos destaque e menor *status* do que as práticas mais formais e institucionalizadas, como é o caso dos letramentos concernentes ao ambiente acadêmico, por exemplo.

Consideramos os letramentos aqui, portanto, como as diferentes formas através das quais os indivíduos participam e agem em situações comunicativas através de seus textos

escritos, bem como o conhecimento que têm, não apenas com relação aos aspectos formais desses textos, mas principalmente da função que realizam através deles, da força retórica atrelada ao seu uso e de como o uso desses textos pode refletir aspectos da identidade desses indivíduos.

Para nós é importante deixar claro que a escrita tem papel essencial quanto ao fator letramento e sua relevância nas práticas sociais pode variar de comunidade para comunidade. Nesse sentido, podemos dizer que os letramentos podem ser individuais (no sentido do histórico de uso da escrita de cada pessoa), mas principalmente condicionados socialmente, onde cada comunidade discursiva apresenta características específicas quanto aos usos da escrita que as diferenciam umas das outras.

Como o ambiente acadêmico é o lócus para a realização da nossa pesquisa, sendo a fonte da seleção do nosso objeto de estudo, buscamos compreender como a escrita funciona nesse ambiente, especialmente nos aspectos relacionados à atividade de pesquisa, e como os membros dessa esfera – estudantes mestrados, no caso deste trabalho – empregam suas habilidades escritas para realizar os propósitos comunicativos referentes às convergências do meio acadêmico. Essa compreensão nos ajudará a caracterizar aspectos que apontam para a construção da identidade dos membros dessa esfera.

Antes de discutirmos aspectos dos letramentos acadêmicos, salientamos aqui que a alfabetização não é condição obrigatória para o letramento, pois não se pode negar o fato de que pessoas que não sabem ler nem escrever tecem relações com a escrita no seu cotidiano, como, por exemplo, diferenciar um jornal de uma revista, dada a disponibilidade gráfica do texto, das cores utilizadas, da textura do papel etc., ou reconhecer nomes de lojas, valor de notas de dinheiro, entre outras relações com a escrita que não sejam necessariamente ler ou escrever. Isso aponta para o fato de que não existem pessoas iletradas em comunidades em que a escrita tem papel fundamental, isto é, o grau zero de letramento é, de fato, inexistente nessas comunidades. Por outro lado, um grau máximo de letramento é impossível, visto que o envolvimento em novas práticas de letramento é algo que não se pode medir.

Nesse sentido, podemos perceber que habilidades técnicas com a leitura e escrita não são suficientes para atender às diversas demandas sócio comunicativas. Entretanto, por muito tempo o conceito de letramento, em uma perspectiva tradicional, esteve limitado à aquisição dessas habilidades. Como veremos a seguir, os estudos sobre letramento foram agrupados por

Street (1984) em dois principais modelos, quais sejam o modelo autônomo e o modelo ideológico.

2. 1. 1. Modelo autônomo de letramento

O termo letramento, oriundo do vocábulo inglês *literacy*, significa, em português, literalmente, “alfabetização”, termo este que corresponde ao domínio da leitura e da escrita em termos de técnica. Ser letrado no sentido de ser alfabetizado, corresponde ao já mencionado “modelo autônomo de letramento” (STREET, 1984; 2003). Como dito anteriormente, as implicações concernentes a esse modelo têm sido criticadas por estudiosos de diversas áreas, principalmente na área de antropologia e de ensino. As críticas ao conceito de letramento que deriva desse modelo não são sem razão. Sua insuficiência foi detectada e defendida dada a percepção de que apenas ler e escrever não são habilidades suficientes para coerentes interpretações de textos nem para produções textuais que correspondam às necessidades comunicativas específicas.

Oliveira M. (2010, p. 328) afirma que a principal debilidade dessa visão é

o reconhecimento do *letramento* como um fenômeno *neutro, natural, singular, autônomo, visível*. *Neutro*, no sentido de que pode ser indiferentemente aplicado a qualquer aluno: da região norte / da região sul, pobre / rico, da zona urbana / da rural, criança / jovem / adulto etc. *Natural*, porque resulta de um consenso social que segue a ordem regular das coisas, ignorando o diferente e o inadequado. *Singular*, porque está equacionado a uma prática universalizante cujo interesse é homogeneizar o saber do aluno, conduzindo-o a um único lugar – o da cultura letrada, canônica, dominante, sem atender aos interesses e às necessidades comunicativas de grupos específicos. *Autônomo*, porque ocorre de modo descontextualizado, atribuindo à escrita características intrínsecas, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. *Visível*, pelo poder e legitimação que ao letramento canônico (letramento cultural) é atribuído.

Esse modelo desconsidera os contextos sócio históricos e culturais nos quais são realizadas as práticas escritas, ignorando a complexidade e infinidade de definições que estão relacionadas ao termo.

No contexto escolar, Kleiman (1993) mostra que o letramento é construído nos limites materiais do texto, ou seja, o texto é visto como um conjunto de elementos gramaticais e funciona como ferramenta para que os alunos aprendam a gramática de maneira satisfatória.

A autora explica também que, nesse contexto, o texto serve como um recipiente de informações as quais devem ser identificadas pelos estudantes com a finalidade de “interpretação do texto”. Sendo assim, os estudantes precisariam apenas decodificar as palavras para responder aos questionários solicitados pelo professor(a), por exemplo.

No modelo autônomo, em suma, a leitura e a escrita se revelam como um fim em si mesmas. Os próprios conceitos de língua, de texto e de gênero são incorporados, nesse modelo, de maneira abstrata e não funcional, isto é, não são moldados à perspectiva social e também não abarcam as questões contextuais que envolvem as situações comunicativas.

Diante da percepção crítica de pesquisadores de vários campos como “a antropologia social (Street, 1984), a sociolinguística (Heath, 1983), a psicologia (Scribner e Cole, 1981), a retórica (Pattison, 1982), o folclore (Finnegan, 1988) e a história (Clanchy, 1979; Graff, 1979; Harris, 1989)” (STREET; BESNIER, 1994, p. 533), a visão monolítica e homogênea do fenômeno do letramento passou a ser substituída pelo “modelo ideológico”. Esse modelo se consolidou como adequado, em detrimento do modelo autônomo, por considerar as questões sócio contextuais que são inerentes e bastante significativas para o letramento.

2. 1. 2. O modelo ideológico de letramento

Conforme Street e Besnier (1994, p. 533), o modelo ideológico “vê o letramento como uma construção sócio cultural, propondo que o letramento não pode ser estudado independentemente dos aspectos sociais, políticos e históricos que o compõem”. Street (2003, p. 77, 78) explica que nesse modelo “o letramento é visto como uma prática social e não simplesmente como uma técnica ou habilidade neutra; que o letramento está incorporado em princípios epistemológicos socialmente construídos”. Os letramentos vistos como práticas sociais, conforme esclarece M. Oliveira (2010, p. 329), são

entendidos nos seus contextos sociais e históricos; são fruto de relações de poder; servem a propósitos sociais na construção e troca de significados; formatam e são formatados pela cultura; sofrem interferência de posições ideológicas, podendo estas serem explícitas e implícitas; são dinâmicos à medida que são determinados por injunções de natureza econômica (globalização), tecnológica (recursos da mídia e da *internet*), política (políticas públicas de educação) e histórica (certas práticas valorizadas numa determinada época que perdem o seu valor noutro tempo). São, enfim, múltiplos, dêiticos, ideológicos e críticos.

No modelo ideológico, o letramento não diz respeito simplesmente aos efeitos ou impactos da escrita, mas muito mais se refere aos modos de como as pessoas compreendem as práticas realizadas através da escrita. O letramento nesse sentido está relacionado a questões cognitivas e de percepção e interpretação que envolvem conhecer o funcionamento da escrita em contextos específicos. Na perspectiva ideológica os letramentos jamais estão desvinculados das práticas sociais, isto é, letramento não é um conceito abstrato ou aéreo, mas funcional, situado e social.

Do mesmo modo, a língua também é de natureza social, portanto ideológica, não existindo isoladamente, desvinculada de um contexto social (BAKHTIN, 1997). Sendo assim, “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 123). Nesse sentido, a língua é sempre um ato social, é sempre dialógica e nunca pode ser desvinculada das situações reais de comunicação. Atos sociais (linguísticos) nunca são homogêneos, mas sempre heterogêneos e envolvidos por representações, ideologias, crenças e valores pré-construídos sócio historicamente.

Do mesmo modo que para Bakhtin a língua “está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (1997, p. 14), o letramento na perspectiva ideológica não pode ser desvinculado das práticas com a escrita realizadas dentro das estruturas sociais. Declarando sua preferência em falar de “práticas de letramento ao invés de letramento como tal”, Street (2007, p. 466) afirma que essas práticas estão “sempre associadas com relações de poder e ideologia”. Nesse sentido, o letramento é para Street o que a comunicação verbal é para Bakhtin: denota conflitos, estabelece relações de dominação hierarquizantes, sendo utilizada como resistência a classes dominantes ou utilizada por estas para reforçar o poder.

O modelo ideológico considera também o princípio de adequação e inadequação. Nesse sentido, podemos falar de letramentos adequados e inadequados. Letramentos dominantes, por mais complexos e prestigiados que sejam socialmente, não atendem a todas as situações comunicativas, isto é, não são adequados em determinadas situações. Vale ressaltar, inclusive, que os letramentos que se adquire nas instituições de ensino não são os únicos que podem resolver todas as tensões presentes nas mais diversas situações de comunicação, apesar de serem considerados como práticas muito importantes na nossa sociedade.

Enfim, de modo a resumir o que discorremos sobre os dois modelos de letramento propostos por Street (1984), podemos dizer que a diferença entre os dois está na relevância dos aspectos sociais que envolvem as práticas de letramento dadas pelo modelo ideológico. Semelhantemente à visão estrutural, saussureana, da língua, o modelo autônomo considera que habilidades técnicas com a escrita são suficientes e universais e não consideram os aspectos sociais que envolvem o letramento. O modelo ideológico – com implicações que se relacionam à perspectiva de língua como atividade social –, por conseguinte, é considerado adequado por ter uma visão mais ampla e crítica do fenômeno do letramento. Põe como fundamentais as questões ideológicas, culturais, históricas, temporais etc. que estão por trás das práticas de letramento. Considera a variedade de maneiras em que a escrita pode ser usada dependendo do contexto e analisa essas práticas levando em consideração as relações de poder entre os membros de uma comunidade.

Pontuados os dois modelos de letramento (autônomo e ideológico), abordaremos, como anteriormente nos propusemos, aspectos dos letramentos utilizados no ambiente acadêmico, letramentos esses que apontam para a construção da identidade dos indivíduos que atuam nessa esfera.

2. 2. Letramentos acadêmicos

Os letramentos acadêmicos são uma ampla vertente que flui da perspectiva do modelo ideológico de letramento. Considerando o letramento como as diversas maneiras de uso da escrita, os letramentos acadêmicos dizem respeito às formas de usar a escrita no contexto universitário, acadêmico. Conforme Ann M. Johns (1997, p. 2) o termo letramento se refere “a estratégias de compreensão, discussão, organização e produção de textos”, a que é somado o contexto em que o discurso é produzido, bem como os papéis dos leitores e escritores na comunidade. Nesse sentido, os letramentos acadêmicos têm a ver com os modos específicos que os membros dessa esfera usam a escrita para cumprir sua(s) função(ões).

As pesquisas de Lea e Street (1998) sobre letramentos acadêmicos, portanto, desenvolvem-se a partir do seguinte questionamento: o que significa ser academicamente letrado? Esse questionamento norteia a busca desses autores por compreender os letramentos acadêmicos como práticas sociais ao invés de se submeterem aos limites da “boa” ou “má” escrita. Isto posto, os estudiosos organizam a escrita acadêmica em três modelos/abordagens:

study skills (habilidades de estudo), *academic socialization* (socialização acadêmica) e *academic literacies* (letramentos acadêmicos).

O modelo das habilidades de estudo assume o letramento como um conjunto de habilidades técnicas – formais e gramaticais – com a escrita que, ao adquiri-las, os estudantes estão aptos para transitar em qualquer contexto. Aqui há a intenção de “consertar” os problemas que os estudantes apresentam com relação aos seus textos. A aprendizagem se limita a aspectos gramaticais e ortográficos, bem como às estruturas dos textos. Bezerra (2010, p. 143) explica que nesse modelo, “o domínio das questões estruturais é visto como caminho para aquisição da capacidade de produzir satisfatoriamente os diversos gêneros acadêmicos”. Esse modelo é considerado como sendo reducionista por ser paralelo ao modelo autônomo de letramento, no qual não há sensibilidade alguma ao letramento na dimensão social. Além do mais, esse modelo desconsidera todas as experiências com a escrita que os alunos obtiveram ao longo da vida e, como afirma E. Oliveira (2010, p. 5), “qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno”.

O modelo da socialização acadêmica basicamente é voltado para a ideia de que o professor é o responsável por inserir o aluno no contexto acadêmico de forma que obtenha sucesso no uso da escrita. Apesar de se mostrar mais sensível do que o primeiro modelo no que concerne à aprendizagem do aluno e engajamento no cenário acadêmico, esse modelo é vulnerável a críticas por considerar a cultura acadêmica como homogênea. Nesse sentido, o modelo defende que se o estudante aprender a lidar com os gêneros textuais que nela circulam, estará pronto para lidar com todas as situações compreendidas nos limites da universidade, inclusive nas situações institucionais. Isso ocorre porque essa abordagem não se detém em questões mais profundas da linguagem, discurso e gênero, pois trata a escrita “como um meio transparente de representação” (LEA; STREET, 1998, p. 158). Esses dois primeiros modelos ainda apresentam vestígios do modelo autônomo de letramento, mais precisamente o modelo das habilidades de estudo.

O terceiro modelo, o dos letramentos acadêmicos, está fundamentado nos pressupostos dos Novos Estudos de Letramento. Nesse modelo, os letramentos ultrapassam os limites de habilidades e socialização e são vistos a partir das práticas sociais que os envolvem. Nesse sentido, a escrita dos alunos não se limita à materialidade do texto, mas se expande para uma compreensão mais aprofundada de como esses textos funcionam em situações específicas. Lea e Street (1998, p. 158) assumem que essa abordagem “vê a aprendizagem e escrita dos

alunos como questões que se situam no nível epistemológico e de identidade”. Sendo assim, a escrita é uma atividade retórica em que os alunos podem agir através dos seus textos e se posicionarem através do seu discurso, provocando mudanças em seu contexto de atuação.

Na abordagem dos letramentos acadêmicos, o repertório de práticas de letramento está também envolvido por questões de poder nas instituições no sentido de quem pode dizer algo ou quem não pode; onde pode e onde não pode; de que maneira pode e de que maneira não pode. Em todo tempo percebemos a filosofia amplamente flexível dos letramentos acadêmicos. Aqui tudo é considerado, tudo é relevante, pois tudo o que interfere na escrita e comportamento dos estudantes é significativo para que suas práticas academicamente letradas sejam da forma que são. Os estudantes precisam também ser sensíveis e agir maleavelmente em cada situação específica, compreendendo que cada situação comunicativa tem permissões ou negações no uso da linguagem. Street (2010, p. 349) explica que a abordagem dos letramentos acadêmicos envolve “uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas”. A variedade de formas que demanda das muitas disciplinas, no entanto, constitui um desafio para os estudantes, pois esse fator pode provocar conflitos em sua identidade acadêmica, possibilitando insegurança quanto ao que podem fazer, quanto a escolha da terceira pessoa em detrimento da primeira etc. (STREET, 2010).

Apesar de ser uma das variedades do letramento, justificamos o uso do termo no plural – letramentos acadêmicos – (JOHNS, 1997) a partir da compreensão de que as práticas com a escrita variam de universidade para universidade, de disciplina para disciplina, de área de conhecimento para área de conhecimento, de curso para curso etc. Estudantes da área de humanas não escrevem da mesma maneira que os da área de exatas, estudantes do curso de Medicina não escrevem da mesma forma que os de História. Alunos de Letras escrevem de maneira diferenciada em Linguística e Literatura, duas subclassificações dessa área. Com isto salientamos que aspectos culturais específicos influenciam diretamente nas práticas de letramento, caracterizando-as. O modelo dos letramentos acadêmicos constitui-se então como o mais adequado (LEA; STREET, 1998) por considerar válidas as questões que não estão claramente presentes na superfície do texto, mas que interferem decisivamente na sua construção e funcionalidade.

Vale ressaltar, entretanto, que esses três modelos não são autoexcluentes. Lea e Street (1998) preferem admitir que cada modelo encapsula sucessivamente o outro, sendo o modelo dos letramentos acadêmicos a abordagem que abarca e considera válidas as habilidades de estudo e a socialização acadêmica numa dimensão ideológica que destaca a essencial

importância da diversidade contextual que permeia a cultura acadêmica. Sendo assim, de forma coletiva esses modelos têm a função de fornecer auxílio aos alunos no seu desafio de se engajarem nas práticas acadêmicas através de sua escrita.

2. 3. Letramentos acadêmicos e gêneros textuais

Observado a partir das práticas sociais, o letramento torna-se infinito, pois, uma vez que as práticas sociais são infindas, os letramentos o são, na mesma proporção. Sendo assim, podemos considerar a ampla variedade de letramentos e não pensarmos mais nesse termo como sendo singular.

As variedades de letramento estão ligadas diretamente aos locais onde ele é praticado. Aspectos culturais, ideológicos, tecnológicos, hierárquicos etc. característicos desses locais são subjacentes às manifestações discursivas de letramento. Essas manifestações são mediadas por textos que, por sua vez, são enquadrados em gêneros textuais.

Um aspecto essencial dos letramentos acadêmicos é a profunda ligação que têm com os gêneros textuais. Gêneros e letramento estão interligados em uma relação de dependência, uma vez que não há práticas de letramento que não sejam mediadas por gêneros. Sendo assim, é clara a necessidade de compreensão de como os gêneros funcionam e se configuram de acordo com as demandas específicas que provêm dos mais diversos eventos de letramento acadêmico. O domínio desses gêneros por parte dos membros da academia é de extrema importância no que diz respeito a ser academicamente letrado.

Johns (1997, p. 20) afirma que “o conhecimento de gêneros é central para o letramento na perspectiva social”, pois além de os gêneros serem o meio através do qual toda comunicação humana se realiza, aspectos discursivos, papéis sociais, relações de poder, aspectos culturais e cognitivos subjazem à sua produção.

Conforme Hyland (2002), gêneros são ações retóricas que realizamos em resposta à percepção que temos da recorrência das situações. Na perspectiva de gênero como ação social, o conceito de gêneros pode ser visto por diferenciados pontos de vista, como propõe Marcuschi (2008, p. 149), quais sejam:

- ✓ uma categoria cultural;
- ✓ um esquema cognitivo;
- ✓ uma forma de ação social;

- ✓ uma estrutura textual;
- ✓ uma forma de organização social;
- ✓ uma ação retórica.

Dessa maneira, a categoria de gêneros envolve “uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (MARCUSCHI, 2008, p. 149). Tendo em vista tantos aspectos que envolvem as ações realizadas pelos gêneros, observamos a complexidade que permeia essa abordagem, bem como é complexo também o letramento na dimensão social. Os gêneros, ainda conforme Marcushi (2008, p. 156), “são entidades dinâmicas”, isto é, não são padrões textuais rigidamente fixos, mas sim passíveis de modificações e adequações conforme os propósitos comunicativos inerentes às situações comunicativas localizadas.

Outro ponto importante para a compreensão de como os gêneros funcionam é a questão das relações hierárquicas de poder. Essas relações de poder estão diretamente ligadas aos papéis exercidos pelos membros da comunidade. Com relação à esfera acadêmica, os membros que nela atuam se posicionam através dos seus argumentos geralmente enquadrados em gêneros como o artigo científico, ensaio, monografia, dissertação de mestrado e tese de doutorado. Sendo assim, a força da argumentação será medida em grande parte pelo grau de influência e posição hierárquica de quem escreve. Por exemplo, textos de professores doutores experientes em determinado assunto serão mais apreciados e/ou utilizados como referencial teórico do que textos produzidos por estudantes iniciantes ou até mesmo pós-graduandos.

Os gêneros, em suma, são as formas textuais reconhecíveis e disponíveis para manifestar posicionamentos coletivos – na dimensão da comunidade – e individuais – na dimensão particular. Os gêneros também são o meio de expressão e formação de identidades, através dos quais papéis sociais são exercidos e comunidades sociais são organizadas, bem como são estabilizadas as relações interativas e coordenadas as atividades.

Associando as teorias de letramento e gênero na dimensão das práticas sociais, observamos a importância que os textos têm nas relações sociais e como eles estão repletos de ideologias, refletindo papéis sociais e identidades. Compreendemos que através dos gêneros os indivíduos ocupam seu lugar no mundo e através de uma consciência letrada, agem com seus textos de maneira equilibrada e inteligível, de modo a exercer suas funções

satisfatoriamente. Adiante, vamos discorrer mais detalhadamente sobre o como os gêneros e os letramentos são elementos constitutivos da identidade dos membros da esfera acadêmica.

2. 4. Letramentos acadêmicos e identidade

Ser um membro da comunidade acadêmica de forma efetiva é se comprometer com uma forma de identidade. Esse compromisso, no entanto, é algo que requer um processo que vai além de simplesmente “dizer que é”, ou seja, envolve o participar, conviver, engajar-se. Esse processo inicia-se com a interação. Por exemplo, quando um estudante universitário começa a frequentar as aulas do seu curso, começa a ter contato com colegas de turma e professores. De maneira gradativa, vai assimilando os conteúdos e trocando saberes e ideias com seus colegas, compartilhando conhecimento com seus professores e levando para eles suas dúvidas e dificuldades.

As leituras e produções textuais vão sendo solicitadas pelos professores, de maneira que o aluno começa a perceber e identificar os modos particulares da linguagem desse ambiente. Adiante, começa a participar dos eventos de letramento como simpósios, congressos, grupos de estudo etc. Começa também a observar as oportunidades oferecidas para crescer em maturidade acadêmica e, então, começa a se moldar de acordo com as exigências inerentes a essas oportunidades.

Dessa maneira, o estudante começa a adotar um modelo mental específico, com expectativas fixas, com planejamentos e objetivos cabíveis às possibilidades disponíveis para ele no meio acadêmico. Concernente a isso, Bazerman (2011, p. 110) acrescenta que esse aluno, uma vez inserido em seu contexto de atuação, “precisará de acesso e encorajamento para se engajar com pessoas particulares em papéis específicos, usar recursos particulares e participar de experiências e atividades particulares”. O autor explica ainda que quando o estudante começar a escrever nos gêneros típicos do ambiente acadêmico, passará a

pensar de maneira ativa, produzindo enunciados pertencentes àquela forma de vida, e também adotará todos os sentimentos, esperanças, incertezas e ansiedades relacionadas ao ato de tornar-se uma presença visível naquele mundo, participante das atividades disponíveis. Além disso, passa a desenvolver e a se comprometer com a identidade que está construindo naquele domínio (BAZERMAN, 2011, p. 110).

Essas maneiras de pensar específicas, modos de comportamento e polidez na interação através da escrita constituem as práticas de letramento que as pessoas podem realizar para manifestar determinada identidade. Quanto a essa questão, Street (2007, p. 470), semelhantemente ao que postulou Bazerman (2011), reconhece que

quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas.

Sendo assim, para Street (2007) as identidades são profundamente constituídas pelas práticas de letramento, práticas essas que funcionam como meios pelos quais podemos nos posicionar enquanto pessoa. As práticas de letramento funcionam também como “lugares de negociação e transformação”, através dos quais as pessoas podem se posicionar como agentes.

Nesse sentido, para fins da nossa pesquisa que consiste em compreender como a produção de artigos científicos pode ser um traço constitutivo da identidade acadêmica de estudante mestrando, podemos perguntar: quais as implicações da produção de artigos? Que papel assumem os alunos quando produzem artigos?

Dessas questões, surge uma outra: como os alunos manipulam seus textos, com base nas regularidades que controlam as maneiras de produzi-los, para cumprir seus propósitos? Um aspecto fundamental que provém da teoria social de gêneros é que eles são regularizados socialmente. Sendo assim, uma vez que os gêneros medeiam as práticas sociais, compreendemos que os seres humanos precisam conhecer as regularidades que permeiam os gêneros e quais os impactos que o seu uso trará na comunidade. Através do uso dos gêneros as pessoas ao nosso redor nos reconhecerão, isto é, nossas atitudes e intenções. Quanto a isto, Bazerman (2011, p. 119) postula que precisamos ter “algum senso de como os outros perceberão a nós e a nossas ações, para que possamos regulá-las e dirigi-las”. Isto “motiva nosso sentido de nós mesmos. Construimos aquele sentido de *self* e identidade a partir da nossa percepção de como os outros estão nos percebendo”. Considerando essas percepções, observamos que o processo de identidade de uma pessoa está também no outro, isto é, no que outras pessoas assimilam ao seu respeito com relação às ações e intenções presentes nos textos que essa pessoa produz.

