

DA “MANTA DE RETALHOS” AO “TAPETE DE ARRAIOLOS”: TRANSFORMAÇÃO DE TECEDURA TAMBÉM APLICÁVEL À ESCRITA ACADÉMICA

Maria da Graça L. Castro PINTO¹⁸

RESUMO

Faz todo o sentido iniciar este resumo com a pergunta formulada por N. Murray (2012:7): “Writing at school and writing at university: are they really so different?” Na universidade espera-se contudo dos estudantes uma escrita académica compatível com a etapa em que se situam. Acontece que os menos habituados à escrita de “papers”, nem sempre redigem da melhor forma. Deparamos frequentemente com estudantes incapazes de expressar a sua voz crítica após a consulta das fontes imprescindíveis. Ou se limitam a justapor citações nem sempre localizadas, ou “parafrazeiam” parágrafos seguidos a que vão acrescentando o nome do autor. Importa que os estudantes aprendam a: 1) passar da reprodução à transformação crítica do material compulsado (N. Murray, 2012); 2) pesquisar o necessário para poderem conhecer bem o tópico e fundamentá-lo recorrendo a autoridades conhecedoras do assunto em questão (D. Murray, 2013); 3) analisar as leituras feitas para aprofundarem as suas argumentações (Irvin, 2010); 4) apresentar ideias com provas que as sustentem (N. Murray, 2012; D. Murray, 2013); 5) ser concisos, claros e lógicos mostrando que estão conscientes da audiência a que se destina o texto que estão a escrever (Lanham, 2006; N. Murray, 2012; D. Murray, 2013); 6) estar atentos à dimensão das frases e à sua complexidade sintática (Lanham, 2006); 7) conferir os significados das palavras utilizadas para que as frases façam sentido (Lanham, 2006); 8) verificar se os autores usados no texto se encontram nas referências finais e se estas correspondem às fontes constantes no texto (Libra, 2001).

PALAVRAS-CHAVE: Escrita académica; fontes; citações; “patchwriting”; intertextualidade

Nota prévia

A ocorrência no título deste texto das expressões “manta de retalhos” e “tapete de Arraiolos” merece uma explicação preliminar tendo em vista a temática que nos

¹⁸ UP, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos, Centro de Linguística da Universidade do Porto, Via Panorâmica s/n, 4150-564 Porto, Portugal, mgraca@letras.up.pt.

propomos abordar. Ambas integram, não por casualidade seguramente, o relato da vivência com a escrita acadêmica redigido por uma estudante de um dos seminários de mestrado por nós ministrado em 2012. Lê-se então a dado momento:

Há muitos anos, quando ainda não tinha vivido esta fascinante viagem pela Psicolinguística, um professor escreveu que uma das minhas respostas de um exame parecia ‘uma manta de retalhos’. Como tinha razão, professor! Mas hoje, garanto-lhe que ao ler uma das minhas respostas, o seu comentário seria bem diferente. Atrevo-me a dizer que escreveria ‘a sua resposta é um tapete de [A]rraiolos!’.

Ousamos afirmar que a autora deste excerto ignorava, por um lado, que, na década de 90 do século passado, estudiosos com interesses na área da escrita-composição como Howard (1993) usavam expressões do tipo “patchwriting” para ilustrar tentativas de escrita que tentavam afastar-se de uma cópia *verbatim* usando dos mais diversos meios para conseguir versões tidas supostamente como pessoais pelos estudantes que as compunham e, por outro lado, que também pela mesma altura se tornava conhecida a “tapestry approach” (Scarcella; Oxford, 1992). Já neste século, Jakobs (2003) emprega o termo “patchwork”, que se revela porventura ainda mais próximo da expressão portuguesa “manta de retalhos” quando somos confrontados com justaposições continuadas sem interpretação de referências à literatura (“citations” na terminologia de Jakobs, 2003) não integrais (ver, entre outros, Swales, 1990 e Clugston, 2008).

Cumpra a quem comenta a escrita acadêmica dos estudantes que se estão a iniciar neste tipo de atividade mostrar-lhes como sair do “patchwriting”, do “patchwork”, das “colagens” (Abasi; Akbari; Graves, 2006), da referida “manta de retalhos”, para poder atingir a desejada intertextualidade (Jakobs, 2003; Matsuda 2003; Shi, 2008; Petri, 2012), “o tapete de Arraiolos”, designação da autora do excerto transcrito.

Neste texto, relevamos a importância da transição da “manta de retalhos” para “o tapete de Arraiolos” e ajudamos a ver, no ponto de partida dessa trajetória, uma “oportunidade pedagógica” (Howard, 1995:788) e não uma prestação imediatamente reprovável.

Aspetos ligados à escrita composição que objetivavam respeitar todos os aspetos que contribuíssem para que ela resultasse clara, lógica e inequívoca ao leitor foram já debatidos (Pinto, 2014). Para o efeito, convocaram-se recomendações extraídas de Lanham (2006) e de D. Murray (2013). De Lanham (2006), foi

recomendado que se respeitasse o seu “Método Paramédico” (ver, por exemplo, Pinto, 2012a), que muito contribui para o tratamento de frases consideradas “doentes”. De D. Murray (2013), retiraram-se ensinamentos relevantes em termos de uma escrita que deve assentar numa revisão contínua (ver, por exemplo, Pinto, 2013). De N. Murray (2012) ressaltamos a importância de se manter uma relação estritamente isomórfica entre as fontes usadas nos textos e as referências finais neles incluídas (ver também Libra, 2001).

A escrita, como a entendemos, não é empresa simples e de exequibilidade sem problemas; no entanto, se nos ativermos à frase de D. Murray (2013:28) “the writing comes in the writing”, só podemos acrescentar que o importante reside em começar para depois reformular, guiados pelos conselhos de orientadores competentes.

A visão de escrita em foco neste texto

A tecedura presente no título, aplicável à escrita académica, obriga-nos a abordar a escrita como uma atividade que está longe de ser transparente e linear. Não surpreende pois que trabalhos de investigação na área da escrita busquem desvelar o que ela encerra, por meio de metodologias do tipo dos “think/talk aloud protocols” (Penrose; Geisler, 1994; Yang; Shi, 2003) ou de diários (Crowley, 1977; Sommers, 1978), não como um produto já composto, tal como era visto na corrente retórica tradicional (ver Matsuda 2003), mas sim como um processo compositivo (ver, por exemplo, Crowley, 1977; Sommers, 1979; Faigley, 1986; Matsuda, 2003) também arraigado sociopoliticamente (Casanave, 2003).

