

Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas

Eliane A. Pasquotte-Vieira
Universidade Estadual de Campinas
Raquel Salek Fiad
Universidade Estadual de Campinas

Title: *Academic Literacies: between academic and non-academic literacy practices*

Abstract: *This paper aims at discussing the relationship between academic and non academic literacy practices and is based on Academic Literacy studies (LEA; STREET, 2006, 1998; LILLIS, 2008, 2003; LILLIS; SCOTT, 2007) as well as on the dialogical perspective of language (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006 [1929-1930]; BAKHTIN, 2003 [1952-1953])). The study assumes a linguistic ethnographic perspective, which considers not only the text but also the oral and written interactions between author and interlocutors, based on the concept of “text history” (LILLIS, 2008). A case study of a literacy event, namely a qualifying master’s exam, was developed and the data analysis showed how meanings to academic literacy practices were constructed.*

Keywords: *Academic Literacies. Text history. Discursive genre. Dialogism.*

Resumo: *Este artigo tem como objetivo discutir a relação entre práticas letradas acadêmicas e não-acadêmicas, tendo como pano de fundo teórico o modelo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 2006, 1998; LILLIS, 2008, 2003; LILLIS; SCOTT, 2007) aliado à concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006 [1929-1930]; BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Sob uma perspectiva etnográfico-linguística, este estudo considera não apenas o texto, mas, também, as demais interações orais e escritas entre o autor e seus interlocutores, aproximando-se do que Lillis (2008) considerou como “história do texto”. A partir de um estudo de caso de um evento de letramento caracterizado como exame de qualificação de mestrado, a análise dos dados possibilitou discutir sentidos construídos para práticas letradas acadêmicas.*

Palavras-chave: *Letramentos acadêmicos. História do texto. Gêneros discursivos. Dialogismo.*

Introdução

Desenvolvido sob o viés etnográfico dos Letramentos Acadêmicos¹ (LEA; STREET, 2006, 1998; LILLIS, 2008, 2003; LILLIS; SCOTT, 2007) e a perspectiva discursiva de Bakhtin/Voloshinov (2006 [1929-1930]) e Bakhtin (2003 [1952-1953]), este artigo² objetiva contribuir com as discussões sobre a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas a partir de um estudo de caso que envolve um exame de qualificação de mestrado em uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo. Esse viés etnográfico linguístico nos leva a considerar para a análise não apenas o texto, mas, também, elementos do contexto situado que o envolvem, caracterizando o que Lillis (2008) considera como “história do texto”. Através do processo dialógico que constitui as seções “Introdução” e “Revisão Bibliográfica” e envolve a mestrandia e os professores da banca do exame de qualificação, propomos refletir sobre os sentidos ali construídos para as práticas letradas acadêmico-científicas, especialmente sobre as referências bibliográficas. Para isso, serão consideradas três categorias de análise: as interlocuções, os posicionamentos sócio-históricos dos sujeitos e as relações de poder ali constituídas.

Antes da apresentação da análise, seguem três seções sobre a caracterização do modelo dos Letramentos Acadêmicos aliado à concepção dialógica da linguagem, o conceito de

¹ No decorrer deste artigo, estamos grafando com letras minúsculas a expressão “letramentos acadêmicos” para identificar práticas letradas acadêmicas, enquanto o termo “Letramentos Acadêmicos” está grafado com maiúsculas por se referir à abordagem teórico-metodológica para pesquisas sobre as práticas letradas acadêmicas segundo os autores aqui considerados.

² Artigo baseado nas investigações que compõem a Tese de Doutorado de Pasquotte-Vieira (2014), desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bolsa CNPq (processo 140567/2010-0) e CAPES (processo 7241-12-7).

“história do texto” e o evento de letramento selecionado para análise.

O modelo dos Letramentos Acadêmicos e a perspectiva dialógica de estudos da linguagem

Estudos realizados por Lea e Street (1998; 2006), baseados em pesquisas realizadas em diversas universidades do Reino Unido, apontam que a integração dos sujeitos às práticas letradas tem encontrado entraves em decorrência de modelos de letramentos não apenas capazes de dificultar esse processo, mas, também, de contribuir para o fracasso. Por assumir a escrita como habilidade técnica e objetivar o “conserto” dos problemas, geralmente, de ordem textual e gramatical, os autores denominaram uma dessas perspectivas como modelo de habilidades. Outro modelo de letramento criticado pelos autores é o da socialização acadêmica por tomar a escrita como um meio transparente de representação e centrar-se na tarefa de inculcar aos alunos a “cultura” da academia, tida como supostamente homogênea. Nesses modelos, os autores criticam o pressuposto de déficit da escrita dos alunos e propõem um terceiro modelo para a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas: o modelo dos letramentos acadêmicos. Essa abordagem parte do conceito de letramentos como práticas sociais situadas e tem como perspectiva a necessidade de discussão e negociação para a integração dos sujeitos aos contextos situados de produção escrita considerando as interlocuções e relações de poder.

Essa perspectiva tem um efeito tanto para a aplicação de cursos que buscam atender a demanda da escrita na academia quanto para o encaminhamento de pesquisas sobre práticas letradas acadêmicas. Segundo Lillis e Scott (2007), no caso do Reino Unido, as disciplinas e os cursos acadêmicos estão preocupados em ensinar a estrutura de gêneros dissertativos a partir de uma visão de letramento pautada nos modelos de habilidades e de socialização da cultura acadêmica. Através de um enquadramento instrumental e com o objetivo de tornar o

estudante proficiente ou experto, o foco é o texto em si mesmo, como se houvesse um *continuum*, um conteúdo de aprendizagem universal. As autoras criticam o fato de haver muitas pesquisas acadêmicas voltadas ao desempenho do aluno sobre as estruturas linguísticas, retóricas e cognitivas necessárias para a escrita, ou seja, sobre o que falta para a estrutura do texto. Nesses casos, o conceito de letramento emerge como uma prática quase exclusivamente de escrita, e o termo “letramento” passa a ser usado como ideia de unidade ou objeto de estudo. Diante dessa postura teórica, tanto em relação a pesquisas como a situações de ensino/aprendizagem, os significados dos letramentos são silenciados ou apenas brevemente discutidos — principalmente, do ponto de vista dos sujeitos e de suas práticas acadêmicas de escrita.