Enquanto membros do âmbito acadêmico – mas não somente nessa esfera –, quando escrevemos, escrevemos para sermos lidos, para mostrar a maneira como percebemos determinada questão, se discordamos ou não de certas teorias, como aprimoramos aquelas com as quais temos afinidades, como as aplicamos em nossas pesquisas, isto é, assumimos uma performance discursiva de modo a sermos compreendidos e reconhecidos. Dessa forma, adotando os valores e princípios da nossa comunidade discursiva, estabelecemos diálogo com os outros membros, moldando-os e sendo moldados por eles.

Também quando escrevemos, refletimos as ideologias que permeiam nossas mentes, nas quais estamos inseridos. Conforme postulados de Van Dijk (2005), compreendemos ideologia como uma tríade em que sociedade, discurso e cognição social estão relacionados. Com base nisso, o conceito de ideologia se refere aos valores e conceitos construídos na base da comunidade discursiva. No caso de instituições como a universidade, esses valores e conceitos vão sendo definidos por agentes investidos de autoridade, como por exemplo, professores com alta titulação – doutores. Esses valores e conceitos, por sua vez, articulam-se em torno de interesses de pessoas investidas de poder na instituição acadêmica em momentos sócio históricos particulares (IVANIC, 1998) a partir dos quais os membros dessa esfera coordenam suas atividades, compartilhando propósitos coletivos e também individuais.

Ivanic (1998) afirma que as práticas de letramento são uma *interface* entre cultura e identidade. Os membros da comunidade acadêmica assumem a cultura acadêmica de fora para dentro e de dentro para fora, ou seja, na rotina de interação social, participação nos eventos e leitura de textos específicos, assimilam *frames* acadêmicos e, ao produzir textos, posicionando-se através dos gêneros, expõem uma cultura que foi interiorizada. No entanto, pessoas que são membros da comunidade acadêmica têm outras relações sociais que as fazem assumir também outras identidades. Como a variação linguística, as múltiplas práticas de letramento e a diversidade de gêneros textuais, as identidades também variam de acordo com os papéis sociais assumidos pelas pessoas, de modo que o conjunto dessas identidades forma o ser particular de cada indivíduo. Portanto, concordamos com Ivanic (1998) quando a autora afirma que as identidades são heterogêneas e isso afeta as práticas de letramento de uma pessoa, bem como suas escolhas discursivas. Para a autora, “práticas de letramento incluem não apenas processos mentais e estratégias, mas também decisões” (1998, p. 67), sentimentos e atitudes e procedimentos associados com a linguagem escrita. Sendo assim, adquirir certas práticas de letramento diz respeito a tornar-se um certo tipo de pessoa. Por isso, “a noção de

práticas de letramento é particularmente relevante para o estudo de identidade na escrita acadêmica” (IVANIC, 1998, p. 67).

Em suma, compreendemos que as práticas de uso da linguagem escrita de uma pessoa dizem muito sobre sua identidade. Essas práticas não ocorrem de maneira solta e à vontade, mas são regularizadas pelas convenções sócio culturais, históricas e ideológicas afirmadas nas comunidades discursivas. Essas convenções, por sua vez, se revelam na maneira como as pessoas usam os gêneros textuais típicos de cada comunidade. Compreendemos também que as pessoas não possuem uma identidade única, mas estão comprometidas com um conjunto de papéis sociais – identidades sociais – que as caracterizam como seres particulares, reconhecendo a heterogeneidade de sua identidade. No âmbito acadêmico, essa identidade é construída à medida que seus membros interagem entre si compartilhando ideias, conhecimentos, estratégias, criando novos conceitos oriundos de conflitos e divergências, participando ativamente dos eventos de letramento oferecidos nesse ambiente e lidando com os gêneros disponíveis e exigidos nessa esfera. Nesse sentido, o artigo científico configura-se como um gênero de prestígio na comunidade acadêmica por ser o mais recorrente na reportagem de pesquisas realizadas nesse âmbito. Sendo assim, iremos, no tópico seguinte, apontar as características desse gênero, principalmente porque é nosso objeto de pesquisa.

2. 5. O gênero artigo científico

O artigo configura-se como um dos gêneros mais importantes da academia por movimentar, com grande velocidade, a atividade de pesquisa e publicação, que por sua vez, movimenta a própria universidade, exercendo também a função de inserir os membros nas respectivas comunidades científicas. Por ser um gênero de grande aceitação e importância para a comunidade acadêmica, o artigo científico tem sido tema para muitos trabalhos, como podemos observar em Bessa (2011), Bezerra (2015), Macedo (2006), Cortes (2012), entre outros.

O artigo, como dissemos, é um gênero bastante comum no meio acadêmico, porém complexo na mesma medida. É um gênero antigo e seu formato nem sempre assumiu a forma relativamente estável que temos hoje conhecimento. Cortes (2012, p. 30-31) traz em seu trabalho um panorama histórico baseado nas contribuições de Bazerman (1988, 2005), Swales (1990, 2004) e Allen, Qin e Lancaster (1994) que, a nosso ver, fornece informações importantes para uma melhor compreensão do gênero:

Quadro 01: O gênero artigo científico – ações tipificadas para atender propósitos sociorretóricos

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Surgimento do primeiro artigo de que se tem registro: 1665, a partir da correspondência de Henry Oldenburg, primeiro editor do periódico <i>The Philosophical Transactions of the Royal Society</i> (BAZERMAN, 2005). |
| <ul style="list-style-type: none"> • As cartas, consideradas formas embrionárias do artigo científico, veiculavam experiências e descobertas entre os cientistas (SWALES, 1990). |
| <ul style="list-style-type: none"> • O <i>Philosophical Transactions</i>, além de outros periódicos subsequentes, passaram a funcionar como uma “arena regular para discussão”, pois emergia uma nova e recorrente situação retórica que conduzia à criação de um novo gênero, com características distintas das cartas (SWALES, 1990). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ao longo do tempo, e para atender às necessidades de seus usuários, o artigo passou por diversas transformações, em termos de organização retórica, extensão, características sintáticas e lexicais, formas de citação de inserção de notas, inserção de textos não verbais, além de outras (BAZERMAN, 1988; SWALES, 1990; ALLEN, QIN E LANCASTER, 1994). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Swales conceitua o artigo científico como um texto escrito com uso limitado de palavras que se reportam a algumas investigações por um ou mais autores e que deverá estar relacionado com descobertas científicas, podendo examinar também problemas teóricos e/ou metodológicos (SWALES, 1990). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Swales apresenta a estrutura do artigo em quatro seções: Introdução, Metodologia, Resultados e Discussões – IMRD, alertando, porém, sobre a possibilidade de variação (SWALES, 1990). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Swales (2004), em retomada da discussão sobre artigos, distingue o gênero em três tipos: <i>artigo experimental, teórico e de revisão</i>. |

Fonte: Elaboração da autora (adaptado de CORTES, 2012).

Como podemos observar, o artigo surgiu a partir de uma necessidade de registro de pesquisas sofrendo alterações em seu formato ao longo do tempo, sendo foco de observação e estudo de muitos pesquisadores. Consideramos bastante relevante também o trabalho de Motta-Roth e Hendges (2010, p. 66) com relação aos artigos científicos. Na ótica dessas autoras, “um artigo pode ser visto como um documento escrito por um ou mais pesquisadores para relatar os resultados de uma atividade de investigação”. Vemos que, para as autoras, os objetivos mais característicos do artigo são “reportar um estudo” e popularizar a ciência, quando publicado em periódicos ou anais de congressos. Por ser um gênero que está diretamente envolvido com a atividade de pesquisa, o artigo científico é considerado um gênero textual complexo e dinâmico (SWALES, 2004 apud MACEDO, 2006).

Uma das razões para a sua complexidade é porque nele convergem “outros gêneros de pesquisa como os *abstracts*, teses, dissertações e apresentações orais” (MACEDO, 2006, p. 33). Para Ivanic (1998), sob a perspectiva dos estudos da escrita, o propósito social do artigo acadêmico é o de construir o conhecimento.

Como todo gênero acadêmico, o artigo científico se adequa à cultura de cada área de pesquisa ou disciplina, por isso sofre alterações discursivas e estruturais em sua composição, como observamos acima. Vemos, portanto, em Motta-Roth e Hendges (2010), fundamentadas em Swales (2004), três tipos diferentes de artigos: a) o *artigo de revisão teórica*, usado para relatar uma pesquisa que consiste no levantamento de todo o material bibliográfico publicado sobre um determinado tema, b) o artigo experimental, que apresenta o relato de um experimento montado para testar determinadas hipóteses e c) o *artigo científico empírico*, em que o autor relata pesquisas fruto da observação direta dos fenômenos conforme percebidos pela experiência e não pesquisas desenvolvidas em ambientes experimentais controlados. Não significa, porém, que existem padrões fixos para cada um desses tipos de artigo. Cada tipo mencionado pode variar de acordo com o lugar, com as convenções das diversas disciplinas e áreas de conhecimento etc.

Considerando a abrangência dos temas relacionada às mais diversas áreas do conhecimento e objetivos dos pesquisadores, as autoras traçam não um modelo ideal de artigo, mas discorrem sobre 04 (quatro) seções bastante comuns na estrutura dos artigos científicos: *Introdução, Revisão da literatura, Metodologia e Análise e discussão dos resultados* (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Como constituinte do artigo científico, ainda podemos falar do *abstract*, que, segundo Motta-Roth e Hendges “funciona como um chamariz para o leitor interessar-se em ler o artigo completo” (2010, p. 24). Como foi dito, o *abstract* é parte do artigo científico, cuja função social é “dar ao leitor uma ideia do que ele vai encontrar ao ler o texto integral” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 24). O *abstract* é o mesmo que resumo acadêmico e é chamado dessa forma quando se trata de sua versão em inglês. O resumo acadêmico comporta sucintas informações relevantes sobre o conteúdo do artigo, conforme é pedido nas normas dos eventos (congressos, colóquios, simpósios etc.) ou das revistas e periódicos.

É basicamente assim que o artigo científico se configura atualmente. Contudo, vale salientar que as seções dos artigos não têm o mesmo destaque em cada área do saber e variam em termos de nomenclatura também. Enfim, podemos, certamente, esperar novas

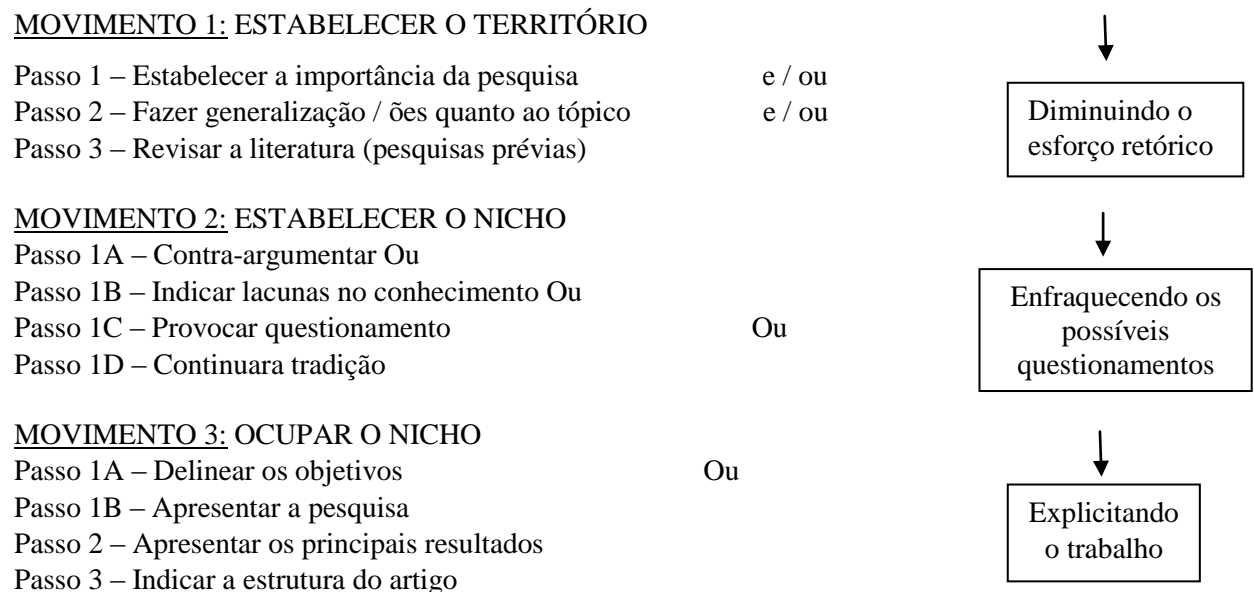
configurações nesse gênero, basta surgirem novas necessidades de formato para expor determinados resultados, ou mesmo qualquer aspecto que influencie na estrutura do gênero. Isso aponta também para a plasticidade dos gêneros e a necessidade de atender às novas demandas sociais (CORTES, 2012).

Compreendemos também que cada seção dos artigos possui uma função retórica, relatando diferentes informações sobre a pesquisa reportada. O *abstract*, nesse caso, conforme Motta-Roth e Hendges (2010) e Swales (1990), não se configura como uma dessas seções, apesar de fazer parte do artigo científico. Na ótica desses autores, o *abstract* constitui-se um gênero específico e bem definido, com características próprias e propósito comunicativo que o identifica. Nesse sentido, discorreremos sobre cada seção dos artigos, pois, um de nossos objetivos de pesquisa é analisar o modo como os mestrandos em Letras fazem uso de citações em cada uma dessas seções, ou seja, como eles utilizam a voz de outros autores sob a influência das funções retóricas de cada uma delas.

2. 5. 1. Introdução

Muitos estudos sobre as introduções dos artigos se valem dos postulados de Swales (1990), como, por exemplo, Ritti-Dias e Bezerra (2013) e Gibbon (2012). Swales (1990) elaborou o famoso modelo CARS – *Create a Research Space* (criando um espaço de pesquisa) para a Introdução do artigo científico. Um trabalho cujo *corpus* para análise se constituiu de 48 introduções em um primeiro momento e, em um segundo, estendido para 110 introduções de três distintas áreas disciplinares, sendo elas, física, educação e psicologia, deu origem ao modelo. Tal estudo possibilitou ao estudioso a percepção da presença de três movimentos (*moves*), subclassificados em passos (*steps*), conforme Swales, como se pode ver abaixo:

Figura 01: Modelo CARS para introdução de artigos de pesquisa



Fonte: Swales (1990, p. 141 apud BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009 p. 30)

Esses movimentos apontam para a função da introdução nos artigos que, conforme explicam Swales e Feak (1994, apud MACEDO, 2006), corresponde a, de uma só vez, apresentar o tema do artigo, rever a literatura e procurar atrair a atenção do leitor para o artigo. Motta Roth e Hendges (2010, p. 77), de modo semelhante, apontam que “na introdução, o autor geralmente indica a relevância do tema, revisa itens de pesquisa prévia e faz generalizações sobre o assunto que será tratado no artigo”. Ritti-Dias e Bezerra (2013, p. 169), após discutirem aspectos da introdução assimilados por outros autores, observam que “a introdução é, sem dúvida, além de uma seção destinada a introduzir o trabalho que será apresentado, um espaço reservado à busca de interação, convencimento e, principalmente, aceitação pelos leitores”. Gibbon (2012, p. 219) defende que é na introdução que “o autor vai se utilizar de estratégias para iniciar um diálogo com o leitor, a fim de convencê-lo de que seu texto é atraente e, principalmente, de que está apresentando uma verdade científica, fruto de uma pesquisa séria feita nos padrões científicos vigentes de determinada área”. Em suma, a introdução prepara o leitor para receber o restante do trabalho, para o que virá pela frente no artigo.

2. 5. 2. *Revisão da Literatura*

Motta-Roth e Hendges (2010) trazem preciosas observações sobre a utilidade da fundamentação teórica em artigos científicos. As autoras alegam que umas das funções desta seção são: “utilizar, reconhecer e dar crédito à criação intelectual de outra(os) autora(es); uma questão básica de ética acadêmica e de consciência sobre o grau de ineditismo de nossa pesquisa, pois demonstramos saber que não estamos “reinventando a roda” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 90). As autoras ainda compreendem que a fundamentação teórica tem outras funções como:

- Indicar que nos qualificamos como membros de determinada cultura disciplinar por meio da **familiaridade com a produção de conhecimento prévia na área**;
- Evidenciar que nosso campo de conhecimento já está estabelecido, mas pode e deve receber **novas pesquisas**;
- Emprestar uma **voz de autoridade e posicionamento intelectual** ao texto;
- Demonstrar que nossa pesquisa **se situa** na nossa área de conhecimento (indicando onde e como isso ocorre) e que ela **se fundamenta em** e **estende** publicações prévias (explicando onde e como isso se dá). (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 90 – grifos das autoras).

Dessa forma, podemos compreender a seção de fundamentação teórica como o lugar onde o trabalho é situado em meio à multiplicidade de perspectivas teóricas existentes em cada área de conhecimento. A utilização de discursos de outros autores torna-se, portanto, aspecto fundamental e vital nesta seção do ponto de vista de cientificidade. Como bem ressaltam Motta-Roth e Hendges (2010, p. 92), não se pode excluir

a necessidade que há de mostrar autoria, posicionamento no nosso texto que diz respeito ao cuidado que precisaremos ter para que nossa revisão da literatura não pareça uma “lista de supermercado” em que apenas listamos uma série de itens soltos, sem sinalizar ou explicar ao leitor como eles se inter-relacionam.

Torna-se, pois, “necessário fazer com que os autores citados dialoguem entre si, mediados por nós, já que todas as pesquisas prévias reportadas na revisão da literatura devem ter sido selecionadas porque, por alguma razão, são relevantes para o nosso trabalho” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 92). Por fim, concordamos com as autoras no tocante à complexidade que envolve a tarefa de “dar crédito aos estudos citados, mostrar familiaridade com o conhecimento produzido na sua área e indicar pertinência do seu trabalho

dentro dessa área e autoridade intelectual em um texto escrito” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 91).

2. 5. 3. Aspectos metodológicos

A seção de metodologia tem a função de apresentar dados sobre como a pesquisa foi desenvolvida, geralmente desde a coleta de dados até o modo como a análise se concretizou. Motta-Roth e Hendges (2010) apresentam os movimentos retóricos da seção de metodologia de artigos de administração descritos por Lim (2006). Entre eles está o “citando métodos de pesquisas prévias”. Um aspecto importante em se relatar os métodos de uma pesquisa é que esses métodos podem ser aplicados a outros estudos. A organização dessa seção sofre influência também da natureza do tipo de pesquisa relatada, bem como da área de conhecimento em que a pesquisa está inserida.

Conforme Motta-Roth e Hendges (2010, p. 119), Cordeiro (1999) aponta algumas estratégias para a definição da metodologia em três tipos de pesquisa: “(1) exploratórias, (2) descritivas e (3) experimentais”. Para o autor, “a pesquisa exploratória pode ser definida como bibliográfica e documental”, sendo necessário, nesse caso, um procedimento metodológico de “levantamento da bibliografia e os documentos referentes ao problema em questão” (CORDEIRO, 1999 apud MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 119). Já no caso da pesquisa descritiva ou de campo, a observação dos fatos humanos e/ou sociais é feita tal qual ocorrem, sendo observadas as variáveis que afetam esses fatos e sendo essas variáveis registradas pelo pesquisador a fim de confirmar ou rejeitar suas hipóteses. As autoras lembram que “esse tipo de pesquisa, muito usado em ciências sociais, é desenvolvido por meio de instrumentos de observação como o questionário e a entrevista” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 120). Por fim, com relação às pesquisas experimentais, as autoras afirmam que este é um tipo de pesquisa usado principalmente para desenvolver estudos de fenômenos das ciências exatas. Sendo assim, conforme as autoras, “nesse tipo de pesquisa, há a manipulação de variáveis, produzindo fenômenos sob condições controladas” em que “o pesquisador poderia, por exemplo, recriar artificialmente o contexto do fenômeno a ser pesquisado” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 120).

Como vimos, os diferentes tipos de pesquisa apresentam diferentes construções na seção de aspectos metodológicos. No entanto, as autoras ainda completam seu argumento

afirmando que, seja qual for o tipo da pesquisa, todos os procedimentos adotados devem ser anotados na ordem em que ocorreram a fim de facilitar a redação da metodologia nos artigos.

2. 5. 4. *Análise e discussão dos resultados*

A seção de análise e discussão é o espaço do artigo científico em que o autor apresenta sua análise que consiste basicamente na sua interpretação do *corpus*. Conforme Motta-Roth e Hendges (2010, p. 125), nesta seção “os dados obtidos são apresentados, comentados, interpretados – com o auxílio de um número (variável) de exemplos – e discutidos em relação ao que se avançou no conhecimento do problema, em relação ao estado da arte”. Discutidos os conteúdos teóricos referentes à temática do trabalho, postos à mostra os objetivos e metodologia, a parte destinada à análise e o lugar em que o autor muda de foco e realmente entra na especificidade de sua temática, apresentando o que é novidade em sua área de conhecimento.

Com relação à sua estrutura retórica, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 128) apresentam movimentos que, segundo as autoras, são, de modo geral, recorrentes nas seções de análise e discussão de resultados em variadas disciplinas. Lembramos aqui que as estruturas que apresentamos são maleáveis, passíveis de mudanças de acordo com diversos aspectos. As autoras, então, sintetizam essa seção em oito movimentos, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 02: Síntese da organização retórica da seção de resultados e discussão

MOVIMENTO 1 – Recapitulação de informação metodológica

MOVIMENTO 2 – Declaração dos resultados

MOVIMENTO 3 – Explicação do final in(esperado)

MOVIMENTO 4 – Avaliação da descoberta

MOVIMENTO 5 – Comparação da descoberta com a literatura

MOVIMENTO 6 – Generalização

MOVIMENTO 7 – Resumo

MOVIMENTO 8 – Conclusão

Fonte: Motta-Roth e Hendges (2010, p. 128)

As autoras admitem que “com exceção de movimentos essenciais como declaração dos resultados, explicação do final in(esperado), comparação da descoberta com a literatura e conclusão, todos os outros movimentos podem ser usados com maior ou menor frequência, dependendo das circunstâncias do estudo”. Por fim, explicam que “esses movimentos são relevantes, pois a função do gênero artigo acadêmico é relatar RESULTADOS de uma pesquisa, avaliando-os em relação à literatura na área e fornecendo uma conclusão quanto a seu significado” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 128).

Com relação ao movimento 8, posto na Figura 01, relacionado à conclusão, observamos, tanto na análise do nosso *corpus*, quanto no contato com outros artigos científicos, a recorrência de uma seção exclusiva para esse movimento, desvinculada da seção de análise e discussão dos resultados. Essa seção geralmente é intitulada de considerações finais. Apesar de não ter sido abordada pelas autoras como uma seção específica do artigo científico, mas como um dos movimentos da seção de análise, não podemos negar o fato de que é recorrente nos artigos a seção de considerações finais e que esta seção tem uma estrutura retórica que a identifica, bem como propósitos específicos na composição do artigo científico.

Como vimos, cada seção apresenta características e funções específicas que influenciam no modo de construção do texto e, como veremos no capítulo de análise, na forma como os estudantes chamam as vozes de outros autores para embasar seus argumentos.

Quanto às características linguísticas do artigo científico, podemos afirmar que é um gênero altamente permeado pelo diálogo com outras vozes, pela intersecção com outros textos, pela distribuição do ponto de vista e posicionamento de vários pesquisadores na área, visto que os autores precisam do discurso de outros para fundamentar seus dizeres. Esses são alguns dos aspectos aos quais o conceito de intertextualidade abrange. Sendo assim, iremos adiante discutir sobre a questão da intertextualidade, por ser um fenômeno inevitavelmente presente nos artigos científicos, no intuito de focalizar a intertextualidade manifesta, mais especificamente as citações, aonde a voz do outro é evidenciada nesse gênero.

CAPÍTULO 3

INTERTEXTUALIDADE: O DISCURSO DE OUTROS AUTORES NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

Compreender como usamos a intertextualidade enquanto escritores e leitores pode levar ao aperfeiçoamento da nossa prática enquanto indivíduos e enquanto coletividade. Nossa escrita pode ser mais confiante se percebermos o campo intertextual em que estamos pisando. Podemos nos tornar mais hábeis e precisos não só invocando textos os quais queiramos que sejam vistos como um contexto relevante pelo nosso leitor, mas também excluindo aqueles intertextos que poderiam distrair os leitores da visão que desejamos apresentar.