A nossa leitura de “escrita”, mais próxima seguramente da preconizada pela era do pós-processo (Atkinson, 2003a; 2003b; Matsuda, 2003), coincide por certo com a de autores que visam divulgar o que sobre esse processo verbal único segundo Emig (1977) se tem investigado e continua a investigar. É interessante constatar que a escrita na língua segunda (L2) não é marginalizada. Poderá parecer estranho que a L2 (pre)ocupe tanto os estudiosos da área quando, afinal, a escrita da língua primeira já obriga a revisões ou reescritas de acordo com as “anomalias” existentes nas produções escritas (Hayes; Flower, 1986; D. Murray, 2013). Sem embargo, mesmo que a escrita do texto académico se concretize na língua do seu autor, dificilmente se concebe que

não contenha citações em línguas segundas, nomeadamente em inglês, a língua por excelência da comunicação científica, exigindo dessa forma um domínio plurilingue do autor para as poder integrar no texto de acolhimento sem que resultem brechas de ligação interlinguística que obstaculizem a intertextualidade esperada (Jakobs, 2003; Matsuda, 2003; Petri, 2012). Como adverte tão sabiamente D. Murray (2013: 13): “The writer is a master weaver, rewriting before writing by making connections between pieces of information, observations, ideas, theories, memories, fears, hopes that when connected create a new meaning.”. Qualquer autor será porventura portador da esperada originalidade quando cria um novo significado ligando de um modo muito singular os materiais de vária índole com que manteve de uma ou outra maneira um contacto mais ou menos próximo.

O termo “escrita” é portanto usado neste texto como sinónimo de produção textual (Jakobs, 2003), de composição (escrita) (Matsuda, 2003), de prosa (Lanham, 2006) ou mesmo, na trilha de Francisco Gomes de Matos (comunicação pessoal, 2015), de redigir. Para este académico, comparativamente a escrever, redigir localiza-se mais do lado da revisão, do processo (sócio)cognitivo e dos efeitos ligados à comunicação e à audiência, ultrapassando a mera transferência de informação (Penrose; Geisler, 1994), o “knowledge telling” (Bereiter; Burtis; Scardamalia, 1988), ou mesmo uma visão da escrita como simples produto (Zamel, 1982; Matsuda, 2003) que não transporia, em alguns casos, a fase da “mecânica da escrita” (Vigotski, 1996: 140) ou, segundo Juel; Griffith; Gough (1986), do “spelling” (p. 244), menoscabando a “ideation”, isto é: “the generation and organization of ideas” (p. 244) (ver também Juel, 1988).

A ideia de comunicação e de trabalho não só psicocognitivo, associado a uma das possíveis aceções de literacia (De Lemos, 2002), foi o que sobressaiu das respostas de estudantes de mestrado a quem foi perguntado o que entendiam por escrever (Pinto, no prelo). Tal facto demonstra que os adultos com percurso académico projetam no ato de escrever o seu convívio com o material escrito, a sua afinidade com esse universo (ver Starfield, 2002), o seu nível mais elevado de literacia (ver Shi, 2004) enquanto processo sociocultural (De Lemos, 2002), fruto de uma relação mais estreita com os diversos géneros textuais escritos (Marcuschi, 2001) e com as mais variadas práticas de cultivar e usar a escrita (Soares, 2001).

A escrita como processo ou como pós-processo, vista num prisma respetivamente cognitivo e sociocognitivo (Matsuda, 2003), desperta naturalmente

posições mais ou menos consensuais e não exclui que se lhe atribua uma leitura em que convirjam as suas facetas solitária e solidária. Se a escrita é uma atividade que se exerce, no geral, isoladamente compaginando-se com a citada faceta solitária, ela não atinge esse ponto sem ter percorrido um trajeto que a faz assumir também uma faceta solidária. No atinente à escrita académica, em consonância com Sommers (2006), esta só se desenvolve em resultado de uma experiência permanente com as normas que a governam, da instrução que exige a sua elaboração e de todo o trabalho de confronto com diversas posições que o tópico em análise possa desencadear, quer por via escrita, recorrendo à literatura, quer por via oral, discutindo com outros especialistas. Não se pense que, para argumentar um trabalho académico, basta que o autor esteja à mercê da inspiração, dissociando-a da atividade social que é também representada pelo levantamento do estado da arte adveniente dos contributos de outros membros da comunidade científica (Rosenberg, 2011). Não será por acaso que D. Murray (2013) recomenda que se fale, que se converse, que se partilhem ideias antes de passar à escrita numa atitude que visa sobretudo não deixar o leitor com perguntas por responder. Sublinha ainda este autor o papel do lado invisível da escrita que precede a sua consumação (D. Murray, 1978), facilmente identificável com a faceta solitária.

Chenoweth e Hayes (2003) aludem à “inner voice”, situada entre a intenção e o texto, que, sendo a voz de cada autor, é de novo um misto de solitário e do que a motiva, que é solidário. Já nos anos oitenta do século passado, Zamel (1982) aludia a um “inner dialogue”, um momento relevante da escrita posicionado no plano das ideias e a preceder a sua concretização, independentemente da fase de efetivação em que esta se encontre. Por seu lado, Perl (1980) usa a expressão “felt sense” para invocar o que um tópico pode suscitar cognitivamente. Faigley e Witte (1981) avançam ainda que os escritores proficientes se ocupam mentalmente do desenvolvimento e da revisão dos seus textos antes de os redigirem. Independentemente da terminologia utilizada, só podemos adiantar que se há etapas da escrita em que o recurso à atividade cognitiva é inevitável, tornando-a um ato solitário, não podemos ofuscar o que a fez chegar a essa fase e o que dela se espera, que apontam para o social, para o solidário.

Se não conseguimos descontextualizar qualquer produção textual, alheá-la do social, e afastá-la da viragem social (“social turn”) (Trimbur, 1994) que a escrita na era do pós-processo reivindica como seu atributo (Atkinson, 2003a; 2003b; Casanave, 2003; Hyland, 2003; Matsuda, 2003), só podemos ver nela um processo que se

distancia de um ato meramente individualista/expressivista (Matsuda, 2003) por não se coadunar, em nossa opinião, com uma atividade independente de outros desempenhos verbais impregnados de social (ver Prior, 2001). Não nos situamos, na leitura que fazemos da escrita, na era do pós-processo (Atkinson, 2003a; 2003b), porque não a desligamos enquanto processo de uma atividade cultural com fortes ligações a uma literacia sociocultural que não pode ser objeto de descontextualização enquanto conduta social (Soares, 2001). Nesta linha, quando Casanave (2003) identifica escrita com um processo sociopolítico, mostra o interesse que, a partir de certo momento, a contextualização dos vários aspetos ligados a esse processo passou a despertar. O seguinte excerto prova bem essa transição: “In recent years, we have become more interested than in the past in how the cognitive, expressive, and linguistic aspects of writing processes are embedded in social and political contexts of writing, and how all these aspects of writing interact to get writing accomplished” (Casanave, 2003:90).

