

O LABOR DA ESCRITA: UMA PRÁTICA TAMBÉM TESTEMUNHADA POR ESTUDANTES

THE LABOUR OF WRITING: A PRACTICE STUDENTS ALSO TESTIFY TO

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto¹

Resumo: *A conhecida frase “Ce qu'il y a de plus profond en l'homme, c'est la peau” (“O que há de mais profundo no homem é a pele”), de Paul Valéry, serve de pretexto para observar também na escrita-composição o “diálogo” que se gera entre o que emerge à “epiderme” da escrita e o que se desenrola em camadas mais profundas desse processo. Apela-se, assim, à boa gestão do que sustenta as ideias a transmitir para que a qualidade da sua tradução verbal permita que a mensagem chegue nas melhores condições ao público-alvo. Objetiva-se, neste texto, advertir que se espera de quem pratica a escrita académica uma escrita analítica e não cópia, assente numa leitura crítica e não escrava das fontes. Além disso, deve emergir dessa escrita uma voz sintetizadora de todas as vozes consultadas – conjugada com o conhecimento prévio –, que mais não é do que o contributo que a comunidade científica aguarda de cada autor. Quem escreve trabalhos académicos deve abraçar sem reticências a postura de quem não só aprende, mas também tem de contribuir com algo de original. Como este texto contém um recado virado para o ensino, foram escolhidos para enriquecer a sua intertextualidade e engrossar a sua polifonia excertos redigidos por estudantes de mestrado que testemunham com muita clareza que a escrita é uma prática que merece ser trabalhada e que muito lucra com uma orientação bem arquitetada.*

Palavras-chave: *O lado superficial e o lado profundo da escrita; A escrita analítica; A leitura crítica.*

Abstract: *Paul Valéry's well-known quote “Ce qu'il ya de plus profond en l'homme, c'est la peau” (“The deepest thing in man is the skin”) serves as a pretext to observe, in writing-composition also, the “dialogue” that is generated between what emerges at the “epidermis” of writing and what unfolds at deeper layers of this process. Thus, there is a need to effectively manage what sustains the ideas to be transmitted, so that the quality of their verbal translation enables the message to be delivered to the target audience in the best conditions. This paper intends to draw attention to what is expected from those who practice academic writing, i.e. an analytical writing and not a copy, based on a critical and non-slavish reading of the sources. In addition, it should emerge from such writing a voice that summarises all the voices consulted, combined with prior knowledge, which is no more than the contribution the scientific community expects from every author. The writers of academic papers should embrace wholeheartedly the posture of those who not only learn, but also must contribute with something original. As this paper contains a message focused on teaching, excerpts from master's students were chosen, in order to enrich their intertextuality and to broaden their polyphony. They very clearly testify to the idea that writing is a practice that deserves to be worked on and which can profit greatly from a well-designed guidance.*

Keywords: *The superficial and the deep dimensions of writing; Analytical writing; Critical reading.*

1 Abertura

A chamada de trabalhos deste número da revista *Diálogo das Letras*, editada pelo Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET) e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, reveste-se de uma particularidade que não pode passar despercebida à comunidade científica que se interessa por

¹ Faculdade de Letras da Universidade do Porto (UP). Agregação pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (UP). Porto, Portugal, e-mail: mgraca@letras.up.pt

todo o tipo de questões em torno do texto. Com este número, entendem os seus promotores comemorar os 10 anos da criação do GPET.

Atendendo a que a produção textual constitui o cerne da pesquisa do GPET e que este grupo manifesta uma forte ligação ao ensino, uma vez que está associado à Pós-Graduação em Letras, acreditou-se que a melhor resposta ao desafio colocado pela chamada de trabalhos deste número residia em discorrer sobre a escrita de um trabalho académico, pondo tanto a “dialogar” – e assim fazendo jus à designação da revista – os diferentes “intervenientes” na produção de um texto académico/científico, como a dar voz a estudantes de mestrado da Faculdade de Letras da Universidade do Porto que, com uma acuidade pouco comum, souberam passar a escrito muito do que constitui o segredo da escrita académica.

Neste texto, encontra o leitor matéria, por um lado, compaginável com um investigador envolvido no estudo da escrita científica e, por outro lado, coadunável com um docente empenhado em que os seus alunos aprendam a redigir analiticamente, abraçando a ideia de que a escrita é uma prática que exige muito trabalho e que pode vir a necessitar de recorrer com frequência à revisão/reescrita. Mais: a aprendizagem da escrita académica demanda igualmente que os estudantes se conscientizem de que ela só vingará se for acompanhada da leitura crítica da literatura aconselhada para o efeito. Cabe, portanto, ao professor disponibilizar os meios para que escrita e leitura cooperem no intento de se obter o resultado desejado, ou seja: trabalhos académicos que venham a ser aceites pela comunidade científica da área disciplinar em que se enquadram.

2 A superfície e a profundidade (também) da escrita

A citação de frases que se tornaram célebres pode ocorrer sem que a sua apropriação respeite a ideia original das mesmas. Algumas dessas frases, que constituem hoje verdadeiras citações, são frequentemente usadas sem que delas se conheça o contexto que as motivou ou sem que tenham sido objeto de aturadas elucubrações filosóficas. É bem provável que seja isso o que se passa com a seguinte frase da autoria de Paul Valéry (1932, p. 50): “Ce qu'il y a de plus profond en l'homme, c'est la peau”².

Sem embargo, uma leitura desta citação apoiada tão só no que cada um conhece do seu corpo já constituirá razão bastante para ascender a esferas da interpretação que não se devem considerar desnudadas de uma fundamentação válida, mesmo que esta só tenha origem na experiência do quotidiano e não necessariamente no contexto da obra que a integra ou em

² “O que há de mais profundo no homem é a pele”. Todas as traduções das passagens em língua francesa e em língua inglesa constantes deste texto são da responsabilidade da sua autora.

grandes reflexões científicas. Aliás, se na frase em apreço a palavra “pele” for substituída por “voz”, não se estranhe que, apesar dessa alteração, se abduzam leituras muito próximas, já que a voz, esse lado superficial do processo de se expressar do ser humano, pode espelhar o seu estado físico ou psíquico, denotando, entre outros, sinais de ansiedade, ao fazer emergir, de uma maneira que escapa a qualquer tipo de censura, o que circula no seu íntimo, nas zonas mais profundas do aludido processo. Tanto com a ocorrência da palavra “pele”, na citação de Paul Valéry, como da palavra “voz”, agora sugerida, depara-se, de novo, o leitor com a visibilidade que a superfície outorga da profundidade.

