SOBRE CONDIÇÕES DE AUTORIA E DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO JOVEM PESQUISADOR

ABOUT CONDITIONS OF AUTHORSHIP AND SCIENTIFIC PRODUCTION OF YOUNG RESEARCHERS

José Cezinaldo Rocha Bessa[1]

RESUMO: Considerando o nosso interesse pelo estudo da escrita acadêmico-científica de jovens pesquisadores em seu percurso de formação em pesquisa, da graduação à pós-graduação, pretendemos, no presente texto, oferecer alguns elementos para a discussão sobre as condições de exercício da autoria e da produção científica desses pesquisadores no domínio das humanidades, e em específico da grande área de Letras e Linguística, no Brasil. Reportando-nos a trabalhos que discutem sobre produção do conhecimento (WATERS, 2006; DEMO, 2009; BIANCHETTI, 2012; SAVIANI, 2012; SEVERINO, 2009; dentre outros) e escrita acadêmico-científica (BOCH, 2015; PETRIĆ, 2012; STREET, 2010; dentre outros), desenvolvemos a presente reflexão explorando duas possibilidades de leitura: das condições que, via de regra, os jovens pesquisadores enfrentam para produzirem e escreverem textos científicos em nossa área às condições que pensamos poder contribuir para potencializar a autoria e a escrita científica desses pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: autoria; escrita científica; pesquisa; jovem pesquisador; Letras.

ABSTRACT: Considering our interest in the studying of academic-scientific writing by young researches in their training process in researching, from graduation to post-graduation, in this text we intend to offer some elements to discuss about conditions of authorship practicing and the scientific production of these researches in humanities area, specifically in large area of Letters and Linguistic, in Brazil. Reporting to papers that discuss about knowledge production (WATERS, 2006; DEMO, 2009; BIANCHETTI, 2012; SAVIANI, 2012; SEVERINO, 2009; among others), and academic-scientific writing (BOCH, 2015; PETRIĆ, 2012; STREET, 2010; among others), we developed this reflection to explore two possibilities of reading: from conditions that, usually, young researchers face to produce and to write scientific texts in our area until conditions which we think that can contribute to potentiate authorship and scientific writing of these researchers.

KEYWORDS: authorship; scientific writing; research; young researchers; Letters.

[1] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus de Pau dos Ferros. E-mail: cezinaldobessauern@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nosso olhar de preocupação com a prática e o ensino da escrita científica no universo acadêmico brasileiro, com particular atenção para o domínio das humanidades e para a grande área de Letras e Linguística mais especificamente, e também, mais recentemente, com os discursos de pesquisadores dessa área sobre tal escrita e seu ensino-aprendizagem nos instiga a apresentar aqui uma contrapalavra acerca de algumas questões que permeiam o debate sobre as condições de exercício da autoria[2] e da produção científica do jovem pesquisador. Nesse sentido, pretendemos, no presente texto, oferecer alguns elementos para a discussão sobre essas questões.

A principal motivação para essa discussão reside no nosso interesse pelo estudo da escrita acadêmico-científica de jovens pesquisadores em seu percurso de formação em pesquisa, da graduação à pós-graduação[3]. Temos focalizado, em nossas reflexões anteriores e no presente texto[4] em particular, a escrita científica do estudante de mestrado como escrita de *jovem pesquisador*, entendendo, como assevera Severino (2009), que, no mestrado, o estudante se encontra ainda em uma fase de aprendizagem da pesquisa e de formação como pesquisador.[5]

Como desdobramento das reflexões e análises que fazemos em nossa pesquisa de doutorado (BESSA, 2016) sobre o dialogismo e a construção da autoria na escrita científica de jovens pesquisadores (no caso, de estudantes de mestrado) da grande área de Letras e Linguística, sentimo-nos impelidos a considerar, para além do tratamento analítico dos textos escritos propriamente, algumas das questões que foram se revelando fundamentais para melhor compreendermos[6] as condições de exercício da autoria e da

---

2 Seguindo a perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin como base teórica central, a qual preconiza que o sujeito se constitui na e por meio da linguagem na interação eu/outro, assumimos o ato criador no texto científico como a expressão de uma experiência discursiva individual de um sujeito que relaciona acabamento temático e acabamento composicional em um todo concreto e acabado. Nesse sentido, a construção da voz autoral pode ser pensada em termos, por exemplo, de escolhas lexicais, das formas de organização sintática e macroestrutural, das opções teórico-metodológicas, das formas de citar e de se relacionar com as vozes, das posições responsivas assumidas no diálogo com as vozes citadas, do tipo de contribuição da reflexão, que compõem o todo que o projeto de dizer expressa.

3 Nossas leituras, neste trabalho, compartilham do entendimento de Donahue (2010) segundo o qual os textos e saberes que os estudantes produzem na universidade são elementos constitutivos do seu percurso para se especializar na escrita científica, já que esta pressupõe o desenvolvimento de uma expertise. E, nessa linha de entendimento, assumimos, conforme Delcambre (2013) que, nas práticas comunicativas do universo acadêmico, podemos assumir uma distinção entre escrita de pesquisa em formação e escrita de pesquisa; a primeira compreendendo a escrita de estudantes em formação na pós-graduação; a segunda, a escrita de pesquisadores profissionais, experientes.

4 Este texto é uma versão reformulada de uma reflexão que compõe parte do capítulo final de nossa tese de doutorado, intitulada Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores (BESSA, 2016). O tom pouco animador quanto às condições efetivas de autoria e de escrita científica que perpassa as nossas reflexões parte da compreensão de que as dificuldades dos estudantes quanto à construção da voz autoral e de escreverem textos científicos de qualidade, como evidenciados em nossa análise, não devem ser dissociados de um quadro mais geral das condições de produção do conhecimento no universo acadêmico-científico de nosso país e mundial.

5 Trata-se de conceber aqui o estudante de mestrado como jovem pesquisador, considerando também que, via de regra, ele não demonstra ainda a competência de especialista em sua disciplina, dada a perceber pelo grau maior de responsabilidade e de autoridade sobre o que enuncia (SAVIO, 2010).

6 De um ponto de vista discursivo, orientado pela perspectiva teórico-metodológica da Análise Dialógica do Discurso (ADD), como depreendida do pensamento bakhtiniano, tornou-se imperativo olhar para o sujeito que fala/escreve. Olhar, pois, para o sujeito que escrevia o texto científico que analisávamos prescindia considerar as condições em que ele produzia. Daí tivemos que focalizar não apenas os aspectos espaço-temporais e as condições mais imediatas da produção discursiva, mas também o contexto mais amplo da produção do saber no universo acadêmico e muitos dos aspectos que ela implica.

produção científica no domínio das humanidades, e em específico na grande área de Letras e Linguística, no contexto brasileiro.

