



Universidade Federal  
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CENTRO DE HUMANIDADES

A CITAÇÃO COMO PRÁTICA DE ESCRITA EM LETRAMENTOS  
ACADÊMICOS

Danielly Thaynara da Fonseca Silva

Campina Grande - PB

Março - 2018

Danielly Thaynara da Fonseca Silva

A CITAÇÃO COMO PRÁTICA DE ESCRITA EM  
LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Monografia de conclusão de curso apresentada ao  
Curso de Letras – Língua Portuguesa da  
Universidade Federal de Campina Grande, como  
requisito parcial à conclusão do curso.

Orientador (a): Prof (a) . Dr (a) Márcia Candeia  
Rodrigues.

Campina Grande – PB

Março - 2018

S586c

Silva, Danielly Thaynara da Fonseca.

A citação como prática de escrita em letramentos acadêmicos / Danielly Thaynara da Fonseca Silva. – Campina Grande, 2018.  
65 f.

Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues".

Referências.

I. Escrita Acadêmica. 2. Linguística Aplicada 3. Letramento Acadêmico. 4. Dissertação – Práticas de Citação. I. Rodrigues, Márcia Candeia. II. Título.

CDU 808.1(043)



Danielly Thaynara da Fonseca Silva

## A CITAÇÃO COMO PRÁTICA DE ESCRITA EM LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Monografia de conclusão de curso apresentada ao  
Curso de Letras – Língua Portuguesa da  
Universidade Federal de Campina Grande, como  
requisito parcial à conclusão do curso. Orientador  
(a): Prof(a) . Dr(a) Márcia Candeia Rodrigues.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Prof(a). Dra. Márcia Candeia Rodrigues  
Orientador (a)

---

Prof (a). Dra. Williany Miranda da Silva  
Universidade Federal de Campina Grande  
Examinadora 1

---

Prof (a). M<sup>a</sup> Karine Viana Amorim  
Universidade Federal de Campina Grande  
Examinadora 2

À minha Neninja pelo amor imensurável ...  
À meus pais e meus irmãos que são minha base ...  
À minha Voinha, in memoriam, por plantar a semente do  
amor, da esperança e da persistência ...  
À minha orientadora por ter me guiado com conselhos valiosos  
durante essa trajetória...

## AGRADECIMENTOS

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe”.

Ao **Universo** com sua energia justa e enigmática, por me dar equilíbrio e sabedoria nas mais diversas situações da vida.

Aos meus pais, **Kecinha** e **Daniel**, por serem meus eternos ponto de partida e ponto de chegada, por estarem presentes em meio a distância;

Aos meus irmãos, **Diego** e **Daniel Filho**, por serem meu laço mais precioso; por serem transcendententes de amor e de união;

À minha eterna amada-namorada, **Jéssica**, por ser minha paz, minha saudade, minha felicidade e minha vida; por ser minha vontade de vencer;

À minha orientadora, **Márcia Candeia**, por ter acreditado em mim, por ter vivido esses três anos de PIBIC e de monografia comigo, por ter uma energia contagiante que favoreceu meu enriquecimento de pesquisadora e de profissional;

Aos **companheiros dos Sereios de Letras**, Thamiures, Herbert, Dhébora, Rute, Ana Karla, Albenize, Shirley, Niele, Mariana e Karen, por todo o conhecimento, a alegria e o desespero compartilhado.

A todos os professores, funcionários e coordenadores da **UAL**.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

## RESUMO

Resumo: A citação está longe de ser conceito unívoco e seu significado varia em função da perspectiva adotada. Embora, saibamos que seja um recurso fundamental e necessário para a composição dos textos escritos e para a permanência do aluno em práticas de letramentos acadêmicos. Infelizmente, seu ensino no tratamento da escrita se restringe às prescrições técnicas e normativas (BOCH; GROSSMANN, 2015) que mesmo sendo necessárias, são insuficientes para garantir uma autonomia dos alunos no momento de integrar as diferentes vozes existentes ao seu próprio texto. Nessa direção, a presente monografia apresenta um estudo sobre citação em textos de pós-graduação, particularmente, o tratamento linguístico dado às citações em dissertações. Pretende-se responder à questão “Que tratamento linguísticos mestres em linguística ou literatura dão às citações em suas dissertações?” por meio de objetivos que permitam, de forma geral: analisar as diferentes formas de apresentação linguística da citação no texto escrito de mestres em Letras. Em termos mais específicos, objetiva-se: a) descrever a organização e a elaboração linguística das citações em dissertações da pós-graduação em Letras; b) caracterizar e/ou classificar os tipos de citação; c) descrever/ interpretar a citação como uma prática de letramentos acadêmicos. A relevância dos resultados aponta para a contribuição de características dos recursos linguísticos utilizados na citação enquanto práticas de letramentos acadêmicos ainda não investigadas. A sistematização dos dados baseou-se numa metodologia de cunho exploratória-descritiva e de abordagem qualitativa, através de estudo do tipo documental, com exemplares do gênero em estudo - a dissertação -, de mestres da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE), da Universidade Federal de Campina Grande. Dentre os pressupostos teóricos utilizados, Hyland (2000), Bazerman (2006), Hoffnagel (2008), Castelló et al. (2011), Boch e Grossman (2015) possibilitam a reflexão e a análise das citações como prática de escrita acadêmica; Ivanic (2004), Assis e Mata (2005), Bazerman (2007), Fischer (2007), Russel (2009), Marinho (2010), Street (2010), Fiad (2011), Fonseca e Rodrigues (2016) embasaram a investigação sobre as concepções de escrita; assim como Lea e Street (1998), Barton (2001), Street (2003, 2014), Fischer (2007), Fonseca e Rodrigues (2016) possibilitaram a reflexão sobre os letramentos e as práticas acadêmicos. Os resultados obtidos dos recursos linguísticos utilizados nas citações pelos mestres são de natureza diversas e delimitam os limites entre citação indireta, menção “neutra” e comentário avaliativo, categorias utilizadas de forma integrativa.

Palavras-chave: Práticas de citação. Escrita Acadêmica. Letramentos Acadêmicos. Dissertação de mestrado.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 CONCEITOS E TIPOS DE CITAÇÃO NA ESCRITA ACADÊMICA.....</b>	<b>14</b>
<b>2 ESCRITA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS .....</b>	<b>22</b>
<b>3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS.....</b>	<b>26</b>
<b>4 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....</b>	<b>30</b>
4.1 Contextualização da pesquisa: da natureza à classificação .....	30
4.2 Contexto de pesquisa, critérios de coleta de dados, descrição do corpus.....	31
4.2.1 Procedimentos de análise de dados .....	33
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>35</b>
5.1 Citação indireta .....	35
5.2 Menção “neutra” à pessoa, documento ou declaração .....	44
5.3 Comentário avaliativo sobre texto, declaração ou vozes invocadas .....	48
5.4 Reflexões sobre as práticas de citação nas dissertações acadêmicas .....	53
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>62</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>66</b>



## INTRODUÇÃO

Na academia é comum encontramos professores insatisfeitos com a escrita de textos dos alunos recém-ingressos no ensino superior, enquanto os alunos estão desacreditados de seu potencial, pois não atendem às expectativas de escrita do professor. Street (1984) reconhece que essa relação está centrada numa perspectiva de letramento autônomo. Nessa perspectiva, o “fracasso” da escrita é atribuído apenas ao aluno, principalmente devido por se apoiar na crença de que a educação básica precisa deixá-lo pronto para qualquer situação comunicativa. Em contrapartida, Street (1984) propõe a perspectiva de letramento ideológica, em que o professor reconhece os diversos letramentos, inclusive o acadêmico - que concebe a leitura e a escrita como práticas sociais que variam segundo contexto, cultura e gêneros.

Na perspectiva do Letramentos Acadêmicos, conforme Lea e Street (2006), os modos de falar, de escrever, de pensar e de interagir em práticas acadêmicas são constituídas e subordinadas às relações de poder, de autoridade, de produção de sentido e de identidades. Nesse sentido, ser academicamente letrado envolve a participação dos alunos nas diversas práticas e eventos de letramentos que são permeados pela escrita, seja na produção dos resumos, das resenhas, dos artigos científicos, dos relatórios, dos projetos de pesquisa, da monografia, gêneros que fazem parte da esfera acadêmica (FONSECA; RODRIGUES, 2016).

No âmbito acadêmico, desde a década de 1960, vem crescendo progressivamente os estudos sobre as práticas de letramentos acadêmicos (FISCHER, 2011; BEZERRA, 2015; FRANCO e CASTANHEIRA, 2016) que analisam as formas, as necessidades e as implicações do uso da escrita acadêmica para a compreensão das relações de poder, as condições de produção e a construção identitária de alunos de cursos diversos e demonstram a natureza complexa que perpassa os letramentos acadêmicos.

Nesse sentido, a escrita acadêmica é reconhecida como uma prática de letramento, que se caracteriza pelo propósito de produzir e divulgar as pesquisas realizadas em instituições de estudo e de investigação. A linguagem especializada da escrita acadêmica, conforme Russel (2009), diferente de outras, têm características que garantem relevância e validade, tais como: precisão, concisão, clareza e tendência para a objetividade, a neutralidade e a impessoalidade.

Centradas nessa perspectiva de escrita em letramentos acadêmicos, Fonseca; Rodrigues (2017), reconhecem que a escrita para os alunos recém-ingressos no ensino superior torna-se uma prática conflituosa, dinâmica e complexa. Essas práticas perpassam desde os aspectos normativos, de organização e de apresentação dos textos acadêmicos, até as práticas de composição das vozes dentro do texto. Castelló et. al (2011) e Bazerman (2006) acrescentam, dentre as características que compõem a escrita de textos, o da honestidade intelectual, que se expressa no uso da citação para dar reconhecimento às fontes utilizadas, uma vez que a escrita envolve a pesquisa de outros autores para agregar valor às informações.

A construção da voz dentro do texto escrito, portanto, implica não só aprender a usar a escrita criativamente, mas também a utilizar os discursos de outros de maneira própria e também criativa (BEZERRA, 2015, p. 67). Nesse sentido, a citação pode ser compreendida como uma prática acadêmica, principalmente, devido aos valores, as ideias e as crenças que subjazem a escolha do texto do outro na legitimação do que está sendo dito.

Conforme Ivanic (1998), o ato de fazer referência a autores e suas obras demonstra respeito pela autoridade já estabelecida, além de estar relacionado à uma série de valores e crenças defendidos pela comunidade acadêmica. Nesse sentido, por mais que a citação seja uma prática de letramento fundamental e um critério utilizado por orientadores, por avaliadores de trabalhos submetidos a congressos e por revisores de periódico para a circulação dos textos produzidos, ainda se enquadra como uma dimensão escondida, ou seja, é uma prática implícita e escondida no ensino da escrita de textos. Os alunos, dessa forma, não têm a oportunidade de antever o que diria seus leitores/avaliadores.

A citação, conforme a NBR -10520/2003, é a “menção de uma informação extraída de outra fonte”, e pode ser classificada em citação direta, citação indireta e citação da citação. Essa definição e classificação é estritamente técnica, o que não elimina sua importância na organização e na apresentação de textos acadêmicos. Estudiosos da área mostram que a prática de citar o outro na escrita acadêmica tem-se mostrado como algo complexo para o aluno da graduação (BESSA, 2010; BERNADINHO, 2009; BESSA, BERNADINHO; NASCIMENTO, 2011; MACEDO; PAGANO, 2011; BEZERRA, 2015). Caso fosse reconhecida como uma prática de letramento e, por conseguinte, como uma dimensão escondida, poderia revelar, dessa forma, que não se trata apenas de um instrumento técnico, tal como está nas normas da ABNT, e, sim, como um recurso autoral, criativo e capaz de possibilitar ao acadêmico uma permanência ativa nas produções

acadêmicas. Boch e Grossmann (2015) afirmam que o predomínio estrito das normas técnicas em manuais e a falta de uma didatização da citação para os alunos acaba por influenciar na falta de técnica no momento de lidar com outros textos, indicando colagem das ideias de outros em uma clara apropriação indevida destes. Bonini (2006) e Bezerra (2015) asseguram que as dificuldades que não são resolvidas durante a graduação acabam perpassando para a pós-graduação.

No entanto, apesar de as últimas décadas revelarem o crescente interesse sobre o estudo da escrita acadêmica em Letramentos Acadêmicos, há ainda poucas investigações no campo das citações. De forma sistemática, há os estudos de Bessa, 2010; Bernadinho, 2009; Bessa; Bernadinho; Nascimento, 2011; Macedo e Pagano, 2011; Bezerra, 2015, que centram suas pesquisas em análises de citação feitas por alunos da graduação. Além dessa breve revisão, um incurso na plataforma do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (leia-se POSLE), com eixos nos estudos literários e linguísticos, criado em 2004, não há nenhuma dissertação que contemple a temática da citação acadêmica.

Isso reflete a importância da realização de mais estudos sobre a escrita acadêmica e, principalmente sobre a prática da citação, que possibilita articular e relacionar um texto a outros que dão suporte teórico. Pelo motivos elencados, a presente monografia se justifica por ampliar os debates, ora sobre os gêneros acadêmicos, partindo da consideração de que as dissertações apresentadas em fase conclusiva do mestrado mobilizam uma autonomia e maturidade apreendidas durante o processo de pesquisa; ora sobre as citações, pois espera-se que os mestres mobilizem recursos linguísticos que auxiliem na demarcação dos seus dizeres e de outros autores, em um movimento dinâmico e complexo de apropriação, de reflexão e, possivelmente, de contestação de saberes produzidos.

A relevância da investigação consiste na descrição de características linguísticas do fenômeno da prática de citação ainda não averiguadas em dissertações acadêmicas, em letramentos acadêmicos. Algumas razões justificam a escolha das dissertações: 1) por evidenciarem práticas de citação acadêmica apreendidas; 2) por serem uma produção obrigatória nas pós-graduações com o intuito de validar e comprovar o título de mestra; 3) por mobilizar recursos linguísticos para citar outros autores, que fornecem subsídios para análise de dados.

Além desses motivos, as dissertações de mestrado demonstram uma problematização que amplia a própria noção de explanação de um assunto, isso exige uma competência de

escrita coesa e coerente que garanta uma articulação da teoria, dos objetivos e do *corpus* de análise, essa relação interna propicia um estudo sobre citação ainda não contemplado na literatura.

Face a essa relevância e do cenário investigado demonstrado, buscou responder à seguinte questão: **Que tratamento linguísticos mestres em Linguística ou Literatura dão às citações em suas dissertações?** No intuito de respondermos, objetiva-se de forma geral: **analisar as diferentes formas de apresentação linguística da citação no texto escrito de mestres em Letras.** Em termos mais específicos, objetiva-se: 1) **descrever a organização e a elaboração linguística das citações em dissertações da pós-graduação em Letras;** 2) **Caracterizar e/ou classificar os tipos de citação;** 3) **Descrever/ Interpretar a citação como uma prática de letramentos acadêmicos.**

Para responder ao questionamento e aos objetivos cumpridos, esta monografia segue o seguinte plano organizacional: a presente introdução; os três capítulos teóricos; o capítulo de metodologia; o capítulo de análise; as considerações finais; as referências, os anexos e o apêndice com as referências das dissertações analisadas.

O primeiro capítulo, intitulado “Conceitos e tipos de citação na escrita acadêmica”, revisita considerações sobre os conceitos e tipos de citação em diversas abordagens teóricas (CASTELLÓ et. al., 2011), problematizando a abordagem da citação no ensino da escrita acadêmica (BOCH; GROSSMANN, 2015).

O segundo, “Escrita: concepções e práticas”, parte de estudos sobre a escrita, problematizando seu uso no âmbito acadêmico (ASSIS; MATA, 2005; BAZERMAN, 2007, FISCHER, 2007; RUSSEL, 2009; MARINHO, 2010; STREET, 2010; FIAD, 2011; FONSECA e RODRIGUES, 2016), além de revisar as propostas de categorização dos discursos da (IVANIC, 1998), detendo-se numa perspectiva de letramentos acadêmicos.