Charles Bazerman

A intertextualidade configura-se como uma base fundamental no que diz respeito ao estudo e à prática da linguagem verbal. Falamos, dialogamos, escrevemos e nos posicionamos socialmente através da linguagem apoiados, conscientemente ou não, nos discursos aos quais temos acesso. Não nascemos com todas as informações e conceitos prontos em nosso aparato cognitivo, mas gradativamente assimilamos o que ouvimos e/ou lemos de outros. Nossos textos, portanto, quer falados, quer escritos, serão sempre uma retextualização dos textos com os quais já interagimos até então. Nesse sentido, podemos dizer que a intertextualidade é um processo contínuo, pois, na medida em que vamos tendo contato com novos textos, ampliamos nossa rede de relações textuais aprendendo a fazer ligações entre ideias, fatos, conceitos e informações. A novidade do que falamos ou escrevemos está baseada justamente nessas relações que fazemos a partir dos textos que consumimos, isto é, quando, com nossas próprias palavras e estilo, negamos ou aceitamos conceitos, fazemos acréscimos a determinadas ideias ou retemos algumas informações, fortalecemos ou enfraquecemos argumentos de outros para fins de nossas intenções comunicativas etc.

O entrecruzamento de vozes nos textos tem sido alvo de estudos nas mais diversas áreas de conhecimento ao longo dos tempos. Na Filosofia antiga, Platão em *A república* (1987), discutiu acerca da originalidade, influência e imitação, refletindo sobre esses processos na poesia, prosa e narrativa. Posteriormente, Aristóteles em *Retórica* (2005), discute sobre a argumentação, sobre como e a partir de que fontes alguém pode alcançar seus objetivos, reconhecendo que um texto se apoia em outro para existir e cumprir seu propósito.

Bakhtin (1981; 1984, apud BAZERMAN, 2007) faz abordagens sobre a formação dialógica da consciência voltado para o modo como os romances representam os enunciados dos personagens e narradores, elogiando as formas de romance que reconhecem a variedade de enunciados incorporados numa perspectiva de multivocalidade, dialogismo ou polifonia, em detrimento de uma univocalidade, monologismo ou monofonia autoritários. Baseada nas concepções de Bakhtin/ Voloshinov (1997) sobre dialogismo, a crítica literária Júlia Kristeva criou o termo intertextualidade a fim de argumentar que nenhum texto pode ser totalmente original. Assim, Kristeva assume que todo texto é um intertexto, utilizando a expressão de que todo texto é um “mosaico de citações” para fortalecer seu argumento de que um texto só existe por causa de outro.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1997), Voloshinov mostra a importância de compreender como os textos posicionam a si mesmos em relação a outros textos através dos mecanismos de citação direta e indireta, refletindo como nossos enunciados se revelam profundamente dependentes dos outros enunciados que nos cercam e com os quais interagimos (BAZERMAN, 2007).

A Linguística Textual, valendo-se também dos postulados sobre dialogismo desenvolvidos por Bakhtin, admite que um texto está sempre em diálogo com outros, afirmando tanto uma relação intertextual em sentido amplo (*lato sensu*) – constitutivo de todo e qualquer discurso, como também em sentido restrito (*stricto sensu*) – onde é necessária a presença de textos efetivamente produzidos (KOCH; BENTES; MAGALHÃES, 2008).

A Antropologia Linguística se propõe a apresentar a relação que se dá entre gênero, intertextualidade e poder social, assumindo uma perspectiva de que “as ligações que podem ser estabelecidas entre um texto e outro(s) texto(s) ocorrem não apenas em enunciados isolados, mas em modelos gerais e/ou abstratos de produção e recepção de textos/discursos” (BAUMAN; BRIGGS, 1995 apud KOCH; BENTES; MAGALHÃES, 2008, p. 09). A Teoria da Enunciação de Benveniste (1970) atesta que o enunciado é um processo de apropriação em dois vieses: primeiro, o locutor se apropria da língua como um aparato formal através do qual irá expor seus enunciados; segundo, apropria-se do discurso de outros para compor o seu próprio (CASTELLÓ et al., 2011). Em *Análise do Discurso*, Authier-Revuz (1990) fala de heterogeneidade no discurso, que, de modo geral, diz respeito à inevitável presença do outro na constituição dos discursos.

Por fim, nos estudos da área de Retórica e Letramento, Bazerman (2011) introduz o conceito de intertextualidade a fim de compreender como os estudantes, através de seus textos, se posicionam para cumprir os objetivos propostos em seu espaço de atuação. Em sentido abrangente, considerando a interdisciplinaridade que envolve o termo, intertextualidade é basicamente a relação que um texto estabelece com outro(s) texto(s). Como dissemos, a intertextualidade é inerente a todo ato de comunicação verbal, entretanto, para fins desse trabalho, afunilaremos sua ampla gama de espaço investigativo e nos deteremos ao estudo da intertextualidade na escrita, especificamente a escrita acadêmica.

A análise de textos a partir do estudo dos processos de intertextualidade tem sido bastante recorrente em pesquisas da área de Linguística nas últimas décadas. Especialmente com relação ao ambiente acadêmico, autores como Hyland (1999; 2001; 2002; 2005), Bazerman (2011), Hoffnagel (2008), Castelló et al. (2011), entre outros, têm desenvolvido pesquisas no intuito de investigar como escritores acadêmicos têm manifestado sua escrita a partir de outros textos.

3. 1. Intertextualidade: definições e classificações

A intertextualidade é um componente da linguagem e não apenas um fenômeno presente nos textos. É, antes de tudo, uma característica inerente à produção verbal humana. Não existe interação sem intertextualidade, uma vez que compreende-se que toda manifestação linguística não pode ocorrer sem a presença de outros discursos. Considerando que toda manifestação verbal é mediada por textos, concordamos com Bazerman (2011, p. 92), quando o autor define a intertextualidade como “as relações implícitas e explícitas que um texto ou um enunciado estabelecem com os textos que lhe são antecedentes, contemporâneos ou futuros”.

Na Linguística Textual, Koch, Bentes e Magalhães (2008), valendo-se da concepção bakhtiniana de que um texto está sempre relacionado com outro texto e com o propósito de observar o grau de explicitação e a natureza do intertexto utilizado na composição textual, dividem a intertextualidade em dois tipos: *lato sensu* (sentido amplo) e *stricto sensu* (sentido restrito).

O fenômeno intertextual em sentido amplo é constitutivo de todo e qualquer discurso implicitamente aceito, apresentando fragmentos textuais de naturezas diferenciadas de forma pouco evidenciável. Ferreira (2008, p. 9) explica que

para que esse intertexto seja evidenciado pelos interlocutores torna-se, portanto, necessário um desempenho discursivo maior, uma vez que, a relação intertextual não subjaz uma remissão a textos que fazem parte da memória cognitiva cultural e socialmente partilhada.

A intertextualidade em sentido restrito ocorre com a remissão manifesta a outros textos, isto é, “em se tratando de intertextualidade *stricto sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação” (KOCH; BENTES; MAGALHÃES, 2008, p. 17). Essa manifestação de intertextualidade é dividida em quatro categorias, que são a intertextualidade temática, estilística, explícita e implícita. A primeira categoria – intertextualidade temática – é a que encontramos entre textos que pertencem à mesma área do saber, que têm temas em comum e se servem de conceitos e terminologia próprios, já definidos e identificados pelos atores que interagem nessa área. A segunda categoria – intertextualidade estilística – ocorre quando o produtor do texto imita, repete ou parodia estilos recorrentes ou variedades linguísticas. Essa categoria diz respeito também à recorrência da forma e estrutura dos gêneros textuais.

A terceira categoria – intertextualidade explícita – acontece quando os textos são mencionados explicitamente nos textos sendo também apresentadas suas respectivas fontes. As citações se encaixam nessa categoria, bem como as remissões e referências. A quarta e última categoria – intertextualidade implícita – corresponde à introdução de intertextos nos textos sem, contudo, haver qualquer menção explícita da fonte. Muitas vezes o autor do texto espera ou acredita que a intertextualidade seja captada pelos seus leitores. Nesses casos, a apreensão do intertexto torna-se crucial para o entendimento do texto como um complexo coerente.

Em Fairclough (2001, p. 34), conceitos e classificações de intertextualidade também são desenvolvidos. Para o autor, “todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explícitos ou completos”. Dado o caráter fortemente heterogêneo dos textos ao qual a intertextualidade abarca e enfatiza, Fairclough assume que “os textos variam muito em seus níveis de heterogeneidade,

dependendo se suas relações intertextuais são complexas ou simples” (2001, p. 137). Os elementos heterogêneos podem estar visíveis e/ou evidentes no texto – discurso direto – ou integrados de maneira não marcada – discurso indireto.

Fairclough (2001) faz uma distinção entre dois tipos de intertextualidade que ele mesmo nomeia como *intertextualidade manifesta* e *intertextualidade constitutiva* – ou *interdiscursividade*. Ivanic (1998) se utilizou dessa distinção focando nos aspectos da intertextualidade particularmente relevantes para a escrita e identidade. Devido ao seu foco que constitui também os interesses da nossa pesquisa, iremos abordar o ponto de vista de Ivanic sobre as distinções de intertextualidade de Fairclough.

Na *intertextualidade manifesta*, a presença de outros textos está claramente explícita, marcada por sinais tipográficos como, por exemplo, as aspas (FAIRCLOUGH, 2001). Ivanic (1998, p. 47), por sua vez, propõe que “a intertextualidade manifesta é uma característica *opcional* dos textos” (grifos nossos), ou seja, é possível não encontrá-la na superfície textual. Por essa razão, ao considerar o termo *intertextualidade manifesta* vulnerável a equívocos, uma vez que ele sugere que as fontes dos textos estarão sempre claramente visíveis no novo texto – o que nem sempre acontece de fato –, Ivanic (1998) o substituiu por *intertextualidade real*. Para a autora, esse novo termo traz a ideia de que se está lidando com um texto real, concreto, e não com um texto abstrato. Ivanic considera esse termo relevante para a identidade escrita por duas razões. Em primeiro lugar, escritores que atuam no contexto acadêmico precisam posicionar a si mesmos em relação às fontes de citação autorizadas altamente valorizadas na escrita acadêmica, perguntando a si mesmos: “faço citações de outros autores em meus textos? Se faço, de que maneira o faço?”. Em segundo lugar, os escritores universitários às vezes ecoam em seus textos vozes de pessoas que conheceram e com quem se identificaram, alinhando-se a si mesmos com essas pessoas ao invés de alinharem a outras de posição social abstrata (IVANIC, 1998).

Já na *intertextualidade constitutiva* – ou *interdiscursividade*, as implicações estão relacionadas à “configuração de convenções discursivas que entram em sua produção” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 136). Ivanic (1998) explica que essa definição de intertextualidade de Fairclough não focaliza os aspectos visíveis na materialidade do texto, mas sim os padrões de uso da linguagem como os gêneros, discursos, estilos e tipos de atividade. A interdiscursividade, diferentemente da intertextualidade manifesta, não é uma característica opcional dos textos, isto é, todos os tipos de linguagem em uso recorrem a tais padrões de uso da linguagem de uma maneira ou de outra. Por fim, baseada na compreensão de que a

identidade de uma pessoa é construída através do uso que faz da linguagem, Ivanic reconhece que “o conceito de interdiscursividade é central para uma teoria de linguagem e identidade” (1998, p. 48).

Essa heterogeneidade no discurso – a qual se remetem as definições de intertextualidade ditas acima – é componente intrínseco do discurso científico, o qual é marcado pela presença de outras vozes que servem de base para que os autores construam sua identidade em seus textos.

Com relação à escrita acadêmica, Bazerman (2011) desenvolve uma abordagem bastante relevante no que diz respeito à importância do estudo da intertextualidade para esta variedade da escrita, utilizada também por Hoffnagel (2008) em estudo sobre a *Intertextualidade em textos universitários*. Na tentativa de apreender as dimensões e os aspectos centrais da intertextualidade, o autor propõe 06 níveis de intertextualidade por meio dos quais um texto estabelece relações com outros, evocando-os e apoiando-se neles conscientemente:

1. “O texto pode remeter a textos anteriores como uma fonte de sentido usada como *valor nominal*. Isso ocorre sempre que um texto apresenta declarações de outras fontes consideradas autorizadas, repetindo essa informação autorizada para os propósitos do novo texto.” (p. 92).
2. “O texto pode se remeter a *dramas sociais explícitos*. Por exemplo, citações de pontos de vista políticos opostos delineiam uma história de posicionamentos contrários centrados na luta política, retratando um drama social.” (p. 93).
3. “O texto também pode usar explicitamente outras declarações como *pano de fundo, apoio ou contraposição*, quando, por exemplo, partes de textos são usadas para sustentar um argumento”. (p. 93).
4. “De forma menos explícita, o texto pode se apoiar em *crenças, questões, ideias e declarações amplamente difundidas* e familiares aos leitores, quer sejam relacionadas a uma fonte específica, quer sejam percebidas como senso comum. As garantias constitucionais da liberdade de expressão podem figurar, por exemplo, como uma forma de defender um argumento sem que seja preciso mencionar explicitamente a Constituição.” (p. 93).
5. “Através do uso de *certos tipos reconhecíveis de linguagem, de estilo e de gêneros*, cada texto evoca mundos sociais particulares onde essa linguagem ou essas formas linguísticas são utilizadas, normalmente com o propósito de identifica-lo como parte

daqueles mundos” (p. 94). “Por exemplo, o uso de termos técnicos ou expressões típicas de uma área de conhecimento.” (HOFFNAGEL, 2008, p. 177).

6. “Através apenas do uso da linguagem e de formas linguísticas, o texto recorre aos *recursos linguísticos* disponíveis, sem chamar a atenção de modo particular para o intertexto. Cada texto, a todo instante, depende da linguagem disponível no momento histórico e faz parte do mundo cultural de todos os tempos.” (p. 94).

Conforme Bazerman (2011), esses níveis de intertextualidade são reconhecidos através do uso de técnicas de representação das palavras e enunciados de outros autores. Após definir os níveis, o autor apresenta as técnicas de representação textual através das quais esses níveis operam:

1. “*Citação direta.* (...) normalmente identificada por aspas, pelo adentramento do parágrafo, por caracteres em itálico ou por outro recurso tipográfico destacado das demais palavras do texto. Embora as palavras possam ser inteiramente aquelas do autor original, é importante lembrar que o segundo autor, ao escrever a citação, exerce total controle sobre que palavras serão citadas exatamente, que partes da citação serão excluídas e em que contexto serão usadas.” (p. 94, 95).
2. “*Citação indireta.* (...) filtram o sentido através das palavras e atitudes do segundo autor, permitindo que os significados sejam mais integrados aos seus propósitos.” (p. 95).
3. “*Menção a uma pessoa, documento ou declaração.*” (p. 95). “A menção evoca outro texto sem explicitar os enunciados” (HOFFNAGEL, 2008, p. 177).
4. “*Comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada.*” (p. 95).
5. “*Uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou grupo de pessoas, ou de documentos específicos.*” (p. 95). “Essa técnica cria um eco implícito de discursos anteriores” (HOFFNAGEL, 2008, p. 177).
6. “*Uso de linguagem e de formas linguísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos.* Os gêneros, os tipos de vocabulário (ou registro), as frases feitas e os padrões de expressão podem ser enquadrados nessa técnica.” (p. 96).

O uso consciente dessas técnicas por parte dos escritores acadêmicos configura-se como a maneira que eles usarão para se posicionar em seus textos e, assim, serem identificados através de sua autoria escrita. Hyland (1999) explica que escritores acadêmicos

não apenas precisam mostrar os resultados das suas pesquisas em publicações, mas persuadir, pois o sucesso deles em ganhar aceitação pelo seu trabalho está pelo menos parcialmente dependente de estratégias de manipulação de vários aspectos retóricos e interativos.

Bazerman (2007, p. 109) assegura que

a intertextualidade da escrita e da retórica diz respeito, no final das contas, à agência dentro de um panorama complexo de textos, historicamente evoluído e continuamente em transformação. A intertextualidade para a escrita e para a retórica consiste na criação de autoridade, de agência e de textos poderosos, e não na sua dissolução dentro de tudo o que foi escrito anteriormente. (p. 109).

Complementando o pensamento de Bazerman, Hyland (1999, p. 1092) diz que “a escrita acadêmica, como todas as formas de comunicação, é um ato de identidade: não apenas transmite conteúdos disciplinares, mas também carrega uma representação do escritor”. Sendo assim, podemos crer que a manipulação de textos por parte dos escritores para compor os seus próprios constitui-se como uma estratégia para a construção da sua identidade acadêmica.

Levando em consideração que a escrita acadêmica tem perdido gradualmente o estereótipo tradicional de objetivismo e impessoalidade em seu discurso, observamos que seu rumo tem se direcionado para um caráter persuasivo em que o autor constrói sua própria voz através de seus textos. A seguir, vamos discorrer sobre alguns aspectos importantes do discurso científico.

3. 2. Características do discurso científico

Como salienta Bazerman (2011, p. 87), já ouvimos e vimos quase todas as frases e palavras que usamos em nossos textos, porém,

nossa originalidade e nossa habilidade como escritores advêm das novas maneiras como juntamos essas palavras para se adequarem às situações específicas, às nossas necessidades e aos nossos propósitos específicos, mas sempre dependemos do repertório linguístico comum que compartilhamos uns com os outros.

Quando textos são produzidos, principalmente em contextos institucionais e de ensino – mais especificamente na universidade, universo para investigação nesse trabalho – seus

autores respondem às situações retóricas nas quais estão inseridos na intenção de afirmarem-se enquanto participantes competentes no contexto em que se encontram.

O discurso científico, que emana do meio acadêmico, configura-se como um discurso profundamente intertextual, em que seus autores obrigatoriamente precisam fundamentar-se em fontes de autoridades para validar seus argumentos e justificar suas pesquisas. A produção de conhecimento não começa do nada, mas carece de embasamento e orientação. A validade dos enunciados científicos se dá, portanto, por meio dos resultados de pesquisas fundamentados em postulados teóricos reconhecíveis e aceitáveis na comunidade. Coracini (1991, p. 41) explica que o discurso científico “dirige-se a um ouvinte situável no tempo e no espaço”, que é o grupo de especialistas de determinada área, pressupondo “um ouvinte conhecedor da matéria, dos métodos utilizados normalmente na área e interessado na pesquisa a ser relatada”. Isso significa que quando o autor opta por determinadas estratégias linguísticas, escolhe os autores a serem citados para a construção dos seus argumentos em detrimento de outros e decide o direcionamento das suas pesquisas, está, conscientemente ou não, buscando a aceitação dos seus receptores.

Essas escolhas e direcionamento, conforme explica a autora, são situadas nos limites de cada área de conhecimento ou, como diria Hyland (1999, 2001), nas especificações culturais e ideológicas das comunidades disciplinares. Coracini compreende que o discurso científico tem um caráter convencional relativo às possibilidades de criatividade delineadas pela comunidade discursiva, isto é, a intertextualidade no discurso científico não é, diríamos, livre, mas limitada – e isto não é um aspecto bom ou ruim, mas característico – a certas regras e opções de escolha que os próprios membros da comunidade delimitam. Isso significa que quando nos posicionamos e argumentamos através do nosso discurso estamos assumindo pontos de vista, contestando ou reforçando ideias já concebidas por outros e, ao mesmo tempo, manifestando as ideologias – oriundas das e nas relações de poder – e as marcações histórico-culturais e linguísticas de uma comunidade discursiva.

Diferentemente da visão que considera os textos científicos bastante objetivos e impessoais, o discurso da ciência manifesta uma forte carga subjetiva na medida em que se apresenta como argumentativo e se serve de uma série de convenções partilhadas pela comunidade interpretativa (CORACINI, 1991) a fim de convencer o interlocutor da verossimilhança em relação ao que anuncia. Hyland (2002, p. 1091) afirma que “a prosa acadêmica não é completamente impessoal, mas que escritores ganham credibilidade por

projetarem uma identidade investida de autoridade individual mostrando confiabilidade em suas avaliações e compromisso com suas idéias”.

Apesar da tradicional tendência ao *status* de ciência quanto ao texto científico e conseqüentemente ao apagamento do sujeito – que revela um foco na “verdade” que ele quer provar e não no posicionamento do autor –, entendemos, em contrapartida, que o texto científico carrega uma tese a ser defendida, na qual o autor levanta hipóteses e análises que exigem argumentação, tomada de posição e decisão (ALVERNAZ, 2007). Esses posicionamentos e decisões que o autor toma em seus textos revelam uma identidade, a identidade do próprio autor. Apesar também de carregar uma pluralidade de tendências teóricas de outros autores e metodologias compartilhadas com outros membros da comunidade científica em seus textos, autores acadêmicos constroem a si mesmos através do modo como se posicionam a partir de suas escolhas frente à gama de possibilidades que lhe está disponível. Coracini (2003b, p. 133, 134) observa ainda que

a presença do componente intencional, subjacente e orientador do discurso, nos leva a extrapolar o simples relato: seja para confirmar e reforçar as próprias opiniões ou resultados obtidos, seja para confrontar, se opor, mostrar as desvantagens do outro a favor do seu próprio ponto de vista, a intenção parece ser sempre a mesma: mostrar a importância e a pertinência da própria experiência, situá-la no conjunto de pesquisas da mesma área, enfim, conseguir a adesão do outro (leitor-cientista) à própria tese.

Dessa forma, compreendemos como a subjetividade está incorporada no discurso acadêmico/científico. Essa subjetividade, entretanto, está mergulhada no contexto acadêmico que por sua vez configura-se como um ambiente fortemente heterogêneo e plural. Tendo isso em vista, consideramos que todo o conhecimento advindo da prática científica é de natureza local, idiossincrática, heterogênea, contextual e multifacetada e que, por essa razão, os discursos nesse ambiente apontam características diferenciadas de acordo com os modos particulares de construir e expor o conhecimento decorrente das diversas culturas disciplinares.

Em pesquisa através da qual analisou 240 artigos científicos produzidos em oito disciplinas acadêmicas, Hyland (2001) concluiu que características epistemológicas e sociais das disciplinas influenciam na maneira como os autores constroem a si mesmos em suas produções escritas. Hyland (1999) mostra também que “claras diferenças disciplinares são identificadas tanto na medida em que escritores se referem ao trabalho de outros, como na

maneira como eles descrevem a informação reportada” (p. 341). O autor esclarece também que a maneira como escritores respondem com sua escrita a uma escrita anterior contribui para a sua identidade e avaliação da pesquisa escrita em diferentes disciplinas.

Com relação à apropriação do discurso de outros autores por parte do escritor, Ivanic (1998), salienta que não é apenas do discurso de outros autores que o escritor se apropria – em termos de conteúdo –, mas também dos padrões linguísticos que esses autores se utilizam. Portanto, assumir formas de escrita específicas, particulares dos autores que escolhe para extrair seu conteúdo, é uma forma de escritores manifestarem sua identidade. Para Castelló (et al., 2011, p. 108) manifestar uma identidade em contextos acadêmicos através da escrita significa “recorrer e dialogar com os discursos já existentes de maneira intencional”, formando uma combinação personalizada que caracteriza o autor. As escolhas e seleções que um autor faz de outros textos para compor sua forma particular de escrita, o identificam como autor.

No entanto, sobre essa questão de seleção e escolhas que os autores fazem, Bezerra (2015) chama a atenção para um aspecto importante abordado em Ivanic (1998). Bezerra adverte que, para Ivanic, expressões como seleção, opções e escolha precisam ser usadas com cautela, pois escritores não podem escolher livremente entre alternativas como se tivessem livre arbítrio ou plena consciência dessas escolhas. Pelo contrário, Bezerra esclarece que para a autora a noção de seleção é socialmente condicionada, isto é, restringida pela influência de convenções sócio-historicamente situadas das comunidades e que essas escolhas são feitas não de maneira consciente, mas são “atos inconscientes de seleção dentre alternativas por parte da pessoa que escreve” (BEZERRA, 2015, p. 64). Hyland (2002) pontua sobre essa questão afirmando que assumimos nossa voz de autor à medida que fazemos escolhas entre discursos culturalmente disponíveis vinculados às práticas nas estruturas das comunidades sociais. A partir delas, adotamos formas particulares de ver e interpretar o mundo. Nas próprias palavras do autor,

nós não simplesmente relatamos descobertas ou expressamos ideias de forma neutra, em um caminho livre de contextos, mas sim empregamos os recursos retóricos reconhecidos para o propósito de compartilhar significados em um determinado gênero e comunidade social (HYLAND, 2002, p. 1093).