Tais questões são compreendidas aqui sem perder de vista, evidentemente, suas relações com um contexto mais amplo de sistema universitário (da graduação à pós-graduação) que valoriza sobremaneira uma produtividade *em ritmo de produção fordista* (WATERS, 2006), e que, reconhecidamente, tem afetado a dinâmica da produção do conhecimento e da publicação científica, não apenas nacional, como também mundial. Não por acaso, aqui e lá fora, se diz, inclusive, que este contexto não favorece, por exemplo, o *saber pensar* (DEMO, 2009) e *o tempo da e para a reflexão* (WATERS, 2006), levando, por consequência, pesquisadores a produzirem e a publicarem "um número maior de coisas sem sentido" (WATERS, 2006, p. 28).

Como ponto de partida de nossas reflexões neste texto, tomamos as seguintes questões: que forma de autoria esperar de um artigo científico produzido por um jovem pesquisador, no caso, de um estudante de mestrado? Deve se esperar um autor criador de artigos científicos originais e com alguma contribuição (substancial e/ou de impacto) para a área? É coerente exigir e/ou esperar artigos científicos com expressiva qualidade produzidos por jovens pesquisadores, mesmo quando sabemos que as condições de produção exigem quantidade de publicações e pressa na sua veiculação? Por que não há também uma maior valorização e incentivo à publicação como possibilidade de aprendizado progressivo e de formação para e pela pesquisa científica? O artigo científico produzido pelo sujeito jovem pesquisador precisa ser necessariamente do tipo de escrita que produz conhecimento novo e faz avançar a área do conhecimento, mesmo quando se sabe que o ambiente acadêmico-científico não oferece, no mais das vezes, condições efetivas para uma plena formação para e pela pesquisa? Não teríamos, em vez disso, que respeitar mais o tempo de formação e de domínio da escrita científica de cada sujeito pesquisador, e, além disso, contribuir mais efetivamente para a potencialização da formação e da escrita científica do jovem pesquisador?

Essas questões nos levam a pensar que, de um lado, podemos falar de condições reais de produção do conhecimento e de exercício de escrita científica, as quais têm forte determinação sobre a formação do jovem pesquisador para e pela pesquisa e para a escrita do texto científico e a construção da autoria, nem sempre suficientemente problematizadas e levadas às devidas consequências; de outro, falarmos de condições desejáveis ou esperadas, que estão pressupostas no produto (o texto científico) que o pesquisador apresenta, mas que, na prática, não são necessariamente cultivadas, tampouco asseguradas. São essas questões que pretendemos problematizar na continuidade desse texto, explorando duas possibilidades de leitura: das condições que, via de regra, temos para produzir em nossa área às condições que pensamos poder contribuir para potencializar a autoria e a escrita científica do jovem pesquisador.

Do que temos, no mais das vezes, quanto às condições de autoria e de produção científica do jovem pesquisador

Queremos pensar, com base em Walters (2006), que *a publicação de qualidade e com conteúdo*, que recobre não apenas os textos de pesquisadores profissionais e com larga experiência, exige tempo para reflexão. Exige, por exemplo, tempo para escolher textos (porque, num mundo da cultura do acesso aberto e da consequente ampliação das possibilidades de se obter conteúdos e produções, é imperativo,

inclusive, saber selecionar textos mais relevantes e atuais, assim como de que veículos selecionar), para fazer as leituras, para construir compreensões, para formalizar por escrito essas compreensões, para realizar correção e revisão do texto, assim como para definir onde tornar o texto público (se nos anais de um evento, se nele publicar apenas o resumo ou o texto integral; se numa revista, observando se ela tem *Qualis* A2 ou B1, por exemplo, se pode publicar individualmente ou apenas em coautoria com o orientador, a depender da exigência da revista, entre outras possibilidades), evidenciando, portanto, o quão complexo e dinâmico é o movimento do texto lido para o texto escrito-publicado.

É preciso considerar, de partida, que o tempo da pesquisa do jovem pesquisador no mestrado deveria ser concebido muito mais como um momento de aprendizado, de formação, do acertar, do errar, do equivocar-se, do corrigir-se. Porque, afinal, se trata de um percurso cujo principal compromisso do estudante deve ser, nesses primeiros passos, com o processo de aperfeiçoamento e de aprofundamentos nas leituras em sua área do saber, de desenvolvimento de habilidades (de síntese e de avaliação crítica, dentre outras), de conhecer metodologias de pesquisa, enfim, de aprimorar a sua formação pela e para a pesquisa, tendo no horizonte o pleno desenvolvimento da *autonomia intelectual que se espera quando se ingressa em um curso de doutorado* (SAVIANI, 2012). Não queremos, com isso, pensar que o estudante jovem pesquisador não trabalhe na perspectiva de, já no começo da pós-graduação7, trazer contribuições com alguma relevância para sua área, aventurando-se, inclusive, em publicações de qualidade em periódicos de reconhecido prestígio na comunidade acadêmica.

Na verdade, nosso ponto de vista procura afirmar que produzir conhecimento novo durante a formação no mestrado estaria dentro daquilo que se poderia considerar como condição desejável e/ou mesmo de um patamar ideal de atividade de pesquisa na pós-graduação. Já que, na prática, as condições, as pressões e a pressa, que cercam a formação do pesquisador em nossas universidades, sobretudo no âmbito da pós-graduação brasileira, como atestam diversas leituras reunidas em livros como *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações* (BIANCHETTI; MACHADO, 2012), não parecem contribuir com a lógica da produção de qualidade, em tempos cada vez mais *diminutos e controlados* e de menos recursos (BIANCHETTI, 2012).

No caso do jovem pesquisador que se encontra cursando um mestrado, essa questão se torna mais complexa, porque, sem o auxílio de "muletas" ainda para "caminhar" sozinho, ele depende de um "guia", um orientador, que o acompanhe, da elaboração de um projeto de pesquisa à escritura e revisão final do texto. Porém, nas condições efetivas, reais, não é novidade que o jovem pesquisador (inclusive o estudante de iniciação científica, em formação na graduação) dispõe, muitas vezes, de um orientador que não participa ativamente de sua formação como pesquisador, por razões que, como sabemos, podem ser de natureza as mais diversas. Os relatos que escutamos é que há casos de orientadores que, por exemplo, são pressionados a assumirem 10, 11, 12 ou até mais orientações na pós-graduação, às quais se somam tantas outras

7 Quando, ao longo deste texto, mencionamos pós-graduação, estamos nos referindo sempre à pós-graduação stricto sensu.

atribuições, de ensino, de pesquisa e tarefas administrativas, que, inegavelmente, inviabilizam qualquer condição de um trabalho (mais) efetivo de orientação.

Dadas essas condições, o jovem pesquisador, já na iniciação científica, acaba, por vezes, tendo que "aprender" a fazer pesquisa e a escrever textos científicos sozinho, às vezes, muito intuitivamente, sem muita convicção das escolhas que realiza, do percurso que traça, e, mais angustiante ainda, da incerteza que paira quanto à qualidade do trabalho produzido, bem como da frustação que resulta da reprovação de um relatório de pesquisa ou da rejeição de um artigo científico, que nem sequer passou por uma leitura do orientador, em um evento acadêmico ou em um periódico. Nem é preciso fazer um estudo empírico para sustentarmos que, com alguma frequência, o aluno de iniciação (e também o estudante de mestrado) nem teve orientação na execução do seu projeto e muito menos uma correção do seu texto de relatório de pesquisa.