Buscamos entender esse processo de significação sobre as práticas letradas acadêmicas a partir da concepção bakhtiniana de que os sentidos são construídos e reconstruídos em meio à atividade dialógica da linguagem e, portanto, em meio ao próprio processo de enunciação. Embora, segundo Bakhtin/Voloshinov (2006), o que temos para dizer, seja pela escrita ou pela oralidade, apoie-se em alguma estabilidade da significação para não perder o vínculo com o que precede (já falado/já dito) e o que segue (a construir sentido), a significação pertence a um elemento ou a um conjunto de elementos verbais e não verbais em sua relação com o todo, isto é, com a enunciação. Assim, o sentido de um enunciado só obtém acabamento na réplica que provoca (BAKHTIN, 2003), pois a produção de sentidos não é um processo autônomo e totalmente controlado e se dá diante de uma situação concreta de enunciação e responsividade ativa, segundo o contexto e o lugar sócio-histórico que os sujeitos ocupam.

A significação será aqui tomada, portanto, segundo seu caráter dialógico de construção e reconstrução de sentidos que permite os (re)posicionamentos dos sujeitos discursivos diante de suas próprias escolhas e de seus interlocutores. No estudo de caso que integra o presente artigo, as interações orais e escritas entre a mestrandia e os professores da banca do exame de

qualificação permitem discutir os sentidos construídos e reconstruídos para algumas práticas letradas no contexto acadêmico. Esse processo dialógico contribui para a (re)avaliação e a (re)significação dessas práticas a partir do que Bakhtin/Voloshinov (2006) definiu como “alargamento do horizonte apreciativo”, ou seja, “uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 138-139).

A “história do texto” como viés etnográfico-linguístico

O viés etnográfico-linguístico proposto pelo presente trabalho diz respeito à abordagem teórico-metodológica utilizada para a geração de registros, assim como para a seleção e aproximação de dados segundo o que Lillis (2008) conceitua como “história do texto”, ou seja, a consideração de dados que estão ao redor do texto e que, somados ao próprio texto, contribuem para a compreensão das práticas letradas acadêmicas e seu processo de significação para os sujeitos. Segundo Fiad (2013), esse viés torna-se fundamental porque

(...) abre a possibilidade de se construírem análises em que o foco seja tanto o texto (que tem sido, tradicionalmente, o foco das pesquisas sobre escrita acadêmica) como o contexto. Nessa proposta, o conceito de ‘prática’, vindo dos estudos do Letramento, é retomado, possibilitando que as ‘conversas sobre as escritas’ sejam também analisadas junto com o texto que está em processo de escrita. A tentativa é construir um modelo de análise de escrita que rompa com a dicotomia entre o texto e o contexto, que vem tradicionalmente sendo feita quando os estudos etnográficos servem apenas de “pano de fundo” para as análises que acabam sendo exclusivamente textuais. (FIAD, 2013, p. 469; aspas simples da autora)

De acordo com a proposta específica de Lillis (2008), a etnografia linguística, como teoria, nos leva a uma relação e interpretação de texto e contexto de forma não dicotômica e,

com isso, é capaz de ampliar a visão sobre o material a ser analisado mantendo, ao mesmo tempo, os olhos sobre o linguístico e sobre outros elementos que envolvem as práticas socioculturais ao redor dos textos. Através das informações obtidas pelos diálogos em torno do texto, é possível explorar o que está envolvido na escrita acadêmica em situações reais de escrita e sob o ponto de vista dos sujeitos, sejam eles os próprios escritores (alunos ou profissionais), professores, orientadores, pareceristas, entre outros. Nessa abordagem, o olhar do pesquisador se move claramente para além do texto, buscando informações sobre o contexto que o envolve, embora o texto continue compondo um objeto fundamental à análise. O contexto não é tido como um cenário fixo, mas, sim, “como algo constantemente redefinido e renegociado por meio das práticas, como um processo permanentemente aberto de construção, contestação e hibridização (BUZATO, 2007, p. 48). Isso significa que não podemos entendê-lo como algo imediatamente apreensível, permanente e homogêneo, pois “são heterogêneos, dinâmicos e porosos” (BUZATO, 2007, p. 50).

Por serem fortemente ligados a contextos de leitura e escrita, os exames de qualificações acadêmicas podem ser vistos segundo o que Heath (1982) denomina como “eventos de letramento”. Para a autora, através desses eventos, podemos conhecer os sentidos construídos para as práticas letradas porque os sujeitos “seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que sabem de e sobre o material escrito” e, ao mesmo tempo, “cada comunidade tem regras para interagir e compartilhar socialmente o conhecimento” (HEATH, 1982, p.50; tradução nossa). Prinsloo e Baynham (2013) também discutem o conceito de evento, mas de modo a ampliá-lo para as práticas letradas:

Eventos de letramento são frequentemente caracterizados por combinações de texto, conversa, distribuição de ação e tomada de turno na comunicação e interação, mas também incluem momentos de leitura solitária e escrita. (...) A importância do conceito de eventos de letramento é o incentivo de estudo empírico da leitura e da escrita como

elas são usadas, respondidas e valorizadas em momentos particulares da atividade social identificável, chamando a atenção para a natureza social e variável de atos particulares ou usos da leitura e da escrita. O ponto de vista invocado de letramento não é como uma entidade única, mas um conjunto de práticas comunicativas e atitudes historicamente influenciadas por essas práticas. (PRINSLOO; BAYNHAM, 2013, p. XXXI; tradução nossa)