Nesse sentido, o uso que fazemos desses recursos e as escolhas que fazemos a partir das alternativas que as comunidades sociais oferecem, funcionam como sinalizadores de quem nós somos. Sendo assim, pontuamos que o discurso científico é carregado de

heterogeneidade consequente da multiplicidade de vozes e das relações de poder nele incorporadas. Explicamos que as escolhas que os autores fazem para compor seus textos – seja com relação aos autores que vão citar ou com relação às teses que vão defender ou ainda com relação aos métodos que vão se valer para realizar suas pesquisas – revelam sua identidade tanto como escritor, quanto como um membro pertencente a determinado campo disciplinar. Lembramos ainda que essas escolhas não podem ser feitas livremente, mas de acordo com os modos disponibilizados nas comunidades disciplinares das quais o escritor faz parte, para que assim possa receber reconhecimento e aceitação por parte dos outros membros.

Esses aspectos até aqui mencionados têm muito a ver com os modos como os escritores utilizam os discurso de outros autores de modo explícito, isto é, através das citações. Coracini (2003) comenta que

o uso em profusão de notas, citações e referências bibliográficas constituem uma estratégia a favor da credibilidade e do conceito de cientificidade: se um certo número de referências tidas como fundamentais no âmbito da especialidade não se encontram no texto, o Leitor poderá concluir que o autor (= pesquisador) está mal informado e que, portanto, suas palavras são pouco dignas de crédito e sua pesquisa pouco interessante (p. 134).

A autora explica ainda que,

do mesmo modo, um número muito restrito de citações pode levar a concluir que o pesquisador desconhece as fontes de informação que a comunidade científica reputa como relevantes, dados estes que seriam indispensáveis para a valorização do seu texto e consequente força persuasiva (VIGNER, 1979 apud CORACINI, 2003, p. 134).

Considerando a importância das citações para a composição do discurso científico, no próximo tópico vamos discorrer sobre suas diversas manifestações e esclarecer por que elas são centrais para o contexto de persuasão (HYLAND, 1999) na escrita acadêmica.

3. 3. Intertextualidade manifesta: o caso das citações

Macedo (2006, p. 36) observa três aspectos importantes pontuados em Ivanic (1998) sobre a referência a outros autores. Primeiro, “fazer referência a autores e suas obras demonstra respeito pela autoridade já estabelecida”. Segundo, “os autores fazem citações para demonstrar, entre outros aspectos, que são indivíduos que passaram por um processo de pesquisa e/ou reflexão e comunicação”. Terceiro, “a citação de outros autores é valorizada pela comunidade acadêmica e não citar significa colocar em xeque valores já consolidados”. Um dos aspectos mais marcados dos letramentos acadêmicos é justamente a noção da importância de conhecer textos de autoridades das áreas de pesquisa específicas, interpretá-los e citá-los nos textos e a habilidade de fazer isso de modo intencional no intuito de tomar posição de acordo com os valores e crenças da comunidade acadêmica.

Bessa (2011, p. 423) admite que “citar é um ato revestido de certa complexidade”, uma vez que lidar com outras vozes implica em lidar com os sentidos instaurados no texto através da forma como é feita a introdução e retomada do discurso citado, da negociação de sentido entre os discursos citados e dos enunciados de quem cita, da maneira como se dão as paráfrases, entre outros aspectos. O autor, corroborando com Matêncio (2002), reconhece que a citação é um mecanismo enunciativo daquele que escreve frente ao dito (BESSA, 2011). Mais precisamente, Bessa (2011, p. 427) compreende que

a citação, mais do que um procedimento técnico, remete a um posicionamento do autor do texto, podendo expressar relações as mais diversas, dentre as quais se encontram as de discordância, de adesão, de polêmica e de confronto, como formas de manifestação do dialogismo constitutivo que engendram a linguagem humana.

Escrever artigos científicos, portanto, implica em saber lidar com a heterogeneidade dos discursos, reconhecendo a importância da sua introdução em seus textos. Implica também em combinar a informação sobre os fatos com a interação social, no sentido de que o autor do texto precisa não somente comunicar os fatos da sua pesquisa, mas também convencer seus leitores de que seu trabalho é relevante e importante de modo a conseguir aceitação da comunidade científica (MACEDO, 2006).

As citações se manifestam de maneiras bastante diversificadas, as quais podem desempenhar funções específicas nos textos. Cortes (2012, p. 75 e 76) destaca algumas dessas importantes funções das citações nos textos, tais como

- justificar argumentos e demonstrar o que é novo diante das posições já existentes;
- ajudar os escritores a estabelecer uma estrutura epistemológica persuasiva e social para a aceitação de seus argumentos;
- sinalizar a existência de um relacionamento entre os escritores, seus textos e seus leitores;
- confirmar a participação do escritor na comunidade científica;
- colocar em discussão a experiência científica acumulada.

Essas funções partem da necessidade que os escritores têm de remeter-se a outros autores em seus textos a fim de dialogar de maneira adequada com sua comunidade discursiva. Em seu trabalho sobre a indexação de citações em documentos publicados, Eugene Garfield (1965) fala sobre a importância de citar e lista algumas razões pelas quais essa prática é importante, como por exemplo, homenagear autores pioneiros, dar crédito a trabalhos relacionados, identificar metodologias e equipamentos de pesquisa, fornecer leitura de pesquisas antecedentes, corrigir o próprio trabalho, corrigir o trabalho de outros autores, apontar para trabalhos futuros, negar trabalhos ou ideias de outros autores, etc.

O emprego de citações por parte dos escritores, bem como as funções que as citações exercem nos textos, manifestam-se em padrões/estruturas bastante variados. Swales (1990) traz duas classificações gerais para as citações: citações integrais e citações não-integrais. As citações integrais são aquelas que mencionam o autor da obra ou a obra citada no enunciado da citação. Já as não-integrais fazem referência ao autor ou obra citada fora do enunciado, geralmente entre parêntesis, ou através de sistema numérico. Para Hyland (1999), ao optar por uma dessas formas de citar, o escritor pode trazer maior ênfase para o autor da citação – no caso da escolha em usar citações integrais –, ou enfatizar mais a mensagem citada – no caso das citações não-integrais.

Silva e Silva (2013), em pesquisa comparativa entre o uso de citações em textos de especialistas e estudantes universitários iniciantes, ambos do curso de Letras, observaram que o emprego de citações não-integrais são característicos e bem recorrentes nos textos dos especialistas doutores. Em contrapartida, o emprego de citações integrais prevalece significativamente em detrimento das citações não-integrais nos textos dos iniciantes.

As citações integrais, conforme Cortes (2012), por apresentarem o nome do autor citado na oração citante, podem ser mais ou menos persuasivas de acordo com a posição sintática do autor dentro da citação: autor sujeito e autor não-sujeito. Nesse sentido, mesmo

utilizando uma citação integral, pode dar menos ênfase ao autor da citação quando não o põe como sujeito da oração: ex. *Os conceitos desenvolvidos por Fulano foram relevantes*. Nesse caso, esse modo de citar enfatiza mais *os conceitos* do autor do que o próprio autor. Já quando o escritor decide pôr o autor do discurso citado como o sujeito da oração, a ênfase recai sobre ele, sobre o autor citado: ex. *Fulano desenvolveu conceitos que foram relevantes*. Dessa forma, tornando o autor citado mais evidenciado do que sua mensagem, o escritor mostra reconhecer tal autor como um nome de valor e que, possivelmente será assim também reconhecido pela comunidade da qual faz parte. Isso cria um *ethos* de pertencimento e credibilidade por parte do autor que cita com sua comunidade.

As citações integrais na posição sintática autor sujeito ainda podem ser classificadas quanto à sua modalidade de uso, quais sejam, a modalidade das construções adverbiais, a modalidade da nominalização dos verbos e a modalidade da estrutura verbal passiva. A primeira modalidade, a das construções adverbiais, integra a citação ao texto através de termos como *conforme Fulano, de acordo com Beltrano, consoante Sicrano*, entre outros desse tipo. Já a segunda modalidade, a da nominalização dos verbos, o verbo é transformado em nome e torna-se o sujeito da oração: ex. *Na compreensão de Fulano*, ou, *Na avaliação de Beltrano*. Nesse sentido, Cortes (2012, p. 93) corroborando com Marcuschi (2007), afirma que, “ao optarem pelas formas adverbiais ou verbos nominalizados, os escritores, ao introduzirem a opinião de outros, assumem a posição de devolver a responsabilidade do dito ao próprio autor da opinião” e que essa “é também uma forma de preservar a imagem do escritor acadêmico, de atenuar o comprometimento teórico, pois a responsabilidade do dito é transferida para o autor citado”. Por último, na terceira modalidade, a da estrutura verbal passiva, o autor da citação é colocado sintaticamente na forma passiva, em que o que ele realiza é posto mais em evidência do que ele mesmo: ex. *O conceito desenvolvido por fulano*, ou, *O que foi dito por Beltrano*.

Ainda com relação às citações integrais, especificamente as na posição sintática autor sujeito, o uso de um verbo na voz ativa é um de suas características e desempenham funções importantes na introdução do discurso citado, podendo direcionar tal discurso a determinada interpretação, enfatizar ou atenuar o comprometimento do autor que cita com o discurso citado, bem como possibilitar uma avaliação negativa ou positiva desse discurso por parte do autor citante.

As citações, tanto as integrais quanto as não-integrais ainda podem ser introduzidas nos textos de maneira mais ou menos explícita, sejam elas as formas direta e indireta de citar.

As citações diretas são aquelas em que há a reprodução *ipsis litteris* do discurso de outro autor, ou seja, são aquelas que trazem o discurso citado nas próprias palavras do autor. Já as indiretas são aquelas cujo discurso do autor citado é parafraseado pelo autor citante.

Reconhecendo o caráter iminente das citações nos artigos, e como a escolha por este ou aquele modo de citar proporciona o posicionamento dos escritores frente ao discurso do outro, bem como reflete aspectos dos letramentos característicos de sua comunidade disciplinar, traços que caracterizam sua identidade enquanto pertencente de tal comunidade, analisaremos, a seguir, o modo como os estudantes de mestrado em Letras utilizam as citações em seus artigos científicos.

CAPÍTULO 4

O EMPREGO DE CITAÇÕES NOS ARTIGOS DE MESTRANDOS EM LETRAS

Referências evidentes de outros textos específicos, e a resposta da escrita a uma escrita anterior é uma importante característica constitutiva de artigos de pesquisa contribuindo para nossa identidade e avaliação da pesquisa escrita em diferentes disciplinas. [...] Claramente a maneira que os escritores escolhem para incorporar trabalhos de outros nos seus próprios, variando de uma larga discussão para um reconhecimento obrigatório, pode ter um impacto importante na expressão de relações sociais na construção colaborativa de um argumento plausível.

Ken Hyland

Como abordamos no decorrer dos capítulos teóricos antecedentes, a maneira como os estudantes se utilizam da intertextualidade configura-se como um traço constitutivo da sua identidade acadêmica. Dessa forma, à medida que constroem seus textos, os estudantes introduzem citações estabelecendo um diálogo com outros autores e utilizando seus discursos tanto para trazer validade científica ao seu trabalho como para embasar seus argumentos. Essa é uma maneira de estabelecer também vínculos de pertencimento com sua comunidade, o que também é fundamental para a construção de sua identidade.

As escolhas dos modos de citar, bem como os momentos em que as citações aparecem nos textos, e ainda as funções que essas escolhas realizam na concatenação da argumentação, refletem significativamente a pertença do escritor a determinada comunidade, a determinada área de conhecimento. Trabalhos que analisam o emprego de citações por estudantes de determinadas disciplinas têm sido desenvolvidos ultimamente, como é o caso de Silva e Silva (2013) que analisaram o uso de citações em artigos da área de Letras, Hoffnagel (2009) que realizou um estudo comparativo entre as práticas de citação realizadas em textos publicados em periódicos de Antropologia e Psicologia, Cortes (2012) que apresentou um estudo sobre as práticas sociorretóricas dos artigos produzidos em História e Sociologia, dedicando um espaço significativo à análise do emprego de citações nessas duas disciplinas, Swales (2014) que desenvolveu uma pesquisa no intuito de analisar a variação na prática de citações em textos da área de Biologia, entre outros. Hoffnagel (2009) elucida que a natureza da investigação científica e a construção do conhecimento nas diferentes disciplinas influenciam tanto na forma como na função das citações nos textos. Outro fator que influencia no uso das citações – no caso da presente pesquisa no que diz respeito ao artigo científico – são as funções retóricas de cada seção dos artigos. Analisando nosso *corpus*, percebemos que as

citações apresentaram estruturas e funções características em cada seção. A seguir, apresentaremos a nossa análise. Informamos que os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, bem como a caracterização e justificção para a escolha do *corpus* estão detalhadamente expostos na introdução desta dissertação.

4. 1. Um olhar inicial para o *corpus*: dados quantitativos

Inicialmente, realizamos uma contagem de todas as citações presentes nos 18 artigos que compõem nosso *corpus* a fim de termos uma noção da baixa ou alta intensidade com que os mestrandos em Letras fazem uso dessa prática. Para facilitar a apresentação da nossa análise, utilizaremos A01, A02, A03, (...) e A18 para nos referirmos a cada artigo. A Tabela 01 apresenta a quantidade, por artigo, de citações em nosso *corpus*:

Quadro 02: Dados quantitativos das citações nos artigos

| | Nº de palavras | Nº de citações |
|-----|-----------------------|-----------------------|
| A01 | 4.827 | 17 |
| A02 | 2.857 | 15 |
| A03 | 4.059 | 19 |
| A04 | 3.911 | 16 |
| A05 | 4.743 | 21 |
| A06 | 4.231 | 17 |
| A07 | 6.202 | 25 |
| A08 | 4.090 | 21 |
| A09 | 4.471 | 23 |
| A10 | 3.846 | 23 |
| A11 | 5.414 | 16 |
| A12 | 5.291 | 26 |
| A13 | 6.500 | 25 |
| A14 | 3.645 | 17 |
| A15 | 6.960 | 09 |
| A16 | 3.133 | 15 |
| A17 | 3.856 | 14 |
| A18 | 5.201 | 50 |

Fonte: Elaboração da autora

Os dados contidos na tabela acima revelaram, com exceção de alguns artigos, certa estabilidade na extensão textos, bem como na distribuição das citações. Como podemos observar, o A15, artigo de maior extensão em palavras foi, em contrapartida, o que apresentou

menor número de citações, menor, inclusive, do que o apresentado no A02, artigo com menor extensão em palavras. O A15 apresentou, como consta na tabela, uma extensão de 6.960 palavras distribuídas em 22 laudas e um número de 09 citações em todo o texto. Para um artigo dessa extensão, consideramos pequeno o número de citações. Nesse artigo, 07 das ocorrências concentraram-se nos três tópicos de fundamentação teórica – parte dos artigos em que geralmente há considerável quantidade de citações. Bessa e Bernardino (2011, p. 2073) explicam que em trabalhos de pesquisa como as monografias, e acreditamos que também em artigos científicos, “a dimensão teórica é de fundamental importância, já que há a necessidade de o estudante demonstrar um domínio aprofundado das teorias relacionadas ao objeto de análise”. No caso do A15, as poucas ocorrências de citações sugerem pouco domínio das teorias por parte do autor, dando vazão para que a fundamentação teórica seja considerada superficial. As outras duas citações foram colocadas pelo autor na introdução e nas considerações finais.

O A18, artigo com maior quantidade de discursos citados, chegando a um número de 50 citações, apresentou uma extensão de 5.304 palavras dispostas em 16 laudas. Pudemos observar no A18 uma boa distribuição das citações principalmente na fundamentação teórica. Também observamos citações de outros autores nos tópicos de análise e discussão dos resultados. Esclarecemos que não estamos aqui procurando constatar que citar demais ou de menos é um traço definitivo para uma boa ou má qualidade de um artigo científico. Concordamos com Bessa (2011) quando o autor sustenta que a citação é imprescindível em textos acadêmicos ainda que em pequena quantidade, ou seja, é melhor citar pouco do que não citar. Entretanto, entendemos também que uma maior exposição de pontos de vista de diferentes autores relacionados à temática de determinado artigo científico pode ser um subsídio para que o autor do texto ofereça aos seus leitores uma confiabilidade mais acentuada. Para Hoffnagel (2009, p. 74), “ao reconhecer o débito com estudos precedentes, o escritor citante está se mostrando hábil e fiel a uma comunidade ou orientação particular, criando um espaço retórico para sua pesquisa e estabelecendo um *ethos* de credibilidade”.

No tópico que segue, iremos mostrar a categorização das citações conforme dissemos no tópico de aspectos metodológicos.

4. 2. Categorização das citações

Como anunciamos anteriormente, analisamos os modos de citar empregados pelos mestrandos em Letras considerando as formas estruturais das citações com o objetivo de investigar as funções e o poder persuasivo provenientes dessas estratégias retóricas na constituição da identidade dos mestrandos em Letras.

4. 2. 1. O emprego de citações em artigos de mestrandos em Letras quanto às estruturas integrais e não-integrais

Classificamos, em primeiro lugar, as citações em integrais e não-integrais. A Tabela 01 mostra o quantitativo das ocorrências dessas duas estruturas nos artigos:

Tabela 01: Quantitativo das citações – integrais e não-integrais

| Nº de Citações | Citações integrais | Citações não-integrais |
|-----------------------|---------------------------|-------------------------------|
| 369 | 278 | 91 |

Fonte: Elaboração da autora

A escolha por uma dessas formas de citar, conforme Swales (1990, 2014), reflete o interesse do escritor em dar mais ênfase ao autor citado ou ao conteúdo da citação. Como podemos verificar na tabela acima, em nosso *corpus* prevaleceu consideravelmente a preferência pelo padrão integral de citação face ao não-integral. Nesse sentido, os dados acima mostram que os mestrandos em Letras têm preferência em evidenciar mais os autores citados do que a mensagem deles em seus textos.

A preferência desses estudantes pela estrutura integral de citação parece estar relacionada com uma possível necessidade deles de sempre estar pondo a responsabilidade dos argumentos sobre os autores citados, conduzindo, de certa forma, um diálogo entre tais autores e o público leitor. Já a preferência pela estrutura de citação não-integral, conforme Cortes (2012), aponta para um interesse dos escritores em propiciar uma relação de identificação com seus leitores, uma vez que não utilizam o autor citado como mediador do argumento, mas falam diretamente ao seu auditório, sem, contudo, deixar de fazer referência a esse autor, seja pelo sistema autor/data ou pelo sistema numérico que remete a notas, como

explicaremos mais detalhadamente adiante. Sendo assim, a predominância pela estrutura integral nos textos de mestrandos em Letras abre espaço para um parecer de que eles estão mais interessados em criar um *ethos* de pertencimento à sua comunidade por meio da ênfase nos autores citados do que criar uma relação mais direta com seu auditório ao suprimir a menção do nome deles no enunciado citante.

Como dissemos anteriormente, as citações integrais são aquelas nas quais o autor citado está incluído na sintaxe da frase, isto é, quando o autor citante faz menção do nome dele dentro do enunciado, como no exemplo 01 (A10): *Sobre gêneros da mídia virtual, Marcuschi (2010) esclarece que eles são recentes e carecem ainda de trabalhos, embora já haja estudos específicos sobre esses gêneros.* Hoffnagel (2009) aponta que ao usar esse tipo de citação o escritor crê que o nome do autor citado será reconhecido pelos seus leitores como um nome de valor e que a menção desse nome “significa reunir-se a ele, demonstrando um *ethos* de respeito e credibilidade” (p. 78). Também, como já anteriormente anunciamos, a posição sintática do autor citado na frase representa uma escolha retórica que confere a ele mais ou menos ênfase. Dessa forma, o nome do autor na posição de sujeito da frase reforça significativamente o valor a ele atribuído, enquanto que a posição não-sujeito enfatiza mais as teorias, pontos de vista, ideias ou conceitos desse autor, como se pode observar no exemplo 02 (A18): *A teoria de gêneros textuais proposta por Bakhtin (1997) norteia o trabalho com textos (...).* De acordo com Hyland (1999), a escolha entre uma forma ou outra pode gerar maior ou menor impacto persuasivo.

Sobre essas escolhas feitas pelos mestrandos em Letras nos artigos, a Tabela 02 mostra os dados quantitativos:

Tabela 02: Citações integrais autor sujeito e autor não-sujeito

| CITAÇÕES INTEGRAIS | |
|------------------------------|----------------------------------|
| Posição autor sujeito | Posição autor não-sujeito |
| 185 | 93 |

Fonte: Elaboração da autora

Como podemos observar, as citações integrais na posição **autor sujeito** se manifestaram em uma quantidade bem maior, um pouco menor do que o dobro em comparação às de posição autor não-sujeito. Nessa estrutura citacional um verbo é utilizado pelo escritor para conferir ação ao autor citado. Isso indica que para a comunidade acadêmica

da qual fazem parte os estudantes mestrandos, autores dos artigos que compõem nosso *corpus*, a ação direta dos autores citados funciona como uma estratégica força argumentativa, pois nesses casos o escritor permite que o próprio autor citado se posicione na frase, sendo reconhecido pelos leitores como um nome de valor. Não podemos deixar de ressaltar, contudo, que a escolha do verbo introdutório é feita pelo escritor do texto, não pelo autor citado, o que oferece ao seu discurso uma carga interpretativa e/ou avaliativa. Nesses casos, portanto, o escritor pode, com mais ou menos comprometimento, atribuir um julgamento ao discurso do autor citado, como veremos ainda neste capítulo em tópico que analisa o uso de verbos de citação.

A preferência pela forma de citação integral na posição autor sujeito nos mostra que os estudantes privilegiam mais os próprios autores do que seus métodos ou conceitos propriamente ditos. Cortes (2012, p. 90) resalta que “não citar nomes é um reflexo de que a comunidade científica prefere enfatizar mais os conceitos e teorias do que os indivíduos”, o que não ocorreu nos textos dos mestrandos em Letras.

Observamos que nos artigos cujos temas são voltados para análise de gêneros textuais e ensino, o linguista *Luiz Antônio Marcushi* é citado com mais frequência na forma integral, especialmente como autor sujeito da oração e, como têm conhecimento os membros pertencentes à área de Linguística, este nome se constitui como uma referência bastante consagrada. Isto se explica porque, conforme elucida Cortes (2012, p. 89), “a citação integral que traz o autor como sujeito da oração denota maior força argumentativa, tendo em vista que, certamente o cientista citado já conquistou um elevado nível de credibilidade, respeito e autoridade teórica em sua comunidade”.

Já na posição sintática **autor não-sujeito**, que, como vimos acima, foi bem menos utilizada pelos mestrandos em Letras, embora o autor do discurso citado seja mencionado na sentença citante, não recebe tanta ênfase quanto os seus conceitos, métodos de trabalho e/ou teorias. Como adiantamos acima, as três modalidades que subclassificam essa estrutura de citação, são a das *construções adverbiais*, a da *nominalização de verbos* e a da *estrutura verbal passiva* (CORTES, 2012; HOFFNAGEL, 2009). Vejamos abaixo, na Tabela 03, a frequência de uso por parte dos mestrandos dessas modalidades em seus artigos:

Tabela 03: Variação das citações integrais posição autor não-sujeito

| Citações integrais posição autor não-sujeito | | |
|---|---|---|
| Modalidade das construções adverbiais | Modalidade da nominalização dos verbos | Modalidade da estrutura verbal passiva |
| 69 | 02 | 22 |

Fonte: Elaboração da autora

Como podemos verificar acima, o emprego de citações integrais na posição autor não-sujeito na modalidade das construções adverbiais prevaleceu de modo exorbitante com relação às duas outras categorias. Com essa estratégia de citação o escritor deixa o argumento por conta do autor citado, conferindo a ele mesmo a responsabilidade pelo seu discurso, como podemos observar no exemplo abaixo:

Exemplo 03 – A02:

Nesse sentido, **segundo Kleiman** (2009, p. 25), “esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo é um processo inconsciente do leitor proficiente”.

Nesses casos o escritor não precisa dar julgamento de valor através do uso de verbo para introduzir a citação, o que também constitui-se “uma forma de preservar a imagem do escritor acadêmico, de atenuar o comprometimento teórico, uma vez que a responsabilidade do dito é transferida para o autor citado” (CORTES, 2012, p. 94). Os termos utilizados pelos estudantes nessa estrutura de citação nos artigos podem ser visualizados por ordem de ocorrência no quadro abaixo:

Quadro 03: Termos utilizados pelos estudantes nas citações integrais posição autor-não sujeito na modalidade das construções adverbiais

| |
|--|
| (A09) Conforme Moreira (2007), o currículo deve atender... |
| (A14) Para Pereira (2011), incluir digitalmente implica em... |
| (A18) Segundo Bronckart (2006), o ISD visa contribuir... |
| (A08) ...a qual, de acordo com Marcuschi (2008, p. 71), sustenta a ideia... |
| (A05) ...um alfabetismo visual, que é, nas palavras de Dondis, “operativo em muitos níveis...”. |
| (A14) Consoante Carvalho (2014), a força da publicidade está, sobretudo, na palavra... |

Fonte: Elaboração da autora

Verificamos que os termos têm a mesma força semântica, mas percebemos que, depois da estrutura citacional integral posição autor sujeito, citações integrais autor não-sujeito na modalidade das construções adverbiais foram as mais usadas pelos estudantes para introduzir conceitos essenciais à sua pesquisa, bem como justificar afirmações anteriores e embasar posteriores enunciados.