O terceiro, “Letramentos Acadêmicos”, discute as abordagens de escrita comum no âmbito acadêmico (LEA; STREET, 2006), além de situar as práticas de escrita acadêmica e de citação numa perspectiva de Letramentos acadêmicos.

Por fim, os resultados obtidos atentam para a identificação dos recursos linguísticos utilizados por mestres em Letras, que contribuem para a inserção e a permanência dos alunos em práticas de escrita acadêmica e de letramentos acadêmicos.

## 1 CONCEITOS E TIPOS DE CITAÇÃO NA ESCRITA ACADÊMICA

O conceito de citação, conforme Castelló et.al (2011), geralmente carrega dois problemas que perpassam a sua compreensão, o primeiro diz respeito a definição do conceito, visto que a perspectiva adotada influencia nessa delimitação; segundo, a explicação de como os escritores são capazes de construir sua própria voz em um texto, atrelada a identidade e a autoria. Nesse sentido, a citação está longe de ser um conceito unívoco e seu significado varia em função da perspectiva adotada.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), por exemplo, fornece as Normas Brasileiras de Referências (NBRs) com as prescrições de organização e de apresentação dos textos acadêmicos (FONSECA; RODRIGUES, 2015). A NBR 10520/2002, sobre citação, a define como uma menção de informação extraída de outra fonte, e a caracteriza em três tipos, *a citação direta* - Transcrição textual de parte da obra do autor consultado; *a citação indireta* - Texto baseado na obra do autor consultado; *a citação de citação* - Citação direta ou indireta de um texto em que não se teve acesso ao original. Tais normas são problematizadas por Boch e Grossmann (2015), quando analisam a forma como as citações são abordadas em manuais e em textos de estudantes, os autores (2012) identificaram que por mais que as prescrições das normas técnicas sejam necessárias, infelizmente, não são suficientes para garantir uma autonomia dos alunos no momento de integrar as diferentes vozes existentes ao seu próprio texto.

Essa dinâmica sinalizada pelos autores (2015) reforça que os aspectos técnicos ou explícitos da escrita precisam dar lugar também as dimensões escondidas propostas por Street (2011)<sup>1</sup>, como, por exemplo, a voz do autor e o posicionamento, pois são critérios utilizados pelos orientadores e avaliadores de congressos, periódicos e base para aspectos mais amplos da prática social e da escrita acadêmica, daí a necessidade de se (re) conhecer as diversas perspectivas de estudo das citações. Castelló et al. (2011) organizam os estudos da citação em três perspectivas amplas que, por sua vez, correspondem a determinadas abordagens teóricas e opções metodológicas: 1) Perspectiva da pragmática e da análise textual; 2) Perspectiva da psicologia - a voz atrelada a consciência; 3) Perspectiva dos letramentos críticos.

---

<sup>1</sup> As dimensões escondidas, conforme Street (2011), são elementos fundamentais na escrita de textos acadêmicos. Embora não sejam explicitadas para os alunos, as dimensões escondidas são utilizadas por orientadores, por avaliadores de trabalhos submetidos a congressos e por revisores de periódicos. Dentre as dimensões, estão: Enquadramento; Contribuição/ “Pra quê?”; Voz do autor; Ponto de vista; Marcas Linguísticas; Estrutura.

Na primeira perspectiva, a citação declara uma posição do autor através de indicações e procedimentos específicos e acessórios, ou seja, através do aparelho formal da língua. Para Castelló et al. (2011), os procedimentos específicos e acessórios para indicar a posição do autor tornam-se o foco de interesses dos estudos desenvolvidos, por exemplo, por Hyland (2002), que concentra a análise da citação numa perspectiva dos mecanismos discursivos que o escritor se utiliza para se posicionar em seus textos. Tal posicionamento, recorrente na fundamentação e na análise de dados, é importante na escrita acadêmica permite a construção do ponto de vista individual.

A citação, pela perspectiva da pragmática e da análise textual, é um recurso textual que faz menção argumentativa ao material lido. Hyland (2002 *apud* Castelló et. al., 2011) considera que, dependendo do contexto das disciplinas e de cada objetivo perseguido, a citação é capaz de marcar determinadas posições através das palavras, o que amplia ainda mais os limites de estudos sobre a citação. Em estudos realizados, Hyland (2002 *apud* Castelló et. al., 2011) afirma que os autores em suas citações se apresentam de maneiras diferentes de acordo com a disciplina a que pertencem. Em ciências sociais, por exemplo, os escritores de textos acadêmicos acreditam na necessidade e na relevância de explicitar seu posicionamento pessoal; enquanto nas ciências “duras”, exemplo a engenharia, tendem a prevalecer mecanismos destinados a demonstrar a generalização e a recusa as interpretações pessoais. Os resultados de Hyland (2002 *apud* Castelló et. al., 2011) indicam que a citação se caracteriza como um processo de aculturação dos instrumentos discursivos conforme a disciplina, o curso, a área, ou seja, existem relações estreitas entre o posicionamento em textos e a construção de uma identidade profissional.

Na *segunda abordagem*, conforme Castelló et al. (2011), a citação corresponde a interiorização de outras vozes, ou seja, citar o outro caracteriza-se como uma rede intertextual, através da qual a voz do autor é construída. Esse processo é feito no plano individual, quando o escritor estabelece comunicação com outros autores, como também no plano coletivo, quando os leitores participam da interpretação do texto, no momento de citar, de avaliar e de criticar. Baseado numa perspectiva psicológica, a construção da citação, na segunda abordagem de Castelló et al. (2011), está atrelada ao desenvolvimento da consciência, tais técnicas requerem esforços para dominarem os significados de outros para a construção do discurso próprio.

A *terceira abordagem*, conforme Castelló et al. (2011), focaliza a citação em torno dos fenômenos da intertextualidade e suas relações com a construção identitária em diferentes comunidades. Gee (2006 *apud* Castelló; Corcelles; Iñesta, 2011), por exemplo, se

apoia nessa perspectiva, pois defende que as pessoas guardam um “kit de identidade” flexíveis, dinâmicos e dependentes do contexto comunicativo. A citação, por esse ângulo, corresponde a um conjunto de formas de falar, de escrever, de mover, de pertencer aos contextos, o que acaba por nos crivar enquanto membros de determinada comunidade.

Nesse sentido, essa abordagem, conforme Castelló et al. (2011), compreende que os usos da citação são diferentes de acordo com a situação e os interlocutores reais, o que indica que as práticas sociais, no âmbito acadêmico, por exemplo, são diferentes em função das atividades acadêmicas, profissionais e pessoais. Tais pressupostos vinculam-se aos estudos dos letramentos críticos que considera a relação entre voz e identidade, ambas com processos, no sentido interminável da ação, de construção da identidade social. A citação em textos acadêmicos, por essa perspectiva, demanda escolhas como, por exemplo, de autores que fundamentam o texto e que revelem parte dos valores, dos interesses, das crenças, das práticas em detrimento de outras e, de certa forma, a identidade do autor através dos diálogos com outros textos.

Diante das três principais perspectivas adotadas ao longo dos estudos sobre citação, Castelló et al. (2011) propõem uma metodologia de análise capaz de contemplar as perspectivas delineadas anteriormente. A proposta teórica e metodológica contempla as três dimensões de análises independentes, mas estreitamente relacionadas, cada uma setORIZADA em aspectos relevantes para o esclarecimento conceitual da citação em textos em construção ou finalizados. Sintetizadas na tabela a seguir:

**Tabela 2: Dimensões, categorias e tipos de análises no estudo da citação em textos**

Dimensión	Categorías	Tipo de análisis
1. Posionamiento	1.1 Expresiones de elusión de compromiso. 1.2 Potenciadores-enfatizadores. 1.3 Marcadores de actitud 1.4 Autorreferencia 1.5 Implicación	Discursivo
2. Intertextualidad	2.1 Cita directa 2.2 Cita indirecta 2.3 Mención persona, documento o enunciado 2.4 Comentario evaluativo enunciado, texto u otras voces invocadas 2.5 Uso de frases o términos asociados a personas, grupos o documentos 2.6 Uso del lenguaje característico de grupos o documentos	Discursivo y de contenido
3. Organización de la información	3.1 Movimientos 3.2 Unidades temáticas	Estructural de contenido

**Fonte:** CASTELLÓ, M.; CORCELLES, M.; IÑESTA, A. La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis, 2011.

A primeira dimensão é a o **posicionamento**, refere-se aos recursos discursivos explícitos ou implícitos utilizados pelo escritor para se posicionar no texto. Essa dimensão, além de simples, também é ampla, pois valida estudos em diferentes disciplinas, com seus múltiplos textos e gêneros acadêmicos. Há quatro categorias para explicar o posicionamento do escritor. A primeira - **expressões de evasão de compromisso ou hedges (possível, talvez, condicional)** - indica o valor que deve ser concedido a uma determinada declaração, considerando, nesse sentido, o grau de precisão ou confiabilidade que lhe corresponde. A segunda - **potencializadores/enfatizadores ou boosters (claramente, obviamente, ele mostra)** - nessa categoria, o escritor expressa as informações através de recursos que garantem segurança ao que é declarado, ao mesmo tempo que revela um grau de envolvimento com o assunto e de cooperação com o público leitor. Esse recurso torna-se necessários no momento de enfatizar informações compartilhadas e de se inserir e pertencer a um grupo. A terceira - **marcadores de atitude** - são recursos utilizados pelo escritor que indicam o relacionamento afetivo, ao invés de epistêmico, com as declarações realizadas na escrita. A quarta - **auto-referência** - são recursos utilizados que implica no grau de presença explícita do autor no texto, medido através da frequência no uso da primeira pessoa e dos adjetivos possessivos (CASTELLÓ et al, 2011). A quinta - **marcadores de implicação** - são recursos utilizados que abordam explicitamente o leitor, ora para concentrar sua atenção, ora para incluí-los no discurso.

A segunda dimensão de análise é a **intertextualidade**, conforme Castelló et al (2011), que se refere aos recursos utilizados pelos escritores com o intuito de relacionar-se com outros autores e outros textos, através de referentes explícitos, tal proposta emerge dos trabalhos de Letramentos Críticos e das Abordagens Socioculturais. A construção da citação envolve a integração de conhecimentos prévios, múltiplos e variados, o que indica que a intertextualidade não pode ser reduzida aos textos lidos ou citados, ou seja, a referentes explícitos. No entanto, Castelló et al (2011) opta por categorias que apenas respondem por referentes explícitos, uma vez que são exclusivamente uma análise textual.

De acordo com Bazerman (2006), a análise da intertextualidade não se detém apenas aos textos mencionados pelo autor, mas também analisa como os interpreta e os usa, além de expressar não somente seus conhecimentos sobre o que estão aprendendo, mas como aprendem sobre os textos apropriados na área. O autor (2006) agrupa a intertextualidade em

diferentes níveis por meio do qual um texto evoca outros textos: 1) o texto remete a outros textos como fonte de sentidos, usada como *valor nominal*, de forma que a apresentação da declaração de outras fontes são consideradas autorizadas e em função dos propósitos do novo texto; 2) o texto remete a outro textos através de *dramas sociais explícitos* já mencionados na obra estudada; 3) o texto explicita outras declarações como *pano de fundo, seja de concordância ou de discordância*. Quando o autor argumenta através de dados de outras fontes, por exemplo; 4) o texto se fundamenta implicitamente em *crenças, ideias e declarações amplamente difundidas* e conhecidas pelos leitores, seja em fonte específica ou senso comum. Reconhecer a escrita como uma prática social, por exemplo, pode figurar para defender uma opinião sem que haja menção explícita ao Letramento; 5) o texto se fundamenta através de *tipos reconhecíveis de linguagem, de estilo e de gêneros*, tais formas linguísticas utilizadas como o propósito de situar como parte de um mundo, tais como, o uso de termos técnicos ou expressões típicas de um área de conhecimento; e, por fim, 6) o texto através do uso da linguagem e das formas linguísticas recorre a recursos linguísticos disponíveis, sem explicitar o intertexto, tais como, o uso de expressões ou vocabulário disponíveis, como seria o caso do uso do termo “discurso” atualmente.

Os níveis agrupados por Bazerman (2006) somada às contribuições de Castelló et al (2011) podem ser identificadas através de certos mecanismos que sinalizam as palavras dos outros. Alguns desses mecanismos são mais explícitas que outros e, conseqüentemente, mais fáceis de identificar (BAZERMAN, 2006). As formas de representação intertextual, são: **a) Citação direta** que é, em geral, identificada por aspas, pelo adentramento ou por outro recurso tipográfico que a destaca do resto das palavras do texto. São as palavras exatas do autor original; **b) Citação indireta** - envolve parafraseamento e comentário de uma citação específica, ou seja, o autor procura reproduzir o sentido original nas suas próprias palavras. Essa tradução ou parafraseamento se apresenta através dos níveis morfológicos, sintáticos e semânticos. O primeiro se constitui através da substituição das palavras por sinônimos. O segundo, diz respeito a uma mudança estrutural como, por exemplo, voz ativa/voz passiva, construções nominalizadas/ não nominalizadas ou comparativo de superioridade/inferioridade. O terceiro, mais viável para a nossa análise, diz respeito ao sentido ou juízo de valor atribuído ao que é parafraseado, que pode ser confirmativa, pois compreende a obra citada como correta, ou negativa, que coloca em xeque a obra citada; **c) Menção de uma pessoa**, documento ou declaração - exige explicar com as próprias palavras o que uma fonte expressa sem juízos de valores; **d) Comentário avaliativo sobre**

**uma declaração, texto ou outras vozes invocadas; e) Uso de frases ou termos associados a pessoas, grupos de pessoas ou documentos**, essa técnica cria um eco implícito de discursos anteriores; **f) Uso da linguagem característica de certas formas de comunicação, discussão com outras pessoas ou tipologias de documentos** através de gêneros, vocabulário, padrões de expressão.

Hoffnagel (2008) através da análise de textos de alunos de graduação, identificou que poucos alunos sabem utilizar os recursos da intertextualidade, a maioria sinaliza dificuldades para fazer citações, distinguir suas ideias e as dos outros autores, juntar duas ideias de autores diferentes, elaborar críticas sobre essas ideias. Estudiosos como Hoffnagel (2008), Hyland (2002), Bazerman (2006) afirmam que a forma de manipulação e de emprego dos recursos da citação enquanto recurso intertextual mudam em função dos diferentes gêneros, bem como as diferentes áreas de conhecimento.

A terceira dimensão - **organização da informação** - envolve a análise de conteúdo através de uma perspectiva da organização ou da estrutura da informação nos textos, baseados na proposta de movimentos elaborados por Swales (2004). A dimensão estrutural do texto, conforme Castelló et al (2011), ajuda a deixar clara a posição da voz do autor através das opções que escolhe para destacar tanto a progressão temática como a conexão com as suas próprias ideias e aquelas que vêm de revisão bibliográfica. Nesse sentido, os diferentes movimentos organizacionais e as mudanças temáticas são indicadores das escolhas intencionais do escritor para mostrar as relações das ideias.

Dentre as dimensões propostas por Castelló et al. (2011) para a compreensão da citação: o posicionamento, a intertextualidade e a organização da informação. Para este estudo, privilegiamos a citação na dimensão da intertextualidade, isso não minimiza a relevância que os três critérios possuem na construção da escrita acadêmica. A intertextualidade é um recurso inevitável na escrita, uma vez que todo texto está atrelado a outros, tal como a dissertação que se constitui em diálogo com outros trabalhos. Reconhecemos também que embora seja caracterizada em seis categorias: citação direta; citação indireta; menção à pessoa, documento ou declaração; comentário avaliativo; uso de frases específicas a pessoas, grupos e documentos; uso de linguagem característica de grupos ou documentos, pode ser sintetizada da seguinte forma:

**Citação indireta:**

citação indireta seguida menção à enunciado, declaração ou documento;

citação indireta seguida comentário avaliativo [positivo ou negativo];

**Menção “neutra” à pessoa, documento ou declaração:**

Menção “neutra” da base teórica;

Menção “neutra” de texto com as próprias palavras;

**Comentário avaliativo sobre texto, declaração ou vozes invocadas:**

Comentário Avaliativo confirmativo;

Comentário Avaliativo negativo.