Como se não bastasse, e tal como apontam alguns estudiosos (SABAJ, 2009, CARLINO, 2003, 2005, 2015; SIERRA, 2009, MACHADO, 2012b; BIANCHETTI, 2011, 2012), os processos de pesquisa e de escrita de pesquisa compreendem, por vezes, momentos de angústias e de ansiedade (por medo de falhar ou por censura própria e/ou do orientador), de escolhas difíceis (da definição dos procedimentos metodológicos às escolhas dos autores/teóricos nos quais se fundamentar), de solidão e isolamento, de pressão por finalizar o trabalho e por publicar e consequente desmotivação, de medos e insegurança de se expor à crítica e traumas decorrentes de experiências negativas em outros momentos, assim como problemas de ordem pessoal os mais variados, os quais não são menos relevantes. Sem deixar de mencionar que há muitas dimensões "escondidas" sobre a escrita científica, nos termos de Street (2010), que o jovem pesquisador desconhece, além de muitos paradoxos que engendram as convenções que regulam o escrever na esfera acadêmico-científica, como é o caso do uso das citações, como temos mostrado em trabalhos anteriores (BESSA, 2011, 2016). Tais questões, umas de forma mais incisiva e outras menos marcantes, estão, certamente, presentes na vida do pesquisador e se apresentam como obstáculos reais a um bom aproveitamento da experiência de sua formação para e pela pesquisa.

Esse quadro se torna mais complexo ainda quando consideramos que não há, conforme sinaliza Bianchetti (2012), nos cursos de graduação e mesmo em cursos de pós-graduação, salvas algumas poucas exceções, disciplinas que deem conta suficientemente de ensinar a prática da pesquisa e a prática de escrita científica, mesmo nesse contexto mais recente, cujo imperativo se traduz na máxima do "é preciso escrever e publicar a todo custo". O sucesso que fazem cursos, minicursos, manuais de redação científica e mesmo livros didáticos com propostas de ensinar os "passos da pesquisa", "como fazer um TCC" e "dicas para escrever seu artigo científico (de excelência)" pode ser tomado como uma certa evidência de uma carência de oferta de disciplinas ou até mesmo das limitações de disciplinas como *Metodologia Científica* e *Escrita Científica* e similares durante a formação em pesquisa do jovem pesquisador, na graduação e na pós-graduação.

Essas questões têm, inegavelmente, implicações diretas sobre a qualidade da escrita científica (que, claro, extrapolam a escrita do jovem pesquisador, mas que sobre a escrita deste são mais evidentes e complexas) e acenam para pensarmos, por exemplo, sobre o alegado reprodutivismo e apagamento/silenciamento da voz do jovem pesquisador, sobre os posicionamentos que denunciam uma escrita papagaiesca e que se

constitui como remix e como compilação bibliográfica, assim como sobre o não enfrentamento consequente e produtivo das questões do copiar-colar e das diversas formas de plágio, não menos importantes. Interessa-nos trazer à tona aqui essas questões, porque elas não deixam de derivar de um estado de posturas que muitos de nós, que vivemos no universo acadêmico-científico, como professores, pesquisadores, orientadores, examinadores insistimos muito em criticar e, ao mesmo tempo, em fechar os olhos e, talvez, não as encarar com a devida seriedade e consequência. Não queremos, com isso, advogar que tenhamos que ser brandos com a avaliação da qualidade dos trabalhos produzidos pelos jovens pesquisadores, tampouco simplesmente assumir uma "meia culpa", mas defender a adoção de um posicionamento mais claro em favor de uma outra cultura de pesquisa na pós-graduação, afinal, definitivamente, culpar simplesmente o sistema não basta, ou será que é, pensando com Waters (2006), porque já "é tarde demais para mudar o sistema?" (p. 51).

Por que muitos de nós, professores e pesquisadores, que reiteradamente questionamos o fato de o aluno apenas reproduzir, copiar-colar, plagiar – questões essenciais nos tempos de pesquisa em larga escala – não nos perguntamos também por que eles o fazem e tentarmos entender as razões que o levaram a tal procedimento? Será que já sabemos tudo sobre essas práticas? Por que não nos perguntarmos também: estamos mesmo preparados para entender o que essa postura do estudante/jovem pesquisador quer dizer, quando, não raro, muitos de nós não damos muita (ou quase nenhuma) importância ao uso e ensino de convenções que regem a escrita de textos científicos e mesmo assim exigimos que nossos alunos escrevam, sem que, tantas vezes, nem mesmo realizemos um efetivo trabalho de orientação e de correção e revisão? E, talvez, mais grave ainda, como enfrentar essas posturas, quando muitos de nós mesmos não temos muita (ou quase nenhuma) clareza sobre, por exemplo, o que é plágio e suas formas e como enfrentá-las? Como mudar esse quadro, se não estamos bem (in)formados e não reunimos condições de identificar problemas de uso de citação, de parafrasagem e de plágio nessa escrita, que, por vezes, indicam, muitas vezes, dificuldades de compreensão e de poder de síntese? Como protagonistas da cena da pesquisa, não deveríamos ter um mínimo de (in)formação sobre essas questões e estar aptos a corrigir nossos estudantes/jovens pesquisadores? Educar para uma cultura de ética e integridade na pesquisa não deveria ser uma prática constante no processo de formação inicial do pesquisador ou deveríamos esperar que ele já tivesse aprendido sobre isso em disciplinas como *Metodologia Científica* tão somente?

Nossas recentes leituras sobre escrita científica reforçam muito mais a ideia de um cenário complexo do que, às vezes, possamos imaginar e/ou dimensionar, sobretudo porque muitos dos problemas de estudantes na escrita científica passam também por problemas/dificuldades mais gerais de escrita, até porque também muitos estudantes, mesmo nos níveis fundamental e médio, foram acostumados a uma prática de copiar-colar como atividade escolar de pesquisa e pouco (ou quase nunca) estimulados a terem leitura mais crítica e a produzirem textos que verdadeiramente estimulassem exercícios de síntese, resumo, reflexão e análise, por exemplo. Somemos a isso o fato de que, no ensino superior, há outras tantas motivações, conhecidas por todos nós, que levam os estudantes a copiarem-colarem e a plagiarem e comprarem trabalhos prontos, como, por exemplo, falta de tempo em função de jornada dupla de estudo e trabalho, desinteresse pela disciplina, pouco

aproveitamento de disciplina X provocado pelo excesso de estudantes por sala e por professores despreparados, e assim por diante, que precisam ser avaliadas e levadas em conta por nós pesquisadores e professores preocupados com a produção do conhecimento.