Tendo em vista que o cerne deste texto é a escrita acadêmica/científica, revela-se de toda a pertinência propor uma outra substituição na citação transcrita. E a proposta é que, em vez de “pele”, figure “escrita”. Ao operar-se essa mudança lexical, emerge de imediato, com grande nitidez, uma projeção na (“epiderme” da) escrita do que se desenvolve nas “profundezas” do seu agente, isto é: na etapa do processamento da escrita em que este se debate com a tarefa de otimizar a gestão das ideias a fim de que estas sejam concretizadas sem ambiguidade na mensagem que ele almeja que seja bem percebida e compreendida pelo leitor.

Se a citação de Paul Valéry passar então a ser, depois da substituição alvitrada, “O que há de mais profundo no homem é a [sua] escrita”, da sua leitura sobressai que a habilidade verbal em questão, neste caso a escrita acadêmica, materializa o que se registra bem no “fundo” do seu autor quando, para redigir o que se colocou como objetivo, se pode ver confrontado com a resistência que lhe oferecem as incursões teóricas que elegeu, porque nem sempre dominadas com a devida mestria. Dito diferentemente, pode constatar-se uma escrita com diferentes matizes de fluidez e translucidez passível de retratar, através dessa diversidade, a (in)capacidade que o seu autor possui de discorrer sobre as matérias que quer difundir.

Na escrita vê-se assim estampado com grande finura o à-vontade ou não de quem escreve face às fontes trabalhadas, verdadeiras escoras da argumentação que configura qualquer texto acadêmico (IRVIN, 2010). Pode, pois, presenciar-se, com base no grau de domínio que o autor de um texto detém da sustentação teórica reivindicada pelos conteúdos a versar, como o objeto pode significar um obstáculo ao sujeito que o deseja “agarrar”, à imagem do que sempre sucede na relação entre o sujeito e o objeto quando está em causa a conquista de qualquer realidade. E essa resistência acaba por repercutir-se na linguagem, que serve de mediadora no processo de composição escrita.

A leitura é, nas circunstâncias, o melhor detetor do rigor posto na interpretação das fontes e do seu efeito na descodificação mais ou menos precisa da mensagem que as comporta.

Será redundante acrescentar que essa leitura terá de ser realizada num primeiro momento pelo autor do texto. Ele é por excelência o primeiro leitor e, nessa qualidade, vai-lhe também

competir atuar, por meio da revisão e da reescrita, na direção do que enseja que resulte do seu texto enquanto autor e também enquanto voz que ganha forma em função de tudo o que leu e experienciou com o objetivo de dar consistência teórica à sua produção escrita. Quando ao próprio autor a leitura do que escreveu não faz sentido, é bom que não se espere que vá fazer sentido a terceiros.

Esse exercício de confrontação do autor com o seu texto por meio da sua leitura pode observar-se no depoimento que aqui se reproduz de uma estudante de uma unidade curricular de mestrado lecionada pela signatária do presente texto:

Aprendi que saber escrever começa no saber ler. [...] A leitura sistemática do produto da minha escrita promoveu a percepção do conteúdo de forma mais neutral, compreendendo que algumas ideias, estando claras na minha cabeça, não tinham sido transportadas para o papel da forma mais acurada e objetiva, o que levaria ao incorreto entendimento das mesmas pelo leitor, e, no limite, ao seu desinteresse total pelo texto. [...] A detecção de incoerências nos textos pela leitura potenciou o melhoramento da mensagem que, com recurso à revisão, foi sendo sucessivamente corrigida e, por vezes, até reescrita. [...] Aliás, quando comparo "o antes e o depois" dos textos que fui produzindo, são visíveis as alterações que contribuíram para um texto mais coerente, mais coeso e mais fiel à intenção comunicativa a que me propunha.

Posso afirmar com convicção que a minha visão sobre a escrita compreende, agora, muito mais do que uma folha e uma caneta, precisa de uma análise crítica constante, e que o papel do seu produtor não se esgota na construção da primeira frase que lhe ocorre, necessita de uma revisão sistemática, para que o produto final seja fidedigno e condizente com o que aquele tem em mente quando pretende comunicar através da escrita.

3 A intertextualidade como montagem da escrita académica

Justifica-se, neste enquadramento, chamar a terreiro o termo “intertextualidade” – que acaba por resumir o que foi aduzido uma vez que se relaciona com a “relationship between two or more texts”³ (PECORARI; SHAW, 2012, p. 149) –, que originará, por intermédio das leituras delas efetuadas, a voz do autor, feita, afinal, da pluralidade de vozes que representam esses textos. O recurso à citação, tomada, nesta oportunidade, num sentido que abarca o que em inglês é designado por “citing” (“references to the literature”⁴) e por “quoting” (“the verbatim rendering of another author’s text”⁵) (JAKOBS, 2003, p. 897), é um expediente seguido pelos autores que procuram conferir credibilidade à argumentação que exibem nos seus trabalhos académicos/científicos. Afinal, mais não é do que a “verdade contextualizada” a que se reporta Skelton (1997) quando se refere à representação da verdade na escrita médica académica.

³ “relação entre dois ou mais textos”.

⁴ “referências à literatura”.

⁵ “a reprodução verbatim do texto de outro autor”.

Importa advertir que, neste texto, na esteira de Libra (2001), se distingue o termo citação (“citation” em inglês), parafraseado por referência à literatura quando nele figura, do termo citação (“quotation” em inglês), que é o eleito quando se retomam dos diferentes autores passagens “*ipsis verbis*”, que serão obrigatoriamente colocadas entre aspas e acompanhadas da fonte.

É natural que, sobretudo para quem dá os primeiros passos na escrita científica, o domínio das relações de intertextualidade ofereça dificuldade e a sua concretização seja lacunar. Não configura, por conseguinte, uma tarefa que possa abdicar de um labor continuado e rigoroso, e mesmo de uma aprendizagem especial. Saber parafrasear devidamente e deixar bem clara a origem de citações, sem esquecer a referência obrigatória à página de onde foi extraído o extrato transcrito, é uma exigência quando se pretende recorrer à intertextualidade sem transgredir; porém, não pense quem se inicia à escrita acadêmica que a saída mais sorridente é a menção excessiva a fontes, sob a simples forma de uma listagem a referências à literatura, no geral não integrais – assunto a ser desenvolvido mais adiante –, de onde não emana qualquer indicação ao que foi efetivamente retirado de cada uma delas para fundamentar o que está a ser argumentado. Não é mesmo, porque se trata de um artifício que deve ser refreado enquanto não se possui nem o “*know how*” requerido, nem o estatuto autoral que permitam o seu exercício, muito em especial no âmbito de certas áreas disciplinares. Por outro lado, não se julgue também que o recurso continuado a citações (retomas “*ipsis verbis*”) das fontes confere qualidade ao texto científico. Nunca por nunca, deve a elas recorrer-se em exagero. Elas devem servir tão só para defender as ideias que estão a ser enunciadas, funcionando dessa maneira como escoras provindas de autoridades na temática em foco, razão pela qual a sua integração no texto deve obedecer ao contexto (JAKOBS, 2003), a fim de que o todo em que passam a figurar não fique afetado no plano da coerência textual. Convém ainda que as citações não sejam inseridas no texto ao acaso. Elas devem ser integradas tendo em atenção o cotexto (JAKOBS, 2003), ou seja, devem adaptar-se linguisticamente às passagens do texto de acolhimento cuja ideia vão complementar. Quem está a contactar pela primeira vez com a escrita científica não tem sempre presentes estes aspetos indispensáveis à prática da intertextualidade. Disso estão bem cientes os professores que têm de corrigir trabalhos académicos e que se preocupam com a melhoria dos desempenhos dos estudantes, na medida em que, não raramente, se veem confrontados com justaposições de passagens, em grande parte reproduzidas, das quais não emerge qualquer conexão entre si, ou com citações, onde não faltam as aspas, mas que não estão nem bem introduzidas, nem acompanhadas da página de onde foram extraídas.