FONTE: FONSECA, Danielly T. S. A citação como prática de escrita em Letramentos Acadêmicos. 2018.

A reorganização das categorias de Castelló et al. (2011) se deu em função de dois motivos: primeiro, as categorias propostas pelos autores não possuem limites explicitamente delimitados, o uso de frases específicas à pessoas, grupos e documentos e o uso de linguagem característica de grupos ou documentos, por exemplo, no contexto da escrita acadêmica brasileira, funcionam como uma só categoria - uso de linguagem, frases ou termos característicos; segundo, as categorias funcionam de forma interdependente, a citação indireta, por exemplo, sempre está acompanhada a outras categorias como a menção à enunciado, declaração ou documento ou ao comentário avaliativo.

Outro aspecto relevante da recategorização proposta é que ela não traz a citação direta e nem o uso de linguagem característica, isso se justifica porque estas se caracterizam como uma cópia fiel da fonte consultada, as estratégias utilizadas para copiar um trecho e colá-lo numa parte do texto não são capazes de revelar as estratégias explícitas ou implícitas de parafraseamento, de reformulação, de inferência ou de comentário avaliativo sobre as ideias de outro texto, por exemplo.

## 2 ESCRITA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

A escrita acadêmica é uma das práticas de letramentos acadêmicos que mais desafiam parte dos alunos de graduação e da pós-graduação. Em estudos realizados sobre a escrita de textos acadêmicos, Marinho (2010) e Fiad (2011), por exemplo, identificaram situações que indicam uma relação tensa e conflituosa, nas interações pela escrita na universidade. Essa relação se constitui, na maioria das vezes, devido a negação do aluno real com o qual o professor está lidando, o que acaba por negar a voz do aluno no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que nega as convenções que regem a escrita acadêmica.

Fiad (2011) ainda reforça que os professores esperam que os alunos saibam essas convenções que não são explicitadas. Embora, os professores explicitem como o gênero acadêmico se organiza linguisticamente ainda não é a condição suficiente para alcançar os resultados privilegiados pela comunidade acadêmica, conforme Fischer (2007), que são: independência de trabalho; autoconfiança; responsabilidade; relação desencadeada entre trabalho encaminhado por mentores/professores, alunos e ideias debatidas - atividades realizadas-, incluindo a capacidade de os sujeitos desempenharem uma profissão atual ou posteriormente. É preciso deixar claro, dessa forma, os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras e qual significado possuem.

A escrita, nesse sentido, possui sua própria dinamicidade, Ivanic (2004) ao pesquisar sobre, propõe cinco discursos: i) discurso da habilidade, ii) da criatividade, iii) do processo, iv) do gênero, v) da prática social e vi) do sociopolítico. O discurso da escrita como habilidade privilegia o nível textual da linguagem e é baseado na crença de que a escrita consiste na aplicação de um conjunto de padrões linguísticos e regras de construção de frases (Ivanic, 2004, p. 227). Assim, o ensino da escrita corresponde ao ensino de regras descontextualizadas que podem ser reproduzidas com precisão.

O discurso da escrita como criatividade enfatiza os níveis textuais e cognitivos da linguagem, pois a escrita é tratada como uma atividade cujo valor está em si mesma, no ato criativo de um autor, sem outras funções sociais além do entretenimento do leitor (IVANIC, 2004). Assim, o ensino dela vincula-se a temas inspiradores e centrados no autor, no conteúdo e no estilo.

O discurso da escrita como processo privilegia os níveis cognitivos e situacionais dos fenômenos linguísticos, pois pretende dar conta tanto dos processos cognitivos

envolvidos na produção da escrita como dos processos práticos de instanciação da escrita, como planejamento, rascunho e revisão (IVANIC, 2004). Nesse sentido, o ensino da escrita valoriza muito mais o processo por trás da prática do que as características do produto.

O discurso da escrita como gênero também foca no aspecto da escrita como produto, a questão aqui é que o produto é formado por eventos dos quais ele é apenas uma parte. Os textos variam de acordo com os propósitos e os contextos. O escritor, dessa forma, precisa adequar linguisticamente os textos aos devidos propósitos (IVANIC, 2004). O discurso que norteia a escrita como prática social, por sua vez, compreende que o evento da escrita é muito mais significativo que nos discursos anteriores. O texto e o processo de composição estão imbricados, com uma interação social complexa que constitui o evento comunicativo em que estão situados. Diante disso, a escrita está atrelada ao propósito social da escrita determinado por um contexto social (IVANIC, 2004), as pessoas aprendem através da participação em eventos situados.

O discurso da escrita como ação política não abandona os demais discursos, no entanto, seu foco está atrelado aos aspectos políticos do contexto. A escrita se constitui pelas forças sociais e pelas relações de poder, e possui consequência para a identidade do escritor (IVANIC, 2004). Nesse sentido, os escritores representam em sua escrita determinados contextos sociopolítico no qual estão inseridos.

Ivanic (2004) compreende que cada discurso da escrita é interdependente, o que indica que dois ou mais discursos existem sobrepostos. Mesmo assim, é possível, conforme a autora, que um discurso seja mais dominante em um contexto de ensino e/ou uso da escrita.

Dentre os discursos propostos por Ivanic (2004), o discurso de gênero e de prática social se aproximam das relações ressaltadas por Lea e Street (2006) sobre a socialização acadêmica e os letramentos acadêmicos, respectivamente. O primeiro por compreender que escrever requer adequação linguística e discursiva aos propósitos dos textos; o segundo por considerar que a escrita comporta as noções de práticas e eventos, aquilo que se escreve possui uma função social que se subordina as relações de poder, de autoridade, de produção de sentido e de identidade. Outra aproximação interessante é com a proposta de Russel, no tocante a consideração da escrita pelos discursos de gênero e de letramento, os textos possuem vinculação linguística e discursiva aos propósitos comunicativos e na função social que os discursos sociais possuem nas práticas e nos eventos de letramento. O sujeito que

está em um contexto comunicativo terá gêneros específicos para estabelecer a comunicação entre os agentes envolvidos.

Nessa direção, alinhamo-nos a Ivanic (2004), Lea; Street (2006) e Bazerman (2007) para entender que a escrita é algo situado em um determinado contexto, o que requer, por um lado, a necessidade de reconhecer certos padrões que a estabilizam e, por outro lado, reconhecer as relações de poder por trás das práticas e dos eventos característicos de uso da linguagem. Os estudos realizados por Bazerman coadunam com os discursos de escrita apresentados por Ivanic (2004), entre eles, o de prática social e o de gênero. Além de se aproximar, de certa forma, com os de Street (1984, 2003 e 2014) ao trazer os estudos do letramento. Ao adentrar nesse conceito, logo é retomado questões como a prática social.

A prática social está atrelada a um tipo de convenções sociais interiorizadas pelas pessoas, através de um acordo e das necessidades comunicativas, entre tais convenções, estão os gêneros textuais, responsáveis por dar forma às interações letradas as práticas sociais, pois o leitor e o escritor precisam dos gêneros para criar um lugar de encontro comunicativo legível da própria forma e conteúdo do texto (BAZERMAN, 2007).

Estudos como esses ajudam-nos a compreender as formas como a ferramenta de produção escrita são utilizadas e as práticas de letramento envolvidas. Russel (2009) lembra que a escrita está impregnada nos mais diversos sistemas de atividades e que o ato de escrever é individual e coletivo, ao mesmo tempo, pois pressupõe reflexão pessoal, auto-organização e interação intelectual entre os sujeitos. Nesse sentido, as práticas de letramento acadêmico envolvem a produção de gêneros, tais como: resumo, resenha, artigo científico, relatório, projeto de pesquisa e monografia. A escrita, na universidade, é acadêmica, conforme Russel (2009), por se tratar de algo especializado; por possuir um vocabulário especializado em novos gêneros com formas e funções diferentes; por ser produzida por professores - especializados - e por estudantes - iniciantes -, para criar e disseminar conhecimento especializado. Outro aspecto que está contido na escrita acadêmica, verificados por Street (2011), são as dimensões escondidas, que vão além da estrutura básica, e alcançam aspectos como enquadramento, contribuições, voz do autor, ponto de vista, marcas linguísticas, estrutura, enquadramento.

Nesse sentido, reconhecemos que a esfera acadêmica possui um repertório socialmente compartilhado de gêneros textuais que são configurados por situações, ações e propósitos comunicativos. Tendo em vista isso, é preciso priorizar as reflexões explícitas do funcionamento comunicativo nas práticas discursivas, para isso a construção de

conhecimento de como agir, a apropriação de conhecimentos e procedimentos acadêmicos e a seleção de estratégias de textualização e apresentação precisam ser pautadas por uma certa estabilidade, que se enquadra de certa forma na noção de modelos. Conhecer a dinâmica de produção e circulação de textos no ensino superior, nesse sentido, é decisivo para aquele que quer divulgar o conhecimento científico.

A construção da identidade da escrita acadêmica institui-se a partir do momento que o aluno consegue se inserir nas atividades comunicativas, no uso de seus critérios de apresentação ou de normalização (FONSECA; RODRIGUES, 2016) e nas formas de citar o outro em seu texto. Ou seja, além de reconhecer os gêneros e as normalização como importantes recursos na construção de identidade, como citado por Assis e Mata (2005), Bazerman (2007) e Fonseca; Rodrigues (2016). Ampliamos, ao dizermos que as formas de citação também é um dos aspectos de legitimação do discurso acadêmico, e isso se dá pelo fato de que ao publicar em revistas ou em eventos acadêmicos, os gêneros acadêmicos, é preciso seguir certas ações de linguagens, como a de citar as vozes de outros textos já consolidados ou não no campo estudado.

### 3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS

O termo “letramentos acadêmicos”, conforme Lea e Street (2006), visa o estudo de letramentos em nível superior. Nesse sentido, baseando-se em teorias de leitura, de escrita e de letramento como práticas sociais, os autores (2006) defendem uma abordagem diferente para a compreensão dos usos da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos, que se opõe ao discurso do *déficit* que compõe o imaginário de parte dos sujeitos envolvidos no ensino superior. Nesse sentido, ao invés de alimentarem debates sobre a escrita boa ou ruim, os autores reconhecem a escrita acadêmica como uma atividade multifacetada e dinâmica, especificamente quando associada aos cursos universitários.

No contexto acadêmico, o uso e o ensino da escrita e do letramento, conforme Lea e Street (2006), se baseia em três modelos: (a) modelo de habilidades de estudo; (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos. O primeiro modelo, fundamenta-se em teorias autônomas de aprendizagem que focalizam na transmissão do conhecimento em contextos padronizados e legitimados pela instituição. O que direciona a escrita e o letramento enquanto habilidades instrumentais, individuais e cognitivas que os alunos, através da repetição, podem dominar satisfatoriamente e transferir a qualquer outro contexto de comunicação.

O segundo modelo, conforme Lea e Street (2006), fundamenta-se em teorias de aprendizagem e do construtivismo que visam a aculturação de gêneros para os alunos em função dos temas e das disciplinas. O modelo de socialização acadêmica, através da Sociolinguística, Análise do Discurso e Teoria dos Gêneros supõe que os gêneros são relativamente estáveis e que se os estudantes dominarem as regras básicas estariam aptos a reproduzi-los sem problemas. Os autores (2006) explicam que o modelo de socialização acadêmica, por exemplo, pode orientar professores a ajudar alunos a passarem das anotações manuscritas a apresentações em projeção multimídia.

Conforme Lea e Street (2006), o terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, dá ênfase a identidade, ao poder e ao agenciamento como constituintes do processo de linguagem, devido a influência da linguística crítica e social. É comum se comparar com a socialização acadêmica, conforme Lea e Street (2006), no entanto, se diferencia, primeiro por considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramentos mais dinâmicos e situados; segundo, por colocar em evidência como tais procedimentos de ensino são concebidos não como *déficit* para estudantes, mas como dificuldades que todos os alunos encontram na passagem do ensino médio para o superior.

Até o momento, tanto em nível universitário quanto em nível básico, os modelos de habilidades e de socialização acadêmica têm guiado o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas bem como de pesquisas (LEA; STREET, 2006).

O modelo de Letramentos Acadêmicos não concebe apenas as práticas de letramento como completamente restritas às disciplinas e às comunidades temática, conforme Lea e Street (2006), examina também as práticas de letramentos governamentais, empresariais e burocráticas da universidade, todas atreladas as ações que os estudantes precisam desenvolver durante a graduação.

Os três modelos são sobrepostos e poderiam ser aplicáveis a qualquer contexto acadêmico (LEA; STREET, 2006) como, por exemplo, na análise de práticas de escrita e letramento em geografia, antropologia ou educação de professores e no modo como os estudantes chegam a compreender e a utilizar essas práticas de letramento em cada contexto acadêmico. Nesse sentido, tanto para os pesquisadores quanto para os estudantes, os três modelos são úteis.

No âmbito acadêmico, dinâmico e complexo como qualquer outra comunidade de letramento, ser letrado, conforme Barton (1994), significa que o aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar diferentes práticas, em diferentes eventos. As práticas de letramento designam os comportamentos, as ações e as concepções que subjazem os usos e significados culturais de leitura e de escrita. Street (2014), por exemplo, reforça isso ao afirmar que elas são as concepções dos processos de leitura e de escrita que as pessoas possuem quando estão engajadas em contextos de letramento.

Atrelada a essa mesma linha de raciocínio, Fischer (2007) afirma que os letramentos acadêmicos se referem à fluência em formas particulares de pensar, de ser, de agir, de fazer, de ler e de escrever, muitas das quais são peculiares a contextos escolares/acadêmicos. Sua construção não é fixa e única, mas processual e contínua, a partir do conhecimento das formas de interação com as diversas formas e modalidades de textos.

Fischer (2007) compreende que a noção de Barton (1994) sobre repertório de estratégias não pode ser reduzida a uma mera lista de habilidades situadas internamente nos sujeitos. Até porque, é preciso que o aluno universitário vincule toda e qualquer construção de sentido as condições reais de convenções e de regras sociais determinadas. A autora (2007) reitera que essa construção de sentido é constituída de forma gradativa em virtude das funções, das práticas, das atitudes e dos valores das comunidades discursivas a que se afiliam os sujeitos ao longo da vida.

O aprendiz para tornar-se membro, diante dessas práticas, precisa reconhecer os posicionamentos ideológicos, os significados culturais e as estruturas de poder, caracterizados como dominantes, por exercerem grande influência nas formas de ser e agir socialmente. No entanto, tornar-se membro da comunidade acadêmica não se limita ao domínio apenas dos letramentos dominantes, mas ter possibilidade de interagir, fazer usos de novos letramentos, capacidades de aperfeiçoar as práticas sociais (FISCHER, 2007). Nesse sentido, letramentos acadêmicos está atrelado ao pensamento crítico e a construção de conhecimento que fazem sentido aos alunos.

Fischer (2007) afirma que em sala de aula é possível que o professor construa um plano de ação junto aos aprendizes, baseado não somente nas relações com o conhecimento que leve ao efetivo domínio de fundamentos e assimilação de aplicações, mas na necessária construção de uma racionalidade não-instrumental. As aulas, dessa forma, têm a função não de instrumentalizar os alunos, mas permitir a eles uma produção de saber para construção de uma base sólida e contínua de conhecimentos específicos.

Ambos os autores, Street (2003) e Fischer (2007), sugerem que o ponto de vista dos letramentos acadêmicos precisa atender às necessidades práticas dos alunos em atividades reais de letramento, em paralelo às relações de poder que constituem tais práticas. Com o apoio da perspectiva sociocultural dos Novos Estudos do Letramento é possível apresentar o que é particular do meio acadêmico e indicar caminhos possíveis e viáveis para professores e instituições universitárias, pois conforme Fischer (2007), o letramento não seja apenas símbolo de um conjunto de técnicas a serem seguidas e reproduzidas temporariamente pelos alunos.