Não menos desestimulador é pensar que *Metodologia Científica* é o tipo de disciplina que poucos professores abnegados e comprometidos com o ensino do pesquisar resolvem ministrar. Logo, já na graduação, disciplinas como essa, de extrema relevância para o estudante que pretende seguir carreira de pesquisador na pós-graduação, acabam, muitas vezes, sendo assumidas por professores despreparados, por outros que não queriam ministrá-la, que constituem, evidentemente, um obstáculo real a um trabalho de qualidade. Podemos cogitar também como elemento agravador desse quadro as próprias amarras, seja por limitações e/ou questões de atualizações, das ementas de disciplinas como *Metodologia Científica* nos currículos dos cursos de graduação.

Não negamos que há casos em que, mesmo quando há condições mais favoráveis de formação, jovens pesquisadores (mas não só, como sabemos) são e estão mal-intencionados, que copiam e colam, que praticam o plágio propositalmente, enfim, que usurpam autorias de modo consciente. Com esses sujeitos, quando a educação para a ética e a integridade for esgotada como um caminho para o qual não se está aberto, não devemos ser brandos, evidentemente. Nesse sentido, queremos enfatizar que não se abre mão da punição, quando não há espaço para o diálogo, para a escuta atenta e que conduza ao aprendizado e crescimento do pesquisador, mas reiteramos sempre o papel de um trabalho sistemático e consistente com essas questões no âmbito da sala de aula, da graduação à pós-graduação.

Com isso, queremos endossar a defesa da necessidade do investimento no letramento acadêmico[8] do estudante jovem pesquisador, com vistas a familiarizá-lo com as convenções próprias da esfera acadêmico-científica. Nesse sentido, um pressuposto básico é abandonar a ideia de que o estudante já domine essas convenções ou tenha aprendido em disciplina de professor X, até porque são muitas as dimensões "escondidas" que perpassam a escrita científica e que precisam ser ensinadas/trabalhadas, para que os estudantes, jovens pesquisadores, possam vir a dominá-las e terem êxito nas produções científicas.

Para que eles venham a dominá-las, é evidente que não basta apenas falar da importância delas ou imaginar que o estudante as aprenda com alguma facilidade, sem um trabalho de orientação e ensino explícito e sistemático, como muitas práticas deixam transparecer ainda. Sustentamos, pois, que questões como plágio, por exemplo, não

[8] Os trabalhos de Street (2010) e Lea e Street (2014) apontam que as abordagens de escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos podem ser agrupadas em três perspectivas ou modelos de letramento: a) modelo de habilidades de estudo, b) modelo de socialização acadêmica e c) modelo de letramento acadêmicos. Os autores sustentam que o modelo de letramento acadêmico, no qual se apoiam, reconhece a leitura, a escrita e o letramento como práticas sociais. Embora não descartando os outros dois modelos, por entendê-los como sobrepostos e não como mutuamente excludentes, eles sustentam que o "o modelo de letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades; em resumo, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros modelos.". (STREET, 2010, p. 546). Assim, seguindo os autores, podemos pensar em atividades que comportem esses modelos de letramento, focalizando especialmente o modelo de letramentos acadêmicos, de acordo com os propósitos de nossa proposta pedagógica.

tendem a ser resolvidas com "ameaças" de que os estudantes devam evitar o "mal terrível", porque podem ser reprovados, quando flagrados, ou com dicas de que aprendam a citar seguindo o manual X ou cartilha Y, como via de aprendizado. Definitivamente, o caminho que apontamos, pode ser diferente, de modo que, sem negar outras possibilidades, está diretamente relacionado à pedagogia/educação pautada na instrução pontual, em sala de aula, discutindo casos e exemplos concretos, como sugere Petric (2012), até porque determinados casos de plágio na escrita de estudantes e iniciantes na produção científica estão mais relacionados ao mau uso das fontes citadas e a dificuldades de compreensão e síntese, como indicam estudos sobre essa temática (PECORARI, 2013; JAMIESON, HOWARD, SERVIS, 2015).

É preciso, pois, fazermos aqui a defesa de um trabalho pedagógico, explícito e sistemático,[9] que deve fazer parte de um projeto mais amplo da formação do estudante/jovem pesquisador contemplando aspectos diversos do letramento acadêmico, que pode se beneficiar dos *Novos estudos do letramento* e dos estudos de gêneros textuais e discursivos. É importante ter consciência de que um tal projeto não deve estar encerrado em uma disciplina específica, que o resultado não será imediato e que dificilmente se concretizará sem que o estudante tenha uma participação (mais) ativa nas práticas comunicativas do universo acadêmico-científico. O que se defende é que, além de qualquer trabalho pedagógico, por mais sério e produtivo que seja, o estudante/pesquisador precisa ser incentivado a ter participação ativa nas práticas comunicativas do universo acadêmico-científico, para poder, progressivamente, melhor conhecer as convenções que regem essas práticas e nelas se engajar. Assim, quanto melhor ele domine essas convenções e quanto mais ativamente ele participe das práticas comunicativas do universo acadêmico-científico, mais possibilidades de conseguir e/ou ampliar o seu engajamento.

Esse trabalho pedagógico poderia, assim, contemplar atividades mais sistemáticas e direcionadas de leitura e escrita, em disciplinas, seminários e/ou oficinas, na graduação e na pós-graduação, de exposição do estudante às práticas comunicativas do universo acadêmico-científico, focalizando a reflexão e a prática em torno dos usos da linguagem científica e convenções que regem a escrita científica. Pautando-nos numa compreensão de que a escrita, incluindo aí a escrita científica, não é uma habilidade única e geral, é fundamental propormos que, nessas atividades, os estudantes sejam despertados quanto aos traços comuns e às especificidades do funcionamento da linguagem científica em gêneros como o artigo científico produzido em diferentes campos do saber, áreas disciplinares,[10] e, se possível, em diferentes países, em diferentes culturas e em diversos espaços/veículos de publicação.

No contexto da pós-graduação, que nos interessa mais diretamente aqui, podemos encontrar, na literatura, exemplos de experiências, consideradas produtivas, no

9 Mencionemos aqui uma proposta de Bernardino (2015), fundamentada da Análise Textual dos Discursos (ATD), como uma boa contribuição para uma pedagogia que explora o discurso citado na produção escrita voltada para estudantes de graduação, a qual pode ser igualmente implementada, com bastante proveito, no trabalho com estudantes de pós-graduação.

10 Cabe assinalar aqui que Boch (2015) chama nossa atenção para a importância de que se reveste o aspecto da variação interdisciplinar no discurso científico como elemento a ser considerado em nossos estudos/análises. Não menos importante – acrescentamos – é pensar também um trabalho pedagógico que dê conta de considerar, dentre outros, o aspecto da variação apontado por Boch (2015).

processo de formação do estudante em aspectos de pesquisa e de escrita científica, desenvolvidas no âmbito da pós-graduação na área de educação.