4 Aprender e contribuir: as funções de quem escreve trabalhos acadêmicos

Com a finalidade de nutrir a boa ideia que possa querer desenvolver, ou o objetivo que tenha desenhado para o seu trabalho, o autor de um texto acadêmico precisará então de se munir não só das bases teóricas necessárias, tendo para isso de se colocar na pele de quem está a aprender, mas também de se apoiar no seu pensamento crítico com o intento de ultrapassar a simples reprodução das matérias, algo a todos os títulos desaconselhável, e entrar num processo de transformação que o torne alguém que, com a sua voz, contribua para o progresso do conhecimento (FLOWER, 1990). Respalado numa abordagem multicognitiva, o autor do discurso acadêmico, um discurso proeminentemente de caráter analítico (PATTERSON; WEIDEMAN, 2013), deve pôr em prática as suas capacidades analíticas, comparando, contrastando, classificando, categorizando, identificando, distinguindo, definindo, exemplificando, concluindo, para assim legitimar o processo de que é protagonista.

N. Murray (2012) afirma que, no geral, é distinta a ênfase colocada nos trabalhos antes da entrada na universidade e em plena universidade. No primeiro caso, o enfoque residiria em “absorbing and applying information appropriately according to context”⁶ (p. 9), remetendo o seu autor para o papel de quem está ainda a aprender; no segundo caso, estaria mais em causa “analysing, and thinking critically about that information”⁷ (p. 9), conferindo ao autor uma incumbência mais exigente, a de quem vai também contribuir com uma novidade.

Na página da obra de Valéry onde consta a citação acima transcrita, alude-se ainda à preocupação com o rigor do uso de cada palavra. Pois bem, independentemente do que tenha provocado e de onde tenha partido esse sentimento, pode acrescentar-se que não existe incompatibilidade, no domínio da precisão, entre o que emana da passagem de onde foi retirada a citação francesa e o que se espera da escrita académica/científica. O rigor de toda a ordem, por isso também terminológico, é basilar na atuação de qualquer autor de escrita científica, já que os termos dependem intimamente da esfera conceptual e assim também das correntes teóricas adotadas,

Uma outra estudante da mesma unidade curricular de mestrado mencionada descreve com uma clarividência notória o sentimento de rigor, de honestidade e de correção que deve ser uma constante num trabalho realizado em meio universitário. Para além da alusão às fontes, às autoridades, que constituíram o baluarte do seu trabalho científico, nota ainda esta estudante, no excerto que se transcreve, que o “aprender” e o “contribuir” andam a par na prática de qualquer

⁶ “absorver e aplicar a informação de modo apropriado de acordo com o contexto”.

⁷ “analisar e pensar criticamente acerca dessa informação”.

autor, embora a tónica no aprender possa ser objeto de uma maior incidência nos que estão a dar os primeiros passos no percurso académico:

A lição mais valiosa que uma formação universitária nos deve dar prende-se com a ética no trabalho, que nos deve acompanhar o resto da nossa carreira. Esta ética não pode faltar durante a elaboração de um texto académico. O meu trabalho científico, o meu contributo para os estudos linguísticos, não foi escrito numa folha branca. Foi escrito, sim, numa folha repleta de grandes pesquisas e de grandes descobertas, traduzidas em citações e referências aos grandes autores que me serviram de exemplo e de impulsionadores.

Não se estranhe que o pouco rigor incutido a qualquer estudo resulte, quando passado à escrita, numa composição menos bem conseguida e, em consequência disso, numa leitura que se torna problemática, quando não impossível, ao destinatário. Repercute-se assim na composição escrita, como se de um reflexo se tratasse, um trabalho prévio pouco cuidado, motivado ou por deficiente domínio da área em causa, ou por leitura menos cuidadosa das fontes usadas para explorar os tópicos em foco, ou por incursões em temáticas alheias à formação do autor, ou por pouco à vontade na passagem à escrita. A relação entre a profundidade e a superfície patente na citação francesa e, como se acaba de verificar na escrita, não deixa, afinal, de encontrar eco num conhecido adágio, que mais não faz do que expressar a filosofia de vida popular, a saber: “O mal e o bem à cara vêm.”

5 O trabalho escrito em coautoria

Interessa apelar à honestidade em matéria de escrita científica em todas as áreas disciplinares. Assim como não se esperaria que alguém que só possui a especialidade de fazer sapatos tivesse a veleidade de lecionar uma qualquer especialidade de Física, também se estima que um pesquisador com uma dada especialização não ouse escrever um trabalho que abrace outras disciplinas, que até podem estar próximas da sua, mas das quais só possuirá um conhecimento livresco, só porque a interdisciplinaridade está hoje em voga, já para não falar do que se passará amanhã. No caso de a vontade em escrever sobre áreas disciplinares com alguma ligação à sua ser uma realidade, não se exclui que qualquer pesquisador aceite a ideia de escrever em equipa, posto que sempre significa uma solução mais viável e rápida do que a que o obrigaria a complementar a sua formação com outras que o levariam, sim, a poder discorrer com autoridade sobre elas.

Os trabalhos em coautoria, com mais de dois colaboradores, são mais recentes em determinadas áreas disciplinares, nomeadamente nas áreas das ciências humanas, porquanto já

vêm sendo mais frequentes nas ciências ditas mais exatas, e terão aumentado em todas as áreas em virtude do incentivo à existência de projetos, ao trabalho conjunto, facilitado pelo uso da internet (ver, entre outros: BRAND et al, 2015). Este aumento de trabalhos em multi-autoria motivou que Kuld e O'Hagan (2017, p. 1), no que concerne à Economia, se tivessem interrogado, conforme se pode verificar no título do artigo que assinam, se seria o fim da “Lone Star”. Nyhan e Duke-Williams (2014), que apresentam também uma panorâmica do aumento das publicações em coautoria nas várias áreas, alertam, por seu turno, para a conveniência de comparar com prudência o trabalho em colaboração com a escrita em coautoria porque não é automático que exista uma correspondência um-a-um entre os elementos que colaboram num determinado projeto, que irá seguramente originar um ou mais trabalhos escritos, e os elementos que venham a ser coautores desse(s) trabalho(s).