O evento de letramento e a geração de dados

O exame de qualificação de mestrado pode ser compreendido como um fenômeno contextualizado local e remotamente, se entendermos que é uma prática estabelecida segundo as regras locais de uma instituição acadêmica e, ao mesmo tempo, baseada em uma construção histórica que transpõe o local e se relaciona a práticas e contextos mais remotos no tempo e no espaço. Além disso, seus integrantes também pertencem ao contexto diretamente ligado ao exame de qualificação assim como a outros contextos. No caso do presente estudo, os registros foram gerados a partir de um evento de exame de qualificação de dissertação de mestrado em Agricultura e Ambiente, realizado em uma universidade pública no Estado de São Paulo que possui *campi* em diferentes cidades do interior e atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, com projetos de pesquisas desenvolvidos por professores e alunos de graduação e pós-graduação, com mestrados, doutorados e especializações. A partir disso, a história do texto a ser investigada diz respeito a um contexto muito específico em torno do texto tendo em vista os diálogos orais e escritos ocorridos entre a mestranda [S] e os professores [P1] e [P2], integrantes da banca do exame de qualificação sobre sua dissertação de mestrado.

Nesse evento, o texto escrito é apresentado aos professores da banca para discutirem não apenas os caminhos da pesquisa e sua coerência, mas a própria escrita daquela versão. Por um tempo máximo de 20 minutos e com projeção de

textos escritos e imagens em uma tela, os mestrandos fazem uma apresentação oral de suas pesquisas para um comitê de professores doutores e um auditório composto por outros professores e alunos de graduação e pós-graduação, ou seja, naquela instituição, não é um evento reservado, mas aberto e assistido por muitas pessoas. O comitê é formado por três professores, dos quais, um apenas preside a sessão e os outros dois fazem comentários orais sobre o texto que lhes foi previamente enviado e sobre o qual, também deixaram apontamentos escritos. Desses dois professores arguidores, [P2] é especialista em ervas daninhas e pragas em plantas e também é da mesma universidade em que [S] fez a graduação e o mestrado, enquanto [P3] é de uma instituição acadêmica externa e especialista na planta estudada pela mestranda. Como protocolo de início ao exame, o professor presidente da banca de [S] fez uma rápida apresentação dos outros dois professores e caracterizou o evento de qualificação como uma “pré-defesa”.³

Além do acompanhamento do evento específico, foram realizadas entrevistas com [S] a fim de recuperar sua história de letramento, com destaque para as práticas de leitura e escrita no contexto escolar e profissional. Nas entrevistas, também estão presentes as “impressões” de [S] sobre os comentários dos professores ao seu texto. A mestranda [S] é engenheira agrônoma e trabalha com pequenos agricultores para a recuperação de áreas degradadas. Desde criança, [S] participou de práticas de leitura tanto em contexto escolar quanto familiar. Foi aluna de escola pública no Ensino Fundamental e cursou o ensino Médio em um colégio público considerado de excelente qualidade de ensino e de difícil ingresso pela alta concorrência a suas vagas. Ingressou em duas universidades públicas e, após cursar uma delas, formou-se com mérito a prêmios por estar entre os “dez melhores alunos durante todos os cinco anos de

³ Após cumprimentar os professores da banca e a mestranda, o orientador se ausentou da sala por decisão própria, por isso, não aqui há qualquer referência a ele. Durante a entrevista, [S] afirmou que essa postura de omissão se estendeu também em relação à própria orientação da escrita.

graduação”, como afirmou em entrevista. Ao longo de sua graduação, produziu muitos textos para as disciplinas, como projetos de pesquisa e relatórios de laboratórios, e também teve dois projetos de iniciação científica aprovados pela CAPES. Antes de chegar ao mestrado, fez um curso de especialização em uma das mais renomadas universidades públicas do País. Para ingressar no mestrado, realizou exames escritos e submeteu-se a entrevistas, sendo muito bem classificada em meio a tantos outros candidatos. Durante o mestrado, [S] cursou as disciplinas “Seminário I” e “Seminário II” em que teve aulas sobre metodologia científica e alguns gêneros acadêmicos, como resumos para congressos e artigos para publicação em periódicos científicos. Também teve um painel exposto em um congresso nos EUA e um artigo sobre agricultura e áreas degradadas publicado em uma revista científica dirigida tanto a pesquisadores acadêmicos como a profissionais da área.

A dissertação de mestrado de [S] resultou de um experimento que conduziu em laboratório por aproximadamente seis meses, cultivando várias amostras da planta [PL] em diversos recipientes submetidos a padrões diferenciados de umidade de solo e temperatura, pois seu objetivo era investigar a incidência da doença [D] naquela planta, segundo variações de temperatura climática e umidade do solo. De todo o texto, a análise aqui pretendida se concentra em fragmentos do processo dialógico sobre as seções da Introdução e da Revisão Bibliográfica.

A análise: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas

Considerando a história de letramento da mestrande e os dados relacionados ao evento de seu exame de qualificação, buscaremos indícios discursivos capazes de construir reflexões sobre os sentidos que tanto a mestrande quanto os professores da banca constroem para as práticas acadêmico-científicas de escrita, especialmente em relação às referências bibliográficas. A análise aqui apresentada toma como ponto de partida os

posicionamentos sócio-históricos ocupados pelos sujeitos e as relações de poder estabelecidas durante o exame de qualificação. Desse modo, a partir do evento do exame de qualificação de [S], naquele *campus* e diante daqueles sujeitos, o objetivo é investigar a “história do texto” da dissertação de [S] em relação às seções Introdução e Revisão Bibliográfica, segundo três categorias de análise: posicionamentos, interlocuções e relações de poder.

Através das observações orais e escritas feitas pelos professores e considerando as escolhas linguístico-discursivas feitas por [S] para a escrita de sua dissertação, propomos, também, a discussão sobre o texto segundo uma divisão que Pasquotte-Vieira (2014) identifica como “Grande Tema” (GT) para reportar a um universo mais amplo da discussão que envolve a pesquisa e “Tema Específico” (TE) para identificar especificamente o tópico que é objetivo principal de discussão e análise. No caso da dissertação escrita por [S], o GT refere-se a “ambiente e mudanças climáticas” e o TE, à doença [D] afetando especificamente a planta [PL], segundo determinadas condições de umidade e temperatura.