Um primeiro exemplo, relatado por Bianchetti (2012b), se deu em seminários de *Leitura e escrita* e de *Dissertação I,* no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Essa experiência esteve centrada em explorar temas relacionados a aspectos teórico-metodológicos da pesquisa e da escrita científica, focalizando questões tais como: da autoria solitária à autoria solidária, a dimensão da escrita como reescrita, e ainda a apresentação de estratégias para ajudar os estudantes a superarem os bloqueios para escrever e para se expor.

Um segundo exemplo, vindo do exterior, mais precisamente da Faculdade de Educação, da Universidade de Pensilvânia, é relatado por Street (2010). Fundamentado nas contribuições das áreas de *Escrita no âmbito das disciplinas, Estudos de Gêneros* e *Letramentos acadêmicos,* este estudioso relata uma experiência, com alunos de mestrado e doutorado, nas disciplinas *Letramento* e *Linguagem e poder*, focalizando o que ele denominou de dimensões escondidas "que emergem nas avaliações de escrita acadêmica, e que muitas vezes permanecem implícitas" (p. 542), explicitando critérios de avaliação e revisão de artigos acadêmicos empregados por avaliadores de trabalhos submetidos a congressos e por revisores de periódicos, tais como estrutura e relevância do trabalho, marcas linguísticas, dentre outros.

Na grande área de Letras e Linguística, aqui no Brasil, parece não haver muitos exemplos de experiências (ao menos que sejam relatadas em trabalhos publicados em anais de eventos e em periódicos) de ensino de escrita acadêmico-científica no âmbito da pós-graduação. Apenas mais recentemente, sobretudo após o crescente interesse em torno dos estudos do letramento acadêmico, é que os trabalhos sobre essa escrita, seja em nível de graduação, seja em nível de pós-graduação, começam a despontar com mais força em solo brasileiro. Além disso, com foco específico na pós-graduação da nossa área, encontramos alguns poucos trabalhos (uma amostra pode ser verificada nos anais de três importantes eventos realizados no Brasil no ano de 2015, *IX Congresso Internacional da ABRALIN*, *XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada* e *VIII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*) que se dedicam a investigar a escrita acadêmico-científica que nela se produz, e são mais escassos ainda aqueles que explicitem experiências que visam a potencializar a escrita científica ou que abordem aspectos do fazer pesquisa nesse nível.

É possível observarmos, nos anais dos referidos eventos, que pesquisadores de nossa área têm estudado a escrita acadêmico-científica focalizando prioritariamente o nível de graduação, o que não deixa de ser proveitoso e de extrema relevância. Os trabalhos centrados na escrita acadêmico-científica produzida por estudantes de pós-graduação, em número mais reduzido, pouco focalizam como os pós-graduandos, especificamente da grande área de Letras e Linguística, escrevem textos científicos. Há, de fato, estudos bem interessantes que mostram, por exemplo, iniciativas de propostas pedagógicas voltadas para auxiliar pós-graduandos na escrita e publicação de artigos científicos em língua inglesa em revistas de alto impacto, porém esses estudos não se reportam a experiências com pós-graduandos de nossa área. Isso pode ser um indicador de uma possível crença de que, em nossa área, esse tipo de atividade, talvez, não precise ser realizada, o que, evidentemente, não condiz com a nossa realidade, como sinaliza, em alguma medida, o estudo de Figueiredo e Bonini (2006), no qual esses estudiosos

afirmam terem detectado "que muitos de nossos alunos, embora já façam parte de um programa de mestrado há algum tempo, mostram pouca (ou nenhuma) familiaridade com e capacidade de utilização eficiente dos gêneros do discurso científico." (p. 413).

Em uma das poucas experiências, com foco na escrita científica de pós-graduandos de nossa área aqui no Brasil, de que temos conhecimento, esses estudiosos (FIGUEIREDO & BONINI, 2006) relatam o caso de uma intervenção pedagógica por meio da oferta de uma *Oficina de Produção Textual* para alunos de mestrado, no âmbito do programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Unisul (*Campus* de Tubarão), voltada para "identificar os problemas relacionados à aprendizagem (apropriação) da prática escrita, principalmente do artigo de pesquisa, no ambiente acadêmico, e discutir e construir com os alunos algumas estratégias de auxílio nessa aprendizagem." (FIGUEIREDO & BONINI, 2006, p. 414).

Com esses relatos de estudiosos aqui do Brasil, das áreas de educação e de Letras e Linguística, aos quais poderíamos acrescentar também trabalhos de pesquisadores como Carlino (2015) e Arnoux (2012), importantes referências no estudo da escrita acadêmico-científica na América Latina, encontramos elementos para enfatizar a importância de mais investimentos em experiências pedagógicas que deem conta de focalizar aspectos do ato de produzir conhecimento e da atividade de escrever textos acadêmico-científicos no processo de formação do jovem pesquisador durante a pós-graduação.

Ousamos cogitar que, se não tanto a questão da escrita científica, os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa científica, como pensados por Bianchetti (2012b) para pós-graduandos da área da educação, poderiam ser merecedores de mais atenção e mais explorados no âmbito das atividades de ensino voltadas para estudantes de mestrado na grande área de Letras e Linguística. Nossa compreensão é que, no contexto atual de inovações tecnológicas e de produtividade em larga escala e que tem demandado reflexões, por exemplo, sobre questões éticas na pesquisa e novos arranjos na produção e publicação científica, os cursos de pós-graduação de nossa área precisam criar mais espaços de debate e reflexão sobre questões teórico-metodológicas da pesquisa, oferecendo mais disciplinas e/ou oficinas e seminários com esse foco como componentes da formação do estudante, sobretudo do estudante de mestrado. Ora, se a própria experiência de contar com uma orientação não se constitui, muitas vezes, como um momento de aprendizado da pesquisa durante o mestrado, é preciso não fecharmos os olhos para outras possibilidades que colaborem com a formação do jovem pesquisador.

Estamos conscientes, porém, de que o enfrentamento da questão da melhoria das condições de pesquisa e de escrita científica no âmbito da pós-graduação em nossa área passa por uma série de ações conjuntas, das quais apontaremos, na seção a seguir, algumas que consideramos essenciais.

DO QUE PODEMOS FAZER PARA POTENCIALIZAR A ESCRITA CIENTÍFICA DO JOVEM PESQUISADOR DO QUE PODEMOS FAZER PARA POTENCIALIZAR A ESCRITA CIENTÍFICA DO JOVEM PESQUISADOR

As ações para potencializar a escrita científica de jovens pesquisadores não se restringem ao âmbito da pós-graduação, evidentemente. Por isso, começamos ressaltando a necessidade de, já na graduação, insistirmos na formação do estudante na atividade

científica. Nesse sentido, faz-se imperativo advogarmos o fortalecimento da iniciação científica como primeiro passo para a potencialização da pesquisa e da escrita científica no processo de formação.