A realidade, conforma Fischer (2007) afirma, é de que muitos alunos não têm consciência deste aspecto do letramento - do comprometimento necessário para se inserirem no domínio acadêmico. Esta não consciência, por sua vez, por ser, parcialmente, relacionada com a cultura deles, com experiências educacionais prévias. Nesse sentido, a formação letrada, anterior à entrada na universidade, também ajuda a explicar parte do estranhamento e, por conseguinte, da dificuldade do aluno, com a linguagem que circula no meio acadêmico.

Fischer (2007) afirma que essa linguagem especializada está presente na produção dos gêneros particulares do meio acadêmicos, tais como: artigos científicos, ensaios, resenhas críticas, papers, relatórios de estágio, resumos, trabalhos de conclusão de curso, seminários entre outros. Gêneros identificados na pesquisa de Fonseca e Rodrigues (2016) ao analisar os planos de cursos de uma instituição de ensino superior. O estranhamento e a

dificuldade sinalizada pelos alunos são devido a própria organização da linguagem dos gêneros acadêmicos, com suas temáticas, formas composicionais, construção estilísticas conectadas a tipos particulares de práticas e de eventos específicos de letramento (FISCHER, 2007). Além da forma como o aluno consegue dialogar com outros textos de forma que consiga delimitar o dizer do outro e o seu.

## 4 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A presente seção apresenta a construção metodológica necessária para o delineamento da pesquisa. Para tal, inicialmente, caracterizamos a natureza e o tipo de investigação, em seguida, expomos o contexto de geração de dados, por fim, apresentamos a sistematização e as categorias de análises utilizadas.

### 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: DA NATUREZA À CLASSIFICAÇÃO

Esse estudo representa uma contribuição significativa para as pesquisas em Linguística Aplicada (LA), na medida em que aborda um estudo sobre o uso e o desenvolvimento da linguagem em práticas específicas e envolve os sujeitos em ações específicas, contribuindo, nesse sentido, para o avanço das transformações linguísticas. A LA permite pensar na desmistificação da ideia de que a língua deve ser ensinada e aprendida apenas pela repetição estática de um conjunto de regras postas e impostas ao usuário (BARBOZA; TENO; COSTA, 2016). A partir desse pressuposto, a língua passa a ser ensinada e aprendida em um processo dinâmico e polifônico em que professores e usuários são responsáveis pela construção de conhecimentos.

Para os fundamentos metodológicos, a investigação é de natureza qualitativa, na medida em que o pesquisador compreende e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significados e respeitando dinamicidade do objeto de acordo com o contexto e com o ponto de vista (TOZONI-REIS, 2010). Assim, possibilita uma flexibilização na análise da amostragem, no caso, os recursos linguísticos utilizados em citações de dissertações.

No que concerne à geração dos dados, a pesquisa se apresenta em sua classificação híbrida, do tipo exploratória-descritiva. Recorremos à metodologia exploratória porque, de acordo com as considerações de Tozoni-Reis (2010) e de Prodanov (2013), esse tipo de pesquisa tem por finalidade primordial desenvolver, esclarecer ou até mesmo modificar conceitos já formulados, com vistas à caracterização de problemas mais precisos. O que auxiliará, dessa forma, na maior familiaridade que teremos como os usos de linguagem utilizadas por mestres, tornando-os explícitos ou construindo hipóteses sobre a citação. Recorremos também a outra modalidade de pesquisa, a descritiva, porque, procurará identificar os fatores que causam um determinado fenômeno de uso de linguagem em procedimentos de citação, aprofundando, de certa forma, o conhecimento da realidade da escrita acadêmica.

Para isso, utilizamo-nos da pesquisa do tipo documental, com base em Appolinário (2009, apud SÁ-SILVA, ALMEIDA, 2009), que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de grupos, de comportamento, de práticas, de mentalidades e de conhecimentos. O documento constitui-se como um suporte que carrega informações registradas, assim como as dissertações produzidas pelos mestres. A partir dessas orientações, a análise documental propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos e os objetos pesquisados, uma vez que em si mesmos os documentos nada explicam, pois não existem isoladamente. “O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência”. (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 08). Desse modo, a análise dos documentos promove a geração de categorias e não as tem de forma estável.

#### 4.2 CONTEXTO DE PESQUISA, CRITÉRIOS DE COLETA DE DADOS, DESCRIÇÃO DO *CORPUS*

A pesquisa situa-se em contexto acadêmico-científico. Em vista desse contexto, o critério utilizado para coleta de dados considerou as dissertações publicadas eletronicamente na página do programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino de Letras (POSLE) da Universidade Federal de Campina Grande.

A POSLE desenvolve pesquisas, desde o ano de 2008, nas seguintes áreas: a) Ensino de Literatura e Formação de Leitores; b) Práticas Leitoras e Diversidade de Gêneros Literários, ambas ancoradas na área de Estudos Literários; c) Ensino de Línguas e Formação Docente; d) Práticas Sociais, Históricas e Culturais de Linguagem; ambas ancoradas na área de Estudos Linguísticos. A delimitação da nossa coleta de dados foi com base em um recorte diacrônico, na qual selecionamos 10 (dez) dissertações (DT), dos quatro eixos, publicadas durante os dez anos de estudos realizados pela pós. Ressaltamos que selecionamos duas dissertações, de 2008 até 2016, a cada dois anos, uma ancorada na área de Literatura e outra em Língua. O quadro a seguir apresenta as dissertações coletadas:

##### **Quadro 01** - Dissertações coletadas no portal digital da POSLE

2008	Literatura (Lit.)	DT: Entre Boneca, Rosas e Retalhos da vida: Recepção de Lobato na Sala de Aula.
	Linguística (Ling.)	DT.: Histórias de Letramentos de Sujeitos egressos da educação de jovens e adultos.

2010	Literatura (Lit.)	DT: O leitor e a janela da torre: A perspectiva narrativa e a interpretação de S. Bernardo para os alunos de história.
	Linguística (Ling.)	DT: Letramento profissional em contexto docente: performance de professores de português.
2012	Literatura (Lit.)	DT: Leitura literária na educação infantil - narrativas com o caminho para a fruição.
	Linguística (Ling.)	DT: Os sujeitos de ensino na “página policial”: uma análise das identificação dos sujeitos professor e aluno construídas no gênero notícia.
2014	Literatura (Lit.)	DT: A literatura de cordel e a formação continuada de professores.
	Linguística (Ling.)	DT: O discurso sobre a língua no ENEM: estratégias de controle/regulamento da heterogeneidade.
2016	Literatura (Lit.)	DT: A recepção da poesia de autoria feminina para mulheres em privação de liberdade.
	Linguística (Ling.)	DT: Multiletramentos nas trilhas da formação de direitos de Arte e Mídia.

FONTE: FONSECA, Danielly T. S. A citação como prática de escrita em Letramentos Acadêmicos. 2018.

No tocante ao gênero textual, as dissertações foram escolhidas porque: a) são usadas pelos membros dessa comunidade para comunicar os resultados de suas pesquisas; b) designam um estudo teórico, de natureza reflexiva, o qual consiste na ordenação de ideias sobre determinado tema. Exigem, por isso, a capacidade de sistematização dos dados coletados, sua ordenação e interpretação (PRODANOV, 2013, p. 171-172). Daí sua importância para a comunidade acadêmica; e, por fim, c) é gênero acadêmico que inevitavelmente têm as citações em sua composição.

Segundo o documento da ABNT, a NBR 14724/2011 prescreve que a dissertação representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações. Deve evidenciar o conhecimento de estudos existentes sobre o assunto e a capacidade de sistematizá-los. A estrutura de tese e/ou dissertação, de acordo com a ABNT/NBR-14724, compreende três elementos: pré-textuais, textuais e pós-textuais. Na análise, privilegamos o desenvolvimento ou revisão de literatura, elemento textual, responsável por sinalizar as citações realizadas pelos mestres no momento de abordar o conhecimento acumulado sobre o tema abordado no trabalho. Os procedimentos para mapeamento e análise das dissertações serão detalhados a seguir.

#### 4.2.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO *CORPUS*

Para tal, selecionamos um capítulo da fundamentação teórica de cada dissertação coletada. Os procedimentos utilizados para identificar os usos das categorias de citação foram os recursos linguísticos na materialidade do texto, como Possenti (2002) afirma que os recursos disponíveis para mencionar outros discursos, outros textos, é através do léxico que, muitas vezes, implica uma avaliação do autor. Essa avaliação de outro texto citado, pode ser mais explícito ou ser efetuada com relativa neutralidade.

Retomando de forma simplificada o que detalhamos na fundamentação, a citação na dimensão da intertextualidade agrupa as seguintes categorias, com os seguintes recursos linguísticos: **Citação indireta** - refere-se à tradução da ideia de outro autor, devidamente acompanhada da identificação da fonte, isto é, as informações que inclui o sobrenome do (a) autor (a) e ano de publicação, sem o aspeamento. Além dos recursos para introduzir as ideias de outra forma, tais como: “ou seja”, “isto é”, “em outras palavras” ou o uso de exemplo, delimitado pela expressão: “por exemplo”, “como”; **Menção à pessoa, declaração ou documento, sem juízo de valor** - refere-se a uma menção explícita a uma fonte, isto é, com a marcação do autor, dos conceitos, do documento, do ano, sem aspeamento. Além dos elementos anafóricos capazes de retomar ou mencionar referentes anteriores, tais como: “deste termo”, “esses estudos”, “esses autores”, “essa corrente”, “por este viés”, dentre outros; **Comentário Avaliativo sobre texto, declaração ou vozes invocadas** - refere-se a um posicionamento do autor diante dos dizeres de outros, esse posicionamento pode ser confirmativo, na medida em que o autor sinaliza concordância sobre um posicionamento; ou negativo, quando o autor sinaliza oposição aos dizeres de outros. Ambos são demarcados pelos advérbios de afirmação - perfeitamente, positivamente, efetivamente, certamente; de negação - não, nunca, nada, jamais; de modo - bem, mal, melhor, pior, também; de intensidade - muito, pouco, bastante, menos, mais, tão, tanto, completamente, excessivamente; de dúvida - talvez, porventura, provavelmente; e os adjetivos de igualdade, de superioridade ou de inferioridade. Ambos impedem a construção da neutralidade no que é dito pelo autor. A escolha dos verbos, conforme Maingueneau (1997) também afeta a interpretação da citação, seja citação direta ou na indireta.

As formas das categorias de citação, nessa perspectiva intertextual, são necessárias para se compreender e dar visibilidade às práticas letradas através das quais as formas de constituição e de organização das citações realizadas pelos mestres na escrita da dissertação.

Portanto, a opção de investigar tais aspectos de citação com base numa análise textual, não significa ignorar aspectos mais globais e mais complexo no processo de inserção e permanência do aprendiz de pós-graduação. Embora, consideramos que o texto é condição necessária para a compreensão do nosso objeto de estudo.

## 5 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta a análise do *corpus* - dez dissertações - descrito acima. A análise e discussão dos dados estão organizados da seguinte maneira: inicialmente será feita a descrição e a caracterização das citações encontradas nas dissertações da pós-graduação em Letras, de acordo com a categorização dos padrões de citações de Castelló; Corcelles; Iñesta (2011). Em seguida, será feita uma reflexão sobre a prática da citação nas dissertações.

### 5.1 CITAÇÃO INDIRETA

Os exemplos analisados a seguir mostram o uso do recurso da citação indireta, que enquanto dimensão intertextual aparece sempre associada a outras categorias de citação, como, por exemplo, a menção à enunciado, declaração ou documento, sem juízo de valor, vejamos este caso representado pelo Exemplo 1.

#### **Exemplo {1}: Citação Indireta**

[Ling. 2008] nessa direção, **vejamos** os dizeres de Soares (1998, p. 18):

É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo ao ‘pé da letra’ o inglês literacy: letra-, do latim littera, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Percebamos que letramento, **aqui**, refere-se **basicamente** ao ensino ou à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de escrita e de leitura, com as quais o indivíduo, via de consequência, alcançaria o progresso, a civilização, o desenvolvimento social e tecnológico, dentre outros (Grifos nossos).

No exemplo {1}, o autor da dissertação utiliza o recurso da citação indireta, após a citação direta. A segunda, iniciada em: “É esse, pois, o sentido que tem letramento” e finaliza com: “indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, refere-se aos pressupostos teóricos de Soares (1998) sobre a etimologia e ao conceito de letramento. O verbo que a precede “vejamos”, na primeira pessoa do plural, sinaliza uma focalização, um direcionamento e, ao mesmo tempo, uma aproximação entre o autor da dissertação e o leitor no momento de compreender os dizeres de Soares (1998).

A citação indireta, iniciada em: “percebamos que o letramento, aqui, refere-se basicamente ao ensino ou à aquisição” e finaliza com: “o desenvolvimento social e tecnológico, dentre outros”, por sua vez, refere-se à temática do Letramento. O termo “aqui”, advérbio de lugar, é um recurso anafórico, na medida em que serve para retomar a citação direta. Essa retomada é realizada com o intuito de dizer com as próprias palavras o que o teórico citado afirmou anteriormente, com isso, o autor da dissertação afirma que o termo letramento refere-se “basicamente” ao ensino ou ao desenvolvimento de habilidades, o advérbio selecionado assinala e destaca, de certa forma, a importância e a essencialidade do letramento, na medida em que esse o próprio letramento está atrelado de forma lógica ao “progresso, a civilização, o desenvolvimento social e tecnológico, dentre outros”. Vejamos outro exemplo a seguir.

**Exemplo {2}: Citação Indireta**

[Lit. 2008] **Hans Robert Jauss (1979)**, no momento em que nos fala da Estética da Recepção **como** uma teoria que coloca o leitor numa relação de igualdade com o autor na tarefa de dar significação ao texto. **Esta teoria** também aborda a questão do horizonte e mudança de expectativa do leitor a partir da leitura literária e defende que o trabalho com o texto literário deve estar pautado numa relação dialógica (Grifos nossos).

Neste exemplo {2}, o autor da dissertação faz a citação indireta, iniciando com a referência ao autor “Jauss”, o ano “1979”, a paráfrase das ideias, sem aspeamento. Vejamos que a citação indireta aborda o tema da “Estética da Recepção como uma teoria que coloca a leitura numa relação de igualdade com o autor”, o termo “como” delega a Estética da Recepção uma situação, de certa forma, privilegiada, pois ela é comparada a uma teoria, não a um conceito, não a uma noção e nem a uma perspectiva.

Hoffnagel (2009) argumenta que a posição sintática do teórico citado não é aleatória, caso esteja na posição de sujeito, como no Exemplo {1}, em que o autor citado encontra-se disposto no início da citação indireta “**Hans Robert Jauss (1979)**, no momento em que nos fala da Estética da Recepção [...]” na verdade reflete uma escolha retórica que modera o destaque dado ao autor, realçando um destaque para as contribuições do autor citado.

Após a citação indireta de Jauss (1979), o autor da dissertação faz uma menção à enunciado, documento ou declaração, delimitado linguisticamente por “Esta teoria” e finalizado pelo trecho “pautado numa relação dialógica”, o termo anafórico que inicia a menção “Esta teoria”, retoma a Estética da Recepção com o intuito de esclarecer os limites de estudo dessa teoria. A ausência de advérbios ou adjetivos impedem a demarcação de

juízo de valor.

Nesse sentido, o uso do recurso de menção à enunciado, documento ou declaração pelo autor da dissertação revela o investimento numa relativa neutralidade na construção da sua voz própria voz, principalmente por não sinalizar através de adjetivos e/ou advérbios explícitos uma atitude de acordo ou desacordo com o teórico Jauss (1979).

O uso da citação indireta e a menção à enunciado, declaração ou documento, sem juízo de valor se faz de uma forma diferente no Exemplo {3}, vejamos.

**Exemplo {3}: Citação indireta**

[Ling. 2008] etimologicamente, a origem **do termo letramento** se encontra na palavra inglesa literacy, que significa o estado ou condição assumida por aquele que aprende a ler e escrever. **Soares (2001) informa** que o surgimento **deste termo** reflete a necessidade de se compreender um fenômeno que não existia anteriormente: o porquê de as pessoas saberem ler e escrever, mas não serem capazes de utilizar a escrita em práticas sociais diversas (Grifos nossos).