Como em todo o trabalho em equipe, importa também nos artigos em coautoria saber como atribuir a cada elemento a sua responsabilidade e como avaliar o contributo de cada autor, uma vez que inclusive a ordem de menção dos autores não é uma matéria pacífica. A respeito da problemática que podem suscitar os trabalhos em coautoria, reveste-se de pertinência a leitura dos artigos de Woods, Youn e Johanson (2010) e de Brand *et al.* (2015), bem como do documento relacionado com as Humanidades e as Ciências Sociais de Taylor & Francis (TAYLOR & FRANCIS GROUP CC-BY-NC, 2017).

Independentemente das regras, polémicas ou não, que devam ter de ser seguidas e dos problemas que possam vir a motivar, os trabalhos em coautoria permitem que certas matérias sejam conjuntamente discutidas e fiquem mais claras não só aos olhos de todos os que assinam o trabalho, mas também dos destinatários, impedindo que à epiderme da escrita se colem ideias mal geridas ou conflitos menos bem resolvidos. Terá de se acreditar que a complementaridade de formações e de habilidades ou competências só pode conferir, por via da coautoria, uma mais-valia à escrita científica.

Na hipótese de a escrita se rever na leitura, posição que se advoga, uma escrita que seja laborada em coautoria vai facilmente transformar-se numa leitura plural, em que cada autor, ao questionar um ou outro ponto que não se lhe afigure compreensível, acaba por contribuir para a revisão ou reescrita da versão do trabalho em análise. Quase se é levado a tomar de empréstimo a Graciliano Ramos a ideia de construção do texto “pela divisão do trabalho”, presente no parágrafo inicial do primeiro capítulo do romance *S. Bernardo*, na esperança de que o desfecho, no caso dos artigos científicos em coautoria, não seja idêntico ao que se deu na obra de ficção mencionada. Mais: seria bom que o trabalho científico em coautoria não se restringisse à construção de um texto pela divisão do trabalho. Desejável é também que se registre um empenho de cooperação a nível de escrita (ver SCHINDLER; WOLFE, 2014). Diz a experiência que uma

boa discussão do que se quer transmitir antes da passagem à escrita e uma produção textual que resulte consensual pelas partes envolvidas, após os necessários contributos e comentários que sempre surgem, constituem a via a seguir para que o produto final seja o almejado.

6 O cuidado a ter com as fontes e o papel destas na escrita académica

Serviu esta breve e sucinta abordagem à escrita científica em coautoria para alertar os incautos para o facto de existirem saídas a fim de que não venha à superfície, não chegue ao leitor, uma mensagem que se encontra minada pela má gestão das fontes ou pela incapacidade natural de olhar o objeto de diferentes ângulos, sobretudo quando esses ângulos remetem para áreas que não dominam por falta de uma formação de base capaz. Na verdade, no caso da escrita, o maior ou menor grau de transparência e de fluidez que esta evidencie e o conseqüente maior ou menor grau de compreensão leitora que possa gerar também comprovam a qualidade do pensamento que lhe está subjacente, visto que, como bem lembra D. Murray (2013), “Writing is not reported thought. Writing is more important than that. It is thinking itself”⁸ (p. 48).

É legítimo, numa perspetiva pedagógica, voltar a lembrar quem possa vir a ler este texto que nem sempre se retira das citações célebres o sentido que os seus autores lhes quiseram dar inicialmente. O efeito Mateus, eponímia cunhada para uma leitura mais secular do que teológica da parábola dos talentos de São Mateus (MORTON, 1968; 1988; WALBERG; TSAI, 1983; STANOVICH, 1986), é um bom exemplo da forma como se pode transferir para um contexto mais ajustado ao nosso quotidiano uma frase originalmente contida noutra contexto. Voltando à escrita científica, pode dar-se o que Paradis (2006) designa por “perpetuação do mito” (p. 200) quando os autores, por razões não defensáveis, citam matéria de terceiros não se mostrando obrigados a consultar os textos originais. O epílogo não é muitas vezes o melhor, dado que se pode estar a interpretar de modo deturpado uma citação que está longe de corresponder à mensagem original, mas que é a que anda indevidamente a circular. A gravidade da situação, no que se reporta à má interpretação das fontes, ainda se pode acentuar mais quando se verifica a ocorrência nos textos de referências indiretas, por vezes em número exagerado, quer acompanhadas de “apud”, quer com a indicação “citado/referido por”. O recado que pode ser deixado neste local é que essa forma de referir a literatura não pode ser seguida quando se está a escrever um trabalho que se pretende que seja honesto. O uso e abuso de referências usadas por outros, embora atribuídas, é sinónimo de um trabalho pouco profundo, que é operado por um autor que se preocupa pouco com a consulta direta das fontes e que se limita a apropriar-se do

⁸ “Escrever não é o pensamento relatado. Escrever é mais importante do que isso. É o próprio pensamento.”

que já foi feito por alguém que terá lido os textos originais, sem que se saiba se deles foi feita a leitura mais correta.

Ressalta do exposto a necessidade de empreender uma tarefa, considerada por Flower (1990) multifacetada e mais exigente do que imaginado, ou seja, ler para escrever, que, como prossegue esta autora, culmina num conhecimento transformado, que procede da conjugação da informação provinda das fontes com o conhecimento já existente, afinal com a memória. Tudo se configura, seguindo a mesma referência, na construção de significado a partir das fontes, por meio da seleção, ligação e organização da informação.

A exigência da tarefa acima indicada por Flower (1990) encontra ressonância no que Jakobs (2003) descreve acerca do processamento das fontes. A este respeito afirma esta autora:

Focusing, interpreting, and integrating the literature into the text places very high demands on a writer's skills and knowledge. The processing of source literature requires, for example, expertise and the ability to read critically, relating specialized texts to each other, a broad knowledge of the literature, and also the ability to identify relationships between texts⁹ (p. 898).

É provável que quem não esteja habituado a “dialogar” com as fontes, nem tão pouco a pô-las a “dialogar”, careça de alguma preparação.