O impacto positivo do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) na formação de estudantes universitários, amplamente ressaltado em relatórios e pesquisas, tem estimulado a defesa de que a pesquisa na graduação precisa ser democratizada e fazer parte da formação de todo estudante universitário. Um estudo de Camino e Camino (1996), realizado por meio de entrevistas com alunos de graduação bolsistas e não bolsistas e alunos de mestrado, mostra que "o perfil do aluno de graduação, bolsista de IC, é semelhante ao do aluno do mestrado. Esta semelhança parece indicar que as mudanças de atitude são determinadas não pelo nível da formação, mas pela prática de pesquisa". (p. 62), o que ajuda a ratificar o papel essencial desse tipo de atividade na formação do jovem pesquisador.

Não por acaso o *movimento pela pesquisa na graduação*, que remonta a 1990, como relata Barzotto (2013), com uma proposta de "entender a sala de aula de graduação como um lugar de reunião do ensino com a pesquisa" (p. 8) e, portanto, de fomentar a pesquisa feita por alunos de graduação, se mostra como um importante marco de criação de condições, em nossa área, quanto ao direcionamento e incentivo da postura investigativa como inerente ao processo do ensino, com perspectivas de impactos positivos nas etapas seguintes da formação em pesquisa de nossos estudantes.

Importa-nos destacar aqui nossa visão de que o investimento na ampliação e melhoria das condições de pesquisa do estudante de graduação, que vise a criar um ambiente efetivo de pesquisa com orientação permanente e estímulo ao espírito da interrogação e da autonomia intelectual, representa uma possibilidade de contribuição substancial para elevar o nível de formação do pesquisador que adentra ao universo da pós-graduação brasileira e, por conseguinte, do tipo de contribuição que este pesquisador pode, em níveis mais avançados da formação, prestar ao saber de sua área.

Já no âmbito da pós-graduação podemos pensar em ações de intervenção pedagógica, em disciplinas, seminários e oficinas, como já mencionado anteriormente, mas também em atividades focalizando propriamente o desenvolvimento da pesquisa e da publicação científica, de modo a inserir o estudante naquilo que Severino (2012a, 2012b) denomina de contexto problematizador, com vistas a possibilitá-lo (ao estudante) consolidar o seu projeto de pesquisa. Esse contexto pode incluir, no nosso entendimento, direções como:

- A potencialização do trabalho de orientação de dissertações e teses

Entendendo-se que o trabalho de orientação na pós-graduação pressupõe uma relação solidária, de intercâmbio de experiências, entre o estudante, pesquisador em formação, e o seu interlocutor imediato, um pesquisador mais experiente, espera-se que seja uma experiência enriquecedora e eficaz (porque dela depende, em grande medida, a qualidade da pesquisa e da produção científica do jovem pesquisador), desde que, como salienta Severino (2012b), o orientando não fique abandonado e o orientador não abafe o orientando. O próprio Severino (2012b) nos aponta como concebermos uma experiência de orientação de pesquisa na pós-graduação:

> De seu lado, o orientando deve ir conquistando progressivamente sua maturidade, segurança e autonomia para o exercício de sua criatividade. Em todas as etapas do processo, cabe-lhe tomar a iniciativa, de modo a obter a contribuição enriquecedora do orientador a quem compete interagir com o orientando, sugerindo-lhes pistas, testando opções, esclarecendo caminhos, clareando propostas e desvelando pontos fracos. (p. 243)

Esse entendimento de Severino (2012b) pode ser interpretado como uma visão mais geral de orientação na pós-graduação, já que pensada tanto para a postura de um mestrando como para a postura de um doutorando. Parece-nos, porém, que essa visão de orientação se ajusta mais ao espírito da pesquisa de um doutorando, se considerarmos o perfil de nossos mestrandos, bem como as dificuldades que muitos deles apresentam para produzirem textos científicos, já mencionadas nessa nossa reflexão. Talvez, se considerado um estudante com boa formação de iniciação científica durante a graduação, devamos esperar um estudante de mestrado com essa capacidade de tomar iniciativa, de que fala o autor. Algumas vezes (talvez, até mais do que possamos imaginar), essa capacidade de tomar iniciativa pode ser forçada como um reflexo da inexistência de um trabalho efetivo de orientação ou mesmo de qualquer de trabalho de orientação.

Afirmamos aqui nossa compreensão do potencial agregador de qualidade que um exercício efetivo de orientação pode possibilitar ao trabalho de pesquisa e à formação do jovem pesquisador, logo, como afirma Saviani (2012), que entende a questão da orientação como ponto nodal da pós-graduação no Brasil,

> É, com efeito, através do processo de orientação que o aprendiz de pesquisador pode dar, com segurança, os passos necessários ao domínio dessa difícil prática, que é a pesquisa, de modo a ganhar, ao cabo do processo formativo, a indispensável autonomia intelectual que lhe permitirá formular projetos próprios, de caráter original, e leva-los a bom termo, ganhando inclusive condição de formar novos pesquisadores ao assumir, ele também, a orientação de alunos de mestrado primeiro, e, após algum tempo, também de doutorado. (p. 171).

Concordando, pois, com essas palavras do autor, afirmamos a necessidade de potencializarmos as condições de orientação na pós-graduação. Nesse sentido, postulamos a necessidade de diálogos mais constantes e intervenções mais efetivas no processo de orientação, sobretudo quando se trata de orientação de um jovem pesquisador, do estudante de iniciação científica ao estudante de mestrado, especialmente. Entendemos ser de fundamental importância que, nesse processo, o orientador procure preservar a liberdade de escolhas e direcionamentos feitos pelo estudante, sem que isso, porém, o impeça de exercer um papel mais ativo em relação ao trabalho de orientação, no sentido de sugerir textos/autores, discutir opções metodológicas, debater leituras e corrigir manuscritos, dentre outras possibilidades de intervenção. Não se pode admitir que ele se reduza a um mero revisor de textos, como escutamos em frequentes queixas nas conversas nos bastidores do universo acadêmico-científico nas diversas áreas do conhecimento.

As ações de potencialização da orientação podem compreender não apenas a realização da forma mais comum de orientar, a orientação individual, mas também sessões de orientação coletiva. Nessa última, o pesquisador orientador pode reunir tanto os estudantes de mestrado como os estudantes de doutorado sob sua supervisão/

orientação, para discutirem questões teórico-metodológicas dos trabalhos de cada um e apresentarem críticas e sugestões de aprimoramento.

Como lembra Saviani (2012), o empreendimento da orientação coletiva se revela mais adequada aos estudantes de doutorado do que aos estudantes de mestrado, já que os primeiros tendem a revelar mais autonomia intelectual (enriquecida pela experiência do estágio anterior) e os segundos podem apresentar insegurança e bloqueios para exporem opiniões e sugestões. Por isso, como aponta o autor, a recomendação é combinar, no caso do mestrado, as sessões de orientação coletiva com o atendimento individual sistemático "em que o orientador procurará compreender as dificuldades de cada aluno, propiciando os estímulos necessários ao adequado **desenvolvimento de sua formação como pesquisador"** (SAVIANI, 2012, p. 174, grifos nossos).