Das fontes na escrita académica: um recurso indispensável sujeito a regras

Na escrita académica, enquanto género textual, sobressaem de imediato as fontes como variável que evidencia o seu cariz sociocognitivo. Atendendo a que se espera de quem pratica este género que conjugue, em texto, o seu conhecimento (obtido não só individualmente) sobre um determinado tópico com outras óticas que as fontes lhe aportam, quer para o sustentar quer para o colocar em causa, não é possível deixar de ver nesta confluência de vozes, que se augura condizente com a adequada integração textual (Shi, 2004), um jogo recíproco entre o intrapsíquico e o interpssíquico, se tirarmos partido da terminologia vygotskiana, e a existência de uma escrita situada, que não se circunscreve por isso a um ato de escrever no singular (Prior, 2001). Trata-se pois de uma escrita que “emerges as a confluence of many streams of activity: reading, talking, observing, acting, making, thinking, and feeling as well as transcribing words on paper” (Prior, 2001:57). Corresponde assim a uma escrita multimodal que engloba diversos aspetos que lhe estão vinculados (Matsuda, 2003), entre eles a cultura (Atkinson, 2003b), aproximando-se da literacia sociocultural e não da mera literacia psicocognitiva (De Lemos, 2002).

Considerada a escrita acadêmica um argumento, poderá desde já avançar-se que a sua originalidade será sempre salvaguardada pela configuração que assumir o que se desejar alegar acompanhado de provas, numa mescla de “verdade contextual” e de “verdade interpretada” (Skelton, 1997), no intento de sustentar a voz/opinião do autor (ver, acerca da argumentação, Irvin, 2010 e Wingate, 2012). Ao valer-se das autoridades que consultou sobre o tópico (“verdade contextual”), o autor encarregar-se-á de acionar concomitantemente o conhecimento que foi acumulando por vias distintas para, ao “dialogar” com essas fontes, organizar os seus pensamentos a fim de tornar original o argumento que pretende atestar. Com esse intuito, socorre-se da sustentação conquistada no âmbito do tema em debate, materializando a focalizada “verdade interpretada”, sem a qual não se comprova nem a transformação, nem a inovação, nem a recontextualização, nem a cumplicidade na intertextualidade que caracteriza o texto acadêmico. O protagonista da argumentação, o “diretor de(sta) cena”, o autor do trabalho, deve transformar os conteúdos dos textos estudados, mercê da filtragem/interpretação que deles faz, com vista a moldar a intertextualidade que encarna em suma o texto acadêmico (Shi, 2008). Um autor não pode portanto reproduzir sem mais os textos de outros (Penrose; Geisler, 1994; N. Murray, 2012). Caso tal ocorresse, demonstraria que a sua escrita carecia do esforço analítico-sintético condizente com a conjugação de “developing ideas up to verbalizing one’s thoughts and organizing them into complex textual representations” (Jakobs, 2003: 896). Importará aditar que associada à voz que personificará o autor se encontra também o termo “luta”. Uma luta que se efetiva num confronto negociado com as fontes para que dela resultem ideias não replicadas mas uma voz que, porque ajustadamente controlada, consegue alcançar a autoridade própria (Prior, 2001; Starfield, 2002; Yang; Shi, 2003). A reprodução é benéfica e até uma etapa de pleno direito e aconselhada em fases iniciais da produção textual (Howard, 1995; Starfield, 2002; Shi, 2004). No entanto, quando já se avança na direção de uma escrita mais consolidada, as exigências aumentam e a atitude do autor terá de se adaptar ao que a comunidade a que pertence aguarda dele através do seu texto. Neste prisma, augura-se que os escritos acadêmicos ofereçam uma conformação que outorgue credibilidade ao trabalho e ao seu autor (ver Libra, 2001 e Paradis, 2006), para além de assegurarem uma boa relação e o esperado entendimento com a audiência. Seguindo Hyland (2004), pode dizer-se que o garante de uma escrita acadêmica com sucesso radica na capacidade de o autor controlar a personalidade nos seus textos, de estabelecer

solidariedade com os leitores, de admitir pontos de vista alternativos e de avaliar os conteúdos. Reivindica-se dele que esteja focalizado simultaneamente em todos os aspetos essenciais da atividade intrínseca à escrita.

Em torno da originalidade na escrita académica

Legítimo é todavia, por um lado, interrogarmo-nos sobre o significado de originalidade, mormente quando se trata da invocada techedura aplicável à escrita de publicações científicas, e, por outro lado, equacionarmos até que ponto esse género textual, visto como uma modalidade de uso da língua socialmente enquadrada, sujeita a convenções e constrangimentos, bem como aberta a expectativas (Hyland, 2003), não se encontrará refém da literatura compulsada e das imposições prescritas pela comunidade académica, que podem vir a condicionar as vozes dos autores e conseqüentemente a sua linguagem, a sua argumentação (Currie, 1998) e, no final, a esperada criatividade.

Na senda do aduzido, até pode questionar-se se a intertextualidade da escrita académica restringe a capacidade de um autor ser “the sole originator of his or her words or ideas” (Currie, 1998:1). Não será esse o caso, uma vez que a escrita académica, ao resultar do cruzamento das vozes que a constituem (Starfield, 2002) por meio da sua análise crítica seguida da necessária síntese, tem de assentar numa interpretação que só pode ter a sua génese no autor que lhe dá voz. A inserção com rigor no texto a compor, sempre que venham a propósito, ora de referências à literatura (“citations” segundo Jakobs, 2003) atribuídas com propriedade e usadas com moderação, ora de citações (“quotations” para Jakobs, 2003) cirurgicamente inseridas e apropriadamente contextualizadas (Petri, 2012), sustentará o trabalho académico a fim de ostentar com nitidez como o seu autor constrói ideias, consolida argumentos e reforça ou revê opiniões (sobre o vaivém entre a análise e a síntese neste contexto conforme o empenho do autor, ver Crowley, 1977). Fundados em Jakobs (2003), podemos dizer que no trabalho académico está em causa uma produção textual “in which writers have recourse to other texts and use them for the development of their own thoughts” (p. 894). Os autores são assim confrontados com a tarefa de analisarem as ideias dos outros, de as compararem, de as associarem e de as contrastarem

também com as suas, advindas estas últimas de tantas outras fontes de conhecimento que, quantas vezes, passam pelas suas experiências de vida, para, por intermédio da síntese resultante desse esforço multicognitivo, atingirem uma intertextualidade que afaste a hipótese de uma apropriação dos pensamentos e das palavras de terceiros, de que derivaria a subsequente ausência de originalidade, de voz, de posição e de autoria pessoais. Com os merecidos ajustamentos, podemos dizer que estamos em presença de um laor multicognitivo, similar ao preconizado por Odisho (2003; 2007; 2014), que não prescinde de um modelo que o desencadeie, isto é, do social, tão reclamado por aqueles para quem a escrita é um processo que não ultrapassa a esfera do cognitivo (Matsuda, 2003). Concordamos com Casanave (2003) quando, firmado na literatura, escreve que as produções escritas “are increasingly viewed not just as linguistic artifacts but as socially produced and politically situated” (p. 87).