Com relação à modalidade da nominalização dos verbos, como podemos verificar na Tabela 04, observamos apenas duas ocorrências em todos os artigos dos mestrados. A conclusão a qual chegamos a partir desse dado é que essa pode ser uma forma que não é comum na escrita da comunidade discursiva da qual fazem parte os estudantes, embora retoricamente a nominalização dos verbos tenha uma função bem aproximada das construções adverbiais (MARCUSCHI, 2007 apud CORTES, 2012) que, como vimos, foram as mais frequentes nos textos.

Por último, a modalidade da estrutura verbal passiva foi, depois das construções adverbiais, a mais utilizada pelos mestrados. Das três modalidades, essa é que enfatiza menos o nome do autor, uma vez que fatos, teorias, métodos, pontos de vista desenvolvidos pelo autor citado são que funcionam como sujeitos da oração, como podemos ver nos exemplos abaixo:

Exemplo 04 – A08:

Os domínios discursivos são **definidos por** Marcuschi (2008, p. 194) como esferas da vida social ou institucional nas quais “se dão as práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”.

Exemplo 05 – A04:

...buscamos garantir as condições de produção **propostas por** Geraldi (2013) necessárias para que o ato de produzir fosse, de fato, uma atividade de produção de sentidos...

As citações na modalidade da estrutura verbal passiva foram mais frequentes nas introduções e nas seções de aspectos metodológicos nos artigos. Nesse sentido, os dados mostram que uma forte característica da escrita dos mestrandos em Letras é a preferência pelos modos de citar que põem mais em evidência os autores citados do que sua mensagem. Mais do que as citações não-integrais, as citações integrais, tanto em sua posição autor sujeito como não-sujeito, dão ao escritor um maior senso de pertencimento à sua comunidade científica pelo fato de este fazer uso em seus enunciados de nomes consagrados na sua área. Isso reflete uma tendência dessa comunidade discursiva em garantir a argumentação através da ênfase no autor, nas autoridades portadoras dos discursos citados reconhecidas pelos membros da comunidade como dignas de credibilidade. Tais constatações confirmam resultados de pesquisas como a de Hyland (1999) que mostra que textos das disciplinas da área de humanas apresentam mais citações integrais – nas quais, como vimos logo há pouco, o autor citado ganha mais ênfase do que o conteúdo do seu enunciado – do que os textos da área de exatas.

Em nosso *corpus*, as citações integrais foram, em uma maior escala, utilizadas para introduzir um ponto de vista e para sustentar afirmações dos estudantes. Foram também utilizadas para negar a relevância de teorias tradicionais, por exemplo, principalmente no que diz respeito a concepções de língua baseadas na tradição gramatical, já que os trabalhos de nosso corpus (com exceção do A17, que tratou do conto contemporâneo e sua recriação em novas mídias) apresentaram temas relacionados ao ensino, sempre defendendo possibilidades de trabalho na perspectiva da língua como fenômeno heterogêneo, histórico e social, nunca dissociado do seu contexto de uso.

No que diz respeito à estrutura não-integral de citação, conforme trabalhos desenvolvidos por Silva e Silva (2013) e Boch e Groszman (2002), a propensão pela sua escolha é uma característica de escritores mais experientes, como os pesquisadores doutores, ou seja, o uso predominante dessa estrutura parece conferir ao escritor um *status* de mais

maturidade no relacionamento com a escrita acadêmico-científica. No entanto, o padrão estrutural não-integral de citação oferece poucas opções de uso, em detrimento do padrão integral, que oferece ao escrevente a opção pela posição sintática do autor citado tanto como autor sujeito como não-sujeito, além da variedade de verbos de elocução (ou verbos *discendi*) que pode escolher para introduzir as citações. Como pode ser conferido na Tabela 03, a estrutura não-integral foi empregada pelos mestrandos com uma recorrência muito menor do que as citações integrais, pouco menos que $\frac{1}{4}$ do número total de citações. No entanto, conforme veremos no próximo tópico, grande parte das citações nessa estrutura foi empregada de forma direta, em que o discurso de outros autores é citado de modo original marcado pelo uso de aspas. Na estrutura não-integral, os mestrandos utilizaram apenas o sistema autor/data para fazer referência aos autores citados.

As citações, tanto integrais como não-integrais, também foram utilizadas pelos estudantes de modo direto e indireto, o que consiste em apresentar o discurso de outros autores mais ou menos explicitamente, cujas “possibilidades vão de uma mera menção ao trabalho a uma extensiva discussão sobre ele” (HOFFNAGEL, 2009, p. 80). No tópico seguinte, portanto, iremos analisar o modo como os mestrandos em Letras incorporaram o discurso de outros autores nos artigos.

4. 2. 2. O emprego de citações em artigos de mestrandos em Letras quanto às formas direta e indireta

As citações, no modo direto ou indireto, consistem em mais uma decisão retórica que o escritor precisa fazer (HOFFNAGEL, 2009). Com esses modos de citar o escritor vai decidir o quanto, mais ou menos explicitamente, irá evidenciar o discurso de outros autores em seu texto, utilizando-se deles a fim de alcançar seus propósitos persuasivos. Nesse tópico, analisando o grau de incorporação do discurso de outros autores nos artigos dos mestrandos, analisamos também a medida de construção de outros enunciados a partir destes. Na análise do *corpus*, verificamos que os mestrandos em Letras se utilizaram mais da forma indireta de citar, entretanto, não com uma diferença considerável entre as duas formas, como podemos conferir na Tabela 04 abaixo:

Tabela 04: Citações diretas e indiretas

| Citações diretas | Citações indiretas |
|------------------|--------------------|
| 166 | 198 |

Fonte: Elaboração da autora

A citação indireta (ou paráfrase) é um tipo de citação que exige habilidades cognitivas mais aprofundadas por parte do escrevente para se posicionar frente ao discurso do autor citado, dando seu parecer interpretativo com relação a esse discurso. Esse modo de citar confere ao escritor um *status* mais privilegiado frente à comunidade científica, pois mostra que ele já tem mais intimidade com o conteúdo citado, bem como mais conhecimento da postura teórica do autor citado. Apesar da diferença quantitativa entre a citação direta e a citação indireta não ter sido tão grande, é fato que os mestrandos em Letras revelaram preferência pelo modo indireto de citar, o mostra que esses estudantes já adquiriram uma experiência mais aprofundada quanto à habilidade de reformulação dos enunciados originais. Iremos, pois, nos dois próximos tópicos, mostrar como as citações diretas e indiretas foram usadas pelos mestrandos em Letras. Começaremos, portanto, com as citações diretas.

4. 2. 2. 1. Citações diretas em artigos de mestrandos em Letras

Considerando que as citações diretas têm como maior característica o uso de aspas explicitando que o trecho por elas marcado traz as palavras exatas do autor citado, observamos graus de extensão na inserção dos discursos originais de outros autores nos textos. Verificamos casos em que apenas um pequeno trecho (de uma, duas ou três palavras) de outro autor é fielmente inserido na sentença:

Exemplo 06 – A08:

Ao definir texto como “o produto” da atividade comunicativa tanto oral como escrita, os documentos oficiais levam em consideração a noção de texto da linguística textual (LT) a qual, de acordo com Marcuschi (2008, p. 71), sustenta a ideia de que o texto é o “**único material observável**”.

Exemplo 07 – A10:

Marcuschi (2010) elucida que o “**discurso eletrônico**” constitui um momento propício para analisar o efeito das novas tecnologias na linguagem e o papel das linguagens nessas tecnologias.

Essa demonstra ser uma estratégia argumentativa que consiste em marcar um pequeno trecho que realmente não poderia ser reformulado por trazer, no formato original, mais impacto persuasivo. Em outros casos, os estudantes usaram essa estratégia para marcar termos conhecidos por sua comunidade e recorrentes também em muitos outros textos de outros de

seus membros, termos esses criados por autores reconhecidos como autoridades na área. Dessa maneira, usando essa estratégia retórica, os estudantes criam um *ethos* de pertencimento à sua comunidade científica. Veja-se o exemplo abaixo:

Exemplo 08 – A08:

Dessa forma, percebemos que o texto é a materialidade linguística (oral e escrita) dos gêneros textuais que, na visão bakhtiniana (2011, p. 262), são definidos como modelos de enunciados “**relativamente estáveis**” construídos socialmente.

Observamos também a presença muito constante de citações diretas curtas (de uma a três linhas) na escrita dos mestrandos em Letras. Uma característica no uso dessas citações por parte dos mestrandos em Letras é que elas, na maioria dos casos em nosso *corpus*, são seguidas ou antecedidas de argumentos vinculados ao sentido de seu conteúdo, como podemos visualizar no exemplo abaixo:

Exemplo 09 – A03:

Comumente o senso comum se refere à linguagem que os jovens utilizam nos *chats* como algo nocivo à estrutura da língua padrão, desconsiderando o universo de possibilidades de práticas de usos da escrita em ambiente virtual. Nesse sentido, Bezerra (2011, p 10) afirma que “a internet foi e continua sendo um espaço privilegiado da escrita ou, mais especificamente, um ambiente propício ao cultivo de muitas práticas e variedades de uso da escrita”.

Nesse exemplo a estudante expõe uma crença do senso comum com relação à linguagem da internet e em seguida usa as próprias palavras de outro autor para refutar esse pensamento do senso comum que “desconsidera o universo de práticas de usos da escrita em ambiente virtual”. Nesse sentido, uma vez que o senso comum, nas palavras da estudante, resume as práticas linguísticas da internet ao modo como os jovens usam a linguagem nos chats, cujo modo de uso seria “nocivo à estrutura da língua padrão”, o discurso do autor, citado diretamente, mostra que a internet possibilita “muitas práticas e variedades de uso da escrita”, e não somente as manifestações linguísticas nos chats, que seria apenas uma das formas de uso da escrita na internet.

No exemplo seguinte, por sua vez, podemos claramente observar que a afirmação feita pelo autor citado propiciou segurança para o posterior argumento da estudante. Nesse caso, respaldada pelas palavras da autoridade, percebemos que a estudante sentiu-se mais segura para expor sua afirmação sobre o assunto:

Exemplo 10 – A03:

De acordo com Bezerra (2011, p. 10) “a internet apresenta linguagens, e não uma linguagem única e padronizada” dessa forma constitui-se um equívoco classificar o “internetês” como a linguagem da internet, ou até mesmo como uma língua alheia a língua portuguesa.

Ainda com relação a esse exemplo, podemos notar que a estudante desenvolve seu argumento em continuidade ao argumento do autor citado. É como se a estudante dissesse, em outras palavras: “por causa do que Bezerra falou”, “constitui-se um equívoco...”. Nesse caso, a conclusão da estudante quanto ao “internetês” se consolidou através do posicionamento do autor citado. Dessa forma, sendo o autor citado a base para os argumentos da estudante, a ênfase da argumentação evidencia o autor, o que não acontece no exemplo a seguir, como podemos observar:

Exemplo 11 – A14:

O acesso livre a todo tipo de informação gerou, entre as pessoas, uma grande interatividade, o consumo cresceu assustadoramente devido à facilidade de compra em venda na internet. Pode-se dizer que “a publicidade encontrou na internet um estratagema ideal para a divulgação de produtos e propagação de seu “estilo de vida” capitalista” (CARVALHO apud XAVIER, 2011, p. 192).

Nesse exemplo, podemos ver que a estudante usou as palavras do autor citado para completar seu argumento, o que fortalece a veracidade de sua mensagem, mas não põe em destaque tal autor. Em nosso *corpus* essa maneira direta de citar foi pouco comum, no entanto, a mostrada no exemplo 10 foi bastante recorrente.

A Tabela 05 mostra a quantidade de citações diretas com ou sem o nome do autor citado na citação:

Tabela 05: Citações diretas com e sem a presença de autor citado dentro da sentença

| Citações diretas <i>com</i> nome do autor citado na sentença | Citações diretas <i>sem</i> o nome do autor citado na sentença |
|--|--|
| 113 | 53 |

Fonte: Elaboração da autora

Outro modo de citar diretamente encontrado em nosso *corpus* foi em casos em que o discurso do autor citado não estava totalmente ligado ao enunciado do autor citante, mas integrado à sintaxe da sentença através do uso de dois pontos:

Exemplo 12 – A06:

A esse respeito, Martins (1994) assim se posiciona: “Seria preciso, então, considerar a leitura como processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”.

Consideramos que a forma de citação direta que integra o discurso do autor citado à sintaxe da frase sem o uso de dois pontos exige um pouco mais esforço cognitivo por parte de

quem cita, pois faz-se necessário que o autor citante adapte-se ao discurso do autor citado, ou vice-versa, o que exige uma maturidade mais acentuada com o uso adequado de conectivos, por exemplo. A primeira forma em detrimento da segunda também possibilita que o autor citante se aproprie do discurso de outro autor com mais autonomia, oferecendo também ao leitor um texto mais fluido e com sentidos mais criativamente concatenados. No entanto, essa forma evidencia mais a mensagem do autor citado, pois o uso de dois pontos gera no leitor uma expectativa sobre o que será dito.

Outro modo direto de citar encontrado em nosso *corpus* foi a citação direta com mais de três linhas, cujo reconhecimento mais visível se dá pelo recuo da formatação para a direita, espaçamento simples e fonte usada em tamanho menor, como podemos observar no excerto a seguir:

Exemplo 13 – A04:

A respeito da relação entre o locutor e o interlocutor na construção dos sentidos de textos, levamos em consideração os estudos de Marcuschi (2008) que nos revelam que o ato de compreender não é individual, mas é uma atividade colaborativa:

Um texto bem-sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor. Se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidades do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentido (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de co-autoria. (2008, p. 241).

Dessa forma, percebe-se que a relação autor-leitor é ativa, visto que ambos participam do processo de construção de sentidos.

Uma característica desse modo de citar nos artigos de mestrados em letras é que elas, na maioria das vezes apareceram antecedidas por paráfrases na forma de resumo, como que preparando o leitor para receber o longo discurso nas próprias palavras do autor citado. Perceba-se que, nesse exemplo, antes, além do uso da paráfrase que prepara a citação direta, a estudante ainda deixa claramente exposto para o leitor que a contribuição teórica do autor citado é relevante para o seu trabalho ao declarar: “levamos em consideração os estudos de Marcuschi”, o que reforça ainda mais o caráter persuasivo do enunciado citante. Em seguida, como dissemos, a estudante resume o conteúdo e, depois disso, faz a citação direta desse conteúdo. Vejamos outra ocorrência semelhante:

Exemplo 14 – A12:

Marcuschi (2008), embora destaque a importância da avaliação das habilidades de leitura, também revela preocupação quanto a determinadas práticas desenvolvidas nas aulas de Língua portuguesa, conforme apresentado a seguir:

Não creio que esteja errada essa orientação, mas por sua limitação à compreensão, ela tem como consequência que na escola só se passa a trabalhar a compreensão, entrando em segundo plano a produção textual. Tudo fica dentro da velha filosofia: ensina-se o que é avaliado (MARCUSCHI, 2008, p. 275).

As colocações apresentadas nos põem a par da responsabilidade de conduzirmos o ensino de língua materna de forma equilibrada e consciente, com foco em todas as habilidades que poderão contribuir para a competência linguístico-discursiva dos estudantes, nas mais variadas situações de interação as quais venham a fazer uso da linguagem.

O discurso de Marcuschi, citado pela estudante, provoca nela o mesmo sentimento, isto é, podemos ver que a estudante mostra que se identifica com a preocupação descrita pelo autor citado e se inclui na responsabilidade de “conduzir o ensino de língua materna de forma equilibrada e consciente...”. Podemos ver aqui a clara influência que o posicionamento do autor citado exerce na estudante, autora do artigo. Aqui podemos verificar um dos exemplos do discurso da autoridade moldando o modo de pensar e de se conduzir dos estudantes.

As citações diretas longas foram pouco utilizadas nos textos dos mestrados em Letras. A maior recorrência foi mesmo das citações diretas curtas. Através delas os estudantes foram mais propensos a desenvolver seus próprios argumentos e também a refutar posicionamentos tradicionais, como no caso do exemplo 10, em que a estudante usou as próprias palavras do autor citado para se posicionar contra uma perspectiva de língua fechada às inovações provindas do meio digital.

Por último, registramos em nosso *corpus* algumas poucas ocorrências em que os mestrados usaram citações diretas através de uma sentença inteira de palavras originais do autor citado sem nenhuma introdução de sua parte para incluí-la no texto:

Exemplo 15 – A01:

Enquanto isso, a escrita colaborativa é entendida como a construção coletiva de textos, pondo em questionamento o próprio conceito de autoria. O Google Docs é um exemplo de ambiente virtual no qual ocorre a escrita colaborativa.

O Google Docs é um ambiente gratuito de escrita colaborativa online, construído a partir da tecnologia Wiki, onde é possível alojar um documento e permitir que sua edição seja aberta ao público ou a um grupo restrito de colaboradores. O conteúdo inicialmente exposto pode ser modificado pelos colaboradores quantas vezes forem necessárias. Todas as versões são organizadas cronologicamente, e podem ser armazenadas e recuperadas a qualquer momento por qualquer colaborador. (Azzari; Custódio, 2013, p. 85-86).

Assim, percebemos que a escrita colaborativa é mais que uma interação mútua entre indivíduos que se modificam no processo; é uma escrita coletiva, através da qual todos podem alterar o texto, tornando-se, pois, autores.

Para Maingueneau (2002, p. 145) estas se constituem citações com “ausência de introdutor explícito”, isto é, ausência de marcadores introdutórios que a incluam em uma sentença. Do ponto de vista da complexidade cognitiva, o esforço do autor citante parece estar apenas em selecionar o trecho a ser citado e verificar se há conexão de sentidos entre seu enunciado antecedente e o do autor citado. Sendo assim, esse tipo de citação direta permite ao autor citante economizar esforços em parafrasear ou unir na mesma sentença o discurso do outro ao seu.

Outro aspecto que caracteriza essas citações longas é que, como podemos observar nos exemplos 14 e 15, os estudantes parafraseiam o discurso já citado, a nosso ver, com a intenção de confirmar que aquele conteúdo citado é realmente relevante para a sua pesquisa. Isso mostra também a habilidade desses estudantes em não quebrar o sentido do texto já imediatamente entrando em outro assunto, sendo esse um traço de sua maturidade com a escrita.

Independente da forma de uso, a citações diretas, digam-se explícitas, podem ser mais persuasivas do que as indiretas, “uma vez que permitem a apresentação do pensamento do autor de maneira mais real e afetiva”, sendo também, portanto, “uma importante escolha retórica que ajuda os escritores a estabelecer uma estrutura epistemológica persuasiva e social para a aceitação de seus argumentos” (CORTES, 2012, p. 116).

As paráfrases, por sua vez, exigem habilidades cognitivas mais aprofundadas por parte do escrevente para se posicionar frente ao discurso do autor citado, dando seu parecer

interpretativo desse discurso. A seguir, mostraremos como os mestrandos em Letras utilizaram o discurso de outros autores menos explicitamente, através das citações indiretas – paráfrases.

4. 2. 2. 2. Citações indiretas (ou paráfrases) em artigos de mestrandos em Letras

Citar indiretamente ou parafrasear consiste em apresentar o discurso original de outro autor em seus próprios termos, o que implica a realização de um parecer interpretativo sobre esse discurso para que seja devidamente reformulado de maneira que atenda aos interesses persuasivos de quem cita. Boch e Grosman (2002, p. 100), usando o termo *reformulação* para o que consideramos aqui como paráfrase, afirmam que o ato de reformular “permite ao escritor integrar a fala do outro em seu próprio dizer, assumindo-a do ponto de vista enunciativo”.

Um aspecto das paráfrases é que elas apontam, mais que as citações diretas, para a autoria do escritor, uma vez que, ainda que utilizando o texto original do autor citado como fonte, o escritor tem “flexibilidade para enfatizar, comentar, criticar, interpretar os textos que cita” (HOFFNAGEL, 2009, p. 82). Como podemos conferir na Tabela 00, o uso de paráfrases foi sobressalente em relação às citações diretas. A maioria das paráfrases de nosso *corpus* apresentou o nome do autor citado na sentença citante, o que mostra que, mesmo reformulando o enunciado original, os estudantes preferiram usar o nome dos autores como apoio para sua argumentação, como podemos observar abaixo:

Exemplo 16 – A14:

Vijay Bathia (2009), um dos representantes de ESP, define gêneros como eventos comunicativos caracterizados por um conjunto de propósitos comunicativos que são identificados e compreendidos pela comunidade em que ocorrem.

A escolha por esse modo indireto de citar permite ao escrevente usar o nome da autoridade como apoio para seu argumento, ao mesmo tempo que lhe oferece propriedade com o discurso do autor citado, podendo adaptá-lo, de modo que se encaixe em seus propósitos específicos. Já no caso de citações indiretas em que o nome do autor não está mencionado no enunciado citante, o aspecto autoral do escritor se mostra mais aparente:

Exemplo 17 – A01:

As vantagens do uso do computador como ferramenta de ensino são múltiplas: é um meio de comunicação, diminui distâncias, incentiva a cooperação e estimula a autonomia e criticidade dos indivíduos (COSCARRELLI, 2009, p. 14).

Segue, nesse sentido, o quantitativo das citações indiretas com ou sem a presença do autor citado na sentença na Tabela 06:

Tabela 06: Citações indiretas com e sem a presença de autor citado dentro da sentença

| Citações indiretas <i>com</i> nome do autor citado na sentença | Citações indiretas <i>sem</i> o nome do autor citado na sentença |
|--|--|
| 165 | 33 |

Fonte: Elaboração da autora

Esse quantitativo mostra que, apesar de terem prevalecido as ocorrências de citações indiretas nos textos dos mestrados em letras, poucos foram os casos que nessas citações o nome do autor citado não esteve presente. Como dissemos, as paráfrases conferem ao escritor citante um *status* mais privilegiado frente à comunidade científica, pois mostra que ele já tem mais intimidade com o conteúdo citado, bem como mais conhecimento da postura teórica do autor citado. E isso é mais acentuado quando o escritor não usa o nome do autor citado nos enunciados citantes.

Um caso que nos chamou atenção em nosso corpus foi uma citação indireta sem a presença do nome do autor, como no exemplo anterior, porém, bastante longa:

Exemplo 18 – 03:

Assim sendo, defendemos a ideia de que o “internetês” (escrita modificada e criativa, utilizada em chats, blogs, recados nas redes sociais, entre outros) nada mais é que uma dessas variedades de uso da escrita, embora professores e até pesquisadores alardeiem que esse uso pode propiciar uma limitação na ampliação vocabular dos adolescentes e uma decadência da língua através do uso inadequado dessa variedade em situações formais de uso como em produções escritas em contextos escolares, no entanto, pesquisas têm mostrado que isso não têm se confirmado na prática (CAIADO, 2007).

Nesse exemplo, a estudante começa dizendo que defende uma ideia relacionada ao internetês, alongando-se consideravelmente em seu argumento e, no final, fazendo referência, ao autor citado. Um problema na construção dessa citação, a nosso ver, é que a estudante não deixa claro até que ponto vai o seu argumento e em que ponto se inicia o discurso parafraseado do autor citado. Sendo assim, a recuperação da informação original do autor citado fica por conta do leitor, isto é, dos seus conhecimentos com relação ao conteúdo da citação, bem como do tema e dos próprios autores. Em outras ocorrências, no entanto,

podemos ver que os estudantes marcaram o limite entre o discurso parafraseado e suas próprias proposições:

Exemplo 19 – A01:

Isso se deve ao fato de haver um consenso de que só nos comunicamos por meio dos gêneros (Bakhtin, 2011), assim como ao fato do processo de ensino/aprendizagem, ainda, apresentar dificuldades que urgem ser superadas.

Nesse caso, o leitor pode recuperar mais facilmente qual o conteúdo que está sendo citado através da localização da referência ao autor. Nesse sentido, fica claro que, após a referência entre parêntesis, o escritor, autor do artigo, é quem assume o enunciado, ou seja, está mostrando que a partir dali seu enunciado já não é mais uma citação. Em outras palavras, o que está posto antes da referência, é conteúdo de Bakhtin e o que está escrito depois da referência é discurso do autor do artigo. Outro exemplo semelhante a esse foi encontrado no A12:

Exemplo 20 – A12:

Aliás, esse gênero oral é, em geral, mediado pela escrita (DOLZ et. al., 2004), pois, antes que ele aconteça, há uma série de rituais envolvendo a escrita: leitura de textos, anotações, por exemplo, de dados estatísticos e de aspectos controversos, sobretudo durante o desenrolar do gênero.