A ideia de diálogo entre as fontes e entre estas e quem a elas recorre, pode ser divisada no seguinte trecho muito sutil da autoria da estudante que redigiu o último testemunho transcrito:

Desse confronto [com as observações e os comentários sugeridos] produziu-se uma conclusão óbvia: havia então que reler a teoria para melhorar o enquadramento teórico. Chegada a esta conclusão, o primeiro passo, a seguir a refletir e discutir construtivamente as sugestões feitas pela Professora, foi o de reler várias vezes a bibliografia. Pessoalmente, tive a necessidade de, à medida que ia fazendo segundas e terceiras leituras, escrever, resumir, destacar períodos ou parágrafos de diferentes obras, tentando assim estabelecer um diálogo entre estas, ao mesmo tempo que sedimentava aquilo que os seus autores veiculavam.

Em fases iniciais, aconselha-se que se deve ensinar como proceder com recurso a um número limitado de referências à literatura, na medida em que convém começar por transmitir o saber como fazer. De resto, é essa também a opinião de Hauptman, Rosenfeld e Tamir (2003) (ver igualmente SPATT, 2011). A partir daí, o procedimento pode facilmente ser generalizado a mais fontes, sem que se corra o risco de cair num “patchwriting” (HOWARD, 1995; PECORARI,

⁹ “focar, interpretar e integrar a literatura no texto exige muito mais das habilidades e do conhecimento do escritor. O processamento das fontes requer, por exemplo, perícia e a capacidade de ler criticamente, relacionando os textos da especialidade uns com os outros, um conhecimento vasto da literatura, e também a capacidade de identificar relações entre textos

2003) continuado, que contenha no fim de cada parágrafo uma referência não integral (SWALES, 1990; PETRIĆ, 2007), artifício usado por alguns estudantes, que afirmam que dessa forma não estão a cometer plágio (HOWARD, 1993; 1995).

7 A escrita: uma arte exigente que vive de uma prática bem orquestrada

Uma escrita que apresente parágrafos consecutivos de “patchwriting” sem qualquer articulação entre si, o que patenteia, de imediato, uma grande indisciplina na seleção, coordenação e organização da informação, condizente com um pensamento com características idênticas, poderá sem grandes riscos ser rotulada de “manta de retalhos”, expressão perfilhada por uma outra estudante de mestrado que soube tirar o melhor partido das aulas de Psicolinguística em que a escrita acadêmica foi objeto de estudo, bem como a leitura crítica das fontes que a ela conduziram. Não se contentando com a imagem da “manta de retalhos”, essa estudante, dando mostras de familiaridade com o que se espera da escrita acadêmica, entendeu que já estava num outro nível, que tinha transitado da fase da “manta de retalhos” para a fase do “tapete de arraiolos” (PINTO, 2017). Segue, então, o fragmento da autoria da estudante em questão que ilustra bem a transição de um tipo de escrita para outro:

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 arraiolos!’

A imagem do “tapete de arraiolos” vai ao encontro do sentido etimológico de “texto”, isto é: “maneira de tecer”, “coisa tecida”. Sabe-se bem que o trabalho de tecer implica muitas voltas e não se pense que a escrita nunca foi comparada à obra de um tecelão. D. Murray (2013) compara de um modo seminal o trabalho do escritor ao de um tecelão na passagem que se transcreve: “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”¹⁰ (p. 13). É isto, sem mais, que se tem de esperar de quem se aventura também no mundo da escrita acadêmica. Aliás, não é pouco comum a comparação da escrita como prática com a atividade de diferentes artífices.

¹⁰ “O escritor é um mestre tecelão, que reescreve antes de escrever fazendo conexões entre peças de informação, observações, ideias, teorias, memórias, receios, esperanças que quando ligadas criam um novo significado”.

Se o dito “patchwriting”, ou seja, “copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym-substitutes”¹¹ (HOWARD, 1993, p. 233, 1995, p. 788) pode ser entendido como uma “pedagogical opportunity”¹² (HOWARD, 1995, p. 788), porquanto os estudantes têm assim a ocasião de se deixar imbuir pelo estilo próprio da comunidade a que almejam vir a pertencer, e pode ainda ser visto pelos professores “as an important transitional strategy in the student’s progress toward membership in a discourse community”¹³ (p. 788), importa reter que essa oportunidade não pode ser mais do que uma estratégia de transição no percurso de escrita acadêmica em curso. O exercício de uma escrita estilo “patchwriting” terá, pois, de se circunscrever a uma fase inicial da composição escrita, que não se situa muito para além da etapa consagrada às anotações. Significa isto que essa versão terá à sua espera sucessivas revisões/reescritas que a afastem o mais possível do texto alheio original. As transformações operadas a partir das fontes originais deverão fazer ouvir a voz de quem as interpreta, deverão fazer sentir a impressão digital do autor que as tomou por autoridades e deverão fazer notar, por meio da adequada atribuição, a origem da(s) ideia(s) veiculada(s). Só pode ser redundante dizer que nada do que foi aduzido com vista a uma escrita-composição cientificamente aceitável tem de partir de uma boa capacidade de leitura. Ensinar a ler criticamente as fontes deve ser outra preocupação muito presente na aula de qualquer professor que pretenda que os seus alunos redijam trabalhos académicos com qualidade. Como se pode ler no livro de Santos (2017), os escritores “[f]ormam-se na escrita e na leitura” (p. 54). Esta é a resposta que, de acordo com a fonte citada, é dada quase em coro por diversos escritores quando se lhes pergunta onde se formam os escritores. Mais: a escrita não é nem uma tarefa fácil, nem uma tarefa que não demande um trabalho continuado, num regime de prática constante. A escrita é efetivamente uma prática, não é uma teoria. A escrita é, como assevera D. Murray (2013: 21), “Over and over, reading, adjusting, reading, adjusting.”¹⁴, tirando obviamente partido do que ele entende por revisão no processo da escrita. Segue-se, dada a sua pertinência, o que a escritora Patrícia Portela, citada por Santos (2017), discorre em torno da escrita:

[...] a escrita não é um trabalho, é uma trabalhadeira. Exige que se escreva todos os dias. Ser escritor é como ser atleta de alta competição: o que se come, o que se dorme, o que se lê, o que se escreve, tudo no dia contribui para o treino altamente especializado, com o objectivo de se chegar ao Olimpo. Não é possível sem trabalho nem persistência. As musas são preguiçosas e nós é que estamos ao serviço delas. (SANTOS, 2017, p. 54)

¹¹ “copiar de um texto que serve de fonte e depois apagar algumas palavras, alterar estruturas gramaticais ou substituir palavras por sinónimos”.

¹² “oportunidade pedagógica”.

¹³ “como uma estratégia transicional importante no progresso do estudante para a sua integração como membro numa comunidade discursiva”.

¹⁴ “Repetidamente, ler e ajustar, ler e ajustar”.