Para fazer a escrita da Introdução, [S] escolheu dispor de diversas informações sobre mudanças climáticas, ações antrópicas, doenças, alimentos e fome. Os professores da banca criticaram muito essa primeira página da dissertação da mestrand, referindo-se à abrangência do tema e à desnecessidade de muitas informações, como podemos ver nos fragmentos⁴ a seguir, baseados tanto nas notas escritas sobre a dissertação de [S] quanto nos comentários orais durante o exame de qualificação:

(1) Comentários orais de [P2] durante a qualificação:

Na introdução, achei que ficou faltando a parte mais importante que é como mudanças climáticas podem influenciar na civilização, na idade das doenças. (...) Não

⁴ Nos comentários orais dos professores ou de [S], incluindo a entrevista, as reticências entre parênteses indicam a supressão de trechos.

precisa contar desde a Revolução industrial... tudo isso a gente já sabe...então, dá pra fazer uma leitura um pouco mais concisa disso tudo, do que é realmente importante. (...) Na minha avaliação, a sua introdução não introduz o tema (...) Faltam referências aqui (...) em alguns trechos, você não coloca referência. (...) Está faltando muitas referências.

(2) Comentários escritos feitos por [P2]:

1 INTRODUÇÃO

Com o aumento da população mundial, na busca contínua por alimentos, a humanidade vem continuamente transformando os ecossistemas naturais em agroecossistemas. Há algumas décadas eram muito escassos os conhecimentos científicos sobre o ambiente e as preocupações com os reflexos das mudanças do uso do solo e com a queima dos combustíveis fósseis nas alterações climáticas globais. *referências?*

As atividades antrópicas estão alterando as concentrações de gases do efeito estufa na atmosfera, resultando em mudanças no clima. Essa ação antrópica foi intensificada após a Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, passando pela Revolução Verde, no século XX, onde houve a inserção de altas tecnologias para o aumento nas produções agrícolas, aumentando assim a emissão dos gases na atmosfera devido ao uso de recursos naturais pelo homem. *ref.?*

Um dos principais gases do efeito estufa é o gás carbônico (CO₂), que merece destaque por absorver a radiação infravermelha, causando o aumento da temperatura. Segundo o Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), a concentração de gás carbônico aumentou 35% nos últimos 150 anos. *ref.?*

Esse aumento na retenção de radiação, resultando em elevação da temperatura média da superfície do planeta é denominado aquecimento global. *referência?*

Somente nas últimas décadas, devido às evidências, os cientistas perceberam os impactos gerados por esse aquecimento na distribuição de chuvas, nas oscilações de temperatura e no nível do mar, nas alterações de produções de alimentos e também no aparecimento e ressurgimento de doenças dos reinos vegetal e animal.

eu retiraria as informações muito básicas

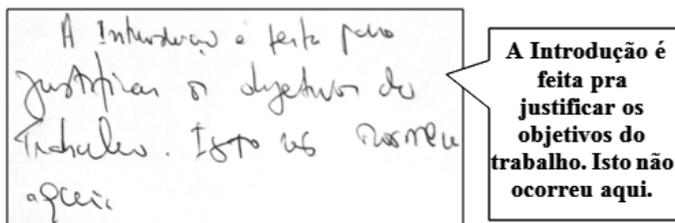
referências?

referência?

retirar

retirar informações muito básicas

(3) Comentários escritos feitos por [P3]:



(4) Comentários orais de [P3] durante a qualificação:

A sua introdução traz elementos desnecessários, como a ênfase desnecessária ao CO₂.

O lugar sócio-histórico ocupado pelos professores da banca ao participarem do exame de qualificação de [S] é o de quem demanda a responsabilidade ao que eles mesmos, ao longo do evento, denominaram como “comunicação científica”, numa referência à necessidade de clareza sobre a linguagem utilizada e à manutenção de determinados parâmetros de escrita. Considerando, a partir disso, que o diálogo estabelecido com [S] tem o objetivo tanto de questioná-la sobre a pesquisa quanto de incidir sobre sua prática de escrita, a professora [P2] iniciou suas indagações orais referindo-se ao caráter prescindível de “informações muito básicas” e à falta de referências bibliográficas sobre os dizeres em praticamente todos os parágrafos da Introdução, como uma tentativa de levar [S] a compreender que aquela exposição de muitas informações com ou sem referências bibliográficas explícitas não compõe um todo articulado.

Ao mesmo tempo em que questiona e cobra a falta de referências, a professora também faz notas sobre os mesmos trechos referindo-se à necessidade de [S] “retirar as informações básicas” e “falar de maneira mais concisa sobre a importância da doença [D] e como os efeitos ambientais podem modificar a severidade das doenças”. O que [P2] aponta como falta de concisão e “ideias básicas” são, por um lado, indícios sobre o

modo como busca esclarecer sua visão sobre os limites entre o GT e o TE e, por outro, como os sentidos podem ser construídos para essa prática letrada. Assim, [P2] sinaliza que aquela escrita da Introdução — com aquelas informações e naquele modo de dizer — não pode ser aceita porque não está dentro dos parâmetros que conhece para o gênero, ou seja, não contém referências bibliográficas na maioria dos parágrafos, não possui relações claras entre o GT e o TE e, por fim, não deixa claro o foco da pesquisa.

[P3] também insiste nessa condição de escolhas pouco significativas quando diz que a Introdução “traz elementos desnecessários, como a ênfase desnecessária ao CO₂”. Para justificar sua discordância e recusa das escolhas linguístico-discursivas de [S], o professor busca formular um conceito sobre a Introdução, explicando que “é feita para justificar os objetivos do trabalho” e, assim, se aproxima de [P2] por também sinalizar a relação pouco clara e pertinente entre o GT e o TE. As marcas linguísticas dos comentários orais e escritos de [P2] e [P3] sobre a dissertação escrita apontam que os sentidos que ambos constroem sobre essa prática escrita partem de concepções diferentes de [S], para quem o esforço se concentrou em trazer muitas informações variadas sobre o GT e, muitas vezes, sem a preocupação de explicitar as referências bibliográficas.