A escrita académica atinge com mais facilidade o aguardado pelos pares, pelos que têm a última palavra acerca da qualidade da produção final, principalmente na escrita destinada a ser publicada (Casanave, 2003), quando quem a pratica se encontra acostumado ao tipo de discurso praticado pela comunidade respetiva (Penrose; Geisler, 1994), que se consubstancia num ato por natureza social. Ademais, espera-se que o autor saiba gerir as fontes, também em termos formais, para que quem o leia sinta que, nos bastidores da tecedura do texto, são concebidas, por obra da síntese decisiva, combinações de perspetivas de que ressalta a originalidade almejada. Premeditadamente ou por desconhecimento das normas que regem a escrita académica, quem escreve não deve refugiar-se demasiado em empréstimos sucessivos das ideias e das palavras de outras autorias, porque, eventualmente, o podem fazer correr o risco de cometer o indesejado plágio (Howard, 1995; Currie, 1998; Shi, 2008). Uma leitura cuidadosa e crítica das fontes é tanto mais positiva quanto alerta quem a pratica, mais tarde no papel de escritor, para a linguagem que está ao serviço do desenvolvimento de um texto que respeita a audiência impondo credibilidade, ou seja, para o metadiscurso característico deste género textual (Hyland, 2004; 2008). A leitura e a escrita devem encontrar-se numa relação que contribua para que se veja nelas uma complementaridade conducente a um mútuo enriquecimento (Bunn, 2011).

Não é difícil constatar que o exposto até ao momento relativamente ao termo “originalidade”, pode despertar, por associação assente no assunto em debate, uma gama de conceitos já invocados ou ainda por convocar que devem ser listados quando a escrita é também, neste âmbito, palavra-chave.

Entre outros termos/conceitos que podem vir agregados à originalidade podem enumerar-se: 1) a autoria (Penrose; Geisler, 1994; Howard, 1995; Starfield, 2002); 2) a identidade (Hirvela; Belcher, 2001; Ivani; Camps, 2001; Casanave, 2003; Abasi; Akbari; Graves, 2006; Starfield, 2002); 3) a voz (Atkinson, 2001; Hirvela; Belcher, 2001; Ivani; Camps, 2001; Matsuda, 2001; Prior, 2001; Street, 2009; Wingate, 2012; D. Murray, 2013), 4) a posição (Street, 2009); 5) a atribuição (Hyland, 1999; Jalilifar; Chamran, 2012; Mastura; Azlan, 2013); 6) a citação (Swales, 1990; Jakobs, 2003; Pecorari, 2006; Petri, 2007; Clugston, 2008; Harwood, 2009; Macedo; Pagano, 2011; Jalilifar; Chamran, 2012; Mastura; Azlan, 2013); 7) a paráfrase (Keck, 2006); 8) a intertextualidade transgressiva (Chandrosama; Thomspoon; Pennycook, 2004); 9) o plágio (Howard, 1993; 1995; Pecorari, 2003); e 10) o “patchwriting” (Howard, 1995; Pecorari, 2006).

Alguns dos conceitos mencionados (a atribuição, a citação, a paráfrase) contribuem para a originalidade em função da capacidade que o autor manifesta de os manobrar no intento de conseguir passar ao leitor a ideia de que domina o texto que escreveu. O autor deve conhecer bem o procedimento a seguir na tecedura do seu texto a fim de lhe inculcar a voz, a autoria e a originalidade requeridas e seguir um percurso que o resguarde da intertextualidade transgressiva, do “patchwriting” e do plágio. A noção de autoria não se revestiu contudo sempre do sentido que detém hoje no nosso contexto, o mesmo se passando com a noção de plágio, que pode inclusive oferecer visões distintas consoante as culturas em causa (Howard, 1995; ver, ainda, Shi, 2004 e Keck, 2006). O surgimento neste texto de “patchwriting” junto de plágio justifica-se, em virtude de o primeiro termo poder cobrir uma forma de escrita que seja também considerada plágio (ver Howard, 1993). Acontece que Howard (1993) extrai uma leitura positiva, em matéria de estratégia de composição, do “patchwriting”, que define como “copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym substitutes” (p. 233), por divisar nessa cópia “a healthy effort to gain membership in a new culture” (p. 236). A menção ao “patchwriting” como oportunidade pedagógica é reiterada pela mesma autora no seu artigo de 1995. Não será despropositado ver uma oportunidade pedagógica no “patchwriting” numa fase inicial – mas nunca numa mais avançada – da escrita de um texto académico como meio de fazer com que o estudante possa aprender por via desse procedimento a melhor lidar com uma linguagem, a académica, que domina naturalmente com menos propriedade no começo (ver Keck,

2006). Uma interpretação desta ordem é também adotada em relação ao plágio por Starfield (2002). Ensinar a resumir passando pela justa utilização da paráfrase pode ser uma conduta a seguir para fugir ao uso *verbatim* das fontes (Howard, 1995; Yang; Shi, 2003; Shi, 2004; Keck, 2006). Howard (1995) mostra como se deve ensinar a ler e a escrever textos tidos como difíceis. A abordagem proposta por esta autora assemelha-se em tal grau, a nosso ver, com a cópia diferida aconselhada por Andrée Girolami-Boulinier para reeducar casos de disortografia (Girolami-Boulinier; Cohen-Rak, 1985; Pinto, 1998) que não nos abstemos de assinalar o que nos propõe. Estima a autora que se revela de grande utilidade aprender a ler para que seja atingida uma compreensão que conduza à redação de um resumo do que foi lido sem olhar para o texto ponto de partida. Depois de efetuado este primeiro passo, deve verificar-se se o texto foi bem compreendido e se não existem passagens muito próximas do original. No caso de subsistirem frases ou expressões idênticas, recomenda que se convertam em citações diretas.

Com efeito, o refúgio à cópia/reprodução é uma solução fácil quando não se detém o conhecimento suficiente da matéria ou linguístico para parafrasear as fontes ou quando se encontra dificuldade em escrever resumos (“summaries”) dos materiais lidos, demonstrando incapacidade de separar o acessório do essencial, de combinar e generalizar ideias e de ir ao cerne do assunto usando frases genuínas (Shi, 2004).