Um aspecto que difere esse exemplo do exemplo anterior é que a argumentação do escritor após a referência entre parêntesis parece achar respaldo na afirmação citada cujo conteúdo diz que “esse gênero oral é, em geral, mediado pela escrita”. Veja-se que, após a afirmação, o estudante descreve as relações com a escrita desenvolvidas no processo de produção desse gênero oral – o debate regrado. Casos como esses foram pouco comuns em nosso *corpus*, visto que na grande maioria das vezes os estudantes se utilizaram de citações diretas ou indiretas com a presença do nome do autor na frase para construir novos argumentos.

As citações indiretas, embora tenham sido mais frequentes nos textos dos mestrados em Letras, não apresentaram tanta versatilidade em seu uso quanto as citações diretas. No entanto, conforme aponta Hoffnagel (2009, p. 82), “o uso relativo de citações diretas ou parafraseadas parece separar os escritores experientes dos menos experientes”. Conforme Dionísio (2001), o uso exagerado de citações diretas é uma característica de escritores menos experientes. Nesse sentido, levando em conta que em nosso *corpus* houve prevalência pela forma indireta de citar, podemos atribuir aos mestrados, autores dos artigos analisados neste trabalho, uma habilidade considerável em se posicionar frente aos discursos de outros autores, reformulando seu conteúdo de acordo com sua interpretação. Entretanto, também como anteriormente mostramos, nas citações indiretas, em sua grande maioria, os estudantes

utilizaram o nome do autor citado nos seus enunciados citantes. Sendo assim, o prevalente padrão estrutural de citação dos mestrandos em Letras foi a estrutura integral indireta e o menos usado, por sua vez foi o padrão não-integral indireto.

Como anteriormente dissemos, as citações integrais admitem o uso de verbos de elocução. Através do uso desses verbos, os escritores podem condicionar o sentido do discurso citado, atribuindo mais ou menos ênfase a esse discurso ou avaliando-o de maneira positiva, negativa ou neutra. Vale ressaltar que o autor mencionado dentro da sentença citante também contribui de modo considerável nas atribuições de ênfase ou avaliação por parte de quem cita. Em vista disso, analisaremos o uso de verbos de elocução por parte dos mestrandos em Letras em suas citações, o que também é um aspecto de seu posicionamento frente ao discurso citado, se configurando como um aspecto que contribui para a sua identidade de escritor.

4. 3. O emprego de verbos de citação

De acordo com Hoffnagel (2009), a escolha do verbo constitui-se uma escolha retórica com relação ao emprego das citações. A escolha desses verbos por parte do autor que escreve, na ótica de Maingueneau (2001), é bastante relevante por proporcionar certo direcionamento ao discurso citado, uma vez que condiciona sua interpretação. Cortes (2012, p. 95), corroborando com essa proposição, argumenta que tais verbos “apresentam um grande potencial semântico, e, por essa razão, evidenciam interpretações, posicionamentos e avaliações do escritor em relação aos autores e trabalhos citados”. Cortes (2012, p. 95) ainda argumenta que “a análise dos verbos de elocução é, portanto, uma questão central na escrita acadêmica, porque tais recursos não servem meramente para apresentar um pensamento ou um nome, mas direcionam e possibilitam a construção de sentidos diferenciados”.

Os verbos de citação são utilizados nas citações integrais tanto diretas quanto indiretas, bem como nas duas posições sintáticas, autor sujeito e autor não-sujeito. O uso dos verbos nas citações é um aspecto através do qual podemos verificar o posicionamento dos estudantes quanto ao discurso citado de outros autores, pois os verbos por eles utilizados denotam ações que dão sentidos diferenciados aos conteúdos citados. Entretanto, ressaltamos que nem todas as citações integrais são feitas mediante o uso de verbo, como é o caso das citações na estrutura integral posição autor não-sujeito na modalidade das construções adverbiais. Com o objetivo de mais sistematicamente apresentar as particularidades quanto ao

emprego desses verbos no que diz respeito ao seu potencial semântico e avaliativo, adotamos a categorização proposta por Hyland (1999) quanto aos verbos de elocução.

O autor categoriza os verbos de citação em três processos, quais sejam: 1) *atos de pesquisa*, relacionados geralmente aos resultados da pesquisa e/ou à metodologia (observar, descobrir, analisar, descrever, notar, entre outros desse tipo); 2) *atos de cognição*, referentes aos processos mentais (acreditar, conceituar, entender, compreender, considerar etc.) e 3) *atos de discurso*, que são os verbos que dizem respeito à expressão verbal do autor (diga-se o autor citado) (anunciar, argumentar, dizer, ressaltar, afirmar, entre outros similares). Entretanto, como lembra Cortes (2012, p. 98), o contexto discursivo é fundamental, visto que “pode acontecer de um mesmo verbo figurar em categorias distintas tendo em vista a expressão de sentidos diferenciados”. Usaremos também a adaptação feita pela autora concernente à proposta de Hyland (1999) no que confere aos verbos de atos do discurso, em que Cortes (2012) subdivide essa categoria em verbos indicadores de afirmação e verbos indicadores de argumento, conforme terminologia de Marcuschi (2007). A tabela a seguir mostra a frequência desses verbos nas citações:

Tabela 07: Os verbos de citação conforme as categorias denotativas

| Atos de pesquisa | | Atos de cognição | | Atos de discurso | | | |
|------------------|--------------|------------------|--------------|--------------------------|--------------|-----------------------------|--------------|
| | | | | Indicadores de afirmação | | Indicadores de argumentação | |
| Verbo | Nº de ocorr. | Verbo | Nº de ocorr. | Verbo | Nº de ocorr. | Verbo | Nº de ocorr. |
| Revelar | 04 | Apresentar | 07 | Afirmar | 29 | Defender | 09 |
| Fazer | 03 | Indicar | 06 | Propor | 10 | Reiterar | 05 |
| Investigar | 02 | Prever | 04 | Apontar | 06 | Postular | 04 |
| Adotar | 01 | Considerar | 03 | Citar | 03 | Destacar | 03 |
| Comprovar | 01 | Conceituar | 02 | Definir | 03 | Ressaltar | 03 |
| Descrever | 01 | Abordar | 01 | Dizer | 03 | Corroborar | 02 |
| Elaborar | 01 | Acreditar | 01 | Dialogar | 02 | Salientar | 02 |
| Estudar | 01 | Associar | 01 | Elucidar | 02 | Se posicionar | 02 |
| Exemplificar | 01 | Compreender | 01 | Esclarecer | 02 | Sustentar | 02 |
| | | Conceber | 01 | Expor | 02 | Advertir | 01 |
| | | Diferenciar | 01 | Tratar | 02 | Alertar | 01 |
| | | Enfocar | 01 | Anunciar | 01 | Argumentar | 01 |
| | | Observar | 01 | Chamar | 01 | Atestar | 01 |
| | | Tratar | 01 | Enunciar | 01 | Fortalecer | 01 |
| | | | | Falar | 01 | Preconizar | 01 |
| | | | | | | Refutar | 01 |
| | | | | | | | 01 |
| | | | | | | | |

Fonte: Elaboração da autora

Fizemos, inicialmente, uma contagem dos verbos de citação usados pelos mestrandos e verificamos que os estudantes se utilizaram de 54 diferentes verbos para introduzir seus enunciados citantes. Um cálculo percentual nos mostrou que 75% dos verbos de elocução nas citações integrais ocorreram na posição autor sujeito, sendo a maioria, nessas citações, verbos denotadores de atos do discurso. Como podemos verificar acima, esses verbos foram os mais frequentes, especialmente os indicadores de argumentação. Notamos que os verbos utilizados pelos estudantes nas citações podem denotar o seu grau de comprometimento com o conteúdo citado. Nesse sentido, os verbos indicadores de argumentação, a nosso ver, foram os que exprimiram maior grau de compromisso com os enunciados citados. Em segundo lugar, os verbos de afirmação. Em terceiro lugar, os verbos de atos de pesquisa e, por último, os verbos de atos de cognição. Traremos alguns exemplos do uso desses verbos a fim de melhor explicitar esses níveis de comprometimento.

a) Verbos indicadores de argumentação:

Exemplo 21 – A08:

Marcuschi (2008, p. 71) **sustenta** a ideia de que o texto é o “único material observável”.

Exemplo 22 – A10:

Carolyn Miller (2012, p. 22) **ênfatiza** o caráter social do gênero, sendo este construído através de atos sociais em situações comunicativas recorrentes.

Os verbos *sustentar* e *ênfatizar* trazem um teor de mais veracidade ao conteúdo citado e indicam um alto nível de comprometimento do autor citado com seu discurso. O uso desses verbos também sugere que a estudante realmente tem esses conteúdos como fundamentais ao seu trabalho, bem como acentua seu compromisso com o discurso citado, mostrando ainda seu posicionamento positivo com relação a esses discursos. É o que Cortes (2012, p. 105) corrobora quanto ao que constatamos no que concerne ao uso desses verbos de argumento: “o escritor se envolve com mais firmeza com as proposições do autor citado, com o propósito de tornar o seu texto mais persuasivo”.

b) Verbos indicadores de afirmação:

Exemplo 23 – A10:

Bawarshi e Reiff (2013) **apontam** que um dos desafios para o ensino explícito de gêneros consiste em saber como ensinar os gêneros conservando a sua complexidade e o seu status como algo mais do que simples traços retóricos tipificados.

Exemplo 24 – A05:

Dondis (2003), no capítulo 1 de sua *SINTAXE DA LINGUAGEM VISUAL*, **diz** que a primeira experiência por que passa o ser humano em termos de aprendizagem está ligada à “consciência tátil”.

Os verbos *apontar* e *dizer* afirmam que as proposições são verdadeiras e relevantes, no entanto, não trazem ênfase aos discursos citados, atenuando o comprometimento tanto do escritor como do autor citado com o conteúdo, se compararmos ao sentido que os verbos sustentar e enfatizar realizam. Entretanto, com relação aos verbos indicadores de afirmação, observamos alguns casos em que os estudantes utilizaram modificadores de ênfase que potencializaram o caráter afirmativo desses verbos:

Exemplo 25 – A08:

Quanto a isso, **Geraldi (1997) é categórico ao afirmar** que o livro didático...

Nesse exemplo, o adjetivo *categórico* atribuído ao autor acentua consideravelmente a validade de suas palavras, uma vez que ser categórico é ser claro, ou seja, não deixar margem para dúvida. Outra característica muito comum que acompanhou o uso desses verbos em nosso *corpus* foi um traço argumentativo que consiste na concordância explícita dos estudantes com o discurso do autor:

Exemplo 26 – A14:

Concordamos com Soto (2009, p. 17) quando ele afirma que “ensinar e aprender são atividades complexas e que exigem um esforço de sintonia, com o outro e com o tempo em que vivemos”, assim sendo, as (novas) tecnologias que medeiam estes processos também não podem passar desproblematizadas.

Exemplo 27 – A02:

Nesse sentido, **concordamos com Rojo (2011) quando coloca** que o desenvolvimento das tecnologias da comunicação com suas práticas sociais específicas de leitura e escrita exige que a escola foque seu trabalho nessa realidade e a partir dela organize o ensino.

Nesses exemplos, as estudantes, além de usarem verbos de afirmação, ainda potencializam o sentido desses verbos dando uma avaliação positiva ao discurso dos autores ao verbalizarem que *concordam* o que foi dito por eles. Essas ocorrências apontam para o modo como os estudantes se posicionam com relação ao discurso de outros autores, no sentido de investirem em determinados posicionamentos de outro autor para que possam pensar e agir inspirados pelos pontos de vista e posturas teóricas desse autor, que por sua vez, é reconhecido como um nome de valor pelos membros da comunidade da qual fazem parte os estudantes. Dessa forma, podem ir gradativamente, à medida que assimilam e incorporam

esses discursos, construindo sua identidade acadêmica tanto como aqueles que se valem do discurso de outros, como aqueles que se posicionam a partir do discurso de outros.

c) *Verbos denotadores de atos de pesquisa:*

Exemplo 28 – A10:

Bathia **exemplifica** esse nível de análise **apresentando** a pesquisa de Swales de 1981 que **estudou** a estruturação retórico-discursiva das introduções de artigo de pesquisa e que concebeu o modelo “move analysis”, cuja estrutura textual se organiza em forma de movimentos (moves)...

Como vimos na Tabela 08, o uso de verbos denotando atos de pesquisa foi inferior às demais classificações. Aqui, nesse exemplo, podemos notar que a estudante atenua seu comprometimento com o conteúdo citado evocando os autores enquanto pesquisadores da comunidade científica. Para Cortes (2012, p. 106), “tais verbos ajudam o escritor a situar a pesquisa disciplinar em um dado tema, a fim de mostrar seu próprio posicionamento em relação ao assunto”.

d) *Verbos denotadores de atos de cognição:*

Exemplo 29 – A10:

A esse respeito Lêdo (2008, p. 12) **observa** que esses gêneros digitais, apresentam características próprias, muitas vezes decorrentes dos recursos oferecidos pelo meio eletrônico em que veiculam...

Exemplo 30 – A17:

A partir do explicitado no trecho acima, percebe-se que o conto enquadra-se no que Höhlfeldt (1991) **considera** como sócio-documental.

O uso de verbos de atos de cognição mostra compromisso do escritor com as proposições do autor citado, porém *observar* e *considerar*, como no exemplo acima, são verbos que estão mais ligados à apresentação do contexto teórico da pesquisa do que com as afirmações mais relevantes ao trabalho. Esses verbos denotaram, a nosso ver, mais distanciamento com o enunciado do que os verbos de argumentação.

Como os verbos denotadores de atos de discurso foram os mais frequentes em nosso corpus, principalmente os de argumentação, podemos sugerir que os estudantes constroem sua identidade dando mais ênfase às proposições dos autores e mantendo um envolvimento mais profundo com elas.

Ainda sobre esses verbos, de atos de discurso, consideramos pertinente fazer uma breve análise do verbo afirmar, por ter sido o mais utilizado pelos estudantes. O uso do verbo *afirmar* foi preponderante em detrimento dos outros, sendo utilizado, inclusive, em todas as

seções dos artigos. Esse verbo teve recorrência elevada nas seções de fundamentação teórica (16 ocorrências) e análise e discussão (08 ocorrências), com relação ao seu uso nas outras seções. Conforme consta no dicionário Larousse da Língua Portuguesa (2001, p. 20), alguns dos significados do verbo afirmar são “manifestar-se clara ou veementemente”, “tornar firme” e “assegurar”, isto é, dizer algo assumindo o caráter de verdade do que é dito. As citações integrais cujo verbo *discendi* foi o verbo *afirmar*, apareceram, na maioria das vezes, na posição autor sujeito, geralmente nos formatos “Bazerman (2011) afirma que...” e “Conforme afirma Moreira (2007)...”, sempre direcionando ao discurso dos autores uma avaliação positiva. Isso confere ao autor citado um reconhecimento mais evidenciado, ao mesmo tempo em que traz ao enunciado uma força argumentativa mais acentuada. Em nosso *corpus*, as citações nas quais o verbo *afirmar* foi utilizado como introdutor trouxeram conceitos e posicionamentos basilares às pesquisas dos estudantes. No entanto, o verbo afirmar parece não apresentar um direcionamento interpretativo específico ao dizer do autor citado, pois, a nosso ver, esse verbo parece ter tido mais a função de fortalecer os argumentos dos estudantes. A alta frequência desse verbo pode ser explicada pela sua generalidade semântica em nosso corpus e parece ter funcionado “como um ‘coringa’, uma espécie de vale-tudo, por aparecer em todas as funções e não ter função específica” (MARCUSCHI, 2007, p. 164 apud CORTES, 2012, p. 99).

Outro dado que nos chamou atenção quanto ao uso de verbos de elocução a quantidade de verbos (27). Esse dado sugere que os mestrandos em Letras possuem um vasto vocabulário de verbos para fazer suas citações, o que deixa sua escrita mais rica, caso utilizem esses verbos de modo a atingir seus objetivos argumentativos. No entanto, os mestrandos, ainda que com um vasto vocabulário de verbos, os utilizaram para dar apenas julgamentos positivos aos discursos citados por outros autores. Nos chamou a atenção o fato de não termos visto julgamentos negativos através desses verbos, o que mostra que os estudantes estiveram o tempo inteiro concordando com as proposições de outros autores citadas em seus textos. Quanto à neutralidade, concordamos com Marcuschi (2007 apud CORTES, 2012) quando afirma que é impossível que haja uma posição neutra dos escritores quanto ao uso do verbo, uma vez que “cada escolha verbal já implica numa avaliação ou julgamento do autor e trabalhos citados por parte do escritor” (CORTES, 2012, p. 112).

Como dissemos no início deste capítulo, outro aspecto que influencia no uso das citações, no que diz respeito ao gênero artigo científico, são as funções retórico-discursivas de cada seção que compõe esse gênero. Cremos que cada seção pressupõe uma forma

característica no chamamento de outras vozes e que a forma como os estudantes se valem do discurso de outros autores nessas seções reflete seus letramentos acadêmicos no que diz respeito à sua adaptação às exigências do gênero, nesse caso, o artigo científico. Sendo assim, analisaremos, a seguir, os modos de citar utilizados pelos mestrados em Letras em cada seção dos artigos.

4. 4. O emprego de citações em cada seção dos artigos

Conforme Motta-Roth e Hendges (2010, p. 68), alguém que escreve um artigo procura demonstrar que adquiriu habilidades para:

- (1) Selecionar as referências bibliográficas relevantes ao assunto;
- (2) Refletir sobre estudos anteriores na área;
- (3) Delimitar um problema ainda não totalmente estudado na área;
- (4) Elaborar uma abordagem para o exame desse problema;
- (5) Delimitar e analisar um conjunto de dados representativo do universo sobre o qual deseja alcançar generalizações;
- (6) Apresentar e discutir os resultados da análise desses dados;
- (7) Finalmente, concluir, elaborando generalizações a partir desses resultados, conectando-as aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão.

A progressão dessas informações apresentadas entre o item 1 e 7 geralmente é disposta em seções que compõem o artigo. Em nosso *corpus* observamos uma estruturação mais ou menos estabilizada quanto à organização das seções. De modo geral, o padrão (relativamente estável) dos artigos contemplou a seguinte estrutura: a) introdução, b) fundamentação teórica, c) aspectos metodológicos, d) análise dos dados e discussão e e) considerações finais.

Verificamos a presença de citações em todas as seções dos textos do nosso *corpus*, inclusive no *abstract* em um dos artigos. Entretanto, lembramos aqui que, por ser tratado como um gênero específico e bem definido (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; SWALES, 1990), os *abstracts* dos artigos não foram incluídos nesta pesquisa. Vimos que em cada seção dos artigos científicos as citações realizaram funções específicas. Verificamos também um número mais ou menos estável de citações em cada uma das seções conforme mostra a tabela a seguir:

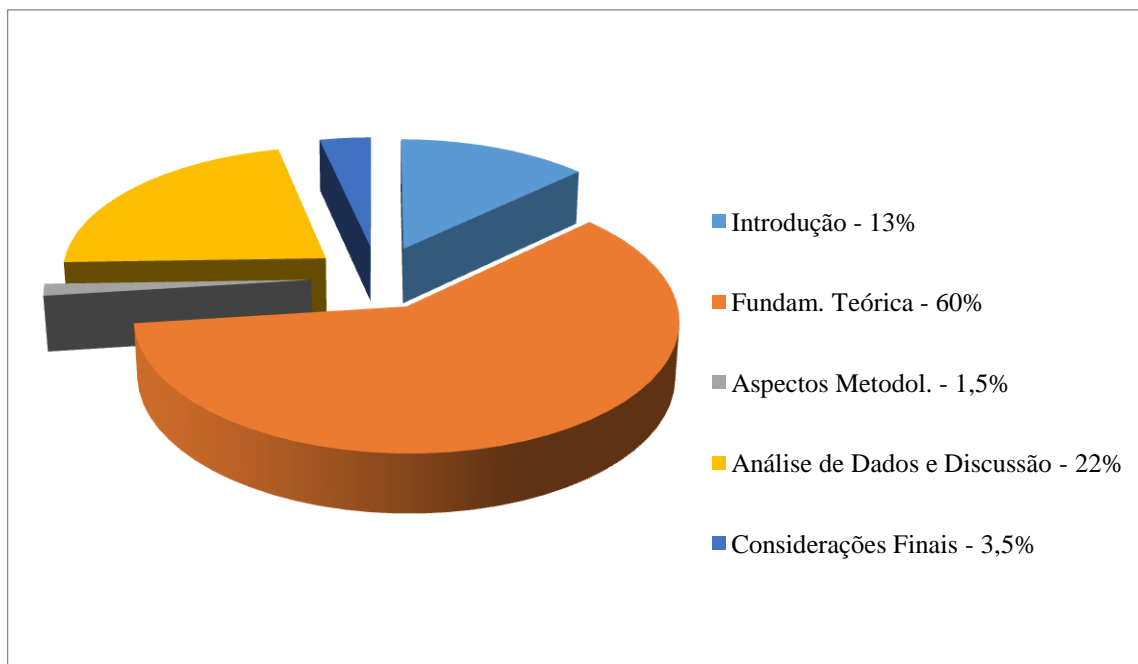
Tabela 08: Estrutura dos artigos e quantidade de citações por seção

| Introdução | Fundamentação teórica | Aspectos metodológicos | Análise e discussão | Considerações finais |
|-------------------|------------------------------|-------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| 48 | 220 | 6 | 83 | 12 |

Fonte: Elaboração da autora

Vimos que as seções de fundamentação teórica apresentaram um maior número de citações e ocuparam maior espaço no corpo dos textos, com exceção do A07, A13 e A17 que não apresentaram tópicos de discussão teórica. Cremos que esse número maior de citações nesta seção se dá pelo fato de que é lá que os estudantes fazem uso de discursos de diversos autores na sua área temática a fim de, além de mostrar seu entrosamento no diálogo entre diversas leituras, oferecer segurança aos seus leitores quanto ao que está sendo dito. Em segundo lugar, as citações se encontraram em maior quantidade na seção de análise e discussão, na qual os artigos que não apresentaram tópicos específicos de fundamentação teórica acabaram por aplicar as teorias de base na seção de análise, fazendo uso constante de citações. A seção de introdução ocupou o terceiro lugar no parecer quantitativo. Em quarto e em quinto, as considerações finais e os aspectos metodológicos, respectivamente.

O percentual de citações por seção pode ser visualizado no gráfico abaixo:

Gráfico 01: Percentual de citações por seção nos artigos

Fonte: Elaboração da autora

Os dados contidos no gráfico comprovam que o que é dito pelo discurso de autoridade não somente é importante para embasar teoricamente a pesquisa, mas também para justificar a sua razão, os métodos utilizados, as constatações resultantes da análise e as considerações finais.

Ivanic (1998) esclarece que do mesmo modo que assumimos múltiplas identidades de acordo com o papel social com o qual estamos comprometidos em situações específicas, também assumimos identidades distintas dentro de um mesmo texto escrito no sentido de que adentramos nos propósitos específicos de cada parte dos textos assumindo um modo peculiar de utilizar discursos de outros, bem como recursos retóricos diferenciados. Como adiantamos acima, cada seção dos artigos possui formas específicas de chamar as vozes de outros autores. Iremos, pois, mostrar como os mestrandos em Letras utilizaram as citações em cada seção dos artigos.

4. 4. 1. As citações na seção de Introdução

Como observado no Gráfico 01, que expôs informações do percentual quantitativo das citações por seção nos artigos, as introduções do nosso *corpus* comportaram um número de 48 citações, 13% do número total. Assumindo o terceiro lugar em quantidade de discursos citados, as introduções apresentaram funções específicas no uso das citações para atender aos propósitos desta seção nos artigos.

Considerando a variedade de movimentos retóricos das introduções, observamos que nesta seção as citações exerceram funções diversas. Percebemos nos artigos do nosso *corpus* que as introduções foram iniciadas pelos autores com a generalização do tema (correspondente ao *move* 01, *step* 02 do modelo CARS). Não verificamos citações nesse movimento retórico nas introduções, com exceção do A18, cujo início se deu através de uma citação direta logo na primeira frase em que a autora já adentrou na especificidade do tema de sua pesquisa no primeiro parágrafo, seguindo logo mais para os objetivos e metodologia sem utilizar mais citações ao longo de sua introdução. Compreende-se, no entanto, que citar já no início é algo opcional para o autor, pois, segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 79) “por ter um caráter de generalidade e de conhecimento estabelecido (em oposição a conhecimento novo), a generalização muitas vezes dispensa citação do autor ou do ano da publicação que gerou a informação”.

