

ENSAIO TEÓRICO

A leitura acadêmica como prática discursiva para o ensino de metodologia científica



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Eulália Leurquin

(UFC)

- Rita de Cássia Souto Maior

(UFAL)

- Matilde Alves Gonçalves

(UNL)

AVALIADO POR

- Antonio Lima

(IFAL)

- Eliane V. de Moura Oliveira

(UFAL)

SOBRE OS AUTORES

- Maria das Dores N. Mendes

Conceptualização, Supervisão, Escrita – análise e edição.

- José Wesley Vieira Matos

Conceptualização, Investigação, Escrita – análise e edição.

DATAS

- Recebido: 15/09/2021

- Aceito: 05/11/2021

- Publicado: 23/12/2021

COMO CITAR

Mendes, M. D. N.; Matos, J. W. V. (2021). A leitura acadêmica como prática discursiva para o ensino de metodologia científica. *Revista da Abralin*, v. 20, n. 3, p. 1104-1118, 2021.

Maria das Dores Nogueira MENDES

Universidade Federal do Ceará (UFC)

José Wesley Vieira MATOS

Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

Partindo da observação do discurso sobre a leitura acadêmica e percebendo algumas lacunas relacionadas à naturalização e elitização desse processo de letramento, ao enfoque grafocêntrico, como também às práticas de ensino de caráter imediatista voltadas à produção, propomos, neste estudo, refletir sobre a leitura como prática discursiva e as implicações pedagógicas disso para o ensino de metodologia científica no contexto universitário. Apoiados nas discussões desenvolvidas por Orlandi (2007; 2008), Possenti (1992; 2009a) e, principalmente, Maingueneau (1997; 2004; 2008; 2015), apresentamos os conceitos que podem fundamentar uma perspectiva discursiva da leitura, tais como campo discursivo, posicionamento, investimentos discursivos, formas de textualidade e competência (inter)discursiva. Tal aporte não aparece desconexo de uma sistematicidade didática, por isso, também enfatizamos o papel basilar da leitura para as práticas de pesquisa exploratória e, de forma geral, para as demais práticas nucleares do campo. No centro das discussões, o tipo de comunidade fechada, as características gerais das práticas genéricas, os papéis dos parceiros legítimos em relação com a especificidade das cenas genéricas científicas e a coincidência dos sujeitos produtores e consumidores reforçam que, na ciência, os atos de leitura são aliados aos de produção. Dessa forma, esperamos contribuir com as discussões sobre um ensino de metodologia científica mais reflexivo que não subentenda a leitura como dada, nem a relegue a um lugar menor, mas busque compreendê-la, na medida em que

enfocamos as competências genérica e (inter)discursiva, enquanto prática clivada e constitutiva do trabalho investigativo.

RESUMEN

Partiendo de la observación del discurso sobre la lectura académica y percibiendo algunos huecos relacionados con la naturalización y elitización de este proceso de alfabetización, con el enfoque grafocéntrico y como también con las prácticas de enseñanza de carácter inmediatesta centradas en la producción, proponemos, en este estudio, reflexionar sobre la lectura como práctica discursiva y las implicaciones pedagógicas de esta en la enseñanza de la metodología científica en el contexto universitario. Apoyados en las discusiones desarrolladas por Orlandi (2007; 2008), Possenti (1992; 2009a) y, principalmente, Maingueneau (1997; 2004; 2008; 2015), presentamos los conceptos que pueden sustentar una perspectiva discursiva que abarque ese fenómeno, como el campo discursivo, el posicionamiento, las inversiones discursivas, las formas de textualidad y la competencia (inter)discursiva. Esta contribución no parece alejada de una sistematicidad didáctica, por lo tanto, también enfatizamos el papel basilar de la lectura para las prácticas de investigación exploratoria y, en general, para otras prácticas nucleares en el campo. En el centro de las discusiones, el tipo de comunidad cerrada, las características generales de las prácticas genéricas, los roles de los participantes legítimos en relación con la especificidad de las escenas genéricas científicas y la coincidencia de los sujetos productores y consumidores refuerzan que, en la ciencia, los actos de lectura están aliados a los de la producción. Así, esperamos contribuir con las discusiones sobre una enseñanza de metodología científica más reflexiva que no subsienta la lectura como dada, ni la relegue a un lugar inferior, sino que busque entenderla, en la medida en que nos centremos en las competencias genéricas y (inter)discursivas, como una práctica escindida y constitutiva del trabajo de investigación.

PALAVRAS-CHAVE

Leitura acadêmica. Metodologia científica. Análise do Discurso.

PALABRAS CLAVE

Lectura académica. Metodología científica. Análisis del discurso.

Introdução

Uma investigação que se centra na discussão sobre a leitura pode adotar uma perspectiva ampla (a prática geral de interpretação de textos) ou estrita (a prática situada em um grupo social e tempo específicos). A Análise do Discurso (AD), na sua vertente francesa, que aqui adotamos, pende mais para a última acepção, já que mantém um laço entre o presente e os fenômenos que analisa. Assim, sem se tornar pura hermenêutica, tenta estabelecer seu ato duplo: analisar um *corpus* ao passo que constitui um discurso sobre ele.