Espera-se por isso que o estudante aprenda a usar as fontes com rigor a fim de que o resultado final que dele se espera possa ser diferente, original e não replicado. Ele tem de sentir que os textos não podem ser colagens de citações, porque estas acabam por ser inibidoras da emergência do seu poder argumentativo (Abasi; Akbari; Graves, 2006). Não podemos ocultar que a empresa não é fácil e que o uso das fontes na escrita académica exige habilidades e poder crítico que têm de ser cultivados. Consoante comenta Jakobs (2003), há estudantes que não sabem lidar devidamente com a literatura, que não estão suficientemente familiarizados com o uso de referências e que acabam por apresentar trabalhos que se aproximam de “patchworks of poorly reworked citations rather than consistent scholarly discussions.” (p. 901).

Abasi; Akbari; Graves (2006) usam a designação colagens de citações e Jakobs (2003) utiliza o termo “patchworks” para denominar fenómenos similares. A terminologia muda de autor para autor; no entanto, o que motiva ambos é idêntico e radica na inabilidade de quem escreve sentir com exatidão o que se espera de um trabalho académico. Distinguem-se a colagem de citações e os designados

“patchworks” da intertextualidade que deve impreterivelmente caracterizar o trabalho científico, que se apoia, é certo, numa “verdade contextual” (Skelton, 1997). Esta deve porém ser utilizada regradamente e não de modo cumulativo, e ainda menos *verbatim*, por quem a ela recorre para que possa emergir do texto em curso uma voz que faça a gestão dessa verdade contextual controlando a sua integração, através da concordância ou contestação, na demanda da fundamentação do que se quer transmitir.

Após a referência à “verdade contextual”, torna-se um imperativo que sejam examinadas mais de perto as citações. Em língua inglesa existe a distinção entre “citation” e “quotation”. Jakobs (2003) alerta porém para o uso inconsistente destes dois termos na literatura que trata da escrita científica e para o facto de, neste seu artigo, empregar “quotation” (p. 897) no caso de se retomar *ipsis verbis* uma determinada fonte, razão pela qual terão de ser usadas as aspas, e “references to the literature” (p. 897) quando estão em causa referências breves a outros textos que deverão vir obviamente acompanhadas das atribuições. Por sua vez, “citation” seria a opção do autor para se referir ao termo que abarca ambas as modalidades de recurso às fontes (Jakobs, 2003: 897). Além disso, o termo “citation”, que se aproximaria mais de “references to the literature” de acordo com Jakobs (2003), pode tomar a forma integral e não integral (ver, entre outros, Swales, 1990 e Clugston, 2008) ou ser ou não secundária (Pecorari, 2006; N. Murray, 2012). Não enveredando por uma análise mais fina que conduza às funções das citações (Harwood, 2009), as distinções apresentadas já constituem orientações importantes para quem escreve e devemos dedicar-lhes alguma atenção neste texto.

De uma forma muito direta e concisa, autores como Mastura e Azlan (2013) adiantam que “[i]ntegral citations usually contain the name of the cited author within the sentence followed by the year of the author’s work” (p. 63). Em contrapartida, avançam que “a non-integral citation cites the author’s name in parentheses or brackets and is put at the end of a sentence” (p. 63). Apesar de estas duas modalidades de referenciar as fontes serem da maior relevância para que os estudantes ganhem uma certa flexibilidade na sua gestão sem caírem em formulações que fazem dos seus textos justaposições de excertos extraídos da literatura, trazemos para a discussão numa primeira instância as citações secundárias insistindo no que sobre o assunto escrevem Pecorari (2006) e N. Murray (2012). Consideramos nós também que as fontes secundárias devem ser evitadas em favor do uso da fonte primária sempre que esta esteja disponível e escrita numa língua dominada pelo interessado. Na

verdade, nunca sabemos até que ponto, usando fontes secundárias, não estamos, como afirma Paradis (2006), a perpetuar um mito que deriva de interpretações erradas das primeiras versões dos escritos. Em alguns casos, só podemos sentir uma atitude de comodismo no uso dessas fontes em vez das primárias, quando estas últimas são acessíveis e legitimariam decerto melhor o trabalho em composição para além de garantirem, sem suspeição, conhecimentos complementares de interesse. Aliás, são pormenores deste teor que fazem distinguir os textos de divulgação e jornalísticos dos verdadeiros textos científicos. A diferença de objetivos dos tipos de textos apontados e das audiências a que se destinam configura o suficiente para imprimir à escrita uma estruturação completamente diversa. Disso, não podem os autores de trabalhos académicos alhear-se na busca de alguma facilidade. A escrita, designadamente a académica, é uma luta (Allen, 2010), é trabalho e assim deve ser vista, dado que, como bem nota D. Murray (2013: 24), “Writing is not a mystery. It is a craft, a habit, a discipline that can be understood and practiced”. A escrita académica sendo tudo isso, só temos mesmo de seguir o regimento que a regula porque as evasivas não têm lugar.

Quanto à distinção entre citação/referência integral e não integral (ver Petrić, 2007), esta devia ser dada obrigatoriamente a conhecer aos estudantes que teimam em ir justapondo, ao longo dos seus trabalhos, ideias e palavras que não lhes pertencem, limitando-se a colocar no fim de cada parágrafo o nome do autor consultado e o ano da obra respetiva. A familiarização destes estudantes com a possibilidade de empregarem – de forma bem distribuída e recorrendo nas alturas certas às expressões mais ajustadas (ver Pickard, 1995; Thompson; Tribble, 2001; Hyland, 2008) – citações/referências não integrais e integrais leva-os com certeza a redigirem textos em que se sinta com mais vivacidade a origem das vozes originais e se torne mais visível uma preocupação em gerar alguma intertextualidade, não obstante em determinados momentos ainda poder revestir um cunho transgressivo. Apesar do carácter porventura transgressivo da intertextualidade por eles produzida nas primeiras tentativas, conforme propõe Howard (1995) para o “patchwriting”, poderíamos também ver nessa apropriação das fontes momentos de aprendizagem, de “oportunidade pedagógica” (Howard, 1995:788), que estabelecerão sem dúvida uma ponte para a aspirada intertextualidade.