No exemplo {3}, o autor da dissertação inicia o parágrafo com um pequeno trecho introdutório “Etimologicamente, a origem do termo letramento se encontra na palavra inglesa literacy, que significa o estado ou condição assumida por aquele que aprende a ler e escrever”, não identificado como citação. O trecho introdutório define inicialmente o termo letramento através da etimologia da palavra e sem delimitar juízo de valor.

Em seguida, o autor da dissertação utiliza o recurso da citação indireta, iniciada em “Soares (2001) informa” e finalizada em “a escrita em práticas sociais diversas”. Na citação indireta, vejamos que o autor da dissertação utiliza o verbo “informar”, que delega à autora uma certa posição de responsabilidade por notificar algo, além da menção “deste termo” que possui certa neutralidade e retoma um referente. A tentativa do autor da dissertação de validar seu trecho introdutório através da citação indireta seguida da menção sem juízo de valor indica um recurso de manter uma postura mais objetiva em relação ao texto citados. Além disso, a supressão do teórico no trecho introdutório pode diminuir a influência de valores ideológicos que poderiam comprometer o relato.

Abaixo, veremos a inversão entre a citação indireta e a menção à enunciado, declaração ou documento, sem juízo de valor, diferente dos exemplos anteriores.

**Exemplo {4}: Citação Indireta**

[Lit. 2016] no que tange à **assistência educacional, a Seção V da LEP (Lei de Execuções Penais – Lei no. 7.210/1984) apresenta** as modalidades de ensino a serem ofertadas nas unidades prisionais e os

agentes responsáveis por essa oferta (Grifos nossos).

No Exemplo {4}, a citação indireta é precedida por uma menção à enunciado, documento ou declaração. A menção é delimitada linguisticamente pelos termos “no que tange à assistência educacional”, essa menção focaliza na temática que será apresentada no parágrafo, seguida da citação indireta, iniciada em “a Seção V da LEP (Lei de Execuções Penais – Lei no. 7.210/1984) apresenta” e finalizada com “responsáveis por essa oferta”, da Lei de Execuções Penais. O autor da dissertação, na citação indireta, utiliza o verbo empregado no modo indicativo “informar”, que sinaliza, de certa forma, um fato certo ou positivo, na medida em que “informar” está atrelado a exibir; colocar à disposição; colocar à mostra; colocar em evidência uma qualidade específica.

Neste exemplo, podemos perceber que no uso do recurso da citação indireta seguida da menção à enunciado, documento ou declaração é carregado por uma relativa neutralidade, pois o autor da dissertação não coloca em xeque a fonte citada, mas funciona como fundamento do texto de dissertação e alternativa para citar as teorias elencadas e utilizadas na pesquisa. Embora, ressaltamos que o verbo “informar” carrega, de certa forma, uma conformação diante dos dizeres do teórico citado.

No próximo exemplo, o autor sinaliza duas citações indiretas marcadas por menção à enunciado, declaração ou documento, sem juízo de valor.

#### **Exemplo {5}: Citação indireta**

[Ling. 2016] podemos dizer que, na maioria dos estudos inaugurais sobre o letramento, **este** se centra num modelo autonomista, o qual defende uma visão dicotômica entre a **fala e a escrita (CONCEIÇÃO, 2013)**, fazendo **com que esta** seja mais valorizada que **aquela**, e prioriza a escola como principal e, talvez, única agência de acesso ao letramento (**COSTA, 2000**) (Grifos nossos).

No exemplo {5}, o autor dispõe duas citações indiretas no mesmo parágrafo. A primeira citação indireta inicia-se em “Podemos dizer que” e termina com “fala e a escrita (CONCEIÇÃO, 2013) ”; a segunda citação indireta começa em “fazendo com que esta” e termina “com acesso ao letramento (COSTA, 2000) ”.

A primeira citação indireta esclarece a dinâmica de estudos do letramento no seu início, em seguida indica o autor citado responsável por defender essa dinâmica. A segunda

citação indireta, de Costa (2000), é utilizada com o intuito de reforçar as consequências da perspectiva elencada por Conceição (2013). Vejamos que ambas são marcadas pela menção ao enunciado, documento ou declaração, delimitadas linguisticamente pelos termos anafóricos: “este” - termo de reativação do referente introduzido anteriormente: letramento; “fala” - termo de desativação dos termos anafóricos anteriores, na medida em que desloca a atenção e torna-se um referente introduzido; “esta” - termo de reativação da referente “fala”. Toda essa continuidade anafórica contribui para alicerçar a progressão temática ao longo do texto, além de caracterizar-se como um recurso de relativa neutralidade.

O exemplo {5} em termos de conteúdo, esclarece a perspectiva autônoma do letramento, o autor da dissertação para tal, utiliza duas fontes diferentes - Conceição (2013) e Costa (2000) - que coadunam com o mesmo pensamento. Embora essa tarefa de usar mais de um autor durante a abordagem de um tema ou conceito teórico não seja fácil, o autor da dissertação não consegue separar os seus dizeres com os dizeres dos autores citados.

Outro recurso utilizado no exemplo {5}, diferentes dos Exemplos {1}, {2}, {3} e {4}, as fontes citadas pelo autor da dissertação não estão localizadas na sintaxe da oração, mas fora e separada dela pelo uso de parênteses: “visão dicotômica entre a fala e a escrita (CONCEIÇÃO, 2013) ” e “acesso ao letramento (COSTA, 2000) ”. Hoffnagel (2009) reconhece que a posição do autor citado no final da sintaxe, acaba se tornando um não-sujeito e indica uma ênfase nas ideias ou nos conceitos do autor citado.

O sujeito da oração não corresponde ao nome do autor citado, sua escolha sintática revela o enfoque nos conteúdos expostos e não nos teóricos utilizados.

Nos exemplos {6}, {7}, {8}, {9} e {10}, a seguir, podemos perceber também a utilização da citação indireta, no entanto, esses exemplos são seguidos pelo comentário avaliativo - confirmativo ou negativo - nas dissertações analisadas.

#### **Exemplo {6}: Citação indireta**

[Lit. 2016] - com base **nas contribuições** de Jauss (1994), que **nos ajuda a pensar** o leitor enquanto agente que interage com o texto literário ao acionar seu horizonte de expectativa durante a leitura construindo pontes para a compreensão da obra. **Nessa perspectiva**, Jouve (2002, 2013) e Rouxel (2009, 2012, 2013 e 2014) **nos auxilia a refletir** sobre a interpretação subjetiva que resulta desse processo de interação entre texto e leitor (Grifos nossos).

No exemplo {6}, o autor da dissertação constrói o parágrafo com três citações indiretas, identificadas pela presença dos autores, dos anos e pela ausência de aspeamento, a primeira iniciada em “com base nas contribuições de Jauss (1994) ” e finalizada com “a compreensão da obra”; a segunda e a terceira estão juntas e iniciam-se em “Nessa perspectiva, Jouve (2002, 2013) e Rouxel (2009, 2012, 2013 e 2014) ” e finalizam-se com “processo de interação entre texto e leitor”.

As três citações indiretas caracterizam-se por contemplarem a leitura literária, o leitor e o horizonte de expectativa. Vejamos que há termos e expressões que revelam, de certa forma, juízo de valor, característico do comentário avaliativo (CASTELLÓ ET AL., 2011), como, por exemplo, o substantivo “contribuições” que delega a Jauss (1994) um valor confirmativo de que seus estudos somam aspectos relevantes para a pesquisa; reforçado pela expressão “nos ajuda a pensar”, que sinaliza uma aproximação e uma conformidade com o autor citado; a expressão “nos auxilia a refletir”, indica contribuição, facilitação, realização dos teóricos Jouve (2002, 2013) e Rouxel (2009, 2012, 2013 e 2014) na reflexão da pesquisa.

Na segunda e terceira citação indireta, o autor da dissertação utiliza-se do recurso da menção ao enunciado, declaração ou documento, delimitado através da expressão anafórica “nessa perspectiva” que sintetiza o detalhamento da teoria de Jauss (1994). Além disso, essa expressão possibilita a aproximação entre os teóricos citados, ou seja, a expressão anafórica, neste exemplo, revela-se como um recurso de aproximação dos três teóricos citados em função dos objetivos propostos pelo autor da dissertação.

Os recursos linguísticos utilizados na citação indireta seguida da menção ao enunciado, documento ou declaração detalhados na análise permitem que o autor da dissertação explique que Jauss aborda a relação do leitor com o texto através do horizonte de expectativa, enquanto Jouve (2002, 2013) e Rouxel (2009, 2012, 2013 e 2014) abordam a consequência da relação proposta por Jauss, que seria a interpretação subjetiva. Outro aspecto a ser destacado, diz respeito aos anos dos teóricos escolhidos, pois a citação indireta de Jouve e Rouxel não é de uma obra e um ano específico e, sim, de diversos estudos ao longo do tempo, o que indica os recursos de síntese dos pressupostos teóricos em diversos trabalhos.

#### **Exemplo {7}: Citação indireta**

[Ling. 2016] - Segundo **o autor supracitado** (2002, p. 52), “a linguagem é como um molde, que organiza o caos, que é a realidade em si. Como a linguagem dá forma a esse caos, determinando o que é uma coisa, um

acontecimento etc., cria uma imagem ordenada do mundo”. **Assim, por exemplo**, o brasileiro categoriza como adultério, o homem que possui duas mulheres, enquanto o marroquino considera normal o homem possuir duas ou até quatro mulheres. Os marroquinos colocam as quatro mulheres numa mesma categoria, são todas elas esposas enquanto, os brasileiros categorizam a segunda mulher como amante.

**Isso demonstra** que a linguagem reflete as práticas sociais, constituindo uma “verdade” e, **conforme atesta** Fiorin (op. cit., p. 54), a linguagem “é governada por formações ideológicas”. Logo, ela constrói uma visão de mundo na medida em que atribui ao sujeito uma determinada maneira de ver a realidade, constituída numa “verdade” que se dá na e pela linguagem (Grifos nossos).

No exemplo {7}, o autor da dissertação constrói os parágrafos, inicialmente, com uma citação direta, iniciada em “Segundo o autor supracitado (2002, p. 52)” e finalizada com “[...] cria uma imagem ordenada do mundo”. O termo “segundo” indica certa neutralidade no momento de introduzir o autor citado, enquanto o termo “supracitado”, por sua vez, faz menção do próprio teórico que foi feita anteriormente.

Vejamos que a delimitação do ano, da página e do aspeamento, no início do Exemplo {7}, são os principais recursos linguísticos utilizados na construção direta, reconhecida como um recurso básico e primeiro, sua utilização representa objetividade, neutralidade e fidelidade à palavra do teórico. Em seguida, o autor da dissertação realiza uma citação indireta, o uso desse recurso após a citação direta indica a intenção de (re) significar os dizeres do teórico citado de acordo com os objetivos propostos na dissertação. A citação indireta, iniciada em “ Assim, por exemplo, o brasileiro” e finaliza com “os brasileiros categorizam a segunda mulher como amante”, vejamos que que através da expressão “por exemplo”, o autor da dissertação utiliza-se do recurso da explicação para falar sobre as informações da citação direta. Bazerman (2006) afirma que esse recurso - de exemplificação - da citação indireta na dimensão da intertextualidade se fundamenta implicitamente em crenças, ideias e declarações amplamente difundidas e conhecidas pelos leitores. O exemplo utilizado pelo autor é de que a linguagem varia dependendo da comunidade e dos discursos que perpassam, esse recurso revela uma paráfrase explicativa de aproximação e de conformidade.

O elemento anafórico, que precede a citação indireta, “isso demonstra” retoma o exemplo utilizado pelo autor da dissertação para (re) significar os dizeres do teórico da citação direta. Além de preceder a citação indireta, iniciada em “conforme atesta Fiorin (op. cit, p. 54)” e finalizada com “constituída numa ‘verdade’ que se dá na e pela linguagem”, a consideramos com um recurso segundo, na medida em que se torna um estatuto menos objetivo, menos neutro e menos fiel. No trecho “conforme atesta”, por exemplo, o autor da

dissertação delega certo juízo de valor para o autor citado, sinaliza concordância e pontos de vista em comum sobre algo oficial e comprovado. Outro aspecto que chama atenção nesta segunda citação indireta são os trechos de citação direta que às compõem “a linguagem ‘é governada por formações ideológicas’. Logo, ela constrói uma visão de mundo [...]”, delimitada pelo aspeamento”, delimitadas pelo aspeamento. Essa mescla de citação direta e indireta revela uma forma de legitimar as afirmações feitas do teórico citado.

Além dos exemplos analisados anteriormente, foi possível encontrar citação indireta, precedida de uma citação direta e seguida de comentário avaliativo negativo, como no exemplo {87}.

**Exemplo {8}: Citação indireta**

[Ling. 2016] Letramento pode ser definido ainda “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). **Embora** faça menção a práticas sociais e a contextos específicos, Kleiman (1995) segue a tendência dos estudiosos do letramento da época, enfatizando a escrita e mencionando um único letramento, escrito no singular (Grifos nossos).

No exemplo {8} percebemos que o autor da dissertação define o termo letramento através de uma citação direta de Kleiman (1995). Em seguida, utiliza-se da citação indireta, iniciada com a conjunção adversativa “embora” que sinaliza uma ideia contrária à da citação direta. Nesse, a citação indireta situa a definição de Kleiman (1995), na citação direta, em uma abordagem típica da época, autônoma, embora faça menção às práticas sociais.

No exemplo {8}, a mescla da citação direta do autor e da citação indireta com comentário avaliativo revela ora uma certa fidelidade sobre o conceito de letramento, ora o comentário avaliativo negativo, delimitado claramente pela conjunção “embora”. No próximo Exemplo, há algo similar no momento de delimitar juízo de valor negativo.

**Exemplo {9}: Citação indireta**

[Ling. 2016] -

O grau de escolaridade da população prisional brasileira é extremamente baixo. Como evidencia a figura 42, aproximadamente oitos em cada dez pessoas presas estudaram, no máximo, até o ensino fundamental, enquanto a média nacional de pessoas que não frequentaram o ensino fundamental ou têm incompleto é de 50%. Ao passo que na população brasileira cerca de 32% da população completou o ensino médio, apenas 8% da população prisional o concluiu. Entre as mulheres presas, esta proporção é um pouco maior (14%) (MOURA; RIBEIRO, 2014, p. 58).

**A partir dos dados acima não é possível** verificar se a escolaridade apresentada se refere à condição do apenado no momento de ingresso na unidade penitenciária, ou se representa o nível de escolaridade do preso,

adquirido dentro da própria instituição prisional. Pois, não raro, conforme constata Barros (2009), e cuja presente pesquisa vem **a reforçar**, muitos dos reclusos se encontram com a escola, pela primeira vez, dentro do presídio (Grifos nossos).

No exemplo {9}, o autor da dissertação aborda o assunto da escolaridade da população prisional brasileira. A citação direta que precede a indireta, iniciada em “O grau de escolaridade da população prisional brasileira” e finalizada com “esta proporção é um pouco mais”, refere-se aos dados estatísticos explicados por Moura; Ribeiro (2014). A citação indireta, iniciada em “A partir dos dados acima não é possível” e finalizada com “dentro do presídio”, refere-se aos dados no sentido de se opor, isso se justifica devido ao recurso linguístico de negação marcada na seguinte expressão “não é possível verificar”, o advérbio de negação é explicitamente marcado com o intuito de questionar os dados apresentados na citação direta. Além disso, a citação indireta de Barros (2009) é delimitada pelo termo “a reforçar”, que sinaliza conformidade com os dizeres do teórico em função da afirmação contrária do autor da dissertação.

Embora o comentário avaliativo negativo imponha recursos particulares do autor de dissertação, na medida em que ele precisa compreender o assunto para se posicionar em negativamente, nos Exemplo {8} e {9}, a forma de demarcar oposição é feita através de termos negativos através de outros teóricos que fundamentam a discordância do autor da dissertação. Vejamos que a citação indireta enquanto recurso intertextual organiza-se através de recursos diversos detalhados minuciosamente durante a análise.