Ao observarmos, principalmente por meio da internet, o estado das discussões sobre a leitura acadêmica, pudemos notar a ocorrência de certas imagens que a mostram como de difícil compreensão, associando-a a ações demasiadamente custosas, além de questionamentos, por vezes, das razões para tal grau de dificuldade. De modo semelhante ao simulacro que reconhecemos no ensino e compreensão tradicionais da metodologia científica (MATOS; MENDES, 2020), esse discurso sobre a leitura acadêmica, manifestado no próprio campo, institui barreiras (não só linguísticas) entre aqueles que seriam os “verdadeiros” participantes da comunidade e os acadêmicos “iletrados” (para usar expressões adotadas nesse discurso), projetando efeitos de impossibilidade e distanciamento, como expressa a imagem a seguir:

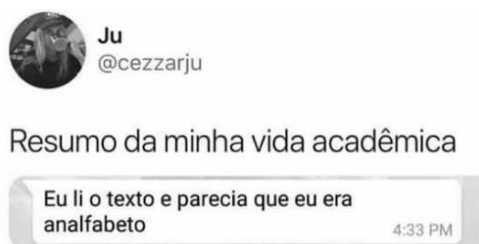


FIGURA 1 – Meme sobre leitura acadêmica
Fonte: Esmemes.com (2019).

Nos termos do senso comum, essa distância entre os “alfabetizados” e os “analfabetos” da academia consolida-se no próprio discurso acadêmico que propaga, muitas vezes, por meio de um ensino tradicional da metodologia científica, o estereótipo da competência sobre-humana para esse tipo de atividade.

Em discordância com essa perspectiva, antes de tudo excludente e anti-histórica, propomos refletir sobre a leitura como prática discursiva e as implicações pedagógicas disso para o ensino de metodologia científica no contexto universitário. Assim, nosso impulso e processo de análise faz convergirem e se imbricarem duas acepções possíveis da prática – (i) como exercício da teoria e (ii) como a produção simultânea de textos e das comunidades que os possibilitam e por eles são possibilitadas – visando a outra compreensão e didática a respeito da leitura na academia.

1. O objeto da leitura

O ato de ler pressupõe algo a ser lido. De forma menos consensual, as definições e limites do objeto da leitura variam conforme os pressupostos e critérios teóricos, principalmente os que tratam do conceito de texto, já que, com os avanços das discussões, “foi ficando cada vez mais claro, leem-se textos/discursos, e não frases/exemplos de gramática” (POSSENTI, 2009a, p. 12). Tomando, então, o texto como a unidade de leitura, resta-nos explicitar o que consideramos como texto, afinal, há pouco tempo, as semioses não-verbais vêm sendo (re)consideradas nas ciências da linguagem e ganhando destaque, apesar do grafocentrismo prevalecente no imaginário ocidental.

Antes de apresentarmos a nossa proposta de base discursiva sobre a reflexão do papel da leitura acadêmica no contexto universitário, julgamos necessário recorrer a Marcuschi (2010) que traça um panorama das diferentes concepções sobre as modalidades da língua. O autor inicia esse percurso pela perspectiva dicotômica entre fala e escrita, na qual a escrita é apresentada como a manifestação plena e a oralidade como o lugar do erro. É no mínimo intrigante pensar como ainda é possível encontrar, recorrentemente, em muitos manuais, gramáticas e livros didáticos, tal dualidade que reflete uma etapa defasada de compreensão do fenômeno que deve “ser rejeitada” (MARCUSCHI, 2010, p. 28).

Posteriormente, apresenta-se uma visão culturalista entre oralidade e escrita que incorre em uma supervalorização desta e na homogeneização dos processos de letramento em relação aos grupos sociais. Em seguida, recorre a uma tendência variacionista que desfaz tal dicotomia, visto que Marcuschi (2010) considera tratarem-se de duas modalidades e não de dois dialetos de uma mesma língua. Por fim, aponta-se uma perspectiva sociointeracionista na qual os traços da textualidade e as dinâmicas da interação ganham ênfase. Assim, podemos observar um movimento de dissolução entre sentidos estritos e polarizados para a compreensão de um *continuum* dessas duas modalidades.

Apesar de situar em outra perspectiva teórica, Maingueneau (2010; 2015), principal autor no qual este texto se fundamenta, parece comungar com Marcuschi no tocante à implosão da dicotomia oral-escrito, quando propõe uma organização das materialidades textuais considerando certos critérios de funcionamentos discursivos. Para o autor, primeiramente, deve-se pensar a distinção entre conversação e planejamento. Uma conversa seria menos planejada, menos monitorada e constitui um procedimento fundamental (porém, nem sempre explicitado) para toda atividade discursiva de um campo. Diferentemente da conversação, um texto planejado mantém relações com a noção de gênero do discurso e funda-se nas restrições dos dispositivos comunicativos. Nesse tipo de materialidade, é pertinente separar o oral do escrito, na medida em que os meios adotados impactam na produção do discurso. Importante notar que o autor desfaz a dicotomia estrita, pois a oralidade é descrita sob dois pontos, conversacional e planejada, inaugurando outra posição na qual um texto oral não é um campo arbitrário, mas regido de forma mais institucionalizada ou não.

Por fim, Maingueneau (2010; 2015) defende outra percepção a respeito dos textos que circulam na internet como uma manifestação navegante específica que não se enquadra nas demais formas e, comumente, apresenta hibridismos em seu funcionamento.