Em outros momentos do texto, no entanto, a mestrande se utiliza da prática oficializada de referências nos textos científicos, como vemos nos fragmentos a seguir:

(05) Parágrafo da Revisão Bibliográfica:

[PL] se tornou, portanto a base de sustentação para o desenvolvimento da agricultura mundial, estimulando o avanço dos conhecimentos científico e tecnológico nesta área. Também contribuiu para o crescimento da indústria, pois gerou demanda por equipamentos e produtos agrícolas nas diversas etapas do processo de produção, desde a lavoura até a industrialização do grão, dando acesso e suporte para o desenvolvimento de outras espécies agrícolas, principalmente aquelas que produzem grãos, como xxx e xxx (XXXX; YYYYYYYY, 2008).

referências bibliográficas
citadas por [S]

(06) Parágrafo da Introdução:

referências bibliográficas
citadas por [S]

De acordo com a TTTT (2009) se as doenças de plantas não fossem combatidas a produção agrícola seria aproximadamente 40% menor. Um exemplo muito interessante foi a chegada da XXXXXXXXXXXX da XXX no Brasil, pois o controle dessa doença evitou que a colheita caísse pela metade, garantindo uma posição de destaque ao Brasil como XXXXXX produtor e XXXX nas exportações desse grão.

Nesses trechos, vemos que a mestranda não negligencia as citações bibliográficas, e isso nos leva a questionar em quais critérios de escolha se baseou para escrever com e sem as referências, já que, em todos os fragmentos aqui considerados, se utiliza de informações que só podem ser geradas e aceitas a partir de estudos científicos autorais. Quando, na entrevista com [S], foram retomados os questionamentos dos professores sobre a diversidade de assuntos nos parágrafos da Introdução e sobre a falta de referências, a mestranda tomou o seguinte posicionamento em relação às críticas feitas:

[S]: Ah, então, (...) lembra que eles ficaram criticando sobre o que eu falo de mudança climática?

[E]: Na Introdução? O que você achou?

[S]: Então... eu acho que pode até ser que eu coloquei algumas coisas assim... que falam que eu fiz uma tempestade em copo d'água... só que eu não vejo isso, porque o que tanto afeta hoje em dia o clima e que tá nos noticiários é realmente o que estava escrito. (...)

[E]: E qual a relação dessas mudanças climáticas com a experiência que você quis realizar em laboratório, com os dados que você coletou?

[S]: Então... o que é que eu fiz? (...) interceptei a doença em diferentes períodos de molhamento (...) como se fosse a umidade do campo, entendeu? Com mais umidade e com

menos umidade, para ver se ocorria mais ou menos doença (...) e maiores temperaturas e menores temperaturas.

[E]: Qual a relação dessas temperaturas (...) com os conceitos que você trouxe da mudança climática lá na Introdução? (...)

[S]: É porque é assim... o meu mestrado é em Agricultura e Ambiente, então, eu quis falar também das mudanças climáticas porque é como se fosse, assim, (...) o meu trabalho de agricultura ser um apelo ambiental. Só que hoje, depois da minha qualificação, eu percebo que não precisava disso. Se eu tivesse feito um estudo de doença em diferentes ambientes, também está dentro do tema. (...)

Através dessa entrevista, entendemos que as escolhas linguístico-discursivas de [S] têm o propósito de “apelo” e são ligadas tanto ao seu lugar sócio-histórico de aluna de mestrado como também de engenheira agrônoma que trabalha com os pequenos agricultores na recuperação de áreas degradadas. Mas, por ver o conteúdo da Introdução de sua dissertação como algo muito difundido e popularizado, a mestranda não reconhece a necessidade de maiores esclarecimentos sobre as informações “muito conhecidas”. A prática de escrita de [S] está, assim, relacionada ao seu “horizonte apreciativo” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p.139), pois o fato de as informações estarem “até nos noticiários” leva-a a usar as informações sem preocupações com referências bibliográficas. Isso gera uma tensão em relação a apontamentos como “isso a gente já sabe”, “Faltam referências” e “sua introdução traz elementos desnecessários”, pois, para os professores, além de serem irrelevantes para a compreensão do TE, essas informações também não são oriundas de pesquisas que a mestranda realizou, então, isso precisaria ser dito com referências bibliográficas, inclusive, para a credibilidade científica do dizer.

Do lugar sócio-histórico que [P2] ocupa como professora-doutora-pesquisadora, o significado das referências bibliográficas está na construção de um gênero discursivo que precisa trazer explicitamente a voz de outros para, com isso, dar credibilidade ao próprio dizer. A perspectiva assumida para

olhar o texto é aquela construída a partir de suas próprias experiências como professora-pesquisadora e como escritora-leitora de gêneros acadêmico-científicos e, desse lugar, [P2] sinaliza para [S] que a prática de escrita de uma dissertação de mestrado envolve necessariamente um processo de citação de dizeres de outros autores com a explicitação de referências bibliográficas. O que [P2] aponta é sustentado por Zavala (2011) ao retomar o conceito proposto por Boughey⁵ (2000) sobre a escrita acadêmica como um processo realizado em um coro de vozes:

Como Boughey (2000) observa, produzir um texto acadêmico é como cantar uma canção com um coro atrás. A necessidade de ter essas outras vozes para cantar em harmonia ou em oposição a elas é uma espécie de regra sobre a forma como se constrói o conhecimento acadêmico. O acadêmico não pode cantar sozinho porque as outras vozes devem fornecer provas para o que ele está cantando. Portanto, um texto acadêmico contém muitas vozes: “contém as vozes das autoridades que ele cita e também contém a voz do autor que aparece em reação a essas outras vozes, como um solo que está respaldado por um coro” (Boughey, 2000, p.283). Compreender isso constitui um processo a longo prazo que envolve modos “acadêmicos” de conhecer e de ver o mundo, que, por sua vez, podem entrar em conflito com as formas de construir o conhecimento de algumas pessoas.