Através da categorização de Bazerman (2006) e Castelló et al. (2011), iremos analisar o recurso da menção à pessoa, documento ou declaração nas dissertações de Letras.

## 5.2 MENÇÃO “NEUTRA” À PESSOA, DOCUMENTO OU DECLARAÇÃO

Os exemplos analisados a seguir mostram o uso do recurso da menção à pessoa, documento ou declaração. Por mais que não seja usada de uma forma exclusiva, a menção enquanto dimensão intertextual aparecem, como: menção “neutra” da base teórica; menção “neutra” de texto com as próprias palavras. Ressaltamos que a própria noção de neutralidade na escrita acadêmica não é um recurso que assegura absoluta imparcialidade, na medida em que o próprio ato de citar, a própria escolha de um autor em detrimento de outro ou a própria forma de organização e disposição da dissertação, já revelam um alinhamento/escolha do autor. Vejamos:

**Exemplo {10}: Menção “neutra” da base teórica**

[Ling. 2010] **na literatura diversos autores** que desenvolveram trabalhos para identificar quais práticas letradas determinados sujeitos demonstram em diferentes contextos. **Street (1984)**, por exemplo, descreve as práticas de letramento relacionadas ao domínio da religião, do comércio nas vilas e as práticas das escolas públicas localizadas nas zonas urbanas, no Irã. **Lopes (2006)** apresenta as práticas letradas de moradores da Vila Irmã Dulce, PI, Brasil, que não tinham contato com a escrita. **Esses sujeitos mobilizam** seus poucos conhecimentos de escrita na compra e venda de mercadorias, na negociação em bancos, nas seções de leitura, no envio e recebimento de recados e cartas (Grifos nossos).

No exemplo {10}, a menção “neutra” da base teórico, iniciada em “Na literatura diversos autores [...]” e finalizada em “[...] no envio e recebimento de recados e cartas”, constitui-se enquanto tal, na medida em que o autor da dissertação não sinaliza conformidade e nem desacordo com os autores citados “Street (1984)” e “Lopes (2006)”.

No início da menção neutra há um termo catafórico, “diversos autores”, responsável por adiantar o referente “Street (1984) e “Lopes (2006)” que vem posteriormente e estabelecendo uma relação de dependência entre os sentidos. O autor da dissertação, através do recurso da menção neutra, esclarece os principais teóricos que estudam as práticas letradas. Para isso, apresenta dois teóricos diferentes, em dois períodos distintos, sem estabelecer relação e sem questionar seus pontos de vista.

Embora, seja uma menção relativamente neutra, não desconsideramos algumas marcas de juízo de valor quando o autor da dissertação delega aos teóricos citados determinadas ações: Street (1984) - descreve; Lopes (2006) - apresenta. Com isso, percebemos que a menção à enunciados, declarações ou documentos acontece através da própria retomada de um referente, enquanto relativa neutralidade. Além disso, a ausência de adjetivos e de advérbios diminui a ocorrência de juízo de valor, embora o uso de alguns verbos, como vimos, sinalizem isso.

Vejamos no exemplo {11} e no {12} que os autores da dissertação não citam nenhum teórico em específico, mas faz menção de base teórica.

**Exemplo {11}: Menção “neutra” da base teórica**

[Lit. 2010] **O Formalismo** surgiu com a fundação do Círculo Linguístico de Moscou, grupo de estudantes que objetivava desenvolver pesquisas sobre poética e estudos linguísticos. **Essa corrente** evidenciava-se por recusar interpretações que extrapolassem o texto, no sentido de que não era legítimo amparar-se em qualquer dado externo para realizar a sua leitura. **Os formalistas viviam** em torno do texto, perscrutando sua forma de construção, as relações possíveis entre estrofes, versos e rimas, acreditando

que o “formato” do texto poderia, por si só, dar conta dos sentidos por ele apresentados (Grifos nossos).

**Exemplo {12}: Menção “neutra” da base teórica**

[Ling. 2014] A AD se constituiu em meados da década de 1960, tendo como objeto o discurso – objeto atravessado pela língua e pela ideologia. **Essa noção de discurso** nos propõe que o interpretemos enquanto espaços de regularidades associados a condições de produção (Grifos nossos).

No exemplo {11}, o autor da dissertação faz menção “neutra” a base teórica, iniciada em “O formalismo surgiu com a fundação do Círculo Linguístico de Moscou [...]” e finalizada com “[...] dar conta dos sentidos por ele apresentados”. A menção neutra esclarece o surgimento e os pressupostos teóricos do Formalismo.

Podemos descrever a menção “neutra” do exemplo {11} em três momentos, a primeiro: “O formalismo surgiu com a fundação do Círculo Linguísticos de Moscou, grupo de estudantes que objetivavam desenvolver pesquisas sobre poética e estudos linguísticos”, o autor da dissertação apresenta o grupo responsável pelo surgimento do formalismo - dos estudos poéticos linguísticos; a segunda: “Essa corrente evidenciava-se por recusar interpretações que extrapolassem o texto, no sentido de que não era legítimo amparar-se em qualquer dado externo para realizar a sua leitura”, o termo anafórico “essa correta” explicita os limites dos estudos realizados e faz menção “neutra” ao formalismo, sem repetir o nome do referente, garantindo uma leitura menos repetitiva e mais fluente; por fim, a terceira: “Os formalistas viviam em torno do texto, perscrutando sua forma de construção, as relações possíveis entre estrofes, versos e rimas, acreditando que o “formato” do texto poderia, por si só, dar conta dos sentidos por ele apresentados”, o autor da dissertação sintetiza os pressupostos teóricos dos formalistas no que concerne o estudo do texto. Nas três menções “neutro”, o autor da dissertação não utiliza recursos que indiquem oposição ou conformidade.

Assim como no exemplo {11}, o {12} também não faz menção a autores, e, sim, a base teórica - A AD. O autor da dissertação organiza a menção em dois momentos, vejamos: “A AD se constituiu em meados da década de 1960, tendo como objeto o discurso - objeto atravessado pela língua e pela ideologia. Essa noção de discurso nos propõe que o interpretemos enquanto espaços de regularidades associados a condição de produção”. No primeiro, delimita o surgimento e o objetivo da AD; no segundo, marca, através do termo anafórico “essa noção de discurso”, que faz menção a AD para explicar as possibilidades da

corrente de estudo. Os mesmos recursos são utilizados nos exemplos {13} e {14}, embora o autor da dissertação delimite os teóricos utilizados e os anos.

**Exemplo {13}: Menção “neutra” de texto com as próprias palavras**

[Lit. 2012] Segundo Coelho (2010), a literatura para crianças sempre esteve e está ligada à educação da época, isto é, ao sistema educacional em vigor, sofrendo influência do pensamento científico/teórico corrente. **Em relação à educação** aqui no Brasil, até meados do século XVI não havia grandes preocupações com ela nem com a cultura. **Tal inquietação** passou a ocorrer com os colonizadores após o "descobrimento" do Brasil e, por volta de 1549, com a intenção dos jesuítas de catequizar os nativos, iniciou-se a luta pela consolidação/implantação da civilização dos colonizadores. **Esse processo** teve início com Tomé de Souza, que foi o primeiro governador da nova colônia e com José de Anchieta e Manoel da Nóbrega; **este último** rascunhou o primeiro plano brasileiro de educação (Grifos nossos).

**Exemplo {14}: Menção “neutra” de texto com as próprias palavras**

[Ling. 2012] para a AD, a definição de linguagem desloca percursos que passam pelo psíquico, pelo social e também pelo domínio da ideologia, tendo em vista que “não há linguagem sem ideologia”. **Por esse tipo de estudo**, segundo Orlandi (2009, p. 15), “a linguagem é concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. **Essa mediação permite** que tanto o homem quanto a sua realidade permaneça ou se transforme, em outras palavras, possibilita diferentes maneiras de significar. **Por este viés**, a linguagem, enquanto instrumento mediador é compreendida como arena de conflito, lugar de confronto ideológico e não pode ser pensada fora da sociedade, já que os processos que lhe constituem são histórico-sociais e, portanto, seu estudo não pode estar dissociado de suas condições de produção (Grifos nossos).

No exemplo {13}, o autor da dissertação precede a menção com uma citação indireta, iniciada em “Segundo Coelho (2010), a literatura” e finalizada com “sofrendo influência do pensamento científico/teórico corrente”, vejamos que a expressão “isto é” - na citação indireta - é um recurso linguístico utilizado pelo autor da dissertação para dizer com outras palavras o que foi dito pelo autor citado - Coelho (2010). A menção à enunciado, documento ou declaração pode ser descrita no exemplo {13} em quatro momentos, o primeiro delimitado pela expressão “Em relação à educação” que auxilia numa focalização, pois o autor da dissertação inicia o exemplo {13} com uma citação indireta sobre literatura para criança, a educação da época e o pensamento científico/teórico, ele utiliza a expressão para delimitar os dizeres ao campo da educação, mais especificamente no Brasil.

O segundo momento é delimitado pela expressão “tal inquietação”, termo anafórico, que retoma as “grandes preocupações”; o terceiro, delimitado pela expressão “esse

processo”, que retoma a intenção dos jesuítas de catequizar os nativos; o quarto por “este último”, que retoma o referente “Manoel da Nóbrega”. Vejamos que as expressões selecionadas pelo autor da dissertação para retomar certos referentes sinalizam relativa neutralidade nos seus dizeres. Além disso, essas escolhas também sinalizam a estrutura lógica e compreensível do texto, tornando-o mais legível. No exemplo {14}, o autor da dissertação também utiliza de expressões para a retomada de referentes “Por esse tipo de estudo”; “Essa mediação permite” e “Por este viés”, sem delimitar juízo de valor.

Após a análise detalhada da menção a enunciados, declarações ou documentos, identificamos que, em geral, a menção é utilizada como recurso “neutro” da base teórica ou de textos com delimitação do autor e da data. Embora seja taxada como um recurso isento de juízo de valor, percebemos que há marcas que sinalizam, de certa forma, alguns posicionamentos, como, por exemplo, os verbos *dicendi*<sup>2</sup> utilizados: “descreve”, “apresenta”, “argumenta”, que delega ações específicas ao teórico citado e que já demarcam a próxima categoria de citação analisada.

Em oposição à neutralidade reconhecida proposta por Castelló et al. (2011) para a categoria de menção neutra, está o comentário avaliativa, categoria de citação indireta que se refere a um posicionamento confirmativo ou negativo dos dizeres do autor citado. Vejamos, a seguir, esse tipo de ocorrência em termos de padrões de organização e de apresentação nas dissertações analisadas.

### 5.3 COMENTÁRIO AVALIATIVO SOBRE TEXTO, DECLARAÇÃO OU VOZES INVOCADAS

Os exemplos analisados a seguir mostram o uso do recurso do comentário avaliativo sobre texto, declaração ou vozes invocadas. Após uma análise minuciosa, identificamos dois recursos de organização do comentário avaliativo: confirmativo ou negativo. No exemplo {15}, vejamos os recursos utilizados pelo autor da dissertação no momento de delimitar o comentário confirmativo sobre texto, declaração ou vozes invocadas.

#### **Exemplo {15}: Comentário avaliativo confirmativo**

[Lit. 2016] Art. 3o. A oferta de educação no contexto prisional deve: [...].

---

<sup>2</sup> À grosso modo, Os verbos *dicendi* ou “de dizer” são aqueles que usamos para introduzir um diálogo. Conforme Duarte (s/d), são verbos cuja relevância é grande porque, juntamente com os respectivos complementos, tendem a caracterizar a voz que introduzem e são essenciais para se conhecer a situação de enunciados relatados.

IV - Estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais. (Resolução no. 3/2009 - MJ/CNPCP)

Para nós, a **importância** deste artigo está em reconhecer a leitura dentro das unidades prisionais, e de propor a instalação de bibliotecas nesses estabelecimentos, a fim de **proporcionar** à comunidade prisional o acesso à informação e formação por meio da leitura (Grifos nossos).

No exemplo {15}, o autor faz um comentário avaliativo, iniciado em “Para nós, a importância deste artigo” e finalizado com “a fim de proporcionar à comunidade prisional o acesso à informação e formação por meio da leitura”, demarcado por termos que carregam juízos de valor, o primeiro “importância” é um substantivo que sinaliza certo grau de relevância, superioridade, necessidade, ou seja, o autor da dissertação indica conformidade com a citação direta do Art. 3º sobre a oferta de educação; o segundo termo: “proporcionar”, é um verbo que carrega o sentido de que uma ação garantirá o resultado de outra.

Algo similar acontece no exemplo {16}.

#### **Exemplo {16}: Comentário avaliativo confirmativo**

[Ling. 2016] nesse sentido, Bevilaqua (2013, p. 101) nos diz que:

A denominação Novos Estudos do Letramento foi cunhada por Gee (1991 apud Street, 2003) [...] estudos que focavam muito mais o lado social do letramento que seu lado cognitivo (STREET, 2003, p. 77). Logo, o atributo novo está relacionado à virada social.

Como **importante estudioso** do tema, Street envolveu-se nesse conjunto alternativo de conceitos teóricos e passou, juntamente com outros teóricos da área, a conceituar o (s) letramento (s) sob o viés antropológico (Grifos nossos).

No exemplo {16}, o comentário avaliativo, iniciado em: “como importante estudioso do tema” e finalizado com: “a conceituar o (s) letramento (s) sob viés antropológico”, introduz o teórico citado através de uma sequência nominal “importante estudioso”, que delega a Street o posicionamento de essencial, importante, necessário, relevante e reconhecido. Por esse ângulo, podemos perceber que os usos dos adjetivos carregam sentidos específicos e determinantes na construção do comentário avaliativo.

#### **Exemplo {17}: Comentário avaliativo confirmativo**

[Lit. 2008] na década de sessenta do século XX surge na Alemanha um conjunto de reflexões, pondo em foco o lugar do leitor no sistema literário. Esta corrente ficou conhecida como Estética da Recepção e, de certa

forma, deslocou o foco da pesquisa literária para **um eixo ainda muito esquecido: o do receptor**. Dois teóricos **se destacaram** na construção desta teoria: Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. No Brasil, a estética da recepção foi divulgada inicialmente por Luis Costa Lima em **sua importante** Teoria da Literatura em suas Fontes e, posteriormente, pelo mesmo autor na organização de A Literatura e o leitor, conjunto de ensaios **de importantes teóricos** desta corrente de Teoria da literatura (Grifos nossos).

No exemplo {17}, o comentário avaliativo, iniciado em: “Na década de sessenta do século XX surge na Alemanha em conjunto de reflexões” e finalizado com: “conjunto de ensaios de importantes teóricos desta corrente de teoria da literatura”, o autor da dissertação sinaliza outros recursos linguísticos para delimitar seu comentário avaliativo confirmativo, primeiro quando afirma que a estética é uma corrente que deslocou o foco para “um eixo ainda muito esquecido”, vejamos que a expressão “ainda muito”, revela juízo de valor a respeito da necessidade de dar conta do receptor nos estudos da Estética da Recepção. Em seguida, para introduzir dois teóricos da área, o autor da dissertação sinaliza através da expressão apassivadora “se destacaram”, indica que os autores citados se sobressaíram em relação aos demais. Além da utilização do adjetivo “importante” como potencializador das capacidades de pesquisa de Luiz Costa Lima e da própria Teoria da Literatura. Diferente do comentário avaliativo confirmativo, o negativo utiliza-se de recursos que indicam oposição aos pressupostos apresentados, delimitados por recursos linguísticos, a seguir.

#### **Exemplo {18}: Comentário avaliativo negativo**

[Lit. 2016] instituído desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), conforme observamos acima, o direito à educação **ainda se constitui como desafio** a ser alcançado por vários países. No Brasil, **embora** a Constituição Federal de 1988 tenha assumido a reivindicação da ONU, estabelecendo a educação como um direito social de todos, em seu Artigo 205, **ainda há** desafios a serem ultrapassados a fim de que esse direito esteja, **de fato**, ao alcance dos brasileiros, sobretudo, daqueles que vivem em situação de exclusão. Um desses desafios é o pleno atendimento da população de jovens e adultos encarcerados no que se refere ao acesso a uma educação de qualidade, que favoreça a reflexão e a formação humana daqueles que compõem grande parte do público existente nos presídios do Brasil (Grifos nossos).