Ao adotarmos a perspectiva proposta pelo autor, observamos que não apenas é seguida a tendência de descentralização da escrita, como é empregado um novo critério para a oralidade a partir de sua utilização em conversações ou em manifestações mais reguladas por um tipo de discurso. Assim, os gêneros orais e também os aspectos tabulares, em oposição ou complementariedade aos signos lineares, passam a ser plenamente compreendidos, de maneira equivalente à escritura tradicional, como textos, unidades de materialização e (re)constituição dos sentidos que instituem processos que supõem os papéis de produtores e leitores.

2. Competências discursivas para a leitura

Com base nas noções gerais advindas da Pragmática e da AD, Maingueneau (2004) apresenta, de forma breve, algumas competências necessárias para todo processo de leitura. Primeiramente, é necessária uma competência comunicativa que deriva da união das leis do discurso (máximas pragmáticas) com a competência genérica (domínio do funcionamento de um gênero do discurso). Depois, o autor destaca outra competência necessária, o conhecimento linguístico, entendido como domínio da língua. Por fim, considera os conhecimentos enciclopédicos como um domínio dos rituais e saberes amplamente compartilhados por uma sociedade.

É necessário ponderar que essas proposições do autor se encontram em um livro que propõe uma didatização de conceitos, alguns deles de outras perspectivas. Assim, as competências linguística e enciclopédica serão revistas, em outras obras do autor (MAINGUENEAU, 2001; 2008), como subordinadas a um recorte de práticas discursivas mais específicas. Além disso, reafirma que a interação não se manifesta espontaneamente na abstração de um discurso, mas se apresenta e depende de um gênero particular. Desse modo, para Maingueneau (2004; 2008), um gênero não é apenas uma forma alternativa, mas compõe, junto a outros, um conjunto revelador de um tipo de discurso. A leitura, portanto, entendida como processo comunicacional, necessita ser especificada em cada gênero ou, como veremos adiante, em cada campo e posição de produção e circulação.

Um exemplo que parte de uma compreensão de leitura similar a que propomos, ou que, em outras palavras, critica aspectos também pouco aprovados por nós em relação à prática da leitura acadêmica, é a investigação empreendida por Cossutta (2001), cujo intento é o de organizar um método de leitura específico para os textos filosóficos. Para justificar seu objetivo, alega que o processo de leitura sofre, no senso comum, de problemas de naturalização (suposto “bom senso”), que a Linguística tem seus limites e a AD, certa instabilidade conceitual. Dessa maneira, Cossutta (2001) defende que seja o próprio conhecimento filosófico que engendre um modelo procedimental.

Apesar de discordarmos de que a não fixação e enrijecimento conceituais tornem pouco eficaz a produção de um método de leitura para o texto filosófico, também adotamos uma postura de desnaturalização da leitura e entendemos que é preciso ir além da frase para compreender esse processo. Por fim, parece-nos que Cossutta elege um critério metadiscursivo para sustentar sua percepção da leitura como uma prática a ser especificada em cada campo.

Esse movimento de especificação (do abstrato à concretude) nos leva a uma pergunta-chave formulada à AD como um desafio: existirá uma “gramática” para cada discurso? Provavelmente, não haverá, porém, a dispersão não é um empecilho epistemológico para a discursividade. Distanciando-se da pretensão generalizadora, Maingueneau (2008) busca definir as relações discursivas a partir de sistemas de restrições semânticas, instâncias de regulação de o quê e como dizer. Assim, admitem-se regras, recorrências e estruturas, porém, em níveis melhor delineados pelo contexto sócio-histórico, os campos e os posicionamentos discursivos. Seguindo, então, a tese de que o discurso se regula de forma precedente no interdiscurso, o autor (2008) propõe o entendimento de uma competência interdiscursiva, definida como a aptidão de reconhecer a (in)compatibilidade e (des)legitimidade dos enunciados, além de saber interpretar e traduzir para seu sistema os enunciados de outrem.

Esse sujeito competente em seu discurso assemelha-se ao que Maingueneau (2004) caracterizou como o leitor-modelo, uma projeção de um participante ativo e clivado, ainda que no papel de leitor. Assim, além das competências linguísticas e pragmáticas, a perspectiva que adotamos põe em cena a percepção do sujeito no papel de leitor como um agente do discurso ao reconhecer e legitimar, a partir da sua posição no campo, os textos que nele circulam. Concepção que reforça um conceito possível de sujeito da AD, presente também em Orlandi (2007, p. 135): “Os sujeitos têm um papel ativo, determinante na constituição dos sentidos, mas esse processo escapa ao seu controle consciente e às suas intenções”.

A respeito do uso da linguagem verbal, relativa à competência linguística, é importante salientar que a AD compreende “(...) que uma língua não funciona como um código que fornece a quem a conhece todas as ‘informações’ que veicula” (POSSENTI, 2009a, p. 12), não se trata de um instrumento transparente para comunicação de qualquer discurso. A língua dispõe de formas simbólicas e recursos que são investidos de maneiras diferentes por cada identidade discursiva, assim, “(...) cada campo propõe problemas de interpretação diversos” (POSSENTI, 2009a, p. 12). Desse modo, “Ler constitui-se, assim, em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações” (CAZARIN, 2006, p. 302).