Alguns artigos apresentaram considerável discussão teórica na introdução, com a maioria das citações diretas na estrutura integral posição autor sujeito e autor não sujeito na modalidade das construções adverbiais, padrões estruturais geralmente utilizados para embasar opiniões e introduzir conceitos. Já em outros casos, houve rápido panorama teórico concernente à temática do artigo (o que corresponde ao terceiro passo do movimento 01 do CARS - revisar a literatura), com poucas referências ao discurso de outros autores. Tais citações exerceram a função de fundamentar os pontos principais sobre o que trataria a pesquisa, aspecto característico das introduções no sentido de que nesta seção o autor geralmente pretende apenas trazer uma noção da temática de seu trabalho ao leitor e que isto será mais aprofundado na sua fundamentação teórica.

Nas introduções também foi muito comum a presença de citações indiretas nas quais os estudantes informaram ao leitor a base teórica do trabalho:

Exemplo 31 – A04:

Assim sendo, a presente pesquisa pretende estabelecer um elo entre teoria e prática, apresentando estratégias de ensino da “carta do leitor” a partir da perspectiva dos gêneros como formas “relativamente estáveis” (Bakhtin, 2011); assim como dos estudos de Dolz e Schneuwly (2011) sobre o ensino dos gêneros por meio de “sequências didáticas”. Também adotamos a perspectiva do letramento em Soares (2001) como um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita a partir das quais o trabalho pedagógico precisa ser organizado e direcionado, com o intuito de levar o indivíduo a ampliar o seu grau de letramento.

Com essa estratégia, o escritor estabelece uma relação de confiança com seus leitores logo inicialmente, permitindo que eles, já na seção de introdução, saibam mais detalhadamente em quais postulados teóricos o trabalho está fundamentado. No A12, a autora se utilizou também de citações indiretas a fim de resumir toda a sua fundamentação teórica, mostrando inclusive como ela seria dividida no artigo:

Exemplo 32 – A12:

Este trabalho conta na sua organização com a seguinte estrutura: inicialmente, um breve histórico das avaliações externas no contexto educacional brasileiro (HORTA NETO, 2007; FREITAG, ROSÁRIO, ANDRADE, LIMA & LIMA, 2014); em seguida, algumas considerações sobre certas inquietações relacionadas ao Currículo de Língua Portuguesa e ao uso da Matriz de Referência nas escolas (HORTA NETO, 2013; MARCUSCHI, 2008); depois, mais especificamente as questões sobre gênero textuais e no tópico da Matriz de Referência abordado (BAZERMAN, 2005; BALTAR et al (2009) apud BAWARSHI & REIFF, 2013; DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; BAKHTIN, 2010) dentre outros autores; por fim, faremos a análise dos itens já apontados acima, concluindo com as considerações finais.

As citações indiretas mostradas no exemplo acima, nas quais o conteúdo citado é atribuído a dois ou mais autores são, conforme Hoffnagel (2009), paráfrases na forma de

generalização. Com relação a esse tipo de paráfrase, o exemplo acima foi a única ocorrência observada em nosso *corpus*.

Considerando a função retórica das introduções, que, de modo geral é apresentar o trabalho de maneira a convencer os leitores que a pesquisa é relevante, vimos que nessa seção os mestrandos utilizaram citações para inicializar o tópico, revisar a literatura e apresentar as bases teóricas nas quais a pesquisa se fundamentou. No entanto, como dissemos, alguns estudantes não utilizaram citações nas introduções, apesar de terem, mesmo sem citar, apresentado seus trabalhos nessa seção. Todavia, percebemos que ao citar já na introdução, o estudante cria, desde o início de seu trabalho, um relacionamento de mais confiabilidade com seus leitores.

4. 4. 2. As citações na seção de Fundamentação Teórica

A seção de fundamentação teórica foi realmente a seção de nossos artigos que carregou o maior número de discursos citados. Em nosso *corpus*, apresentou um número de 220 citações, 60% com relação à quantidade total de citações nos artigos.

Em nosso corpus, as citações nessa seção exerceram diversas funções como:

- Confirmar argumento do autor citante ou proporcionar novo argumento.
- Introduzir conceito, concepção, teoria ou ponto de vista.
- Expor pontos de vista em comum entre dois ou mais autores.
- Expor pontos de vista opostos entre dois ou mais autores.
- Expor informações sobre o desenvolvimento da pesquisa.
- Expor informação relevante à pesquisa que não interfere na argumentação nem manifesta posicionamento do autor citado.

Essas funções encontradas em nosso *corpus* refletiram aspectos da função retórica da seção de fundamentação teórica que é, basicamente, expor e discutir as teorias relevantes sobre as quais a pesquisa está embasada. Nesse sentido, o diálogo entre os autores foi notável nessas seções. Observamos que a estratégia de mostrar que vários autores falam sobre o mesmo assunto tem o intuito de deixar claro que o autor que cita está por dentro das teorias e que sabe relacionar os conceitos de maneira a trazer ao leitor uma compreensão mais ampla sobre a temática do trabalho, como podemos observar a seguir:

Exemplo 33 – A12:

Essa problemática ratifica-se na fala de **Horta Neto (2013)** quando faz a importante declaração de que “estão “treinando” os alunos para que tenham melhor desempenho nas avaliações externas” (...). **Marcuschi (2008)**, embora destaque a importância da avaliação das habilidades de leitura, também revela preocupação quanto a determinadas práticas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, conforme apresentado a seguir: “Não creio que esteja errada essa orientação, mas por sua limitação à compreensão (...)”.

Aqui a estudante se referiu a orientações curriculares “que mais refletem aspectos da natureza quantitativa que qualitativa” e mostrou que dois autores compactuam da mesma preocupação. Outro exemplo semelhante pode ser observado a seguir:

Exemplo 34 – A09:

O currículo formal deve considerar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e não pode estar desvinculado das interações sociais (...) (**MOREIRA, 2007**).

Enunciado de transição para a próxima citação

Comungando com esse pensamento **Sacristán** afirma que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação (...)” (**SACRISTÁN, 1999** apud **JESUS, 2008**).

Conforme **Moreira (2007)**, o currículo deve atender os seguintes pontos: os conteúdos para aprendizagem (...). Em relação a isso e baseado nos estudos de **Rojo (2000)**, é possível prever algumas tensões que podem ocorrer entre uma determinada proposta curricular e sua execução (...).

Nesse caso a estudante, para falar sobre currículo, ponto vital de sua pesquisa, se utilizou de quatro citações de três autores diferentes, expondo seus pontos de vista sobre a questão. Com esse exemplo podemos ter uma compreensão da citação não como um amontoado de blocos de trechos de outros autores, mas podemos observar a habilidade da estudante em gerenciar as vozes (**MATÊNCIO, 2002** apud **BESSA, 2011, p. 425**) desses autores para a construção de sentidos do texto. Através desse exemplo também compreendemos que citar implica em aderir a posicionamentos de outros autores que refletem suas concepções teóricas e seu pertencimento a comunidades científicas específicas.

Em nosso *corpus*, todavia, verificamos baixa ocorrência de citações que tiveram a função de manifestar pontos de vista opostos de diferentes autores e também que se opõem a determinada concepção, teoria, conceito etc. Observemos os exemplos adiante.

Exemplo 35 – A09:

Assis (2010) destaca que no âmbito do jornalismo brasileiro os autores representativos, José Marques de Melo e Manoel Carlos Chaparro, apresentam teorias díspares desse assunto. Enquanto Melo expõe um estudo voltado pra a intencionalidade do material jornalístico, Chaparro tem o foco na estrutura linguística do discurso.

Aqui a estudante pôde apontar as disparidades entre os focos dos autores quanto ao mesmo assunto, entretanto, podemos ver que tais disparidades foram percebidas por outro

autor, não sendo mérito da estudante tal percepção. No próximo exemplo, porém, podemos ver que o próprio estudante destaca as percepções distintas entre dois autores diferentes sobre o mesmo aspecto:

Exemplo 36 – A05:

O termo semiologia foi cunhado pelo linguista suíço **Ferdinand de Saussure** (...). Segundo o linguista suíço, “A semiologia estuda a vida dos signos no seio da vida social”. (...) Mas esse linguista (...) concebia **apenas o signo linguístico**.

Enunciado de transição para a próxima citação

Um outro estudioso no assunto, o americano **Charles Sanders Peirce** (PEIRCE, 1999), concebia **o signo como sendo qualquer coisa que**, em certa medida ou sob algum aspecto, **representa alguma coisa para alguém**.

Após expor os dois conceitos de semiologia, o estudante sinaliza qual desses conceitos serve melhor à sua pesquisa quando declara que “o signo peirceano é mais abrangente que o saussureano, pois este restringe-se apenas à dimensão verbal dos signos enquanto aquele está aberto ao verbal e ao não verbal”.

Observamos também a ocorrência de algumas citações que se referiram a propostas teóricas que embasaram as pesquisas:

Exemplo 37 – A04:

Por isso também nos baseamos nos estudos de Dolz e Schneuwly (2011) que propõem o ensino do gênero textual por meio de sequências didáticas (SDs), vistas como uma forma de levar os alunos a se confrontarem (...).

Exemplo 38 – A04:

Além disso, também adotamos a proposta de agrupamento de gêneros dos referidos autores (...).

Exemplo 39 – A05:

À leitura do texto pictórico, objeto de nosso trabalho, propomos inicialmente, a partir dos estágios apontados por Felman (Apud Barbosa, 1991, p. 20), dois que antecedem a interpretação: a descrição e a análise.

Citações cuja função é mostrar as bases teóricas da pesquisa ou traços de seu procedimento metodológico são mais comuns nas introduções, cuja metodologia da pesquisa esteja descrita nesta seção, ou na seção de aspectos metodológicos propriamente dita, o que atende à função retórica das ditas seções.

Verificamos também nas fundamentações teóricas citações em que os estudantes utilizaram o discurso de outros autores para trazer informações relevantes à pesquisa, mas que não denotaram argumentação ou tomada de posição:

Exemplo 40 – A09:

De acordo com Jesus (2008), entre as décadas de 1960 a 1970, ocorreram alguns estudos sobre currículo (...).

Exemplo 41 – A12:

No Brasil, após longa trajetória, que se inicia a partir de 1906, com as primeiras medições de educação (HORTA NETO, 2007), só em 1990, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação básica – SAEB (...).

Nas fundamentações teóricas dos mestrados em Letras observamos que a base para a construção do seu posicionamento foi a condução do diálogo entre os autores citados, bem como o uso de citações para confirmar suas proposições ou a introdução delas seguidas de seus comentários. Como esperávamos, a predominância pela estrutura integral na posição autor sujeito foi a que prevaleceu. As citações diretas foram mais comuns para apresentar conceitos fundamentais e proporcionar novos enunciados. A seguir, iremos mostrar como os estudantes se utilizaram da prática de citações nas seções de aspectos metodológicos.

4. 4. 3. *As citações na seção de Aspectos Metodológicos*

Os artigos que apresentaram seção específica de metodologia foram apenas os A10 e A14. Contamos 06 citações nessa seção, 05 no A10 e 01 no A14. Nessas seções não observamos citações com o objetivo de discutir teorias, mas de justificar em quais bases conceituais as pesquisas estiveram fundamentadas e mostrar metodologia de análise utilizada.

No A10, observamos a presença de três citações seguidas. Na primeira a autora expõe as demais contribuições teóricas que irão respaldar sua análise:

Exemplo 42 – A10:

Também iremos utilizar algumas contribuições conceituais provenientes da Linguística de Texto (FÁVERO; KOCH, 2012) e da publicidade (CARVALHO, 1996).

Na segunda, a autora usa o posicionamento do autor (autoridade na área de análise de gêneros) para justificar a relevância de escolher os “passos por ele sugeridos”, já que, a estudante cita que, de acordo com esse autor, o analista deve seguir esses passos, ou alguns deles:

Exemplo 43 – A10:

De acordo com Bathia (2009) o analista de gênero deve seguir os passos, ou alguns dos passos por ele sugeridos.

Em seguida, a autora expõe esses passos apresentados já por outra autora, o que confere mais relevância à metodologia proposta por Bathia, sendo esta credibilizada através do seu reconhecimento por outra autora:

Exemplo 44 – A 10:

Vejam, de forma sintetizada, os passos de sua metodologia apresentados por Silveira (2005).

1. Colocação do gênero num contexto situacional
2. Levantamento de literatura existente (...)
6. Análise linguística em três níveis: a) léxico-gramatical; b) padronização de texto ou textualização e c) interpretação estrutural do texto-gênero. (SILVEIRA, 2005, p. 15).

Após expor os passos metodológicos de análise de gênero propostos por Bathia, a autora justifica com uma citação que vai escolher para sua pesquisa apenas “o passo de número 6 de forma explícita e outros que foram considerados implicitamente, por serem desinteressantes para o momento”:

Exemplo 45 – A10:

Esses passos, como bem anuncia Bhatia, não necessitam seguir a ordem exposta acima, nem seguir todos os passos.

Após a escolha do passo 6, a autora ainda esclarece que “Silveira (2005), ancorada em Bathia, afirma que o analista de gênero é que decide o(s) nível(eis) os traços distintivos mais significantes da língua que melhor atendem aos propósitos comunicativos do gênero”.

Podemos perceber aqui o cuidado da autora em esclarecer ao leitor que cada decisão sua na análise está bem fundamentada. Ao falar sobre o segundo nível do passo 6, a autora ainda parafraseia um posicionamento de Bhatia sobre a relevância desse nível:

Exemplo 46 – A10:

Para Bathia a análise da padronização textual acrescenta uma interessante explicação a análise léxico-gramatical de um gênero, de modo que, esses dois níveis de análise estão interligados.

Por último, ao apresentar o terceiro nível do passo 6, a autora ainda fez uma citação de Bathia mostrando que o autor se baseia em Swales (autoridade renomada na área de estudos de gênero) para exemplificar esse nível:

Exemplo 47 – A10:

O autor (Bathia) exemplifica esse nível de análise apresentando a pesquisa de Swales de 1981 (...).

O A14 apresentou apenas uma citação nessa seção, a qual categorizamos como explicativa:

Exemplo 48 – A14:

Dentre as mais variadas formas de pesquisas qualitativas, o referido estudo atribui ênfase a *pesquisa-ação*, por suas possibilidades de aplicação, inclusive no âmbito escolar. **Thiolent** (1985) **descreve pesquisa-ação** como um tipo de pesquisa social com base empírica (...).

Aqui a autora, em enunciado sem citação, expõe qual será o modo de sua pesquisa e em seguida, explica o conceito desse modo peculiar usando a voz de outro autor. Explicitações tão detalhadas assim da metodologia do trabalho, com o uso do discurso de outros autores para fundamentar as escolhas do procedimento, não foi uma característica dos artigos de mestrados em Letras. Como em nosso *corpus* apenas dois artigos apresentaram seção específica de metodologia (os demais apresentaram esses dados na introdução), percebemos que embasar seus procedimentos de pesquisa com o discurso de outros autores não foi, para eles, um aspecto consideravelmente necessário, o que, na seção de análise e discussão foi justamente o contrário. A seguir, veremos como os estudantes empregaram as citações nas seções destinadas à análise e discussão dos dados.

4. 4. 4. *As citações na seção de Análise e Discussão dos Resultados*

De acordo com os movimentos retóricos de cada seção dos artigos, os estudantes vão se apoiando no discurso de outros autores a fim de cumprir os objetivos dessas seções. Nas análises, observamos um uso recorrente de citações que apresentaram conceitos teóricos nos momentos de descrição das particularidades do *corpus*, como podemos observar abaixo, onde uma das estudantes analisou o aporte teórico usado pelas autoras do livro didático que foi objeto de sua análise:

Exemplo 49 – A08:

(...) adotando, pois, a concepção bakhtiniana de linguagem como “produto e forma de interação verbal” e a concepção de gêneros como “formas relativamente estáveis de enunciados”. Além disso, as autoras também dialogaram com a teoria da aprendizagem socioconstrutivista de Vygotsky (1992), reconhecendo de forma explícita que o conhecimento é também um produto das relações sociais; com os estudos retóricos de gênero, ao reconhecer que os gêneros se articulam uns com os outros nas diversas situações comunicativas, formando uma espécie de “sistema de gêneros” (BAZERMAN, 2006), com vistas a ações sociais; e com os estudos sobre os múltiplos letramentos, concordando com Soares (1998) a respeito do fato de que ler escrever não torna uma pessoa letrada, pois, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (1998, p. 72).

Observe-se aqui que a autora não está utilizando as citações para traçar uma discussão teórica, apesar de expor teorias e fazer uma relação entre elas, mas está descrevendo o seu

objeto de análise. Como a ênfase aqui não são os autores propriamente ditos, pois não há aqui um caráter de argumentação, note-se que não há citações na posição autor sujeito. Essas citações, pois, deram base para um parecer interpretativo e avaliativo sobre o seu objeto de estudo:

Exemplo 50 – A08:

Ao analisarmos o aporte teórico usado pelas autoras na construção do manual do professor, percebemos que elas buscam aproximar diferentes tendências de estudos de gênero tais como a perspectiva dialógica da linguagem de base bakhtiniana e os estudos retóricos de gênero (ERG). O diálogo entre essas duas tendências, presente na coleção, é um elemento positivo, visto que as concepções de gênero que as fundamentam não são díspares, mas complementares, pois tanto a abordagem de Bakhtin quanto os ERG reconhecem os gêneros como tipos/tipificações construídas historicamente dentro de uma dada situação comunicativa, com vistas a uma ação/atividade social.

No A02, nos tópicos de análise, observamos a presença de 04 citações que tiveram a função de explicar a constatação da estudante sobre seu objeto de análise. Nesse caso, a autora usou as citações para enfatizar e explicar a relevância da inferência (conceito chave em sua pesquisa) enquanto expôs e interpretou os seus os aspectos de seu *corpus*:

Exemplo 51 – A02:

(...) essa dificuldade é resultante da ausência de conhecimento enciclopédico (...). Neste sentido, segundo Kleiman (2009, p. 25), “este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo é um processo inconsciente do leitor proficiente”.

No exemplo adiante, a autora faz uma citação que, a nosso ver, não cumpre seu papel:

Exemplo 52 – A02:

É necessária à compreensão e um texto, que o leitor acrescente conhecimentos extras ao que está dito, para desenvolver a lógica do que está sendo lido, essa ação permitirá a construção do significado de determinado texto. O exemplo de Liberato (2012, p. 31-32) apresenta de forma clara essa afirmação.

Nesse caso, a autora indicou que Liberato (2012, p. 31-32) apresenta um exemplo que explica o que ela afirmou anteriormente, entretanto, não expõe no texto que exemplo seria esse, deixando por conta do leitor a tarefa de, caso se interesse pela informação, ele mesmo busca-la na fonte indicada.

Observe-se que as citações exemplificadas ocorrem no padrão integral, em que o nome do autor citado está incluso na oração citante. Esse padrão, em detrimento do não-integral, privilegia mais o autor do que sua mensagem. Essa pode ter sido uma estratégia da autora para dar mais respaldo às suas conclusões de análise.

Nos artigos que tiveram como objetivo a análise de livros didáticos e currículos educacionais observamos, nos tópicos de análise, que os estudantes trazem um padrão teórico proposto por autores renomados ao qual comparam as propostas de ensino de língua dispostas nesses livros. Aqui verificamos que os estudantes de mestrado em Letras reconhecem esses autores e respeitam suas posturas teóricas, o que ascende a autoridade desses autores e ao mesmo tempo caracteriza, de certa forma, sua comunidade científica. Observemos o exemplo abaixo:

Exemplo 53 – A08:

Ao analisarmos a figura 1, percebemos que o livro apresenta uma boa diversidade de gêneros (...). No entanto, Marcuschi (2008) nos leva a questionar, a partir do que coletamos, o seguinte: será que existe algum gênero ideal para o tratamento em sala de aula? Ou ainda, será que existem gêneros que são mais importantes que outros? Para as autoras do livro *Singular e Plural* parece que sim (...).

Outro exemplo parecido com esse ocorre no A16:

Exemplo 54 – A16:

(...) apesar de não ignorar a existência dos gêneros digitais o referido currículo não aproveita o potencial de tais gêneros, os quais podem favorecer o que preconizam os parâmetros: integração e contextualização. A esse respeito, Marcuschi (2004) já questionou a postura da escola em continuar ignorando os diversos gêneros que circulam no meio virtual (...).

Esses dois exemplos mostram o uso de citações cuja função foi demonstrar a não concordância dos estudantes que determinados dados de seu objeto de pesquisa, em que os dividem com o autor citado a responsabilidade de discordar de certas posturas previstas em seu material de análise.

Em nosso *corpus*, houve uma peculiaridade nos A13 e A18. Esses artigos apresentaram um alto número de citações nos tópicos de análise. No A17, como o trabalho teve como foco apontar e comprovar as *Lacunas e distorções no livro didático “Oficina de escritores”* – título do artigo –, a autora usou muitas citações para comparar as propostas do livro com as dos autores que o próprio livro utiliza como base para elas. Nesse sentido, as citações que usadas para marcar oposição foram as mais recorrentes, como nos exemplos abaixo:

Exemplo 55 – A13:

Em suma, algumas propostas não corroboram com o que preceituou Vygotsky (2001), pois para ele “a escrita (...)”.

Exemplo 56 – A13:

Para Maingueneau (2008), o estudo das narrativas engloba aspectos cruciais que não são evidenciados nesse material, pois há uma restrição quanto ao modelo global de sequência narrativa.

O A18, por ser um trabalho que analisa o que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco (PCLPPE) dispõem sobre gêneros textuais e ensino, expôs uma análise dos conceitos de gênero, leitura e ensino, bem como das metodologias de trabalho propostas para os professores. Nesse sentido, prevaleceram as citações com conteúdos conceituais, através das quais a autora trouxe a perspectiva de vários autores sobre gênero, por exemplo, fazendo uma associação com as perspectivas propostas no documento.

Percebemos que o uso de citações nas seções de análise em nosso *corpus* variou de acordo com a temática dos trabalhos. Os artigos que não apresentaram citações nessa seção foram os que realizaram pesquisas de campo, isto é, pesquisas de observação em sala de aula, por exemplo. Os artigos que trabalharam com análise de livros didáticos e de documentos institucionais foram os que mais apresentaram citações, bem como mais variedade na função e na estrutura. Adiante iremos ver como as citações foram empregadas na seção de considerações finais nos artigos.

4. 4. 5. *As citações na seção de Considerações Finais*

A última seção do artigo científico, as considerações finais, é geralmente destinada à realização de uma síntese do que tratou o trabalho, incluindo os resultados obtidos na análise e a relevância que teve a pesquisa. Observamos a ocorrência de citações nas considerações finais dos A04, A05, A06, A9, A12, A15 e A17, entretanto, observamos baixa quantidade delas nessa seção, com uma média de duas por artigo.

Por ser uma seção em que os pesquisadores buscam colocar seu ponto de vista, suas constatações sobre sua pesquisa, as citações, nas considerações finais, tiveram mais a função de embasar esses pontos de vista e constatações. Isso mostra a necessidade dos estudantes de estarem respaldados pela autoridade nesse quesito, o que dá mais firmeza às suas considerações finais, oferecendo também mais segurança aos leitores quanto a essas conclusões.

Nesse sentido, observamos citações tanto para mostrar constatações positivas quanto para mostrar lacunas sobre o material analisado no momento em que os estudantes

apresentaram as descobertas de sua pesquisa. Com relação às positivas, registramos dois exemplos:

Exemplo 57 – A04:

A partir do trabalho desenvolvido, percebemos que as práticas de leitura e escrita realizadas na escola, especialmente, nas aulas de Língua Portuguesa, quando bem fundamentadas e direcionadas, podem contribuir para a ampliação do grau de letramento de nossos alunos, pois à medida que introduzimos um gênero novo nas práticas escolares de leitura e escrita, estamos, na verdade, possibilitando ao aluno a participação efetiva em práticas sociais de leitura e escrita. Além do mais, estamos contribuindo para a formação de sujeitos críticos e atuantes, pois como afirma Soares (2001, p. 38) “[...] fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”.

Exemplo 58 – A17:

Por outro lado, a análise de contos sócio documentais deve também ser realizada no ensino básico, pois, em uma perspectiva discursiva, estes textos relacionam-se às questões sociais, tanto que Maingueneau (2012) enfatiza que há relação com o contexto em que esses gêneros são produzidos. Ao analisar contos dessa natureza com os discentes, é preciso estabelecer um link entre o assunto e os fatos para que eles consigam fazer analogias, inferências, enfim, identificar a relevância das temáticas abordadas na literatura.