No caso de Emilia⁶, surge uma tensão entre a evidência do que ela valoriza e o que a comunidade acadêmica valoriza. Enquanto para a comunidade acadêmica, a autoridade vem do que dizem as fontes bibliográficas, para Emilia — e muitos outros estudantes da universidade — as fontes mais confiáveis para o acesso ao conhecimento está no que se acumula com a própria experiência ou o que se “tem visto” (...).

⁵ BOUGHEY, C. Multiple Metaphors in an Understanding of Academic Literacy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v.6, n. 3, p. 279-290, 2000.

⁶ Zavala (2011) faz um estudo de casos e Emilia é um de seus sujeitos de pesquisa.

Enquanto em um texto acadêmico, o autor constrói o conhecimento com base em fontes bibliográficas e, dessa maneira, articula sua voz com as vozes de outros autores cujas fontes cita em seu texto, muitos alunos confundem essa convenção e consideram que repetir o que uma fonte diz e dizer o que eles pensam constituem duas práticas que são mutuamente excludentes. (ZAVALA, 2011, p. 58-59; tradução nossa).

Como vemos, a necessidade de referências bibliográficas não é claramente entendida pelos estudantes por ser muito específica de uma determinada instância de produção escrita, ou seja, dos “modos ‘acadêmicos’ de conhecer e de ver o mundo” (ZAVALA, 2011, p. 58-59). Também os próprios estudantes nunca escreveram assim em práticas letradas das quais participaram (e ainda participam) antes e fora da universidade e, principalmente, em sua vida escolar. Muitas vezes, recorrem a manuais de instrução e normas dos gêneros acadêmicos, os quais chegam a explicitar que todo o desenvolvimento da escrita precisa ser baseado em literatura existente sobre o tema, mas não é tão claro como fazer essas escolhas ou porque fazê-las. É possível dizer, então, que há um processo complexo para se assumirem como sujeitos discursivos em meio a práticas letradas acadêmicas já que a constituição desse lugar sócio-histórico do sujeito não pode ocorrer anteriormente ao seu envolvimento com ela.

Tanto o que [S] como Emilia valorizam constrói uma tensão com o que é reconhecido pela academia, cuja “autoridade vem do que dizem as fontes bibliográficas” (ZAVALA, 2011, p. 58-59). Zavala justifica essa tensão segundo um princípio de confiabilidade, pois os estudantes confiariam mais em escrever baseados no conhecimento “que se acumula com a própria experiência” do que nas vozes dos autores. Embora a perspectiva sobre a construção do conhecimento possa justificar as escolhas, entendemos também que as práticas de escrita dos estudantes acadêmicos se entrelaçam com outras práticas letradas externas às esferas acadêmicas. De seu lugar de aluna-mestranda, ao não fazer as

referências a fontes bibliográficas, o sentido que [S] constrói para essa prática é de quem retoma práticas letradas não acadêmicas, especialmente, aquelas escolarizadas em que a produção escrita dos alunos não mantinha a preocupação com o processo de referências aos autores. No caso das práticas construídas a partir do lugar de aluno escolar, é mais provável que, por um lado, o mérito esteja na crença de que o dizer não deve ter a referência explícita de outros autores e, por outro, que a disposição de muitas informações sobre o GT é um modo de demonstração de conhecimento — e isso [S] faz principalmente na Introdução. De certo modo, [S] se aproximou de práticas de escrita externas à academia e encontradas em outras instâncias, como nas dissertações escolares, nos livros didáticos e em gêneros orais e escritos da mídia em geral. Embora, na dissertação de [S], isso fique mais evidente na Introdução, esse conflito também ocorreu em relação à seção Revisão Bibliográfica, como apontam os fragmentos a seguir com notas de [P2]:

(07)

O cultivo de [PL] no Brasil começou em 1534 na antiga Capitania de São Vicente e se expandiu comercialmente para o Rio Grande do Sul a partir de 1940. Em 1969/70 [PL] começou a ocupar áreas de solos mais férteis do norte/oeste do xxxxxxxx e, em 1979 este Estado assumiu a liderança na produção de [PL] no Brasil e esta liderança continua nos dias atuais. *referência?*

(08)

[PL] é um dos principais alimentos da humanidade, independente da classe social, principalmente por ser umas das principais fontes de carboidratos e proteínas, podendo ser consumido em diferentes formas como xxx, xxxxx, xxxxxxxx, xxx e xxxxxx. Além disso, possui uma proteína – glúten – não encontrada em outros grãos, o que faz de [PL] componente indispensável para muitos alimentos. *referência?*

Nos fragmentos (1), (2), (7) e (8), é sinalizado que a maneira como a mestrandia lista as informações sem as

referências bibliográficas é uma tentativa de demonstrar conhecimento, mas, nesse gênero, as referências bibliográficas são indispensáveis para dar suporte e validação ao dizer e desencadear um processo articulado de argumentação através de um complexo movimento entre a voz do pesquisador e a de outros autores. Ao cobrar as referências desses dizeres, [P2] busca sinalizar para [S] a necessidade de explicitar suas fontes de informações para que não sejam vistas, inclusive, como plágio ou deduzidas ao acaso, sem fundamentação científica, como é o caso das afirmações de que [PL] é “uma das principais fontes de carboidratos e proteínas”, que possui uma proteína “não encontrada em outros grãos” e que seu consumo ocorre “independente da classe social”. No exemplo (7), há uma construção temporal sobre a expansão comercial da planta estudada sem explicitar qual é ou quais são as referências bibliográficas dessas informações embora, para dizer isso, seja preciso se fundamentar em fontes bibliográficas seguras, resultantes de pesquisas com métodos científicos e levantamento de dados.