Uma tarefa inerente à escrita académica que também pode ocasionar uma boa oportunidade de mediação pedagógica reporta-se ao uso das citações diretas

(“quotations”). À primeira vista, pode figurar-se empresa simples; no entanto, não será sempre esse o caso. Cabe-nos dizer, de imediato, que se trata de um recurso que deve ser utilizado com moderação. De resto, as citações não deveriam ser nem muito frequentes, nem continuadas, nem demasiado longas, porque elas servem tão-só para documentar com a exatidão necessária a ideia que se está a expor. Interessa ainda apelar para o modo de as integrar no texto que se está a redigir, procedimento que requer, mais uma vez, algum grau do que se pode denominar literacia académica (Petri, 2012). A este respeito, Jakobs (2003) assinala a integração cotextual e a contextual nas citações diretas. Na integração cotextual, a citação deve ser preparada para se adaptar morfológica, sintática ou ortograficamente ao texto de acolhimento (Petrić, 2012) porque, como adianta Petrić, está em causa a incorporação da citação no texto que se está a redigir. Esta operação, contudo, pode oferecer dificuldade a quem se está a iniciar neste tipo de escrita e torna-se não raras vezes um bom motivo para agir do ponto de vista pedagógico. A integração contextual prende-se com a adequação das palavras de outros ao que se está a transmitir, ou seja, com a oportunidade de que se reveste recorrer ao testemunho de terceiros, por intermédio de citações *ipsis verbis*, quando se está a aduzir uma dada matéria (ver Petrić, 2012). Não é pouco comum verificar-se que os estudantes citam passagens que não evidenciam qualquer relação com o que estão a argumentar. Junta-se ao relatado a obrigatoriedade de acompanhar a citação direta (“quotation”), sempre colocada entre aspas, da página da obra de onde foi extraída, para além da indicação do nome do autor e da data da obra em causa. São talvez indicações tidas por muitos como banais e que nem deveriam ser mencionadas. Acontece porém que esses dados nem sempre surgem de forma sistemática nos trabalhos dos estudantes, o que pode motivar o legítimo questionamento da sua credibilidade. Intimamente relacionados com a abordagem à capacidade de fazer uso de citações encontram-se naturalmente o conceito de intertextualidade (Shi, 2008) e o que se deve entender por texto académico enquanto espaço de interseção das ideias de quem o escreve com as de terceiros (Shi, 2004).

À descoberta da voz própria e da escrita académica: duas propostas práticas

Como intervir junto dos estudantes para que reconheçam que, em

circunstâncias estabelecidas, também podem ter voz, ser autores e gerar ideias, sem que tenham de se socorrer de fontes e da sua natural atribuição?

É nossa experiência que os estudantes nem sempre apreciam ou aceitam sem hesitação escrever um texto de pequenas dimensões sobre um tópico que lhes seja sugerido antes de terem consultado bibliografia em que se possam apoiar. Quando tal se lhes solicita, manifestam não raramente um certo desconforto, alguma resistência, atitudes típicas de um público que, à primeira vista, bloqueia por não saber beneficiar da experiência resultante do seu percurso de vida, do que lhe foi dado observar na sua existência, do que já leu, do que já escreveu, das conversas que teve com outras pessoas, do tanto que deve ter pensado e sentido e das numerosas e diversificadas atividades realizadas para, por essas vias, desenvolver um texto individual em que a sua voz ressalte com uma marca privativa (Prior, 2001). Seria pois de esperar que atividades desse cariz capacitassem os estudantes para serem agentes dos seus escritos sem precisarem de se firmar incondicionalmente em bibliografia fornecida para o efeito. Aliás, os defensores da pedagogia baseada no processo valorizam uma perspectiva que vá nesse sentido (Matsuda, 2003). Penrose e Geisler (1994) também advogam que se criem situações em que os estudantes olhem os problemas a partir de dentro em vez de o fazerem a partir do exterior, ou seja, “come to see themselves as participants in, rather than observers of, the construction of knowledge” (p. 517).

Atuando desta forma, os estudantes poderão sentir que há abordagens à escrita que lhes dão azo a veicularem a sua voz e a serem autores de pleno direito, mostrando-lhes que estão diante de uma realidade e não de uma ficção. Ademais, nas circunstâncias, é-lhes dado verificar que, sabendo tirar partido da sua voz, também conseguem sair vencedores da luta que tantas vezes terão de travar para serem autores quando se encontrarem confrontados com as ideias dos diversos escritos que vierem a consultar. Não podem por conseguinte apossar-se das autoridades estudadas, seja por meio de paráfrases mal conseguidas (ver, a propósito dos diversos tipos de paráfrases, Keck, 2006), seja por reproduções literais atribuídas muitas vezes sem rigor. Sucede, contudo, que alguns dos escritos produzidos nestas condições tomam com frequência a configuração de meras justaposições de frases que mais não são do que um acumular, sem interligação e sem a correta substância, de respostas às questões que o tema do trabalho não deixa de conter. Fazem-nos inclusive pensar no termo “listagem”, imputado por Snowdon (2002) a autobiografias redigidas por participantes no “nun study” que se limitavam a justapor ideias ou acontecimentos. Não será, de

resto, por acaso que Snowdon, na mesma obra, considera a existência de autobiografias que denotam um estilo mais monofônico, as ditas listagens, ao lado de autobiografias com um estilo da ordem da alta fidelidade.

Colocar os estudantes numa situação em que tenham de escrever sobre um determinado tópico de improviso e sem o recurso a fontes é profícuo porque os leva a acionarem as suas vozes, a perceberem que também podem ser autores e a concluir que não são só as autoridades consultadas que têm voz, razão pela qual não as devem seguir cegamente. A voz deles também existe no caso de se empenharem em concebê-la.

Outras atitudes dos estudantes, como leitores, em relação aos textos trabalhados também podem ser úteis para que a escrita melhore e denote as marcas do género a que pertence (ver Penrose; Geisler, 1994). Penrose e Geisler (1994), com fundamento na literatura, avançam o interesse de levar os estudantes a analisarem sob vários ângulos os textos lidos a fim de que se sintam, por exemplo, aliciados a “to mine” the texts they read for strategies they may in turn employ in their own writing” (p. 517). A escrita ecoará então a forma como leram, nos textos estudados, os aspetos formais de interesse mais direto para o fim em vista.

Antes de conhecermos o pensamento de Penrose e Geisler, num seminário de mestrado por nós ministrado, propusemos a quatro estudantes que produzissem, apoiadas numa escrita colaborativa, com base essencialmente na planificação por analogia (Hayes; Nash, 1996), um texto no modo escrito e outro no modo oral a partir de um artigo à sua escolha de entre os vários analisados em aula (Pinto, 2012b). A este ato de escrita colaborativa (ver, a este respeito, Neumann; McDonough, 2014), serviram de modelo textos, nesses dois modos versando um outro tópico, apresentados por Day (1980). O primeiro objetivo desta tarefa residiu em alertar para a diferença, no plano da memória, entre um texto no modo escrito destinado a ser lido e que pode permanecer o tempo de que o leitor necessitar debaixo do seu controlo visual, e um texto no modo oral composto para ser só ouvido. O segundo objetivo, o mais pertinente neste contexto, visa consciencializar para o trabalho de composição dos dois modos apontados. Simboliza uma prática de escrita (colaborativa) auspiciosa porque prepara, por via dessa planificação por analogia, para uma construção textual precedida naturalmente de uma leitura (conjunta) criteriosa de escritos com a estruturação que se quer replicar e de um bom conhecimento (co)arquitetado do texto selecionado para operar essa planificação.