Quanto ao texto acadêmico, leia-se o que sobre a relação entre a leitura, a escrita, as fontes e o autor é relatado com muita sagacidade pela estudante de mestrado que redigiu o penúltimo trecho abaixo transcrito:

Por um lado, realço a forte impressão com que fiquei pela dialética existente entre a qualidade das leituras que fazemos (a qualidade com que as lemos, para ser mais específica) e a qualidade da nossa escrita. Por outro lado, aprendi que a revisão não é um processo meramente final e global, mas antes uma atividade que subjaz à escrita como processo e que, tal como afirma Murray (2013:256) “ignites memory, connects information that we had never connected until we begin to rewrite”¹⁵.

Termino convicta de que aprofundar a forma como olhamos para o processo de revisão, quer no plano teórico, quer no plano prático, contribui grandemente para o aprofundamento da nossa relação com a escrita, com a leitura, com os autores e conosco próprios.

Lanham (2006) recomenda que as frases de um texto não devem ter todas a mesma dimensão, ou seja, o texto não deve conter nem um número pouco admissível de frases curtas, justapostas e consecutivas, que redundam numa prosa monótona e carente de articulação, nem frases longas, que comportam, não raramente, um encadeamento de orações relativas, introduzidas por pronomes de que dificilmente se identificam os antecedentes, dificultando assim a leitura. A chave de uma prosa aceitável reside, para Lanham, em variar aleatoriamente a dimensão das frases em cada parágrafo. E inclui no seu livro, para exemplificar graficamente o que deve ser praticado no atinente à disposição do tamanho das frases, um conjunto de segmentos de reta de variadas dimensões (curtas, médias e longas) intercalados. Tratando-se de um procedimento interessante e apelativo, vem a propósito generalizar esta proposta respeitante ao tamanho das frases à disposição nos textos das referências integrais e não integrais, que deviam surgir de modo alternado, e não repetitivo, jogando com a diversidade de categorias que se lhes conhecem (SWALES, 1990; PETRIĆ, 2007).

O uso alternado de referências integrais – aquelas em que o(s) nome(s) do(s) autor(es) seguido(s) da data da obra, entre parênteses, ocorrem no interior da frase em diferentes posições consoante as funções que exercem nos constituintes frásicos (SWALES, 1990, p. 149) – e de referências não integrais – as que são colocadas depois do texto, quer entre parênteses, quer em nota de rodapé (PETRIĆ, 2007) – deveria ser respeitado, objetivando, assim se crê, tornar a cadência da redação do texto menos entediante (ver igualmente: HYLAND, 1999; THOMPSON; TRIBBLE, 2001; HARWOOD, 2009; SWALES, 2014). Na linha dos autores indicados, essa opção, dependendo naturalmente das disciplinas, pode ajudar a tornar, por um lado, mais presente

¹⁵“acende a memória, conecta informação que nunca tínhamos conectado antes de termos começado a reescrever”

(e ativa) a voz dos diferentes autores convocados e não tanto a sua pesquisa. Fica ao critério da comunidade científica de cada disciplina escolher a modalidade que mais se ajusta à respetiva área em consonância com os seus desígnios finais.

Nas Ciências Sociais e Humanas, essa rotatividade no uso das referências à literatura revela-se mais oportuna porquanto, ao contrário das ciências mais exatas, nelas se torna mais premente dar voz aos autores dos trabalhos do que priorizar o relato das pesquisas. Esta tendência anda a par com o uso de menos citações nas ciências exatas e nas áreas que lhes são mais contíguas.

Um bom exercício para quem está a começar a redigir trabalhos académicos consistiria em cotejar o tipo de referências à literatura (integrais e não integrais) e o número de citações em artigos, por exemplo, de Medicina e de Linguística.

Aleatoriamente, foi consultado um artigo do volume 120 da revista *Brain*, datada de 1997 (p. 1-13). Nele constam, ao longo das suas secções, unicamente referências não integrais à literatura, o que revela a opção, por certo recomendada pela comunidade científica correspondente, de colocar o enfoque nas pesquisas e não nos seus autores. Na área da Linguística, foi consultado o artigo do volume 1, datado de 2006, da revista *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* (p. 3-31). Nele se constatam quer referências integrais e não integrais à literatura, quer citações. Comparando os dois textos, além do artigo de Medicina ser assinado por nove autores e o de Linguística só possuir um autor, os distintos modos de lidar com as fontes também comprovam que à “verdade contextualizada”, segundo Skelton (1997), não se recorre nos mesmos moldes nestas duas áreas do saber.

Quem se está a estrear ao mundo da escrita académica deve, por conseguinte, ler não só prestando atenção aos conteúdos, mas prestando também atenção à forma como estes são apresentados. Esse olhar também centrado no “como” e não em exclusivo no “o quê” é decerto útil e reveste-se de grande pedagogia.

A preocupação com a forma, com a arquitetura do texto, no plano não somente da sua estruturação canónica (Introdução, Método, Resultados e Discussão, quando se trata de um trabalho com componente empírica) (ver MARTINS; PINTO, 2016), mas também numa perspetiva estilística, evitando frases longas e formulações que se podem tornar pesadas e caminhar no sentido de uma prosa com uma carga exagerada de “gordura”, de “lard factor”, na terminologia de Lanham (2006: 4), com implicações na tradução verbal das ideias, motivou, por parte da estudante de mestrado autora do último excerto, a seguinte apreciação, extremamente fina e reveladora de uma sensibilidade especial no que concerne à língua portuguesa:

É fundamental distinguir o que é acessório do que é indispensável, não *entupindo* o nosso discurso, por exemplo, com orações relativas umas atrás das outras ou com sintagmas preposicionais uns a seguir aos outros.

Foi assim que, durante a segunda versão do trabalho, me preocupei em rever continuamente a forma como me exprimia. Do ponto de vista estilístico, saliento a redução de advérbios de modo, reduzindo ou eliminando a modalidade apreciativa. Para conseguir expor mais claramente o pensamento, tentei reduzir a extensão das frases.

No fragmento transcrito, observa-se uma preocupação com o estabelecimento de uma relação transparente entre a “epiderme” da escrita e o que lhe subjaz: as ideias, o pensamento. Transparece, ainda, da passagem reproduzida que se deve evitar uma prosa que obstaculize a fluência do discurso, eliminando o que constitui a adiposidade estilística característica de línguas como a portuguesa por meio da revisão. Este subprocesso especial da escrita – a revisão – terá de ser visto por quem escreve e deseja melhorar a sua escrita como “the secret of our craft” [porque] “[w]riting is rewriting”¹⁶ (D. MURRAY, 2013, p. 2). Quer isto dizer que não pode ser simplesmente visto como um subprocesso do processo que, numa leitura reducionista, Flower (1990) denomina, no quadro do mito do bom processo na escrita, a santíssima trindade da pré-escrita, escrita e reescrita, retomando friamente a tripartição operada no processo da escrita por Rohman (1965).