3. Ler ciência

O entendimento (inter)discursivo nos leva, assim, a especificar e buscar compreender as práticas de leitura no campo científico como parte de seu funcionamento institucional. A ciência, como os demais discursos, constitui-se nas relações e suas interpretações só são possíveis “(...) porque há o outro nas sociedades e na história” (CAZARIN, 2006, p. 302). Apesar dessa condição, a ciência, na configuração sócio-histórica do Ocidente moderno, busca instituir um *status* discursivo diferente para si. Pretende constituir uma visão analítica sobre os outros discursos sem ser analisado. Assim, junto ao Direito, à Arte, à Filosofia e à Religião, compõe um conjunto de discursos denominados constituintes, segundo Maingueneau (2000).

Todo discurso investirá em uma maneira de trabalhar a linguagem, contudo, para a ciência, o investimento linguístico, assim como o ético e o cenográfico, será fundamental para legitimação de sua compreensão de mundo proposta como o olhar limítrofe. Costa (2001) traça alguns apontamentos sobre os investimentos específicos da ciência em um código de linguagem (tentativa de controle da polissemia, processo de fundação terminológica, opacificação do texto, forte argumentatividade e intertextualidade monitorada), em um ethos¹ (inteligente, exigente, metódico e imparcial) e em uma cenografia² (“branca”, neutra, impessoal e atemporal) que buscam criar um efeito de objetividade³. Tais regulações relacionam-se diretamente com a fonte legitimante desse discurso: a Verdade, que é atingida provisoriamente por critérios metodológicos.

Ao propor-se como discurso avaliador, a ciência também institui lugares autorizados (*archéion*) como as universidades e laboratórios, assim como as condições de acesso a eles. O rigor da ciência se traduz, em certa medida, em distinguir seus sujeitos participantes e os outros e, ainda que se fale de uma “divulgação científica”, suas ações medulares se dão em uma comunidade fechada, um conjunto de pessoas capazes de produzir e compreender os enunciados científicos que, em efeito, derivam dos procedimentos aplicados. Em resumo, ingressar e participar do campo científico significa dominar as ferramentas de interpretação teóricas – em outras palavras, a metodologia da ciência – para produção e consumo.

Portanto, o processo de leitura/interpretação é central para o funcionamento das engrenagens científicas. Como ressalta Orlandi (2008, p. 30): “Ler, a meu ver, é sobretudo a condição de base do trabalho intelectual”. A leitura exercida na ciência distingue o cientista do sujeito comum, que também interpreta, porém, “(...) não dispõe de um dispositivo teórico” (ORLANDI, 2007, p. 144). Ler na ciência também não é um ato generalizado. Este artigo, por exemplo, exige certa identificação com os estudos do discurso e da linguagem. Há disputas que definem a própria noção de posicionamentos na ciência e demonstram como “(...) as formas de leitura são históricas, referidas às ordens de discursos” (ORLANDI, 2007, p. 140).

Normalmente, é comum pensarmos como são exigidas dos cientistas, enquanto produtores da ciência, certas regras e especificidades do fazer metodológico. No entanto, é importante pensar que “se esses movimentos possuem efeito sobre a autoria, certamente também se refletem sobre o leitor, seu estatuto, seus modos de leitura” (ORLANDI, 2007, p. 142). Na verdade, existe uma afetação recíproca entre produção e leitura, basta pensarmos em quantos elementos foram inseridos e modificados por causa da predominante difusão dos trabalhos científicos na passagem dos meios físicos aos eletrônicos.

Observar o funcionamento discursivo da ciência, nestes termos, não deve significar, no entanto, deslegitimar seu propósito da busca de critérios da Verdade. Todo discurso produz efeitos, “o que

¹ Conceito relativo à imagem de si do enunciador reconstruída pelo coenunciador, conforme Maingueneau (2004; 2015).

² Conceito relativo à encenação que instaura um tempo e um espaço do enunciado, conforme Maingueneau (2004; 2015).

³ Como discute Possenti (2009b), essa pretensa objetividade é um efeito pretendido bem mais relacionado ao contexto de produção do enunciado do que ao próprio enunciado científico.

não descaracteriza a especificidade do discurso científico, mas repõe o conhecimento produzido como parte de um processo. Inacabado” (ORLANDI, 2007, p. 143), processo esse que tem a leitura como fundamento.

4. A leitura na universidade

Como apresentado, os papéis da competência genérica e da competência interdiscursiva são cruciais para o entendimento da leitura em nossa perspectiva. É notável como os gêneros discursivos da prática científica ganharam o lugar central nas disciplinas de metodologia, sendo suficiente analisar os programas das universidades e os manuais adotados para perceber que o ensino perpassa necessariamente o aprendizado de conteúdos como projeto de pesquisa, artigo acadêmico, etc.

Contudo, a conceituação de gênero é também disputada e interpretada por muitas perspectivas. Dentre elas, o ensino tradicional parece optar pela que compreende o gênero como uma modulação formal dos enunciados, uma estrutura engessada na qual se depositam conteúdos. Acreditamos que tal concepção encontra-se defasada e provavelmente seja assim reproduzida por sujeitos não especialistas nos estudos da linguagem ou, quando o são, parecem desvincular-se de seus estudos na área pela crença em um estereótipo da metodologia como rigor tradicional e atemporal.