Neste caso, está de novo presente a cumplicidade entre leitor e escritor. Na escrita acadêmica, afigura-se-nos todavia que o escritor se encontra ainda mais associado ao papel de um leitor atento e respeitador das convenções prescritas pela comunidade a que pertence ou que deseja integrar.

Nota final

A fechar, retomamos as palavras da autora do fragmento com que iniciamos este texto que traduzem o que requer, em seu entender, a transição da reprodução para a interpretação, ou seja, da “manta de retalhos” para o “tapete de Arraiolos”, que procurámos explorar nas secções precedentes:

Através das aulas de Psicolinguística (...) aprendemos a trabalhar textos, a (bem) elaborar teses, a defender pontos de vista, a contrastar ideias, a retirar o essencial de diferentes textos e a pô-las em comum. Nestas aulas, ouvimos histórias reais intercaladas com os textos que vamos analisando. Histórias que parecem surgir por acaso, mas que são sempre pertinentes para o texto ou conteúdo em estudo. Mas, acima de tudo, nestas aulas, aprendemos a pensar.

A atitude descrita denuncia o que se encontra subjacente ao processo de composição escrita tal como o consideramos e a forma como é finalmente tecida a originalidade de um trabalho académico que não deixa de se nutrir de muitas vozes, mas que se sustenta sobretudo de uma forte capacidade de seleção e filtragem de meios para daí resultar a construção de um texto que respeite não só objetivos e contextos, mas também o efeito na audiência (Odell, 1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abasi, Ali R.; Akbari, Nahal; Graves, Barbara. 2006. Discourse appropriation of identities, and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing*, v. 15, p.102-117.

Allen, Sarah. 2010. The inspired writer vs. the real writer. In: Lowe, C.; Zemliansky, P. (Eds.). *Writing spaces: Readings on writing*. Vol. 1. Anderson SC: Parlor Press. p. 34-44. Disponível em: <http://writingspaces.org/essays>. Acesso em 12 maio 2015.

Atkinson, Dwight 2001. Reflections and refractions on the JSLW special issue on voice. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 107-124.

Atkinson, Dwight. 2003a. L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 3-15.

Atkinson, Dwight. 2003b. Writing and culture in the post-process era. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 49-63.

Bereiter, Carl; Burtis, P. J.; Scardamalia, Marlene. 1988. Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, v. 27, p. 261-278.

Bunn, Mike. 2011. How to read like a writer. In: Lowe, C.; Zemliansky, P. (Eds.). *Writing spaces: Readings on writing*. Vol. 2. Anderson SC: Parlor Press. p. 71-86. Disponível em: <http://writingspaces.org/essays>. Acesso em 12 maio 2015.

Casanave, Christine Pearson. 2003. Looking ahead to more sociopolitically-oriented case study research in L2 writing scholarship (But should it be called “post-process”?). *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 85-102.

Chandrasoma, Ranamukalage; Thompson, Celia; Pennycook, Alastair. 2004. Beyond plagiarism: Transgressive and nontransgressive intertextuality. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 3, n. 3, p. 171-193.

Chenoweth, N. Ann; Hayes, John R. 2003. The inner voice in writing. *Written Communication*, v. 20, n. 1, p. 99-118.

Clugston, Marie. 2008. An analysis of citation forms in health science journals. *Journal of Academic Language & Learning*, v. 2, n. 1, p. A11-A22.

Crowley, Sharon. 1977. Components of the composing process. *College Composition and Communication*, v. 28, n. 2, p. 166-169.

Currie, Pat. 1998. Staying out of trouble: Apparent plagiarism and academic survival. *Journal of Second Language Writing*, v. 7, n. 1, p. 1-18.

Day, Ruth S. 1980. Teaching from notes: Some cognitive consequences. In: McKeachie, W. J. (Ed.). *New directions for teaching and learning: Learning, cognition, and college teaching*. San Francisco: Jossey-Bass. p. 95-112.

De Lemos, Marion. 2002. *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Melbourne, Australian Council for Educational Research (ACER) (47 pp.). Disponível em: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=literacy_numeracy_reviews. Acesso em 16 maio 2015.

Emig, Janet. 1977. Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, v. 28, n. 2, p. 122-128.

Faigley, Lester. 1986. Competing theories of process: A critique and a proposal. *College English*, v. 48, n. 6, p. 527-542.

Faigley, Lester; Witte, Stephen. 1981. Analyzing revision. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 400-414.

Girolami-Boulinier, Andrée; Cohen-Rak, Nicole. 1985. S.O.S. au C.E.S. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, v. 604, n. III, p. 6-14.

Harwood, Nigel. 2009. An interview-based study of the functions of citations in academic writing across two disciplines. *Journal of Pragmatics*, v. 41, p. 497-518.

Hayes, John R.; Flower, Linda S. 1986. Writing research and the writer. *American Psychologist*, v. 41, n. 10, p. 1106-1113.

Hayes, John R.; Nash, Jane G. 1996. On the nature of planning in writing. In: Levy, C. M.; Ransdell, S. (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. p. 29-55.

Hirvela, Alan; Belcher, Diane. 2001. Coming back to voice. The multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 83-106.

Howard, Rebecca Moore. 1993. A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing*, v. 11, n. 3, p. 233-245.

Howard, Rebecca Moore. 1995. Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, v. 57, n. 7, p. 788-806.

Hyland, Ken. 1999. Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, v. 20, n.3, p. 341-367.

Hyland, Ken. 2003. Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 17-29.

Hyland, Ken. 2004. Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 13, p. 133-151.

Hyland, Ken. 2008. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, v. 27, p. 4-21.

Irvin, L. Lennie. 2010. What is “academic” writing? In: Lowe, C.; Zemliansky, P. (Eds.). *Writing spaces: Readings on writing*. Vol.1. Anderson SC: Parlor Press. p. 3-17. Disponível em: <http://writingspaces.org/essays>. Acesso em 12 maio 2015.

Ivanič, Roz; Camps, David. 2001. I am how I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 3-33.

Jakobs, Eva-Maria. 2003. Reproductive writing – writing from sources. *Journal of Pragmatics*, v. 35, p. 893-906.

Jalilifar, Alireza; Chamran, Shahid. 2012. Academic attribution: Citation analysis in master's theses and research articles in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 22, n. 1, p. 23-41.

Juel, Connie. 1988. Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, v. 80, n. 4, p. 437-447.

Juel, Connie; Griffith, Priscilla L.; Gough, Philip B. 1986. Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, v. 78, n. 4, p. 243-255.

Keck, Casey. 2006. The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, v. 15, p. 261-278.

Lanham, Richard A. 2006. *Revising Prose*. Fifth Edition. New York: Pearson Longman.

Libra, Judy A. 2001. How to Write a Paper. Introduction to Scientific Work Seminar, Module 6. International Study Course Environmental and Resource Management, Brandenburg Technical University Cottbus, Germany. Versão enviada pela autora.

