



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE LETRAS (FL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA (PPGLL)

JÉSSICA ALVES RODRIGUES

“Clareza, brevidade e objetividade”: ideologias linguísticas e regimes metadiscursivos em manuais de trabalho acadêmico

GOIÂNIA
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Jéssica Alves Rodrigues

3. Título do trabalho

“Clareza, brevidade e objetividade”: ideologias linguísticas e regimes metadiscursivos em manuais de trabalho acadêmico

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **JESSICA ALVES RODRIGUES, Discente**, em 22/06/2021, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Marques Do Nascimento, Professor do Magistério Superior**, em 23/06/2021, às 08:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2155713** e o código CRC **AC6DCE99**.

JÉSSICA ALVES RODRIGUES

“Clareza, brevidade e objetividade”: ideologias linguísticas e regimes metadiscursivos em manuais de trabalho acadêmico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Mestra em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. André Marques do Nascimento.

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rodrigues, Jéssica Alves

“Clareza, brevidade e objetividade” [manuscrito] :
ideologias linguísticas e regimes metadiscursivos em manuais
de trabalho acadêmico / Jéssica Alves Rodrigues. - 2021.
97 f.

Orientador: Prof. Dr. André Marques do Nascimento.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística, Goiânia, 2021.
Bibliografia.

1. Regime metadiscursivo. 2. Metapragmática. 3.
Ideologias linguísticas. 4. Modernidade/colonialidade. 5.
Manuais de escrita/trabalho acadêmico. I. Nascimento, André
Marques do , orient. II. Título.

CDU 82



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 15 da sessão de Defesa de Dissertação de **Jéssica Alves Rodrigues**, que confere o título de Mestre em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos vinte e sete dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e um, a partir das 14 horas, via videoconferência, realizou-se a sessão pública de exame de defesa de dissertação de mestrado intitulada "**Clareza, brevidade, objetividade**": ideologias linguísticas e regimes metadiscursivos em manuais de trabalho acadêmico. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, **Professor Doutor André Marques do Nascimento** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Professora Doutora Joana Plaza Pinto** (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno e **Professor Doutor Sostenes Cezar de Lima** (IELT/UEG), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Após a arguição da candidata, a Banca Examinadora se reuniu em sessão secreta, a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo **Professor Doutor André Marques do Nascimento**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e sete dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Sostenes Cezar de Lima, Usuário Externo**, em 27/05/2021, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joana Plaza Pinto, Professor do Magistério Superior**, em 27/05/2021, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Marques Do Nascimento, Professor do Magistério Superior**, em 27/05/2021, às 16:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2092238** e o código CRC **D2F56FBA**.

Por que sou obrigado a escrever? Porque a escrita me salva dessa complacência, temo. Porque eu não tenho escolha. Porque devo manter o espírito da minha revolta e de mim mesmo vivos. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. Ao escrever, coloco ordem no mundo, dou uma alça para que eu possa entendê-lo. Escrevo porque a vida não sacia meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias que outros escreveram erroneamente sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntimo comigo mesmo e com você. Para me descobrir, para me preservar, para me fazer, para alcançar a auto-autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profeta louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que sou digno e que o que tenho a dizer não é um monte de merda. Para mostrar que posso e que escreverei, não importa as advertências em contrário. E vou escrever sobre os não mencionáveis, não importa o suspiro indignado do censor e do público. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho mais medo de não escrever.

Glória Anzaldúa

AGRADECIMENTOS

Tudo conquistado nesta trajetória, por meio de esforços e muita dedicação, só foi possível porque algumas pessoas fizeram parte deste momento da minha história de vida. Sendo assim, a todas elas agradeço pela realização deste trabalho.

Em primeiro lugar sou grata a Deus, que me concedeu vida, saúde, força e direcionamento para cumprir esta etapa da minha vida.

Agradeço ao meu orientador, o professor Dr. André Marques do Nascimento, sem seu envolvimento ativo, este estudo nunca teria sido possível. Obrigada, André, pela disposição em me orientar, pelo seu compromisso comigo, além da paciência, estímulo e competência durante meus estudos de mestrado. Seus comentários gentis e sua orientação contínua foram as principais fontes de inspiração para concluir este estudo.

Também gostaria de expressar minha sincera gratidão a professora Dr^a Joana Plaza Pinto e ao professor Dr. Sostenes Cezar Lima, por aceitarem o convite para compor a banca de qualificação e de defesa da minha dissertação. Obrigada, Joana e Sostenes, por seus comentários inestimáveis, eles enriqueceram significativamente meu trabalho.

Agradeço, à minha família, por entender e apoiar as minhas decisões.

Sou imensamente grata ao meu avô Adomilson, a minha avó Generi e a minha mãe Amália, por sempre iluminaram os meus caminhos com afeto e dedicação para que eu pudesse realizar meus sonhos. Seus exemplos moldaram imensamente a mulher que sou hoje, obrigada!