No exemplo {18}, o comentário avaliativo, iniciado em: “Instituído desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)” e finalizado com: “compõem grande parte do público existente nos presídios do Brasil”. O autor da dissertação comenta

que o direito à educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos, “ainda se constitui como desafio” e “ainda há desafios”, os trechos indicam uma posição avaliativa do autor da dissertação sobre a ONU não ter alcançado os objetivos do “direito à educação”. Vejamos que o uso do advérbio “ainda” marca um processo interminável que perpassa o ontem, o hoje e o amanhã nos desafios da educação. No exemplo seguinte, o comentário avaliativo negativo é delimitado claramente por uma conjunção adversativa, vejamos.

#### **Exemplo {19}: Comentário avaliativo negativo**

[Ling. 2016] Letramento pode ser definido ainda “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19). **Embora** faça menção a práticas sociais e a contextos específicos, Kleiman (1995) segue a tendência dos estudiosos do letramento da época, enfatizando a escrita e mencionando um único letramento, escrito no singular (Grifos nossos).

No exemplo {19}, o comentário avaliativo: “Embora faça menção a práticas sociais e a contextos específicos”, delimita através da conjunção adversativa “embora”, o sentido de oposição a citação direta de Kleiman, além de direcioná-la para uma tendência de estudos que se opõe às práticas sociais defendidas pela própria autora citada. Algo parecido acontece no exemplo {20}, a seguir.

#### **Exemplo {20}: Comentário avaliativo negativo**

[Lit. 2010] Como os marxistas, a tese defende a função social da literatura. **No entanto**, essa função não é entendida como a possibilidade de a obra representar determinada realidade social, mas de instigar o leitor a partir da experiência estética. Como leitores de crítica e de literatura brasileira, é impossível não nos lembrarmos de Antonio Candido e da semelhança que a perspectiva de Jauss mantém com o pensamento do crítico brasileiro (Grifos nossos).

O comentário Avaliativo, neste exemplo, iniciado em “Como os marxistas, a tese defende a função social da literatura. No entanto, essa função [...]” e finalizada com “e da semelhança que a perspectiva de Jauss mantém com o pensamento do crítico brasileiro”. O autor da dissertação se opõe à tese marxista da função social da literatura, através da conjunção adversativa “no entanto” que exprime a ideia de oposição, fundamentada em autores como Antonio Candido e de Jauss. Nos exemplos {21} e {22}, a seguir, percebemos que o comentário negativo não é delimitado por um advérbio de negação: “não” ou por conjunções de oposição, como, por exemplo: adversativa.

### **Exemplo {21}: Comentário Avaliativo negativo**

[Lit. 2010] se seguirmos a ideia formalista, **seremos obrigados a desconsiderar a esteticidade** de muitas obras que se tornaram canônicas, somente por não serem mais de ruptura. **Se assim fosse**, a História da literatura estaria sempre presa a estudar os textos que estivessem na ponta do novelo, e que mais dia menos dia também deixariam de ser arte (Grifos nossos).

### **Exemplo {22}: Comentário Avaliativo negativo**

[Ling. 2010] ao tomar por base autônoma (STREET, 1984) na sala de aula, o professor **estará ensinando a escrita descontextualizada, solicitando produções abstratas** cujos produtores não saberão, por exemplo, para que estão escrevendo ou para que estão resolvendo problemas de matemática, condição essencial no ato da atividade com a escrita (Grifos nossos).

No exemplo {21}, o autor da dissertação organiza dois períodos: “Se seguirmos a ideia formalista, seremos obrigados a desconsiderar a esteticidade” e “Se assim fosse, a História da literatura”, introduzidos por uma conjunção subordinativa condicional “se”, que estabelece o sentido de condição. A utilização desse recurso para prever uma condição de que caso alguém siga a ideia ou a perspectiva formalista, acabará desconsiderando a estética, assim como, se isso acontecesse, acabaria causando uma desordem da própria categoria de arte. Vejamos, que o comentário avaliativo negativo se utiliza da condição como uma forma de negar o posicionamento.

No exemplo {22}, o autor da dissertação delimita oposição a base autônoma do letramento através da descrição das consequências para a aprendizagem do aluno, “o professor estará ensinando a escrita descontextualizada, solicitando produções abstratas”, vejamos que descrever as consequências sinaliza claramente os limites do ensino do letramento e das perspectivas. Nos dois exemplos analisados acima, {21} e {22}, observamos que o comentário negativo não se dá apenas por meio do uso do advérbio de negação: “não” (HALLIDAY, 2004).

As categorias de citação analisadas são necessárias para compreender e dar visibilidade às práticas letradas através das quais as formas de constituição e de organização das citações realizadas pelos mestres na escrita da dissertação. Após essa análise, podemos refletir sobre as práticas de letramentos dos mestres.

## **5.4 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE CITAÇÃO NAS DISSERTAÇÕES ACADÊMICAS**

O objetivo que rege essas reflexões é: descrever a citação como uma prática de letramentos acadêmicos em dissertações de pós-graduação em Letras. Os dados analisados são advindos da plataforma digital da Pós-graduação de Letras (POSLE), em momentos diferentes, são utilizados nas análises: as dissertações publicadas durante o período de 2008 a 2016, da área de literatura e de língua.

Reconhecemos as práticas de letramentos acadêmicos como um conjunto de comportamento, de ações e de concepções que subjazem os usos e os significados culturais de leitura e de escrita (STREET, 1984). Nesse sentido, o âmbito acadêmico - dinâmico e complexo - exige que o aluno aprendiz ou experiente desenvolva um repertório de estratégias efetivas (GEE, 2000; FISCHER, 2007) para compreender o uso de diferentes práticas, como a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos.

A citação, dessa forma, funciona como uma prática de escrita acadêmica, por ser legitimada por essa comunidade e seus membros, além de ser responsável por materializar linguisticamente e discursivamente as frases, os textos e os pressupostos teóricos de outros autores no intuito de fundamentar suas próprias ideias. Esse recurso garante uma credibilidade para o texto acadêmico, principalmente por respeitar as autoridades da área pesquisada.

A partir da análise das dez dissertações, verificamos que os mestres apontam em suas citações uma dinâmica de integração entre as três categorias de citação, na dimensão da intertextualidade: citação indireta; menção neutra à enunciado, documento ou declaração; comentário avaliativo sobre texto, declaração ou vozes invocadas. Nessa direção, constata-se uma expansão e diversificação, por parte dos mestres, no tratamento de recursos linguísticos, por conseguirem, dessa forma, estabelecer essa integração, além de garantir maior controle no uso dos dizeres de outros, possibilitando maior consciência e reflexão nos usos dos recursos linguísticos.

**A citação indireta**, conforme a NBR 10520/2002, refere-se a um texto baseado na obra do autor consultado. Os mestres de Letras quando utilizam a categoria da citação indireta são fiéis ao que a NBR 10520/ 2002 de citação propõe, na medida em que traduzem os pressupostos teóricos do autor citado, devidamente acompanhada da identificação das fontes como o sobrenome do autor, o ano de publicação e a ausência de aspeamento.

As formas para introduzir os pressupostos teóricos de um autor ou de mais autores, não consta na NBR 10520/ 2002. No entanto, os mestres empregam recursos linguísticos diversificados que indicam a capacidade de lidar com as diversas vozes. O primeiro recurso

linguístico utilizado diz respeito às expressões que introduzem sua tradução do texto consultado, que são: “ou seja”, “isto é”, “em outras palavras”. O segundo recurso linguístico para traduzir o texto consultado é através da exemplificação da teoria, delimitado por expressões como: “por exemplo”; “como”; “citando caso parecido”, Bazerman (2006) reforça que a paráfrase através da exemplificação se fundamenta em crenças, ideias e declaração amplamente difundida e conhecida pelo leitor, isso facilita na própria compreensão e na clareza de um conceito. O terceiro, refere-se aos recursos linguísticos que demarcam uma tradução das ideias através da comparação ou associação: “bem como”; “igualmente”; “também”; “assim como”; “tais como”.

Há casos de citação indireta precedida de uma contextualização inicial ou introdutória sobre uma temática com a supressão das fontes teóricas, esse recurso de suprimir as fontes diminui, de certa forma, a influência de valores ideológicos. Em seguida, o uso da menção neutra é feito com o intuito de focalizar na temática da citação indireta, enquanto a última tem o intuito de validar ou invalidar o trecho introdutório.

A disposição das ordens das categorias de citação na dimensão da intertextualidade acarreta em um efeito de sentido diferente como, por exemplo, quando os alunos de mestrado utilizam a categoria da menção neutra antes da citação indireta, indica um recurso linguístico e discursivo de focalização em um referente para em seguida preparar o leitor para a citação indireta e sua temática veiculada.

Outro recurso linguístico utilizado pelos alunos está na disposição sintática dos autores citados. Conforme Hoffnagel (2009), a posição sintática do nome do autor citado reflete uma escolha retórica que modera destaque ao autor ou ao conteúdo. Ou seja, quando o autor da dissertação coloca o nome do autor citado na posição de sujeito da oração: “Segundo Coelho (2010), a literatura para crianças sempre esteve e está ligada à educação da época”, reforça ainda mais ênfase no autor citado; quando o autor da dissertação coloca o autor citado na posição de não - sujeito: “se centra num modelo autonomista, o qual defende uma visão dicotômica entre a fala e a escrita (CONCEIÇÃO, 2013), dá mais ênfase às ideias ou aos conceitos do autor citado.

Além disso, quando o autor da dissertação cita mais de dois autores, os recursos utilizados para aproximar ou distanciar é através da menção “neutra” e do comentário avaliativo confirmativo ou negativo. Isso indica a capacidade de integrar as categorias de citação em função de seus objetivos. Verificamos também que a paráfrase pode ser de uma

obra e de um ano em específico: “Jauss (1994)”, ou pode ser de diversos estudos realizados por um mesmo autor ao longo do tempo: “Jouve (2002, 2013)”; “Rouxel (2009, 2012, 2013 e 2014). O segundo caso aconteceu com menos recorrência, isso se justifica devido essa prática de citação exigir do autor da dissertação habilidades de síntese madura, de uma leitura minuciosa, rica e abrangente.

A integração das categorias de citação aconteceu com uso da citação direta e indireta. Em diversas dissertações, identificamos o uso da citação indireta acompanhada de pequenos recortes de citação direta - delimitada pelo aspeamento -. Essa mescla revela uma preocupação e um cuidado do aluno para não se distanciar do texto fonte/original, além de auxiliar na própria legitimação das afirmações feitas em torno da teoria ou do autor citado.

A categoria **“neutra” ao enunciado, documento ou declaração** não é sinaliza e nem prescrita na NBR 10520/ 2002 de citação. No entanto, Bazerman (2006) e Castelló et al. (2011) à reconhecem como uma das categorias predominantes na escrita acadêmica. A menção “neutra” refere-se a uma menção explícita a uma fonte, isto é, com a marcação do autor, dos conceitos, do documento, do ano, sem aspeamento. Os recursos linguísticos capazes de sinalizar explicitamente essa categoria são os elementos anafóricos e catafóricos capazes de retomar ou mencionar referentes anteriores ou posteriores, tais como: “deste termo”, “esses estudos”, “estes”, “diversos autores”, o pronome “o” que faz referência a termos subsequentes.

A neutralidade característica dessa categoria é relativa, pois a própria noção de neutralidade na escrita não é um recurso que assegura absoluta imparcialidade. Nas dissertações analisadas identificamos duas formas de uso dessa categoria: a) menção “neutra” da base teórica; b) menção “neutra” de texto com as próprias palavras. Nas duas formas, verificamos que os autores das dissertações não sinalizam conformidade e nem desacordo com os autores citados, principalmente devido à ausência de recursos linguísticos como adjetivos, advérbios ou verbos que carregam juízo de valor. Outro recurso verificado são os elementos de retomada de referentes, que garantem uma estrutura lógica e compreensível ao texto.

Verificamos que o autor das dissertações através da categoria de menção “neutra” esclarece os princípios dos pressupostos teóricos ou dos conceitos tratados na citação. Quando há mais de dois autores na mesma menção “neutra”, não há o estabelecimento de relação e nem questionamento sobre.

Em oposição à neutralidade para a categoria de menção neutra, está o **comentário avaliativo sobre texto, declaração ou vozes invocadas**. Essa categoria também não é contemplada pela NBR 10520/ 2002 de citação, Bazerman (2006) e Castelló et al. (2011) compreende o comentário avaliativo como um recurso recorrente e necessário na escrita dos textos, principalmente por se referir a um posicionamento do autor diante dos dizeres de outras.

Verificamos que os autores das dissertações sinalizam o emprego de comentário avaliativo confirmativo e negativo. O primeiro caracteriza-se pela marcação de um posicionamento de concordância; o segundo caracteriza-se pela marcação de um posicionamento de oposição. Ambos são demarcados pelos advérbios de afirmação, de negação, de intensidade, de dúvida; pelos adjetivos de igualdade ou de inferioridade. São os principais recursos linguísticos utilizados que impedem uma construção neutra sobre o que é dito pelo autor citado. Além disso, as escolhas dos verbos também afetam na interpretação da citação (MAINGUENEAU, 1997), seja na direta ou na indireta.

Um aspecto que nos chamou atenção diz respeito aos recursos linguísticos empregados para delimitar o comentário avaliativo negativo. Geralmente, os autores das dissertações utilizam conjunções adversativas: “embora”, “porém”, “todavia”, “no entanto”; advérbio: “não”, “tampouco”, “nem”, “nunca”, “jamais”; locuções adverbiais de negação: “de modo algum”, “de jeito nenhum”, “de forma nenhuma” para demarcar sua oposição. Além desses recursos linguísticos, os termos e as expressões escolhidas para se opor são ancoradas a outros teóricos citados. Ou seja, o autor da dissertação se opõe fundamentando em um ou mais autores, isso indica certa preocupação em manter seu texto com veracidade.

Reiteramos que o comentário negativo não se dá apenas por meio dos recursos linguísticos explicitados anteriormente. Há autores de dissertação que recorrem a recursos linguísticos como conjunções subordinativas condicionais: “se”, “caso”, “desde que”, “a não ser que”, que introduzem uma oração que indica condição para a ocorrência da principal, outros autores de dissertação recorrem a conjunções perifrásticas, como, por exemplo: “estará ensinando”, que indica a ideia de possibilidade, de um futuro incerto e inacabado.

Após a análise minuciosa, verificamos que o uso do comentário avaliativo negativo é menos recorrente que o comentário avaliativo confirmativo na escrita das dissertações analisadas. Essa prática sinaliza uma certa dificuldade dos alunos para se opor aos pressupostos teóricos, na medida em que a própria prática de discordar ou se opor, impõe ao autor determinados recursos, como: leitura minuciosa, inferências, repertório linguístico e

discursivo amplo. Macedo (2006) afirma que a prática de se opor implica uma maior experiência por parte de quem cita, bem como implica um trabalho de pesquisa amadurecido ao ponto de apresentar esse tipo de contribuição à comunidade discursiva.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a prática da citação em textos acadêmicos, mesmo sendo necessária e inevitável, infelizmente não se materializa como uma atividade compreensível e clara, principalmente porque exige por parte do autor iniciante ou especialista determinados recursos linguísticos e discursivos. O citar o outro no texto envolve determinadas práticas como a alternativa de citação ou não citar determinada fonte de forma direta ou indireta; a alternativa de incluir uma palavra, um trecho ou uma ideia sem comprometer os objetivos do texto fonte; a alternativa de incluir o autor citado no início ou no final do período. Tais recursos precisam ser utilizados e dispostos de acordo com as normas de organização e de apresentação de escrita de texto de cada área de conhecimento (HYLAND, 1999).