Quando [S] escreve, por exemplo, “O cultivo de [PL] no Brasil começou em 1954 na antiga Capitania de São Vicente”, há nessa prática de escrita um movimento que se aproxima bastante dos modos como as informações são apresentadas em textos didáticos, em verbetes de enciclopédias, em textos de divulgação científica e mesmo nos noticiários, como podemos ver no fragmento abaixo, publicado em 05/05/2014 no jornal Folha de S. Paulo, no Caderno “Saúde+Ciência”, voltado a informações que estão embasadas em estudos científicos:

(09)

AQUECIMENTO GLOBAL

Mudança pode levar a cenário climático inédito, diz estudo

DA EFE – As mudanças climáticas poderão causar variações de temperatura e umidade que darão lugar a climas inéditos até agora, com consequências ambientais difíceis de serem medidas, indica um estudo na “Science”, que destaca o potencial impacto negativo na região dos trópicos. O estudo toma como base 15 modelos climáticos do IPCC (painel do clima da ONU). Partindo das variáveis (temperatura, vento, precipitação média e outros), os cientistas geraram métricas e medições de mudança climática e as relacionaram com seus impactos na biodiversidade. Em algumas regiões, poderão surgir climas diferentes e mais extremos do que os que conhecemos agora.

O gênero, o suporte, a interlocução, os objetivos e as relações de poder envolvidas nessa enunciação fazem com que o exemplo das práticas jornalísticas tenha movimentos discursivos diferentes das práticas letradas acadêmicas. Embora as considerações metodológicas garantam a compreensão sobre as circunstâncias em que a investigação foi conduzida, a metodologia delineada nos trechos “O estudo toma como base 15 modelos climáticos do IPCC (painel do clima da ONU). Partindo das variáveis (temperatura, vento, precipitação média e outros)” privilegia uma escrita em que, de modo muito sucinto, algumas das principais informações são colocadas em forma de itens entre parênteses. De modo geral, mesmo considerando os contextos situados que promovem variações entre os gêneros e as práticas acadêmico-científicas, todos esses detalhes seriam explicitados de modo bem mais extenso e segundo outros objetivos de validação, aceitabilidade e ética da “comunicação científica”. Temos também a referência ao suporte de publicação (revista “Science”) e à agência de notícia (“da EFE”) que permitiu a publicação da matéria na Folha de S. Paulo e não ao nome de referência do autor, ao ano da obra e ao número de página, como ocorre, por exemplo, em artigos científicos, dissertações e teses. Ao contrário disso, há apenas “cientistas”, numa referência à voz da Ciência. Quando há a explicitação de uma voz específica, a escrita é feita entre aspas, seguida do nome de alguém envolvido com as informações veiculadas, como podemos ver nos fragmentos abaixo,

extraídos de matéria publicada em 02/04/2014 no Caderno “Saúde+Ciência” do jornal Folha de S. Paulo:

(10)

Impactos mais graves no clima do país virão de secas e de cheias

Brasileiros em painel da ONU dizem que país precisa se preparar para problemas opostos em diferentes regiões

Para cientistas do IPCC, apesar de nações pobres serem menos estudadas que as ricas, projeções têm boa confiabilidade

(...) Além de afetar a floresta e seus ecossistemas, a mudança climática deve prejudicar também a geração de energia, a agricultura e até a saúde da população.

“Tudo remete à água. Onde nós tivermos problemas com a água, vamos ter problemas com outras coisas”, resumiu Marcos Buckeridge, professor da USP e um dos autores do relatório do IPCC, em entrevista coletiva com outros brasileiros que participaram do painel. (...)

Segundo José Marengo, do Inpe (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) e um dos autores principais do documento, ainda é cedo para saber se a seca persistente em São Paulo irá se repetir no ano que vem ou nos outros, mas alertou que é preciso que o Brasil se prepare melhor. (...)

“Se não dá para reduzir as ameaças, precisamos pelo menos reduzir os riscos”, disse Marengo, destacando que, no Brasil, nem sempre isso acontece. (...)

Nesses extratos, vemos que o gerenciamento de vozes ocorre com citações integradas ao texto e delimitadas entre aspas para indicar o que alguém disse, geralmente, em entrevistas. Inicialmente, é usado o nome completo como referência do dizer, seguido de sua posição profissional como ocorre em “Resumiu Marcos Buckeridge, professor da USP e um dos autores do IPCC”. Posteriormente à primeira referência, apenas o sobrenome passa a ser usado, como vemos em “disse Marengo”. O que foi dito é precedido de conjunções conformativas, como em “*Segundo* José Marengo” ou com o uso de verbos dicendi como em “*resumiu* Marcos Buckeridge” e “*disse* Marengo”. Tanto nesses casos como no exemplo anterior (09), não há referências bibliográficas que apontam estudos descritos em artigos, livros, teses, etc, mas referências a dizeres provindos de entrevistas ou conversas. Nessas práticas, pode ocorrer a referência a dizeres de outros autores com explicitações dos nomes aos quais se referem, mas são mecanismos diferentes daqueles encontrados nas práticas

acadêmicas de referências bibliográficas, assim como também se constituem de outros objetivos. Então, nesses casos, não há processos de referências bibliográficas como ocorre nas práticas acadêmicas em que necessariamente temos citações ou paráfrases com explicitação da autoria e localização do ano e da página citada para a validação do dizer e para a escrita não ser identificada como plágio. Trata-se, enfim, de diferentes lugares de produção, circulação, interlocução e relações de poder e, em ambos, há uma cultura de prática letrada para a veiculação de conhecimentos científicos a partir de um lugar sócio-histórico que se ocupa para escrever, e isso pode não ser tão visível para as práticas escritas dos estudantes acadêmicos.