Certamente, a metodologia é um assunto transversal que percorre o campo científico, no entanto, se consideramos que os conteúdos tratados são da ordem da linguagem (e, para nós, linguagem não se separa de discurso), a formulação desses, em alguma medida, deve acompanhar os desenvolvimentos dessa grande área. Um efeito negativo que denuncia as consequências de um ensino sem bases teóricas explícitas e pretensamente atemporal pode ser encontrado nas manifestações que circulam entre os estudantes universitários, como o da imagem amplamente compartilhada a seguir:

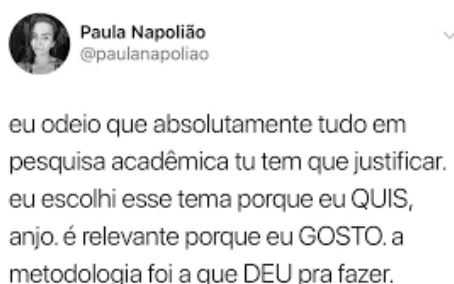


FIGURA 2 - Meme sobre metodologia científica
Fonte: Página do Facebook TCC da Depressão (2018).

Ainda que consideremos o tom sarcástico do enunciado (o uso de letras maiúsculas nos verbos em primeira pessoa que expressam o desejo pessoal, a subjetividade), esse texto não é caso único e parece confluir com o imaginário da metodologia científica como procedimento burocrático que não apresenta explicitamente e de forma teoricamente orientada as razões lógicas ou discursivas para a

“obrigatoriedade” de certas ações como a de justificar. Considerar esse movimento deslegitimante dentro da própria academia no contexto anticientificista que vivemos na contemporaneidade, certamente, seria outra discussão interessante e demorada.

Observemos outro texto amplamente divulgado na internet:

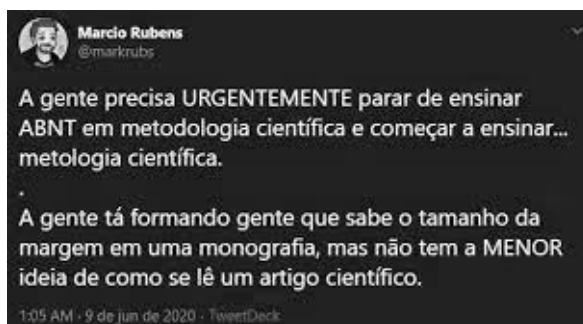


FIGURA 3 – ABNT x leitura

Fonte: Página do Facebook Universidade Federal dos memes (2020).

O autor do enunciado não apenas denuncia o engessamento do ensino tradicional de metodologia científica, personificado nas regras da ABNT⁴, como o opõe à ausência de uma metodologia adequada para o ensino da leitura acadêmica. Ao observarmos alguns manuais de metodologia científica⁵, podemos perceber como a leitura acadêmica, realmente, é tratada de forma subordinada aos tipos de pesquisa ou procedimentos, subentendida, pela ausência de discussão, ou excluída, desde os títulos das obras, direcionados para a produção escrita, relegando-a assim, nesses dois últimos casos, ao suposto aprendizado “na prática”.

Se em alguma medida consideramos que os manuais são voltados, em especial, aos estudantes de metodologia no nível do ensino superior, o lugar secundário que a leitura acadêmica ocupa no rol dos conteúdos delata um entendimento menos reflexivo sobre a importância de sua discussão. No entanto, um dos manuais mais reconhecidos no assunto apresenta uma estruturação didática interessante. Em *Fundamentos de metodologia científica*, Marconi e Lakatos (2003) optam por iniciar toda a ampla discussão pelo tópico “leitura”, entendido como o primeiro procedimento didático. Também de forma independente, o tema “leitura” está presente na obra de Severino (2017), ainda que, em ambos os textos, a discussão esteja centrada em apresentar tipologias e sistemáticas. O que queremos demonstrar com esse panorama superficial é que a discussão sobre a leitura acadêmica não é

⁴ O imaginário na internet sobre essas regras seria outra discussão paralela interessante, pois há, por exemplo, numerosos textos que colocam a não obrigatoriedade como uma utopia libertária, quando as regras propostas pela associação já possuem caráter facultativo. Além disso, essa discussão é quase sempre pautada sob uma concepção das regras desvinculadas do fazer científico, novamente, uma imagem da metodologia burocrática e injustificável. Em Matos e Mendes (2019), fazemos breves apontamentos sobre a normatização como processos discursivos que manifestam e validam o contexto científico da enunciação.

⁵ Para composição de uma pequena amostragem, referimo-nos às obras de Köche (2011), Campos (2015), Eco (1997), Motta-Roth e Hendges (2010) e Prodanov e Freitas (2009).

um absoluto ponto-cego, porém, é majoritariamente relegada a segundo plano, sem a atenção que mereceria quando comparada ao tratamento dado à produção escrita.

Orlandi (2008) percebe os impactos dos modelos econômicos e políticos na ciência ao denunciar que o caráter técnico imediato (...) tem conduzido ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias, e de relações pedagógicas marcadas por um exagerado imediatismo” (ORLANDI, 2008, p. 29). A importância de refletir sobre a leitura na ciência disputa de forma desproporcional com o império da produção e do alto rendimento (normalmente, quantitativo). A lógica neoliberal, em certos contextos macro, conduzem os interesses dos órgãos de fomento do campo científico e, em contextos micro, disfarça e perpetua percepções estáticas e mecânicas (na sala de aula, por exemplo, onde professor e aprendiz são coagidos a reproduzirem as estruturas intrinsecamente associadas à rentabilidade⁶).