Independentemente de se optar por ambas as formas de orientação apontadas ou apenas pela forma mais tradicional, é fundamental que o trabalho de orientação se dê em um espaço de interlocução e de trocas de experiências efetivas, respeitando as possibilidades e atribuições de cada um dos envolvidos, como condições essenciais para o aprendizado e plena formação do estudante/jovem pesquisador pela e para a pesquisa científica.

- Criação de espaços de reflexão teórica e de discussão dos trabalhos/textos/projetos no âmbito dos grupos de pesquisa

Entendendo que o grupo de pesquisa, como espaço de estruturação institucional e de promoção da pesquisa em nosso país que congrega e une professores pesquisadores e estudantes da pós-graduação e da graduação em torno de uma ou mais linhas de pesquisa de uma área do conhecimento, é, por natureza, um lugar de potencialização da pesquisa científica, vemos, nessa instância, um lugar para a ampliação do aprendizado e formação do jovem pesquisador. A importância do grupo de pesquisa como espaço de promoção de trabalho coletivo, que é fundamental para a formação do jovem pesquisador, pode ser percebida nas palavras de Pereira e Andrade (2012, p. 160, grifos nossos): "Argumenta-se que o trabalho coletivo nos grupos de pesquisa propicia a necessária imersão exigida ao iniciante para a apropriação do sentido prático da ciência".

Assim, pensamos que o grupo de pesquisa, enquanto instância que enseja a construção coletiva, solidária e interlocutiva do fazer científico, pode ser um lugar para a criação de espaços de reflexão teórica e de discussão dos trabalhos/textos/projetos de todos os pesquisadores nele inseridos. O trabalho em equipe, em parcerias com o orientador e com outros pesquisadores mais experientes e/ou do mesmo nível do jovem pesquisador, pode ser produtivo tanto para minimizar o isolamento no processo de produção e escrita, quanto para possibilitar o intercâmbio de ideias e compartilhamento de experiências, métodos e técnicas de pesquisa e saberes teóricos, dos quais podem se apropriar e que contribuirão significativamente para a formação do jovem pesquisador e para o aprimoramento do seu projeto/texto e para melhorar a qualidade das reflexões e da produção do conhecimento.

Estamos imaginando que, no âmbito de um grupo de pesquisa seriamente comprometido com a formação de jovens pesquisadores (mas não apenas destes), podem ser realizadas atividades como: i) sessões de apresentação e discussão de textos

teórico-metodológicos que fundamentam as leituras e o direcionamento metodológico dos pesquisadores do grupo, sempre conduzida pelo líder, orientador, e/ou outro pesquisador mais experiente; ii) sessões de apresentação e discussão dos trabalhos/projetos de pesquisa e dos textos de dissertação e de tese em andamento. As sessões de orientação coletiva, das quais falamos anteriormente, podem ser incluídas aqui; iii) sessões de debate e apreciação crítica de textos científicos a serem submetidos a eventos e periódicos. O grupo seria, nesse caso, a primeira plateia da recepção da apresentação das reflexões e resultados do trabalho enquanto espaço de trocas para elevar a qualidade do texto; e iv) sessões de revisão coletiva (nos termos de uma revisão entre pares, tal como aludida por Carlino (2015), ou de formação de grupos de escritura, como descritos em estudo de Colombo e Carlino (2015)) dos trabalhos do grupo, especialmente de textos provisórios a serem, posteriormente, submetidos a eventos acadêmico-científicos e a periódicos.

São atividades que, no seu conjunto, visam a criar um ambiente real e efetivo de pesquisa. Somos conscientes de que esse ambiente não se constrói, evidentemente, sem um mínimo de iniciativa, esforço, dedicação e espírito de liderança do orientador e/ou líder/chefe do grupo, tampouco de um apoio institucional. Seu êxito, portanto, depende, em grande medida, da vocação para a pesquisa e interesse comum daqueles que constituem o grupo e do apoio institucional.

Nessa linha de compreensão que seguimos, o que não se pode conceber é que um grupo de pesquisa se torne o lugar do imobilismo e da paralisia em relação às trocas de experiências e de conhecimentos, de um coletivo que produz saberes de forma isolada, com cada pesquisador na sua redoma, justamente em um espaço que tem na interlocução, no espírito da interrogação, na reflexão conjunta e construção solidária do conhecimento a sua essência, a sua alma.

- O incentivo à produção científica aliada à participação em eventos acadêmico-científicos e publicação em periódicos

Partindo da compreensão de que o exercício contínuo de escrever textos científicos constitui uma experiência positiva para o aprendizado e formação de todo e qualquer pesquisador, defendemos a necessidade de se aliar a produção de textos científicos do jovem pesquisador à participação em eventos acadêmicos, em especial naqueles que tenham alguma relação com sua pesquisa, e em periódicos da área, já que constitui uma forma de participar de debates, de entrar em sintonia com novas leituras e de interagir com outros pares de sua comunidade disciplinar, o que pode resultar em contribuições e ganhos significativos para a melhoria do trabalho. Isso pode ser pensado, inclusive, em sintonia com uma política institucional de apoio à publicação científica, entendendo, conforme Demo (2009), que "qualquer instituição universitária deveria ter uma política específica de publicação, tanto para democratizar os acessos, quanto para **elevar a qualidade do material publicado**" (p. 232, grifos nossos).

A submissão de trabalhos a eventos acadêmico-científicos e a periódicos científicos amplia, portanto, as possibilidades de interlocução, trazendo, muitas vezes, novos olhares e produtivas sugestões e críticas, que colaboram com o aprimoramento do trabalho e com a formação do pesquisador. Incentivar a publicação do trabalho é também uma forma de encontrar uma destinação e, desse modo, dar um maior sentido à produção do estudante/jovem pesquisador, de modo a recuperar, em alguma

medida, o equilíbrio entre a produção e a recepção. Para tanto, o orientador de pesquisa deve dedicar atenção especial ao aspecto do incentivo à publicação, sempre responsável (no sentido de não perder de vista questões como qualidade e formação, em detrimento da questão do publicar por publicar, ou seja, pela ampliação do número de publicações), dos trabalhos dos orientandos, bem como participar da produção e revisão do trabalho, quando for assinar uma coautoria, primando pela qualidade do conteúdo a ser veiculado.