A citação, dessa forma, funciona como uma prática de escrita acadêmica, legitimada por essa comunidade e seus membros, responsável por materializar linguisticamente e discursivamente as frases, os textos e os pressupostos teóricos de outros autores no intuito de fundamentar suas próprias ideias. Com isso, o autor garante credibilidade e veracidade para o texto acadêmico, principalmente por respeitar as autoridades da área pesquisada.

Pensando nas especificidades da escrita acadêmica e mais especificamente da citação, observamos em pesquisas anteriores (MACEDO, 2006; MACEDO; PAGANO, 2011; BEZERRA, 2014) que os alunos de graduação possuem dificuldades de dominar o recurso da citação e essa dificuldade, muitas vezes, perpassam a pós-graduação. Por meio desta observação, a presente monografia respondeu à pergunta de pesquisa: “Que tratamento linguístico mestres em Linguística ou Literatura dão às citações em suas dissertações?”

Identificamos a partir da análise, que os mestres de áreas e momentos diversos da pesquisa em Letras utilizam as categorias de citação indireta, de menção “neutra” e de comentário avaliativo de forma integrativa. Isso já indica uma reconsideração ou (re)significação da categorização de citação proposta por Bazerman (2006) e Castelló et al. (2011), os mestres utilizam a citação indireta seguida da menção “neutra” ou seguida do comentário avaliativo - positivo ou negativo -; utilizam a menção “neutra” de obra teórica ou de textos específicos com as próprias palavras; utilizam o comentário avaliativo sobre texto, declaração ou vozes invocadas de forma confirmativa ou negativa. Nessa direção, constata-se uma expansão e diversificação, por parte dos mestres, no tratamento de recursos linguísticos, por conseguirem, dessa forma, estabelecer essa integração, além de garantir maior controle no uso dos dizeres de outros, possibilitando maior consciência e reflexão nos usos dos recursos linguísticos.

De modo geral, as análises das citações nas dissertações revelam que os mestres utilizam as contribuições de outros teóricos para validar, confirmar, negar as ideias do texto. Isso revela o cuidado em não fazer afirmações equivocadas que invalide sua pesquisa, Hyland (2000) esclarece que o autor argumenta de forma controlada, pois evita a rejeição ou a oposição aos seus dizeres.

Os mestres sinalizam em suas citações o conhecimento sobre as formas de organização e de apresentação das citações, conforme a NBR 10520/ 2002. Além de que, a citação caracteriza-se como um dos elementos constituintes das dissertações aqui analisadas, sua utilização é feita com o intuito de fundamentar de forma confirmativa as afirmações realizadas, o que mais uma vez indica a preocupação do mestre de algum confronto posterior. Com isso, o uso da citação indireta seguida de menção “neutra” ou de comentário avaliativo positivo é feita de forma recorrente nas dissertações.

No que concerne à organização da citação indireta, os mestres utilizam recursos para delimitar o sobrenome do autor citado, devidamente acompanhado da identificação das fontes como o sobrenome do autor, o ano de publicação e a ausência de aspeamento. As disposições dos teóricos citados acontecem majoritariamente no início da citação, seguida pela obra e pelos pressupostos teóricos. Esse recurso representa respeito pela pessoa citada, pela autoridade já estabelecida, além de estar relacionado à uma série de valores e crenças defendidas pela comunidade acadêmica (IVANIC, 1998).

Os recursos linguísticos utilizados para traduzir o texto consultado, são as expressões: “ou seja”; “isto é”; “em outras palavras”. O segundo recurso linguístico é através da exemplificação da teoria, delimitado por expressões, como: “por exemplo”; “como”; “citando caso parecido”; Bazerman (2006) considera a paráfrase por exemplificação como um recurso que se fundamenta em crenças, ideias e declarações reconhecidas pelo público leitor. O que auxilia na compreensão e na clareza do que está escrito. O terceiro recurso linguístico utilizado demarca uma tradução de ideias através da comparação ou da associação, delimitado por expressões como: “bem como”; “igualmente”; “também”; “assim como”; “tais como”.

A categoria “neutra” ao enunciado, documento ou declaração não é sinalizada e nem prescrita na NBR 10520/ 2002 de citação, embora seja uma das categorias mais recorrentes na escrita acadêmica. Os recursos linguísticos utilizados para delimitar essa categoria são os elementos anafóricos e catafóricos capazes de retomar ou mencionar referentes anteriores ou posteriores, tais como: “deste termo”; “esses estudos”; “estes”; “diversos autores”; o pronome “o” que faz referência a termos subsequentes. Os recursos linguísticos de retomada

de referentes garantem uma estrutura lógica e compreensível ao texto. Identificamos a menção, como: a) menção “neutra” da base teórica; b) menção “neutra” de texto com as próprias palavras. Por ser neutra, os mestres não sinalizam conformidade e nem desacordo com os autores citados, principalmente devido à ausência de recursos linguísticos que marcam juízo de valor, tais como: adjetivos, advérbios ou verbos.

A categoria de comentário avaliativo pode ser utilizada como confirmativo - caracteriza-se pela marcação de um posicionamento de concordância; ou como negativo - caracteriza-se pela marcação de um posicionamento de oposição. Os recursos linguísticos utilizados são os advérbios de afirmação, de negação, de intensidade, de dúvida; pelos adjetivos de igualdade ou de inferioridade. Esses recursos linguísticos utilizados impedem uma construção neutra sobre o que é dito pelo autor citado. Além disso, as escolhas dos verbos também afetam na interpretação da citação (MAINGUENEAU, 1997), seja na direta ou na indireta.

Das citações analisadas nas dissertações, há um predomínio das citações indiretas seguidas de menção neutra e/ou comentário avaliativo positivo, que se caracteriza por um tipo de parafraseamento ou tradução que relaciona teorias e que seleciona o que é necessário e válido para a pesquisa. Ou seja, os recursos linguísticos são utilizados em função de construir uma tradução que apresenta e defende de forma confirmativa a obra e o teórico citado. Os comentários avaliativos negativos apareceram numa proporção menor, nesta categoria, o mestre precisa conhecer a obra e o teórico para através de uma voz refutar as ideias/informações. Isso indica, de certa forma, uma ausência de argumentatividade, de posicionamento crítico.

Esse pouco posicionamento não minimiza as dissertações produzidas e selecionadas, todavia, aponta para a necessidade de trabalhar mais estratégias linguístico discursivos de escrita, de organização das citações e de aprofundamento de leitura da área de pesquisa. Por esses motivos, é possível refletir sobre o fato de que a própria ação de citar em dissertações ou em outros gêneros acadêmicos deve ir além da conformação e a explicitação de teóricos; deve apreciar as determinações teóricas em função de construir um panorama dinâmico de estudos. Esses recursos implicam um posicionamento de oposição, de ilustração, de exemplificação ou de conformidade das teorias.

Outro dado verificado é que os alunos de 2008 a 2016 utilizavam os mesmos recursos linguísticos na organização e na apresentação da citação indireta, na menção “neutra” e no comentário avaliativo. Isso revela que os mestres tendem a utilizar o que é

reconhecido e legitimado pela a comunidade acadêmica, ao invés de arriscar outros recursos linguísticos que possam invalidar sua afirmação ou, até mesmo, a pesquisa.

Além dessas reflexões, o gênero dissertação foi compreendido a partir do propósito de ser produzido e reconhecido para a titulação de mestre. Assim como foi analisado através do enfoque da escrita acadêmica e da citação, o último como necessário para validar o ingresso e a permanência do mestre no fazer científico.

A citação enquanto prática necessária e inevitável na escrita de textos acadêmicos diversos é reconhecida através das normas técnicas de apresentação e de organização - NBR 10520/ 2002 -. Embora seja necessária, ainda é insuficiente para garantir autonomia e argumentatividade para os mestres. Estudos como esse, permite observar os recursos linguísticos utilizados na construção da própria voz nas dissertações, facilitando nas reflexões sobre futuras ações de didatização do ensino da citação e da escrita acadêmica, a fim de integrá-los no ambiente acadêmicos.

Na análise foi utilizado a categoria de citação na dimensão da intertextualidade proposta por Castelló et al. (2011), mais especificamente sobre os recursos linguísticos utilizados no emprego da citação indireta, menção “neutra” e comentário avaliativo. Existem, entretanto, outras dimensões possíveis de análise que podem ser utilizadas em pesquisas posteriores, tais como a categoria do posicionamento e da organização de informações. A primeira se apoia em uma análise discursiva e a segunda em uma análise de conteúdo. Assim como, o pesquisador pode utilizar outros gêneros acadêmicos, como: relatório, artigo científico, a monografia, triangulando com dados diversos como alunos de graduação, de doutorado, de pesquisadores já consolidados. Discussões como essas são necessárias para que assim possamos construir um panorama mais abrangente e detalhado sobre as citações em gêneros acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520. Informação e documentação – **Citações em documentos** – Apresentação. 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724. Informação e documentação — **Trabalhos Acadêmicos** – Apresentação. 2011.

BARBOZA, Sandra Noeli R. O.; TENO, Neide Araújo C.; COSTA, Natalina Sierra A. **Linguística Aplicada e investigação científica: considerações teóricas para o ensino dos multiletramentos**. Revista Letra Capital, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 118-139.

BARTON, D. **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.

BAZERMAN, C. Intertextualidade: como os textos se apoiam em outros textos. In: BAZERMAN, C.; HOFFNAGEL, J.C.; DIONISIO, A.P. (orgs.). **Gênero, agência e escrita**. Trad. Judith Hoffnagel (Coord.). São Paulo: Cortez, 2006, p.87-103.

\_\_\_\_\_. Intertextualidades: Volosinov, Bakhtin, Teoria Literária e Estudos de Letramento. In: BAZERMAN, C.; HOFFNAGEL, J.C.; DIONISIO, A.P. (orgs.). **Escrita, gênero e interação social**. Trad. Judith Hoffnagel (Coord.). São Paulo: Cortez, 2007, p. 92-109.

BERNARDINO, Rosângela Alves dos Santos. **A reformulação parafrástica na fundamentação teórica de trabalhos de conclusão do curso de Letras**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem, UFRN) – Natal, 2009.

BESSA, José Cezinaldo Rocha. **Referência ao discurso do outro: uma análise de problemas de relação de sentido entre discurso citado direto e discurso citante no gênero monográfico**. 110f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

BESSA, J. C. R; BERNADINHO, R. A. S; NASCIMENTO, I. A. A. **A citação na escrita acadêmico-científica de estudantes universitários: da paráfrase ao plágio**. Revista Encontros de Vista - 10 ° edição, 2011. ISSN 1983-828X.

BEZERRA, Benedito. **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.

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 283-307.

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.

COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: A evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, L.C. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**; tradução Fani A. Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 85-105, 1996.

DUARTE, I. M. **Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutores de discurso relatado**. In F. I. Fonseca, I. Duarte, & O. Figueiredo (orgs.). A linguística na formação do professor de português. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2001.

FIAD, Raquel Salek. **A escrita na universidade**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FISCHER, A.. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. **Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas**. Scripta, v. 15, n. 28, p. 37-58, 2011.

FONSECA, Danielly T.; RODRIGUES, Márcia C. **A normalização em textos acadêmicos**. CNPq: PIBIC, 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Acadêmicos: práticas e estratégias de ensino da escrita**. CNPq: PIBIC, 2017.

FRANCO, R. A. R. S.; CASTANHEIRA, M. L. **Práticas de letramento acadêmico no Facebook**. Ilha do Desterro, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 13-28, set./dez. 2016.

GEE, J. P. **Social Linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2.ed. Baskerville, UK: Taylor&Francis, 1996.

\_\_\_\_\_. **Discourse and sociocultural studies reading**. In: KAMIL, M.L. et alii. Handbook of Reading Research. v.III, 195-207, 2000.

\_\_\_\_\_. **Critical Literacy/Socially Perceptive Literacy: A study of language in action**. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Ed.). **Critical Literacy**: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, p. 15-39, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: A functional perspective. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). **Literacy in Society**. NY: Longman, p. 339-376, 1996.

HYLAND, K. **Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge**. *Applied Linguistics*, v. 20, n. 3, p. 341-367. 1999.

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

IVANIC, Roz. **The discourses of writing and learning to write. Language and education**, v.18,n.3, p.220-245, 2004.

KLEIMAN, A. B. 2003. Avaliando a compreensão: Letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, p. 209-225.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995/2001.

\_\_\_\_\_. Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Alfabetização e Letramento: Perspectives linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras p. 173-203, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **The “academic literacies” model: theory and applications**. Theory Into Practice, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/22i.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2010.

MACEDO, T. S. **A citação como recurso de afiliação acadêmica**. 211f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MACEDO, T.S.; PAGANO, A. S. **Análise de citações em textos acadêmicos escritos**. D.E.L.T.A., 27:2, 2011. p. 257-288.

MAINGUENEAU, D. A heterogeneidade Mostrada. In: \_\_\_\_\_. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Galho, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. 3º ed. Campinas: Pontes/UNICAMP, p. 75 - 110, 1997.

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 23-50, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2000/2001.

PAHL, K.; ROWSELL, J. (Ed.). **Literacy and education: Understanding the New Literacy Studies in the classroom**. London: Paul Chapman Publishing, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

POSSENTI, S. **Indícios de autoria**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105 - 124, jan./jun. 2002.

RUSSELL, D. R.; LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B.; DONAHUE, T. Exploring notions of genre in “academic literacies” and “Writing Across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.). **Genre in a changing world**. Fort Collins: The WAC Clearinghouse/West Lafayette: Parlor Press, 2009. p. 395-423.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, n. 1, 2009. Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em [www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com) Acesso em 22 jul. 2017.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Harvard University Press, 1981.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 97-134, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos**. Tradução: Armando Silveiro e Adriana Fischer. *Perspectiva*, v. 8, n. 2, p. 541-567, 2010.

\_\_\_\_\_. **What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. *Current Issues in Comparative Education*, Londres, 5 (2): Maio, 2003.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

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

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos: introdução à pesquisa em educação**. Curso de pedagogia da Unesp. 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/195>> Acesso em: 22 jul. 2017.

**APÊNDICE: Fontes bibliográficas dos dados coletados**

ARAÚJO, M. C. **Histórias de letramento de sujeitos egressos da educação de jovens e adultos**. Dissertação (Dissertação em Letras) - UFCG. Campina-Grande, p. 116. 2008.

AVELINO, N. V. F. **Leitura literária da educação infantil: narrativas com caminhos para a fruição**. Dissertação (Dissertação em Letras) - UFCG. Campina-Grande, p. 151. 2012.

GONZALEZ, C. P. M. **Multiletramentos nas trilhas da formação de linguística: diretores de Arte e Mídia**. Dissertação (Dissertação em Letras) - UFCG. Campina-Grande, p. 146. 2016.

JÚNIOR, A. L. S. **A literatura de cordel e a formação continuadas de professores**. Dissertação (Dissertação em Letras) - UFCG. Campina-Grande, p. 133. 2014.

LUCENA, R. B. **Entre bonecas, rosas e retalhos da vida: recepção de Lobato na sala de aula**. Dissertação (Dissertação em Letras) - UFCG. Campina-Grande, p. 111. 2008.

MACEDO, F. I. O. **A recepção de autoria feminina para mulheres em privação de liberdade**. Dissertação (Dissertação em Letras) - UFCG. Campina-Grande, p. 147. 2016.

ROCHA, C. N. O. **Letramento profissional em contextos docente: performance de professores de português**. Dissertação (Dissertação em Letras) - UFCG. Campina-Grande, p. 112. 2010.

RODRIGUES, A. L. **O discurso sobre a língua no ENEM: estratégias de controle/regulagem da heterogeneidade**. Dissertação (Dissertação em Letras) - UFCG. Campina-Grande, p. 142. 2014.

ROMEU, S. S. L. **Os sujeitos de ensino na “página policial”: uma análise das identificações dos sujeitos professor e aluno construídas nos gêneros notícias**. Dissertação (Dissertação em Letras) - UFCG. Campina-Grande, p. 130. 2012.

SILVA, J. K. B. **O leitor e a janela da torra: a perspectiva narrativa e a interpretação de S. Bernardo**. Dissertação (Dissertação em Letras) - UFCG. Campina-Grande, p. 207. 2010.