Em contraponto aos pressupostos e impactos desse conjunto pedagógico tradicional, propomos restituir e (re)pensar o papel basilar que a leitura possui no conjunto das práticas científicas sob um olhar discursivo com vistas a um letramento acadêmico mais crítico e mais emancipador. Em consonância com a hipótese-pretensão de Orlandi (2008, p. 33):

Quanto mais se restituir ao trabalho intelectual sua complexidade sua realidade histórico-social, menos “escolarizada” estará a reflexão e haverá mais possibilidade de que a leitura ganhe um contexto em que não precisará de “incentivos” para que se cotidianize. Ela responderá, então, a uma necessidade real.

5. O ciclo da investigação científica e a leitura como base

Compreender a ciência como discurso significa articular os atos de linguagem ao conjunto de práticas sociais que identificam a comunidade de cientistas como um grupo social de uma esfera de atividade, na qual disputam posicionamentos (MAINGUENEAU, 2015). Ainda que pretenda se constituir como uma instância superior, o campo científico não escapa de ser uma instituição discursiva movida por sujeitos, submetida a uma historicidade e a relações sociais.

Se os textos manifestam e atualizam as práticas, assim como as práticas se concretizam e são construídas nos textos, é o gênero o caminho de intermédio que faz funcionar essas engrenagens de um campo. Para Maingueneau (2015), a prática genérica institui dispositivos de comunicação situados em contextos sócio-históricos específicos. Não se trata, portanto, de modulações prévias ou acessórias à própria enunciação, mas de uma condição de existência dessa. “Isso não significa, evidentemente, que o aspecto formal seja secundário, mas apenas que é preciso articular o ‘como dizer’ ao conjunto de fatores do ritual enunciativo” (MAINGUENEAU, 1997, p. 36).

A leitura, portanto, pode ser entendida como o gesto de interpretação de um texto e, sob a ótica do discurso, deve considerar como fontes de sentidos não apenas os elementos linguísticos, mas também os aspectos textuais, genéricos e contextuais mais amplos. Em um panorama geral de

⁶ Podemos pensar, do ponto de vista bourdieusiano, como o controle e reservas ao saber-ler relacionam-se com a manutenção e reafirmação dos poderes e estatutos no campo científico.

conceituações sobre as concepções de leitura, podemos identificar três pontos de referência distintos: o autor, o leitor e o texto (ECO, 2015). Algumas perspectivas priorizam um ou mais desses elementos como o lugar do sentido e isso impacta em outras noções como a de interpretação.

No aporte teórico que adotamos, Possenti (1992), por exemplo, explicita que, para a AD, o autor não é um sujeito plenamente consciente e dono de seu dizer, que os sentidos não estão limitados ao texto e que o leitor também não é o único responsável pelas interpretações possíveis. Em resumo, cada elemento da enunciação deve ser considerado para fundamentar as leituras plausíveis.

Sendo caracterizado como um teórico de análises discursivas com bases enunciativas, Maingueneau (2004; 2015) propõe pensar o procedimento analítico de um texto em três cenas: a cena englobante (que diz respeito ao tipo de discurso), a cena genérica (que diz respeito aos propósitos e papéis comunicativos) e a cenografia (a instauração de uma cena imediata e particular, legitimante da enunciação). Essa subdivisão da enunciação imbrica os aspectos mais explícitos ao processo constitutivo que parte de um lugar social. As duas primeiras cenas, segundo o autor, constroem o quadro cênico que nem sempre se manifesta cenograficamente. Assim, Maingueneau reconfigura a noção de gênero colocando as cenas genéricas em relação direta com um tipo de discurso, separando-as das estratégias de apresentação do texto.

As cenas genéricas científicas podem ser definidas pelo compartilhamento da cena englobante do discurso científico. Outra proposta teórica de Maingueneau (2015), que remonta a Mikhail Bakhtin, trata de observar a relação mútua das mudanças genéricas com as sociais. Nessa valência genérica, Maingueneau distingue dois níveis: no interno, observa-se como a historicidade de um gênero afeta e é afetada por mudanças no contexto social; já no nível externo, analisa certa concatenação de gêneros que corresponde a um encadeamento de práticas sociais. Na ciência, a valência externa torna-se perceptível ao relacionarmos os estágios da pesquisa científica com os gêneros que os possibilitam.

Entendendo que a investigação constitui o centro das práticas científicas, podemos perceber um processo de irradiação e complexificação de alguns gêneros que são constitutivos de tais práticas.