O questionamento de [P2] sobre as referências envolve, portanto, um questionamento sobre o lugar ocupado pelo sujeito ao dizer o que é dito por outros sujeitos, o que, na “comunicação científica”, não só garante a manutenção da autoria do dizer como, também, marca o lugar do sujeito como alguém que, nesse caso, não pode dizer por si, exatamente, por não ter gerado, através de suas próprias investigações, a constatação dos dados e das informações, mas apenas realizado o levantamento a partir de uma pesquisa sobre as pesquisas de outros autores. O que as anotações de [P2] refletem a respeito dessa prática letrada acadêmica é o conflito entre o lugar ocupado pela aluna-mestranda que faz suas escolhas linguístico-discursivas a partir de suas experiências letradas fora da academia e de seus diálogos com os agricultores, e aquele que, aos olhos de [P2], deve ser ocupado pela mestranda-pesquisadora para fazer a “comunicação científica”.

Em relação a algumas partes de sua dissertação, poderíamos dizer que [S] permanece na “borda”, entre as práticas letradas encontradas na escola, nas enciclopédias e na mídia em geral, ao dispor muitas informações e sem explicitação das fontes bibliográficas que se referem a dizeres legados de pesquisas de outros autores. Disso depreendemos que nos

complexos contornos das práticas letradas acadêmicas, parece existir uma fase de transição em que [os sujeitos]

ocupam um lugar na universidade, mas ainda se valem de suas práticas letradas externas a ela. O problema é que essa fase de transição também representa um lugar à margem da integração e, sem desenvolverem a cultura de referências das práticas letradas acadêmicas, permanecerão à margem, sem inclusão. (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p.176)

Para a integração de [S] às práticas letradas acadêmicas, é necessário que a mestranda ressignifique a prática de integrar fontes bibliográficas em seu texto segundo um critério acadêmico-científico e uma compreensão de que dizer a partir de referências bibliográficas é importante para (a) entendermos de que trata a pesquisa e o que já foi estudado sobre o tema específico; (b) darmos suporte ao dizer, ou seja, não se está dizendo por si só, mas através do diálogo com o que já está publicado, seja para concordar ou discordar, desencadeando, assim, um processo não só informativo, mas também, de posicionamento do sujeito e de argumentação; e, por fim, (c) entendermos a importância da atual pesquisa diante do que já foi estudado e do que ainda precisa ser investigado em meio a determinados contextos.

Considerações Finais

A reconstrução dessa “história do texto” da dissertação de [S] a partir do processo dialógico construído durante o exame de qualificação nos leva a importantes reflexões sobre a integração às práticas letradas acadêmicas a partir da constituição de um sujeito discursivo em meio a determinadas relações interlocutivas e de poder. As formas como os professores se referem à falta de referências bibliográficas sobre citações e paráfrases conduz a um conceito de prática letrada acadêmica como transparente e, em sua pressuposta visibilidade, algo a ser imediatamente compreendido pelos estudantes sem qualquer conflito. Assim, pelo modo como criticam e apontam os problemas contidos na dissertação da mestranda, podemos aproximá-los do discurso do déficit. Por

outro lado, também apontam para a integração da mestranda à medida que nos conduzem a questões sobre a circulação do texto, os interlocutores, as relações de poder e a construção de sentidos que ocorre segundo os posicionamentos sócio-históricos dos sujeitos como estudantes-pesquisadores-escritores. Assim, essas práticas letradas emergem bem mais de sujeitos discursivos do ponto de vista bakhtiniano do que de sujeitos cuja meta é apenas o desenvolvimento de habilidades ou a socialização do saber — até porque a história de letramento de [S] a aproxima de habilidades e socialização acadêmica e, mesmo assim, a mestranda recebeu muitas críticas em sua escrita da dissertação.

Todas essas reflexões nos levam à ideia de que a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas seria, essencialmente, de ordem discursiva. De acordo com Pasquotte-Vieira (2014), essa integração ocorre no processo dialógico, sendo, portanto, concebida a partir do

trabalho mútuo dos sujeitos sobre a prática escrita em meio a um processo de construção de sentidos, posicionamentos discursivos e relações de poder. (...) Logo, o conceito de integração caminha no sentido contrário ao da ideia de que [a prática da escrita] seria apenas o efeito de um trabalho individual, de um esforço particular, de uma competência própria de um sujeito cognitivo, hábil, socializado com o discurso acadêmico e com as características de um gênero discursivo. (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 217)

A integração de [S] é desencadeada a partir de um processo mútuo e contínuo de construções de sentidos e posicionamentos e envolve as concepções da mestranda e dos professores sobre linguagem, escrita, gêneros e ciência — ou o que os professores da banca designam como “comunicação científica”. Isso nos leva a conceber a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas segundo um processo constantemente redefinido e renegociado em meio aos interlocutores, às relações de poder e ao contexto em que se inserem.

Referências

- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. Trad.: Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929-1930].
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].
- BUZATO, M. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 45-62, 2007.
- FIAD, R. S. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, 2013.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, v. 11, n.1, p. 49-76, 1982.
- FOLHA DE S. PAULO, Caderno “Saúde+Ciência”, 05/05/2014. <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saudeciencia/164388-mudanca-pode-levar-a-cenario-climatico-inedito-diz-estudo.shtml>> Acesso em 03/11/2014.
- FOLHA DE S. PAULO, Caderno “Saúde+Ciência”, 02/04/2014. <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cienciasaude/159305-impactos-mais-graves-no-clima-do-pais-virao-de-secas-e-de-cheias.shtml>> Acesso em 03/11/2014.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, Fall, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student Writing in Higher Education: an Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, v.23, n.2, p. 157-170, 1998.
- LILLIS, T. M. Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, v. 25, p. 353-388, 2008. Disponível em: <<http://wex.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/3/353>>. Acesso: 19 mar. 2012.
- LILLIS, T. M. Student Writing as “Academic Literacies”: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, v.17, n. 3, p.192-207, 2003.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4.1, p. 5–32, 2007.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. *Letramentos Acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos*. 2014. 262f. TESE de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PRINSLOO, M.; BAYNHAM, M. Editors' Introduction: Literacy Studies. In: PRINSLOO, M.; BAYNHAM, M. (Org.). *Literacy Studies Great Divides and Situated Literacies*. London: Sage Publications, 2013. v. 1, p. XXIII-XXXV.

ZAVALA, V. La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, v.1, p. 52-66, 2011.