Que a escrita anda a par com a revisão parece ter sido a conclusão a que chegou a estudante que redigiu o trecho seguinte, que, prosseguindo o que deixou registado no último extrato citado, deixa vislumbrar que na produção de um texto podem coabitar duas concepções de revisão: uma de cunho normativo, mais virada para a gramática, e outra de cunho comunicacional, mais direcionada para que o texto seja bem compreendido pelo leitor (BISAILLON, 2007). Ademais, fica ainda muito visível na passagem que se segue que a estratégia adotada não foi a da revisão que preserva o máximo do texto depois de detetados os problemas a resolver. A autora preferiu reescrever, dado que grande parte do que escrevera não achava que fosse de manter (HAYES; FLOWER, 1986).

Outro ponto a sublinhar no excerto em apreço diz respeito à estratégia utilizada por esta estudante para proceder à revisão/reescrita e que foi adotada graças à experiência que adquiriu no decurso da sua atuação como escritora-revisora do seu próprio texto. A revisão/reescrita foi, então, feita passo a passo e não no final da redação. O fragmento que se segue encerra então muito do segredo da escrita quando se concebe, como se lê em D. Murray, que esse segredo está na identificação da escrita com a reescrita:

¹⁶ “o segredo do nosso ofício [porque] escrever é rescrever”.

Seguindo os passos que indiquei, foi-me assim muito mais intuitiva e natural a tarefa de escrever, de colocar as questões verdadeiramente pertinentes, quer perante os dados, quer perante as posições teóricas veiculadas na bibliografia. Acima de tudo, apercebi-me de uma progressão no tipo de revisão que fazia. Sem dúvida que, da primeira versão-rascunho para a segunda, adotei uma estratégia de reescrita, isto é, a maior parte do que escrevera não interessava preservar. Senti isso sobretudo em virtude da desconexão com que articulei, numa primeira fase, as ideias, e não tanto em virtude da forma como utilizara a gramática. A partir daí foi raro o momento em que tenha decidido reescrever uma grande extensão de texto. Creio que com a preocupação da revisão durante o próprio processo de escrita, maximizei a minha capacidade de expressão no momento: em vez de passar mais tempo a escrever para depois rever e acabar por reescrever, tentei equilibrar ambos os tempos – de escrita e de revisão.

[...]

foi para mim fácil de compreender o que Murray (2013) afirma sobre a revisão ser o motor da escrita, e de a escrita ser *o pensamento em si próprio*. Sei, por isso, que em virtude da revisão - da que fiz e da que poderia ter feito - teria sempre algo a melhorar, tendo em conta a revisão não como o fim do processo de escrita mas como o início, tal como afirma Murray (2013:1) citado por Pinto (2014:233).

8 Fecho

O que se discorreu ao longo deste texto sobre a escrita não se afasta do que, no geral, se tem sobre ela dissertado a propósito da sua feitura. Sem dúvida a grande escola da escrita é a leitura, como atesta Mega Ferreira numa conversa com Santos (2017, p. 56), mas também pode ser a própria escrita, conforme, segundo a mesma fonte, defende Álvaro Magalhães. A escrita não poderá, por consequência, em nenhuma circunstância, prescindir das muitas voltas que, através da revisão e da reescrita, lhe são conferidas, à semelhança do que se passa com a rotina própria das lavadeiras de Alagoas, descrita magistralmente por Graciliano Ramos. A escrita tal como a lavagem manual de roupa são ofícios trabalhosos. E, em ambos os casos, só com uma prática permanente se virão a atingir desempenhos satisfatórios.

Realça-se a inevitabilidade de fazer emergir de forma límpida para a epiderme da escrita o que se passa num processo, de si profundo, que vive da análise – com tudo o que ela carrega de ordem multicognitiva – dos diferentes textos, outras tantas vozes, que ajudarão a originar um novo contributo para a comunidade, contando com a inevitável mediação das lentes do autor, que, também através das suas leituras, foi aprendendo a crescer na sua arte.

Mostra-se, ainda, a relevância de manter uma escrita sem brechas, uma escrita em que a coesão e a coerência textuais estejam sempre presentes a fim de o resultado não ser um amontoado de informação a que tenha escapado o objetivo principal desse processo de escrita, ou seja, a sua identificação com um todo bem estruturado e harmonioso. E esse todo bem estruturado

lucra, sem dúvida, com a sua subdivisão em secções e até mesmo em subsecções, posto que estas divisões se convertem numa sinalética importante, tanto para quem redige, como para quem lê.

É de toda a legitimidade convocar, já a fechar este texto, um outro elemento de um trabalho escrito que, na perspetiva da Linguística de Texto e já não da frase (BAICCHI, 2003), exerce um papel importante no todo em que se insere: o título. De resto, não será por acaso, que a estudante de mestrado autora do último excerto transcrito se tenha lembrado dele quando escreve:

Além da necessidade de aprofundar mais o quadro teórico, havia também um problema com o título, era ainda muito vago, não informava o leitor suficientemente sobre o que poderia ali encontrar.

O título, uma vez pertença do texto, entra numa rede de relação catafórica com ele e terá de se tornar uma porta de entrada bem conseguida para que constitua um convite sem reservas à leitura do que anuncia. Consubstancia, portanto, mais um desafio para quem escreve.

Objetiva-se também, por intermédio de uma das vozes das estudantes que tanto contribuíram para a intertextualidade deste texto, atestar que a escrita, embora seja uma empresa que exige muita dedicação, não é nem uma habilidade inatingível, nem um dom de que só alguns são portadores.

Em guisa de incentivo e para desconstruir mitos e preconceitos, conclui-se assim com uma passagem da autoria da estudante que também redigiu o primeiro excerto transcrito no presente texto:

A expressão escrita, clara e objetiva, pode ser entendida por muitos como uma competência inata de alguns privilegiados, dotados de uma capacidade fora do comum. Eu própria acreditava que "uns tinham jeito para escrever, outros nem tanto".

Todavia, na unidade curricular de Linguagem e Cognição, percebi que, tal como muitas outras competências humanas, a escrita é um processo que pode, e deve, ser trabalhado e que encerra, para além da competência comunicativa, uma série de benefícios paralelos para os seus proscutores [...].

Agradecimentos

Às autoras dos excertos reproduzidos, Carolina Pinto, Laura Couto, Paula Silva e Sara Lima, deve-se uma palavra de gratidão por terem contribuído com os seus testemunhos sobre a escrita académica para o enriquecimento deste texto.