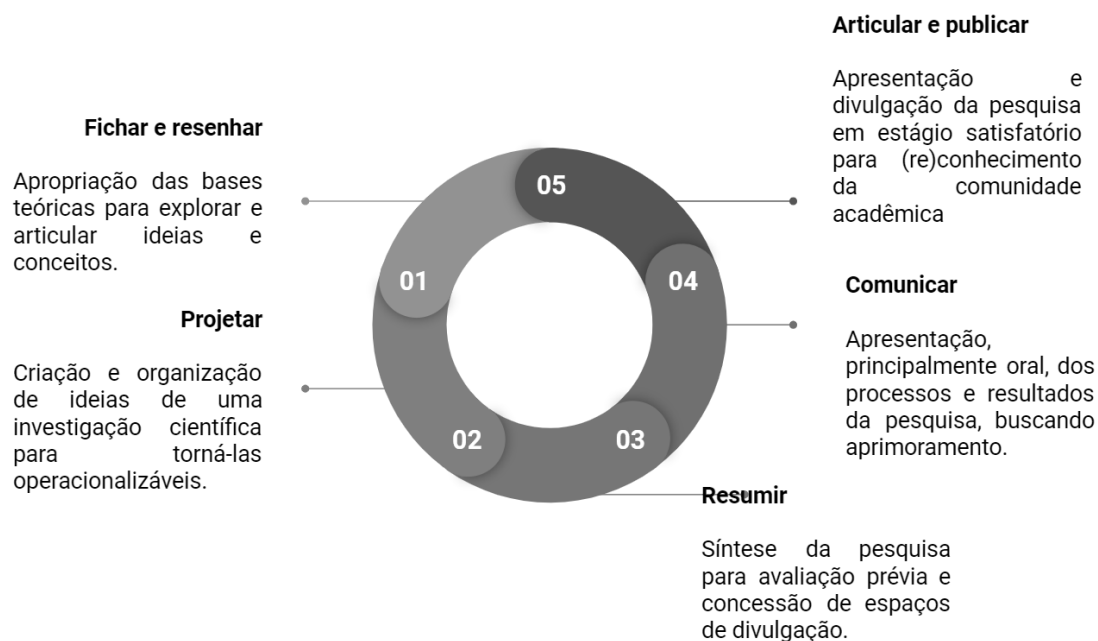


FIGURA 4 – O ciclo da investigação científica
 Fonte: elaboração dos autores.

No estágio 1, são representativos gêneros como os fichamentos e as resenhas; em 2, projeto de pesquisa; em 3, resumo acadêmico, como gênero discursivo⁷; em 4, a comunicação oral ou sinalizada, o pôster acadêmico e os *pre-prints*; em 5, o artigo científico, o ensaio, o capítulo de livro e os trabalhos monográficos (TCC, dissertação e tese). Evidentemente, nem toda pesquisa cumprirá esses procedimentos e nessa ordem. Trata-se de um esquema geral de práticas nucleares.

Do ponto de vista do letramento acerca da produção científica, esse ciclo permite reorganizar os conteúdos (gêneros) em uma ordem funcional de acordo com o próprio processo discursivo. Ao recortamos uma prática genérica desse conjunto, corre-se o risco de desvinculá-la do fazer científico e, em consequência, atribuir-lhe uma imagem desconexa e puramente formal. Por exemplo, o primeiro estágio é o equivalente à pesquisa exploratória, a base teórica ampla sob a qual o cientista avalia seus pressupostos teóricos e métodos validados. Essa primeira pesquisa muitas vezes é desvinculada do próximo estágio, de modo que o referencial teórico parece emergir como produto sem antecedentes.

Já nos impactos dessa percepção cíclica para a compreensão do papel da leitura, há uma mudança que consideramos pertinente, pois, não se trata apenas de um encaixamento de gêneros e práticas, mas da representação do motor retroalimentativo das pesquisas científicas cujo elo é a leitura. O exercício do estágio 1 pressupõe o ato de leitura do último estágio, as pesquisas publicadas,

⁷ Para Maingueneau (2015), um gênero discursivo é aquele que não possui seu propósito submetido a outro de outro gênero; no caso em que isso acontece, tem-se um gênero textual. O resumo acadêmico, por exemplo, pode ser um gênero do discurso ao ser submetido separadamente a uma comissão de evento, na composição de cadernos de resumos, etc, enquanto que, ao compor parte de um artigo científico, passa a ser um gênero textual.

que, por sua vez, passaram pelo mesmo processo para tornarem-se base do primeiro estágio. Além disso, as leituras realizadas no estágio 1, em sua maioria, permanecem como referencial teórico nos demais estágios. Nesse sentido, vemos reforçada a posição de Orlandi (2008) ao designar à leitura o papel de base da atividade intelectual. Ler é o ato que garante o funcionamento e manutenção da instituição científica.

6. Apontamentos: de volta à estaca zero?

Apresentado o ciclo de investigação e compreendido o caráter basilar da leitura para a pesquisa, resta um problema: em que momento se ensina a ler textos acadêmicos? Para além dessa discussão teórica, como encaixar a prática de leitura nas disciplinas de metodologia científica com um viés discursivo?

Como explicitamos em trabalho anterior (MATOS; MENDES, 2020), a discussão ampla sobre a concepção da ciência como discurso deve iniciar o processo. Nela, é possível já apontar como as construções linguística, ética e cenográfica, por exemplo, não são apenas preocupações de quem produz. É também importante enfatizar a competência interdiscursiva relacionada à noção de posicionamento não só como lugar de enunciação, mas também como ponto de vista interpretativo, destacando como os papéis de produtor e leitor são clivados pelas restrições e possibilidades do discurso.

Também buscamos tornar claro que a noção de gênero é realmente um centro possível e adequado da disciplina, porém, deveria embasar-se em uma ou mais perspectivas teóricas de modo a garantir melhor coerência e compreensão de suas funcionalidades. No caso da nossa proposta com perspectiva discursiva, a competência genérica, junto às leis pragmáticas, é uma condição da própria comunicação (produção e leitura).