No exemplo 57, a estudante usa o discurso citado para mostrar a relevância do desenvolvimento de sua pesquisa, salientando as contribuições que ela pode dar às práticas de ensino. Já no exemplo 58, a estudante usa o discurso do autor como base para dar seu parecer final com relação às descobertas decorrentes de sua pesquisa. No exemplo a seguir, a estudante usa o discurso de outro autor para mostrar lacunas do Currículo de Português para o Ensino de Português do Estado de Pernambuco, objeto de análise de sua pesquisa:

Exemplo 59 – A09:

Importa-nos informar ainda que o currículo em análise organiza-se apenas em torno dos conteúdos e expectativas de aprendizagem, porém, conforme afirma Moreira (2007), além dos conteúdos e objetivos, no currículo devem constar os modos de aprendizagem, planos de ensino e as formas de avaliação, sempre com o intuito de desenvolvimento de capacidades que permitam uma apropriação efetiva dos conhecimentos necessários para a atuação do indivíduo em sociedade.

Mais uma vez observamos os estudantes dividindo a responsabilidade de suas constatações com o autor citado, a nosso ver, uma estratégia que implica em dizer: *penso como Fulano, não tirei essa constatação “do nada”*. Observe-se que os enunciados anteriores e posteriores às citações nas considerações finais estão sempre indicando uma conclusão da parte do autor sobre algum aspecto analisado, o que reforça a ideia de que o uso das citações acompanha as funções de cada seção dos artigos e que os estudantes se adequam às exigências do gênero artigo científico no que diz respeito ao emprego de citações.

Após analisarmos as citações em cada seção nos artigos, constatamos a necessidade dos mestrandos em Letras de embasar cada etapa do relato das pesquisas. Nesse sentido, o predomínio das citações integrais em todas as seções confirma nosso parecer de que essa comunidade privilegia os autores citados como força argumentativa do que a própria mensagem desses autores. Nesse sentido, iremos mostrar os resultados da análise às respostas dos estudantes ao questionário que a eles aplicamos no intuito de saber mais sobre o que pensam sobre o gênero artigo científico como constituinte de sua identidade acadêmica, bem como a forma como eles compreendem a importância do uso de citações nesse gênero.

4. 5. Respostas dos estudantes ao questionário

Questionados sobre o fato de terem tido experiências com a leitura e produção de artigos científicos antes de ingressarem no curso de mestrado em Letras, as respostas foram afirmativas com unanimidade, na graduação e pós-graduação *Lato Sensu*, entretanto, com pouca frequência.

Quanto às práticas de escrita que realizaram antes do ingresso no PROFLETRAS que foram úteis à produção de artigos científicos, a maioria dos estudantes respondeu que a monografia foi um desses gêneros. Também resumos e resenhas, que na resposta de um dos estudantes, foram úteis para “criar o hábito da escrita”.

No que se refere ao modo que eles enxergam o artigo científico quanto ao seu grau de importância para a vivência acadêmica, as respostas foram um pouco destoantes. Grande parte dos estudantes que responderam ao questionário afirmou que o artigo científico “é a forma de externarmos aquilo que estamos produzindo [...], além de desenvolver nossa capacidade para a pesquisa”, é um gênero que “promove a oportunidade de participação em eventos regionais [...], objetivando compartilhar as informações do meio acadêmico”. Essas repostas mostraram que esses alunos, de modo geral, compreendem o propósito comunicativo do gênero artigo científico e não dissociaram dele a atividade de pesquisa, que lhe é inerente. Entretanto, para alguns alunos, o artigo “é importante porque nos apresenta autores e teorias relacionadas a determinados temas, muitos dos quais provavelmente nem teríamos conhecido, talvez por estarem fora da nossa área de interesse”, porque “se trata de uma modalidade de gênero que consegue condensar uma proposta temática”, porque “direciona o assunto/conteúdo a determinada perspectiva, isto é, reduzem o tratamento da temática a algo específico”, entre outras respostas nessa mesma ideia. Ao analisarmos esses pontos de vista, percebemos a falta

de compreensão sobre o propósito do gênero, o que mostra uma lacuna no letramento acadêmico desses estudantes.

Quando questionados sobre a forma como o artigo pode proporcionar a construção de sua identidade acadêmica, percebemos que os estudantes compreendem que a manifestação da produção de conhecimento é uma forma de se mostrar como pesquisador, autor, uma vez que alguns estudantes responderam que “é através dele que deixo claro o que eu pesquiso, o que eu acredito”, que “é através dele que nos colocamos como pesquisadores, como autores, construindo saberes”. Nesse sentido, percebemos que eles têm consciência de que o artigo é um gênero que releva quem eles são como pesquisadores, autores.

Quanto ao uso de citações nos artigos, os estudantes foram questionados sobre sua importância nos textos. As repostas giraram em torno da ideia de que as citações são importantes para embasar a pesquisa, justificar posicionamentos, tornar os argumentos mais sólidos, comprovar ideias, dar credibilidade ao que afirmam nos artigos, servir como um ponto de apoio às suas colocações, entre outras. Nesse sentido, isso se comprova nos textos, pois, como dissemos, em cada seção dos artigos eles usaram citações para validar suas proposições.

As respostas dos mestrandos ao questionário mostraram que os estudantes compreendem o artigo como um gênero que promove sua identidade como pesquisador, autor, e que as citações são importantes nesse gênero para dar credibilidade ao que defendem nos textos.

Concluimos esse capítulo ressaltando a importância do relacionamento com o gênero artigo científico, bem como com os aspectos da redação desse gênero, no caso desse trabalho, no que diz respeito ao emprego do discurso de outros autores, como aspectos que constituem a identidade acadêmica dos estudantes mestrandos. A seguir, apresentaremos as nossas considerações finais sobre a presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muitos séculos e ainda nos dias de hoje, quando se fala em identidade, é comum se pensar no indivíduo em si, com ênfase em suas questões individuais, numa espécie de construtivismo centrado no indivíduo, em que a autenticidade, o autodesenvolvimento e a maturação através do autoconhecimento são caminhos para um objetivo final: a autonomia. Outras teorias se ocupam em combinar a relação entre indivíduo e sociedade, numa concepção que defende a existência de papéis sociais fixos e que os indivíduos comportam uma identidade natural também fixa, determinada pelo parentesco e por informações genéticas.

No entanto, o que podemos observar, seguindo a linha sócio-construtivista, oposta a uma visão essencialista, é que identidade é um construto social que se dá através da interação com o outro. Nesse sentido, a identidade é moldável, maleável e também sofre influência da cultura das diferentes comunidades discursivas as quais um indivíduo pertence. Um aspecto importante da visão sócio-construtivista (não-essencialista) é que a identidade torna-se um termo plural, isto é, identidades, no sentido de que desempenhamos vários papéis na sociedade em que atuamos e que cada um deles aponta para uma das identidades que assumimos. Sendo assim, assumimos diferentes papéis, diversas funções, bem como em dada situação agimos e interagimos “como ‘certo tipo de pessoa’ ou mesmo como diversos tipos ao mesmo tempo” (MOITA-LOPES, 2003, p. 19). Nesse sentido, nós, como atuantes em um mundo que dispõe de inúmeras situações sociais nas quais participamos, nos desdobramos para nos adaptar a cada uma delas.

Com relação ao ambiente acadêmico, a identidade dos seus membros é moldada através de diferentes aspectos. Por ter a cientificidade como um ponto central, esse ambiente dispõe de modos de uso da linguagem que lhe são peculiares em vista, principalmente, das atividades de pesquisa que, por sua vez, marcam esse campo de atuação. Dessa maneira, os membros dessa comunidade precisam se adequar aos modos de uso da linguagem que dela demandam, bem como adentrar nas práticas mediadas pela linguagem que a caracterizam. As práticas linguísticas acadêmicas, por sua vez, são mediadas através dos gêneros textuais que a academia considera como legítimos, sendo um desses gêneros, o artigo científico.

O artigo é considerado um dos principais gêneros acadêmicos por ser o mais utilizado na movimentação de pesquisas, isto é, na publicação delas. O artigo científico configura-se

também como um gênero bastante permeado por outras vozes e, principalmente por esse motivo, a elaboração desse gênero envolve o trabalho com a retomada de conceitos, decisões e escolhas linguísticas, tomadas de posicionamento com relação às outras vozes invocadas, aspectos esses que estão ligados ao modo como as pesquisas são reportadas, influenciado em grande parte pelas convenções das disciplinas em que tais trabalhos são produzidos.

Nesse sentido, a intertextualidade constitui-se um aspecto inerente ao artigo científico, principalmente a intertextualidade manifesta, pois os discursos de outras vozes – de autoridades reconhecidas na área temática – injetados nos artigos funcionam como uma estratégia de validação argumentativa. Num processo de interpretação, o produtor do texto tanto se utiliza da fala de outros autores para validar suas proposições, quanto reconstrói o sentido do texto lido a fim de adaptá-lo aos seus propósitos textuais discursivos. Nesse sentido, a prática de citações, manifestações visíveis de intertextualidade, torna-se fundamental na produção desse gênero.

Desta feita, o artigo científico configura-se como um dos gêneros mais propícios a promover a voz dos membros da comunidade acadêmica, em que, gradualmente eles desenvolvem sua identidade. Através de sua escrita nesse gênero, os estudantes podem expor suas formas de conceber o conhecimento, suas habilidades com a atividade de pesquisa e, mais importante para nós, no caso dessa pesquisa, a forma como eles utilizam o discurso de outros autores, isto é, as citações em seus textos.

Através do nosso estudo, observamos que o emprego de citações reflete decisões do escritor que apontam para a sua identidade, como por exemplo, o momento de citar, o modo de inserção das citações em seus textos e também como apresentar o autor do discurso citado. Outro ponto que é refletido no uso de citações é a forma como os escritores respondem a esses discursos, construindo suas proposições a partir deles. Observamos também que o modo de citar também pode apontar para o grau de autoria dos escritores, no sentido de como eles reformulam o discurso de outros autores para atender aos seus propósitos comunicativos.

Os resultados do nosso trabalho, portanto, mostraram os modos peculiares que os mestrandos em Letras utilizaram as citações em seus artigos, o que se constitui um traço constitutivo da identidade desses estudantes. Dessa maneira, é importante lembrar aqui quais foram as nossas questões de pesquisa para melhor podermos sistematizar nossos resultados. Foram elas:

- ✓ Qual o modo como os mestrandos em Letras empregam as citações em seus textos, refletindo escolhas retóricas que os caracterizam como participantes da comunidade discursiva da qual fazem parte?
- ✓ Como eles constroem seus argumentos a partir do discurso de outros autores
- ✓ Como os mestrandos usam as citações nas diferentes seções dos artigos sob a influência retóricas dessas seções?
- ✓ Qual a compreensão que eles têm da importância do artigo científico para seu processo de letramento acadêmico, o que reflete na constituição de sua identidade?

Acerca da primeira questão, verificamos o emprego, por parte dos mestrandos, de todas as categorias apresentadas na metodologia deste trabalho, com exceção da estrutura de citação não-integral por meio de sistema numérico que remete a notas. Entre as estruturas citacionais integrais e não-integrais – duas distinções básicas propostas por Swales (1990) –, as citações integrais prevaleceram consideravelmente sobre as não-integrais nos textos dos mestrandos em Letras. A estrutura integral de citação reflete uma escolha retórica que enfatiza mais o autor citado do que sua mensagem propriamente dita. Nesse sentido, a preferência desses estudantes pelo uso dessa estrutura em seus artigos sugere que eles estão mais interessados em criar um *ethos* de pertencimento à sua comunidade através da ênfase nos autores citados (dos quais certamente seu público já tem conhecimento) do que criar uma relação mais direta com seus leitores através do uso de citações não-integrais, que permite essa relação mais direta entre escritor e leitores através da supressão do nome do autor citado na oração citante. Com relação às citações integrais – que permitem ao escritor duas opções quanto à posição sintática do autor citado, quais sejam, autor sujeito e autor não-sujeito (CORTES, 2012; HOFFNAGEL, 2009), verificamos uma grande prevalência da posição autor sujeito. Como dissemos no capítulo anterior, o emprego de citações integrais na posição autor sujeito consiste na decisão retórica de conduzir a ação do autor citado através do uso de um verbo de elocução. A preferência por citar dessa maneira mostrou que os mestrandos em Letras têm como traço marcante de sua argumentação a ação direta dos autores citados mediada pelo verbo – que, vale ressaltar, é escolhido por quem cita –, o que faz com que eles atenuem sua responsabilidade quanto ao dito. Com relação às citações na posição sintática autor não-sujeito, entre as três modalidades de uso que essa estrutura admite, a modalidade das construções adverbiais teve maior recorrência nas citações dos mestrandos. Essa é uma forma de citar que permite ao escritor transferir a responsabilidade do dito ao autor citado, o que preserva a sua imagem e atenua seu comprometimento teórico diante dos seus leitores.

Ainda com relação às citações integrais, vimos que o uso do verbo de elocução pode indicar maior ou menor compromisso com o conteúdo citado por parte de quem cita. Utilizadas as categorias dos verbos de elocução propostas por Hyland (1999), quais sejam os verbos denotadores de atos do discurso, de atos de pesquisa e de atos de cognição, para sistematizar melhor a análise dos verbos de elocução utilizados nas citações integrais verificamos que nas citações dos mestrados em Letras os verbos denotadores de atos do discurso prevaleceram, principalmente os indicadores de argumento (CORTES, 2012), que proporcionam maior compromisso com o discurso citado do que as demais categorias, além de refletir aspectos da natureza da pesquisa.

Com relação à nossa segunda questão, verificamos que as citações diretas, especialmente as curtas, foi o modo de citar que mais propiciou a construção de novos argumentos por parte dos mestrados. Sendo assim, foi muito recorrente o uso de citações diretas tanto para justificar argumentos antecedentes como para proporcionar enunciados posteriores. Também foi muito comum nos artigos dos mestrados o uso de citações diretas tanto para complementar o enunciado dos estudantes na mesma sentença, como para serem base para que os estudantes continuassem com suas próprias palavras o discurso do autor citado. Nesses casos observamos os estudantes complementando o raciocínio do autor citado, o que, a nosso ver, mostra que o escritor está assumindo aquele discurso como seu, isto é, está se moldando à forma de pensar daquele autor, continuando a escrita de modo a se adequar às formas escritas e discursivas daquele autor. Nesse sentido, percebemos, de maneira mais clara, que ao adotar o discurso de outro autor, não está adotando apenas seu discurso, mas seu estilo de escrita e modo de pensar.

No que se refere à nossa terceira questão, observamos que nas introduções as citações utilizadas pelos mestrados tiveram diferentes funções, tais como apresentar a temática da pesquisa, apresentar os pontos teóricos fundamentais do trabalho, bem como apresentar as bases teóricas, de modo generalizado, nas quais os trabalhos estariam fundamentados. Nas fundamentações teóricas, por sua vez, as citações realizaram diferentes funções como 1) confirmar o argumento do autor citante ou proporcionar novo argumento; 2) introduzir conceito, concepção, teoria ou ponto de vista; 3) expor pontos de vista em comum entre dois ou mais autores; 4) expor pontos de vista opostos entre dois ou mais autores; 5) expor informações sobre o desenvolvimento da pesquisa; 5) expor informações relevantes à pesquisa que não interferem na argumentação e nem manifestam posicionamento do autor

citado. Vimos que as seções de fundamentação teórica foram as que mais apresentaram diversidade nas funções das citações, o que, a nosso ver, corresponde à sua função retórica, qual seja discutir as teorias referentes à pesquisa, promovendo diálogo entre os autores e sinalizando os posicionamentos teóricos adotados pelo escritor. Já com relação à seção de aspectos metodológicos, vimos que poucos artigos especificaram sua metodologia em uma seção separada. Logo, o número de citação nessa seção foi o mais baixo do que em todas as outras, dada a proporção quantitativa de artigos. Nessa seção, observamos apenas a função de justificar em quais bases conceituais as pesquisas estiveram fundamentadas. No que diz respeito às seções de análise e discussão, verificamos que em alguns artigos que não apresentaram seção de fundamentação teórica, as teorias foram aplicadas na medida em que a análise do objeto de estudo foi sendo desenvolvida. A nosso ver, isso foge um pouco da função retórica referente a essa seção, além do que não expõe de maneira clara a discussão teórica, sobrecarregando uma seção com informações que seriam melhor expostas em outra à parte, facilitando, dessa forma, a compreensão da proposta da pesquisa para os leitores. Nos demais artigos, verificamos que os estudantes utilizaram as citações nessa seção no intuito de descrever seus objetos de análise e fundamentar suas constatações. Por fim, nas considerações finais, verificamos que poucos estudantes utilizaram citações nessa seção. Nesse caso, as citações tiveram a função de reforçar as constatações dos estudantes quanto aos resultados de sua pesquisa, bem como de reforçar a sua relevância, salientando as contribuições que seus trabalhos poderiam oferecer à sua área de conhecimento.

Por último, com relação à nossa quarta questão, as respostas dos estudantes ao questionário mostraram que eles compreendem, porém de maneira não tão aprofundada, que o artigo científico é um gênero que contribui para a constituição de sua identidade por promovê-los enquanto autores e pesquisadores. A nosso ver essa compreensão é fundamental para que os estudantes possam traçar estratégias mais conscientes para construir sua voz de autor na academia.

Ao concluirmos a análise, podemos dizer que conseguimos atingir nosso objetivo geral, uma vez que pudemos perceber as estratégias retóricas utilizadas pelos mestrands em Letras ao fazerem uso explícito da intertextualidade através das citações em seus artigos. Essas estratégias os caracterizam enquanto participantes da comunidade em que atuam, refletindo aspectos de sua identidade acadêmica. Pudemos também comprovar o caráter altamente dialógico do gênero artigo científico devido à pluralidade de vozes que o compõe. Também pudemos oferecer mais um trabalho que comprova que a identidade é construída

num processo interacional, moldada principalmente pela linguagem. Um dos principais aspectos da construção da identidade é, portanto, o discurso do outro, que influencia nos modos de pensar, ser e agir de um indivíduo.

Por fim, podemos dizer que o presente estudo vem se juntar à literatura sobre este assunto, buscando não somente contribuir com respostas que venham responder possíveis futuras questões, mas também suscitar novas investigações tanto no campo da Linguística, como em outras áreas que se interessem pela temática dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVERNAZ, Sabrina. Práticas de letramento no contexto acadêmico. **IV Congresso de Letras da UERJ** - São Gonçalo. São Gonçalo-RJ, 2007. Disposto em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iv/completos/mesas/M9/Sabrina%20Alvernaz.pdf> Acesso em: 17 Out. 2015.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de estudos linguísticos**, 19. Campinas: IEL, 1990. (P. 25-42).
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BALOCCO, Ana Elizabeth. Políticas de ação afirmativa: discurso, identidade e inclusão social. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 2010. (P. 107-128).
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. Intertextualidade: como os textos se apoiam em outros textos. In: BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (P. 87-103).
- BENVENISTE, Émile [1970]. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- BESSA, J. C. R. (Re)Pensando a citação em textos acadêmico-científicos. **Signum: Estudos da linguagem**. V. 14, n. 2, 2011.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. Tese de Doutorado – Centro de Artes e Comunicação (CAC). Recife: UFPE, 2006.
- _____. Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização. *Anais da XXIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos*. Teresina: GELNE, 2010. p. 138-150.
- _____. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.
- BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, Bárbara; ARAÚJO, Júlio César. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: ____ BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, Júlio César; SOUZA, S. C. T.. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: Um diálogo com John Swales**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 16-40.

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

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

CASTELLÓ, M.; CORCELLES, M.; IÑESTA, A.; BAÑALES, G. VEGA, N. La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, v. 44, n. 76, p. 105-117, 2011.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas-SP: Pontes, 1991.

_____. A celebração do outro na constituição da identidade. *Organon*. V. 17. N. 35. 2003a. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30024>. Acesso em: 14 Abr. 2015.

_____. **O fenômeno da intertextualidade e o discurso científico**. Fragmentos, Florianópolis, v. 25, p. 19-39, jul./dez. 2003b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/7674/7008>. Acesso em 10 Out. 2015.

CORTES, G. R. O. **Práticas sociorretóricas do gênero artigo científico de História e Sociologia: variação, identidade e ETHOS disciplinar**. Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2012.

ENNE, Ana lúcia S. Redes de memória e história na baixada fluminense: práticas discursivas, processos de configuração e reconfiguração das identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 2010. (P. 61-84).

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

FALCONE, K. **(Des)legitimação: ações discursivo-cognitivas para o processo de categorização social**. Tese de Doutorado – Centro de Artes e Comunicação (CAC). Recife: UFPE, 2008.

FERREIRA, H. R. M. **A intertextualidade e seus desdobramentos em alguns gêneros textuais**. III Jornada Nacional de Linguística e filologia da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: www.filologia.org.br/iiiijnflp/textos_completos/pdf/A_intertextualidade_e_seus_desdobramentos_em_alguns_g%C3%AAneros_textuais_-_HILMA.pdf. Acesso em 14 Out. 2015.

GARFIELD, E. **Can Citation Indexing Be Automated?** Essay of an Information Scientist, Vol. 1. 1962-73. 1965. (P. 84-90).

GIBBON, Adriana. O modelo de Swales e o metadiscorso: um estudo sobre as introduções. *Letrônica*. V. 5, n. 2. Junho, 2012. (P. 219-237).

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. (P. 103-133).

HOFFNAGEL, J. Intertextualidade em textos universitários. **Revista Investigações**. V. 21, n. 2, 2008. (P. 171-184).

_____. A prática de citação em trabalhos acadêmicos. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. 10 (1), 2009.

_____. A narrativa como lugar da expressão de identidade social. In: HOFFNAGEL, Judith. **Temas em antropologia linguística**. Recife: Bagaço, 2010.

HYLAND, K. Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. **Applied Linguistics**, 20(3), 1999. (P. 341-367).

_____. Bringing in the reader. Addressee features in academic articles. **Written Communication**, 18(4), 2001. (P. 549-574).

_____. Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. **Journal of Pragmatics** 34, 2002. (P. 1091–1112).

_____. Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. **Discourse Studies**, 7(2), 2005. (P. 173-192).

IVANIČ, R. **Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

JOHNS, A. M. **Text, role and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes; Unicamp, 1993.

KOCH, I.; BENTES, A. C.; MAGALHÃES, M. C. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, jun. 1998 (P. 157-172).

LÊDO, A. C. O. **Letramentos acadêmicos: práticas e eventos de letramento na educação à distância**. Dissertação de Mestrado – Centro de Artes e Comunicação (CAC). Recife: UFPE, 2013.

LIM, J. M. H. Method Sections of Management Research Articles: A Pedagogically Motivated Quantitative Study. **English for Specific Purposes**. Vol. 25, nº 3, p. 282-309, 2006.

MACEDO, T. S. C. L. **A citação como recurso de filiação acadêmica**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Fenômenos da linguagem**: reflexões semânticas e discursivas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. (P. 21-44).

_____. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença. In: MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002. (P. 29-56).

MOITA-LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, Liliansa Cabral (Orgs.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas-SP: mercado das letras, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CUNHA, Regina Celi Oliveira da. Identidades em construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Estudos de identidades**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

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

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: Principais abordagens sobre a escrita dos alunos do ensino superior. **II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais**. Mariana-MG, 2010. Disponível em: www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/1113.pdf Acesso em: 27 ago. 2015.

OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 10. nº 2, 2010.

PENNA, M. L. F. **Identidade social, linguagem e discurso**. Tese de Doutorado – Centro de Artes e Comunicação (CAC). Recife: UFPE, 1997.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekhan, 1987.

RESENDE, V. M. Análise de discurso crítica: uma perspectiva transdisciplinar entre a linguística sistêmica funcional e a ciência social crítica. Proceedings of the 33rd **Internacional Systemic Functional Congress**. PUCSP- São Paulo: 2006.

RITTI-DIAS, F. G; BEZERRA, B. G. Análise retórica de introduções de artigos científicos da área da saúde pública. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. V. 12, n. 1. 2013.

SILVA, A. A.; SILVA, F. V. Análise de citações em artigos da área de Letras. **Revista Encontros de Vista**. Ed. Jan/Jun 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education** 5 (2), p. 77–91, 2003.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007.

_____. Academic Literacies approaches to Genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2. Belo Horizonte: 2010. p. 347-361.

_____; BESNIER, Niko. Aspects of Literacy. In: **Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, culture and social life**. Tim Ingold, ed. London: Routledge, 1994. (P. 527-562).

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Variation in Citational Practice in a Corpus of Student Biology Papers: From Parenthetical Plonking to Intertextual Storytelling**. Written Communication. Vol. 31(1). 2014. (P. 118-141).

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VAN DIJK, T. **Discurso, notícia e ideologia**. Porto: Campo das Letras, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. (P. 7-72).