Referências

BAICCHI, A. Relational complexity of titles and texts: A semiotic taxonomy. In: BARBARESI, L. M. (Ed.). **Complexity in language and text**. Pisa: Edizioni Plus. Università di Pisa, 2003, p. 319-341.

BISAILLON, J. Sur les traces d'un réviseur professionnel d'expérience. In: BISAILLON, J. (Sous la direction). **La révision professionnelle: processus, stratégies et pratiques**. Québec: Editions Nota Bene, 2007, p. 49-73.

BRAND et all. Beyond authorship: attribution, contribution, collaboration, and credit. **Learned Publishing**, v. 28, n. 2, p. 151-155. 2015.

FLOWER, L. (1989). **Negotiating academic discourse** (Tech. Rep. No. 29). Pittsburgh: National Center For The Study Of Writing, Carnegie Mellon.

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

HAUPTMAN, S.; ROSENFELD, M.; TAMIR, R. Assessing academic discourse levels of competence in handling knowledge from sources. **Journal of Writing Assessment**, v.1, n. 2, p. 123-145, 2003.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Writing research and the writer. **American Psychologist**, v. 41, n. 10, p. 1106-1113, 1986.

HOWARD, R. M. A plagiarism pentimento. **Journal of Teaching Writing**, v. 11, n. 3 (Summer 1993), p. 233-245, 1993.

HOWARD, R. M. Plagiarism, authorship, and the academic death penalty. **College English**, v. 57, n. 7, November 1995, p. 788-806, 1995.

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

IRVIN, L. L. What is "academic" writing? In: LOWE, Charles; ZEMLIANSKY, Pavel (Eds.). **Writing spaces: readings on writing**. Volume 1, Parlor Press, 2010, p. 3-17. Disponível em: <<http://writingspaces.org/sites/default/files/irvin--what-is-academic-writing.pdf>>. Acesso em: 21 abril 2018.

JAKOBS, E. M. Reproductive writing – writing from sources. **Journal of Pragmatics**, v. 35, p. 893-906, 2003.

KULD, L.; O'HAGAN, J. Rise of multi-authored papers in economics: Demise of the 'lone star' and why? TEP Working Paper N°. 0517. **Trinity Economics Papers**. Department of Economics. Trinity College Dublin, 2017.

LANHAM, R. A. **Revising prose**. 5. ed. New York: Pearson Longman, 2006.

LIBRA, J. A. **How to write a paper**. Introduction to scientific work seminar, Module 6. International Study Course Environmental and Resource Management. Brandenburg Technical University Cottbus: Germany, 2001.

MARTINS, F.; PINTO, M. da G. L. C. Procedimentos de pesquisa: alguns conselhos práticos para o estudo também psicolinguístico de realidades concretas - Parte II. **Linguarum Arena**, v.7, p. 65-80, 2016.

MORTON, R. K. The Mathew effect in science. **Science**, v. 159, n. 3810, p. 56-63, 1968.

MORTON, Robert K. The Mathew effect in science, II. Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property. **ISIS**, v. 79, p. 606-623, 1988.

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

MURRAY, N. **Writing essays in English language and linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

NYHAN, J.; DUKE-WILLIAMS, O. Joint and multi-authored publication patterns in the digital humanities. **Literary and Linguistic Computing**, v. 29, n. 3, p. 387-399, 2014.

PARADIS, M. More belles infidèles – or why do so many bilingual studies speak with forked tongue? **Journal of Neurolinguistics**, v. 19, p. 195-208, 2006.

PATTERSON, R.; WEIDEMAN, A. The typicality of academic discourse and its relevance for constructs of academic literacy. **Journal of Language Teaching**, v. 47, n. 1, p. 107-123, 2013.

PECORARI, D. Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. **Journal of Second Language Writing**, v.12, p. 317-345, 2003.

PECORARI, D.; SHAW, P. Types of student intertextuality and faculty attitudes. **Journal of Second Language Writing**. v. 21, p. 149-164, 2012.

PETRIĆ, B. Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's theses. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 6, p. 238-253, 2007.

PINTO, M da G. L. C. **A escrita: O papel da universidade na sua otimização**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.

PINTO, M da G. L. C. Da "manta de retalhos" ao "tapete de Arraiolos": transformação de tecedura também aplicável à escrita académica. In: DE ROSA, G. L et all. (Orgs.). **De volta ao futuro da língua portuguesa: atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. Lecce: Università del Salento, 2017, p. 4353-4375.

ROHMAN, D. G. Pre-writing. The stage of discovery in the writing process. **College Composition and Communication**, v. 16. n. 2, p. 106-112, 1965.

SANTOS, I. F. **Vale a pena?** Conversas com escritores. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2017.

SCHINDLER, K.; WOLFE, J. Beyond single authors: Organizational text production as collaborative writing. In: JAKOBS, E-M; PERRIN, D. (Eds.). **Handbook of writing and text production**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2014, p. 159-173.

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

SPATT, B. **Writing from sources**. Eighth edition. Boston, New York: Bedford/ST Martin's, 2011.

STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. **Reading Research Quarterly**, Fall 1986, v. XXI, n. 4, p. 360-406, 1986.

SWALES, J. M. **Genre Analysis. English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press. 13th printing 2008, 1990.

SWALES, J. M. Variation in citational practice in a corpus of student biology papers: From parenthetical plonking to intertextual storytelling. **Written Communication**, v. 31, n. 1, p. 118-141, 2014.

TAYLOR & FRANCIS GROUP CC-BY-NC. **Co-authorship in the humanities and social sciences. A global view - A white paper** from Taylor & Francis, 2017. Disponível em: <authorservices.taylorandfrancis.com.>. Acesso em: 01 mai. 2018.

THOMPSON, P; TRIBBLE, C. Looking at citations: Using corpora in English for Academic Purposes. **Language Learning & Technology**, v. 5, n. 3, p. 91-105, 2001.

VALÉRY, P. **L'idée fixe ou deux hommes à la mer**. Paris: éditions Martinet, 1932. Disponível em: <<https://archive.org/details/ideefixeValery>>. Acesso em: 21 abril 2018.

WALBERG, H. J.; TSAI, S-L. Mathew effects in education. **American Educational Research Journal**. Fall 1983, v. 20, n. 3, p. 359-373, 1983.

WOODS, R. H.; YOUN, H.; JOHANSON, M. M. Single vs. co-authored and multi-authored research articles: Evaluating the views and opinions of ICHRIE scholars. **International CHRIE Conference-Refereed Track.11**. p. 9, University of Massachusetts – Amherst. ScholarWorks@UMass Amherst, 2010. Disponível em: <<https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.pt/&httpsredir=1&article=1297&context=refereed>>. Acesso em: 30 abril 2018.

Data de recebimento: 31 de maio de 2018.

Data de aceite: 26 de julho de 2018.