A respeito das características das cenas genéricas, Maingueneau mobiliza a dimensão dos papéis para os parceiros (MAINGUENEAU, 2015) ou o estatuto dos parceiros legítimos (MAINGUENEAU, 2004). Isso significa, em primeira instância, que o leitor é um papel agenciado pela cena genérica e não se trata da idealização de um sujeito abstrato com certa competência linguística, mas do estabelecimento de um sujeito competente segundo a própria posição que ocupa no campo. O estatuto dos parceiros na ciência é ainda mais restrito, no sentido que, segundo Maingueneau (1997, p. 57), “[...] a tendência desse tipo de discurso é de fazer coincidir o público de seus produtores com o de seus consumidores: escreve-se apenas para seus pares que pertencem a comunidades restritas e de funcionamento rigoroso”.

Essa coincidência e inversão dos papéis são observáveis na representação retroalimentativa do ciclo de pesquisa. Destacamos o papel da leitura não para torná-la superior, mas para reestabelecer sua importância, junto à produção, para o funcionamento do campo. Como reforça Maingueneau (1997), toda prática científica busca vincular seu exercício à manutenção da instituição que a legitima.

Tendo isso em vista, toda discussão inicial que pauta as linhas gerais da produção científica deve também tratar da leitura com o mesmo grau de importância para destacar como o pertencimento à comunidade científica seria o primeiro grande pré-requisito para possibilitar o conhecimento dos

modos de produção e leitura. Depois disso, como já justificado pelo estatuto e pelo próprio funcionamento cíclico do campo, o letramento acerca dos gêneros do discurso deve aliar os conhecimentos e competências dos atos de produção aos de leitura, devido ao caráter de reversibilidade dessas práticas. Como defende Maingueneau (2004, p. 41), para pensar as leis do discurso nas atividades da linguagem, estas “(...) devem, na realidade, ser adaptadas às especificidades de cada gênero de discurso”; ou seja, é preciso refletir sobre os métodos de produção e leitura a cada gênero.

Por desenvolvermos uma discussão teórica, este artigo se dispõe muito mais a refletir sobre certos modelos vigentes do que a propor um que se caracterize por normas interpretadas e divulgadas como inflexíveis, burocráticas e injustificáveis como foi apresentado nas figuras 1, 2 e 3. Assim, acreditamos que esses breves apontamentos sobre o lugar da leitura no letramento acadêmico não sejam um retorno aos mesmos pressupostos e, ainda que de forma incipiente, possam instigar o debate com novos olhares e guiar a condução de novas aplicações do tema.

REFERÊNCIAS

- ECO, U. *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. Queluz de Baixo: Editorial Presença, 1997.
- ECO, U. *Os limites da interpretação*. Tradução Pérola de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- CAMPOS, M. *Manual gêneros acadêmicos: Resenha, Fichamento, Memorial, Resumo Científico, Relatório, Projeto de Pesquisa, Artigo científico/paper, Normas da ABNT*. Edição do autor: Mariana, 2015.
- CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/336. Acesso em: 20 ago. 2021.
- COSSUTTA, F. *Elementos para a leitura de textos filosóficos*. Tradução de Angela de Noronha Begnami et. al. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- COSTA, N. B. *A produção do discurso literomusical brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19852>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- ESMEMES.COM, Site. *Resumo da minha vida acadêmica*, 2019. Disponível em: <https://esmemes.com/i/ju-cezzariu-resumo-da-minha-vida-acad%C3%AAmica-eu-li-o-00087374bfc0411e98ca84e85fb525e2>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- KÖCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- MAINGUENEAU, D. Analisando discursos constituintes. Tradução de Nelson Barros da Costa. *Revista do GELNE: Fortaleza*, n. 2, v. 2, 2000, p. 167-178. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9331>. Acesso em: 15 ago. 2021.

- MAINGUENEAU, D. *O contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade*. Tradução de Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. Tradução de Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábola, 2010.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATOS; J. W. V.; MENDES, M. D. N. A forma e a norma: considerações discursivas sobre os processos de normatização científica. In: XXVIII Encontro de Iniciação à Docência, 2019, Fortaleza. Encontros universitários da UFC. Fortaleza: Revista dos encontros universitários da UFC. v. 4. p. 2779. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/57168>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- MATOS; J. W. V.; MENDES, M. D. N. O ensino de produção de textos acadêmicos à luz da Análise do Discurso. In: Álisson Hudson Veras Lima; Julianne Rodrigues Pita; Maria Elias Soares. (Org.). *Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer - volume 2*. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, v. 2, p. 145-178. DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.314.145-178.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na Universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- POSSENTI, S. A leitura errada existe. *Leitura: teoria e prática*, v. 9, n. 15, 1992, p. 12-16.
- POSSENTI, S. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.
- POSSENTI, S. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola, 2009b.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- TCC DA DEPRESSÃO, Página do Facebook. *Eu odeio que absolutamente tudo em pesquisa acadêmica tu tem que justificar...*, 2018. Disponível em: <https://m.facebook.com/TCCdahDepressao/posts/2141468102637808>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MEMES, Página do Facebook. *A gente precisa urgentemente parar de ensinar ABNT...*, 2020. Disponível em: <https://m.facebook.com/TCCdahDepressao/posts/2141468102637808>. Acesso em: 25 ago. 2021.