Macedo, Tatiana S. de; Pagano, Adriana Silvano. 2011. Análise de citações em textos acadêmicos escritos. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 27, n. 2, p. 257-288.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2001. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 2.^a edição. São Paulo: Cortez Editora.

Mastura, Nik; Azlan, Nik Ismail. 2013. Citation typologies and rhetorical functions of citations in master dissertations. *Creative Practices in Language Learning and Teaching*, v. 1, n. 2, p. 61- 74.

Disponível em:
<http://www.kedah.uitm.edu.my/CPLT/images/stories/v1n2/Article5.pdf>. Acesso em 6 de agosto 2015.

Matsuda, Paul Kei. 2001. Voice in Japanese written discourse. Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 35-53.

Matsuda, Paul Kei 2003. Process and post-process: A discursive history. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 65-83.

Murray, Donald M. 1978. Write before writing. *College Composition and Communication*, v. 29, n. 4, p. 375-381.

Murray, Donald M. 2013. *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth Cengage Learning.

- Murray, Neil. 2012. *Writing essays in English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neumann, Heike; McDonough, Kim. 2014. Exploring the relationships among student preferences, prewriting tasks, and text quality in an EAP context. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 15, p. 14-26.
- Odell, Lee. 1995. Basic writing in context: Rethinking academic literacy. *Journal of Basic Writing*, v. 14, n.1, p. 43-56.
- Odisho, Edward. Y. 2003. *Techniques of teaching pronunciation in ESL, bilingual & foreign language classes*. Lincom Language Textbooks 05. München: Lincom Europa.
- Odisho, Edward Y. 2007. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, v. 2, p. 3-28.
- Odisho, Edward Y. 2014. *Pronunciation is in the brain, not in the mouth. A cognitive approach to teaching it*. Piscataway, NJ: Gorgias Press LLC
- Paradis, Michel. 2006. More belles infidèles – or why do so many bilingual studies speak with forked tongue? *Journal of Neurolinguistics*, v. 19, p. 195-208.
- Pecorari, Diane. 2003. Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 317-345.
- Pecorari, Diane. 2006. Visible and occluded citation features in postgraduate second-language writing. *English for Specific Purposes*, v. 25, p. 4-29.
- Penrose, Ann, M.; Geisler, Cheryl. 1994. *College Composition and Communication*, v. 45, n. 4, p. 505-520.
- Perl, Sondra. 1980. Understanding composing. *College Composition and Communication*, v. 31, n. 4, p. 363-369.
- Petrić, Bojana. 2007. Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's theses. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 6, p. 238-253.
- Petrić, Bojana. 2012. Legitimate textual borrowing: Direct quotation in L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 21, p. 102-117.
- Pickard, Valerie. 1995. Citing previous writers: What can we say instead of 'say'? *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, v. 18, p. 89-102.
- Pinto, Maria da Graça L. Castro. 1998. *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora (Coleção Linguística Porto Editora, 11).

Pinto, Maria da Graça L. Castro. 2012a. Recensão de Richard A. Lanham. *Revising Prose*. Fifth Edition. New York: Pearson Longman, 2006. *Linguarum Arena*. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto, v. 3, p. 147-151.

Pinto, Maria da Graça L. Castro. 2012b. A leitura e a escrita na universidade. Até onde pode ir o papel da universidade na sua otimização? In: Teixeira e Silva, R.; Yan, Q.; Espadinha, M. A.; Leal, A. V. (Eds.). *A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. China, Macau: Universidade de Macau, CDROM (p. 900-907).

Pinto, Maria da Graça L. Castro. 2013. Recensão de Donald M. Murray. *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth. Cengage Learning, 2013. *Linguarum Arena*. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto, v. 4, p. 125-132.

Pinto, Maria da Graça L. Castro. 2014. *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. C07capflup. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pinto, Maria da Graça L. Castro. (no prelo). A leitura e a literacia de leitura vistas como etapas do ato de ler. In: Naschold, A. C.; Junior, A. P.; Guaresi, R.; Pereira, V. W. (Orgs.) *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interface*. Universidade Federal de Rio Grande do Norte: EDUFRN.

Prior, Paul. 2001. Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 55-81.
Rosenberg, Karen. 2011. Reading games: Strategies for reading scholarly sources. In: Lowe, C.; Zemliansky, P. (Eds.). *Writing spaces: readings on writing*. Vol. 2. Anderson SC: Parlor Press. p. 210-220. Disponível em: <http://writingspaces.org/essays>. Acesso em 12 maio 2015.

Scarcella, Robin; Oxford, Rebecca. 1992. *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle and Heinle.

Shi, Ling. 2004. Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*, v. 21, n. 2, p. 171-200.

Shi, Ling. 2008. Textual appropriation and citing behaviors of university undergraduates. *Applied Linguistics*, v. 31, n. 1, p. 1-24.

Skelton, John. 1997. The representation of truth in academic medical writing. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 121-140.

Snowdon, David. 2002. *Aging with grace. The nun study and the science of old age: How we can all live longer, healthier and more vital lives*. London: Fourth Estate.

Soares, M. 2001. *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2.^a edição, 4.^a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Sommers, Nancy. 1978. Response to Sharon Crowley, “Components of the composing process”. *College Composition and Communication*, v. 29, n. 2, p. 209-211.

Sommers, Nancy. 1979. The need for theory in composition research. *College Composition and Communication*, v. 30, n. 1, p. 46-49.

Sommers, Nancy. 2006. Across the drafts. *College Composition and Communication*, v. 58, n. 2, p. 248-257.

Starfield, Sue. 2002. “I’m a second-language English speaker”: Negotiating writer identity and authority in sociology one. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 1, n. 2, p. 121-140.

Street, Brian. 2009. “Hidden” features of academic paper writing. *Working papers in Educational Linguistics*, v. 24, n. 1, p. 1-17.

Swales, John M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. 13th printing 2008. Cambridge: Cambridge University Press.

Thompson, Paul; Tribble, Chris. 2001. Looking at citations: Using corpora in English for academic purposes. *Language Learning & Technology*, v. 5, n. 3, p. 91-105.

Trimbur, John. 1994. Review: Taking the social turn: Teaching writing post-process. *College Composition and Communication*, v. 45, n. 1, p. 108-118.

Vigotski L. S. 1996. A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: Cole, M.; John-Steiner, V.; Scribner, S.; Souberman E. (Orgs.). *Tradução* J. Cippola Netto, L. Silveira Menna Barreto, S. Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.

Yang, Luxin; Shi, Ling. 2003. Exploring six MBA students’ summary writing by introspection. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 2, p. 165-192.

Wingate, Ursula. 2012. ‘Argument!’ helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 11, p. 145-154.

Zamel, Vivian. 1982. *Writing: The process of discovering meaning*. *Tesol Quarterly*, v. 16, n. 2, p. 195-209.