Expomos aqui algumas das atividades centrais que entendemos, se levadas a cabo com alguma sistematicidade, terem um papel decisivo no que refere à sua contribuição para a formação do jovem pesquisador e para a melhoria da qualidade da produção científica desenvolvida no âmbito da pós-graduação em nossa área. Com isso, queremos enfatizar nossa compreensão de que as condições em que se dá a produção do conhecimento têm grandes determinações, nem sempre suficientemente consideradas, tampouco seriamente enfrentadas, sobre a construção da voz autoral do sujeito/jovem pesquisador e sobre a qualidade do texto publicado. Assim sendo, nossa aposta e defesa é que, se criamos condições reais de melhorar o modo como fazemos pesquisa com os jovens pesquisadores, estaremos colaborando para a construção da autoria desses pesquisadores e também para ampliar o potencial de contribuição que os textos científicos que eles produzem podem trazer para a área do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, tivemos como propósito oferecer alguns elementos para a discussão sobre condições de exercício da autoria e da atividade de produzir textos científicos às quais estão expostos jovens pesquisadores, com foco aqui no domínio das humanidades e mais particularmente da grande área de Letras e Linguística, no Brasil.

No conjunto de reflexões e das problematizações que fazemos aqui, procuramos considerar o contexto multifacetado e complexo da produção do conhecimento em nosso tempo, colocando em pauta desde questões como a solidão e o isolamento que atravessam o processo de escrita científica à questão das exigências de produtividade em larga escala, que, no nosso entendimento, nem sempre são suficientemente consideradas, tampouco seriamente enfrentadas, inclusive em discursos de estudiosos/pesquisadores da área, mas que tem determinações sobre a autoria e a qualidade do texto científico produzido pelo jovem pesquisador.

Nossa posição procura pontuar que, para além das vozes que alegam um reprodutivismo e um apagamento/silenciamento da voz do jovem pesquisador, bem como para além dos posicionamentos que, muitas vezes, se limitam a denunciar uma escrita considerada papagaiesca e/ou feita à base de compilação bibliográfica, é imperativo defendermos a adoção de um posicionamento mais claro e em favor de uma outra cultura de pesquisa e de produção científica na pós-graduação, assentada na criação de condições mais efetivas e adequadas de produção do conhecimento, como possibilidade, portanto, de melhor formamos os jovens pesquisadores e, por consequência, de potencializarmos a qualidade dos textos científicos que eles produzem.

O que não se pode, afinal, é começarmos a aceitar e naturalizar discursos, nem sempre consistentes e suficientemente bem fundamentados, que parecem insinuar um

certo caos na escrita acadêmico-científica de jovens pesquisadores pós-graduandos, sem que lancemos outras vozes defendendo condições (mais) efetivas do pensar e do escrever textos científicos, principalmente para o jovem pesquisador, e sem que nos posicionemos contra o discurso que sustenta a lógica perversa da produtividade *em ritmo de produção fordista*.

REFERÊNCIAS

ARNOUX, E. La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. In: VÁZQUEZ, A.; M. Novo, M. del C.; JAKOB, I. & PELIZZA, L. (edit.). **Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar.** Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Río Cuarto: UniRío Editora, Universidad Nacional de Río Cuarto, 2012, pp. 25-40.

BARZOTTO, V. H. Apresentação. In: RIOFI, C. R.; ALMEIDA, S.; BARZOTTO, V. H. (Org.). **Leitura e escrita:** impasses na universidade. São Paulo: Paulistana, 2013, pp. 7-10.

BERNARDINO, R. A. dos S. **A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação**. 2015. 286 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Norte, Natal, 2015.

BESSA, J. C. R. **Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores.** 2016, 385 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2016.

____. A citação na escrita acadêmico-científica: da reprodução fiel de palavras ao desafio da reformulação do dizer. **Linguasagem**, São Paulo, v. 18, s.p, 2011.

BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BIANCHETTI, L. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, pp.165-188.

____. O processo da escrita: elementos inibidores e facilitadores. In: BIANCHETTI, L; MEKSENAS, P. (Org.). **A trama do conhecimento:** teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.

BOCH, F. Por que e como as coisas mudam? Padronização e variação no campo do discurso científico. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.). **Letramento e formação universitária:** formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015, pp. 97-128.

CAMINO, L.; CAMINO, C. Os Programas de iniciação científica: via de integração entre graduação e pós-graduação. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, 6, 1996. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anppep, 1996. pp. 46-63.

CARLINO, P. Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. **Espaço Pedagógico**. v. 22, n. 1, Passo Fundo, pp. 9-29, jan./jun. 2015.

____. ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos em curso y magistri exitosos. **Educere**, vol. 9, núm. 30, pp. 415-420, julio-septiembre, 2005.

____. **La experiencia de escribir una tesis:** contextos que la vuelven más difícil. Ponencia pronunciada en el Segundo Congreso Internacional Cátedra Unesco Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica, Valparaíso, 5-9 de mayo del 2003.

DELCAMBRE, I. Le mémoire de master: ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, pp. 569-612, set./dez. 2013.

DEMO, P. **O educador e a prática da pesquisa**. Ribeirão Preto: Editora Alphabeto, 2009.

DONAHUE, C. Évolution des pratiques et des discours sur l'écrit à l'université: étude de cas. **Lidil**, 41, pp. 137-160, 2010.

FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso,** Tubarão, v. 6, n. 3, pp. 413-446, set./dez. 2006.

JAMIESON, S.; HOWARD, R. M.; SERVISS, T. C. **The citation Project** – preventing plagiareism, teaching writing. Disponível em: <http://site.citationproject.net/>. Acesso em: 19 maio 2015.

LEA. M. R.; STREET, N. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 16, n. 2, pp. 477-493, jul./dez. 2014.

MACHADO, A. M. N. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. **In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.).** A trama do conhecimento: **teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, pp. 267-286.**

PECORARI, D. **Teaching to avoid plagiarism**: how to promote good source use. Berkshire: Open University Press, 2013.

PEREIRA, R. de M.; ANDRADE, M. da C. L. de. Aprendizagem científica: experiência com grupo de pesquisa. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.). **A trama do conhecimento:** teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, pp. 153-168.

PETRIĆ, B. Legitimate textual borrowing: direct quotation in L2 student writing. **Journal of Second Language Writing**, 21, pp. 102–117, 2012.

SABAJ, O. Descubriendo algunos problemas en la redacción de artículos de investigación científica (aic) de alumnos de posgrado. **Rev. Signos**, 42(69), p. 107-127, 2009.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 148-176.

SAVIO, A. K. Las huellas del autor en el discurso académico: un estudio sobre tesis de psicoanalistas argentinos. **Lenguaje**, 38 (2), pp. 563-590, 2010.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 9, n. 26, pp. 13-27, jan./abr. 2009.

____. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012a, pp. 82-101.

____. Pós-graduação, pesquisa e formação: desafios da contemporaneidade. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 2, pp. 233-246, jul./dez. 2012b.

SIERRA, L. O. La lectura y la escritura en las tesis de maestria. **Forma y Función**, v. 22, n. 2, pp. 93-119, julio-diciembre del 2009.

STREET, B. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, v. 8, n. 2, pp. 541-567, 2010.

WATERS, L. **Inimigos da esperança:** publicar, perecer e o eclipse da erudição. Tradução de Luiz Henrique de Araújo Dutra. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.