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer as minhas irmãs, Thaynara e Louise por me apoiar em tudo e, especialmente, por me encorajar ao longo desta experiência. Obrigada, meninas, pelas conversas, pelos momentos de diversão e por todas as horas que passamos juntas conversando sobre nossos sonhos.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e problematizar como os discursos metapragmáticos dos manuais de escrita/trabalho acadêmico contemporâneos enquadram, regimentam e estipulam os padrões de produção e escrita acadêmica, situando-os dentro do sistema mundo moderno/colonial no que diz respeito especificamente às ideologias linguísticas e de produção de conhecimento. Assim, o *corpus* de análise constitui-se de quatro manuais de escrita/trabalho acadêmico: *Como escrever e ilustrar um artigo científico* (2017) de Björn Gustavii; *Produção textual na universidade* (2010) de Désirée Motta Roth e Graciela Rabuske Hendges; *Fundamentos de Metodologia Científica* ([1977] 2015) de José Carlos Köche; *Metodologia do Trabalho Científico* ([1976]2016) de Antônio Joaquim Severino, que foram (re)interpretados por meio de uma análise documental, buscando vincular os regimes metadiscursivos dos manuais contemporâneos aos processos e ideologias por meio dos quais foram construídos, principalmente, à constituição do sistema mundo moderno/colonial e à racionalidade eurocentrada. Para tanto, esta pesquisa realizou uma articulação entre os aportes teóricos dos estudos sobre *Letramento Acadêmico* (LEA; STREET, 2006; LILLIS; SCOTT, 2007), em especial, no que se refere às convenções/normas de escrita acadêmica como construções sócio-históricas, junto com as teorias sobre *Regime Metadiscursivo* (BAUMAN; BRIGGS, 2003; MAKONI; PENNYCOOK, 2007), *Metapragmática* (SILVERSTEIN, 1993, 2006), Ideologias Linguísticas (SILVERSTEIN, 1979; IRVINE; GAL, 2000; KROSKRITY, 2004) e as teorias dos *Estudos da modernidade/colonialidade* (CASTRO-GOMÉZ, 2007; MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2007a, 2007b). Além disso, optamos por analisar esses manuais a partir de duas categorias mais amplas. A primeira categoria é a *relação entre conhecimento, ciência, pesquisa e escrita acadêmica*, a fim de mostrar como os regimes metadiscursivos desses manuais contemporâneos definem conhecimento e pesquisa, e como essas conceptualizações são constituídas a partir de uma racionalidade eurocentrada que associamos à Modernidade. Já a segunda categoria de análise busca problematizar as *normas e convenções de escrita acadêmica e como são constituídas historicamente e reproduzidas socialmente* através desses manuais contemporâneos. Nesse sentido, aborda de forma mais específica a maneira pela qual as metapragmáticas explícitas/implícitas acionadas nesses manuais constituem esses regimes metadiscursivos ao acionarem ideologias linguísticas e ideologias moderno/coloniais mais amplas.

Palavras-Chaves: Regime metadiscursivo; metapragmática; ideologias linguísticas; modernidade/colonialidade; manuais de escrita/trabalho acadêmico.

ABSTRACT

This research aims to identify and problematize how the metapragmatic discourses of contemporary academic writing/work manuals frame, regulate and stipulate academic production and writing standards, placing them within the modern/colonial world system with regard specifically to language ideologies and knowledge production. Thus, the corpus of analysis of this research consists of four manuals of academic writing/work, which are: *Como escrever e ilustrar um artigo científico* (2017) de Björn Gustavii; *Produção textual na universidade* (2010) de Désirée Motta Roth e Graciela Rabuske Hendges; *Fundamentos de Metodologia Científica* ([1977] 2015) de José Carlos Köche; *Metodologia do Trabalho Científico* ([1976]2016) de Antônio Joaquim Severino, that were (re) interpreted through a documentary analysis seeking to link the metadiscursive regimes of contemporary manuals to the processes and ideologies through which they were constructed, mainly, to the constitution of the modern /colonial world system and to eurocentric rationality. For this purpose, this research carried out an articulation between the theoretical contributions of studies on *Academic Literacy* (LEA; STREET, 2006; LILLIS; SCOTT, 2007), especially with regard to academic writing conventions/norms as socio-historical constructions, together with theories about *Metadiscursive Regime* (BAUMAN; BRIGGS, 2003; MAKONI; PENNYCOOK, 2007), *Metapragmatics* (SILVERSTEIN, 1993, 2006), *Linguistic Ideologies* (SILVERSTEIN, 1979; IRVINE; GAL, 2000; KROSKRITY, 2004) and *theories of Studies of modernity/coloniality* (CASTRO-GOMÉZ, 2007; MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2007a, 2007b). In addition, we have chosen to review these manuals from two broad categories. The first category is the relationship between knowledge, science, research and academic writing, in order to show how the metadiscursive regimes of these contemporary manuals define knowledge and research, and how these conceptualizations are constituted from a eurocentric rationality that we associate with Modernity. The second category of analysis, on the other hand, aims to problematize the norms and conventions of academic writing and how they are historically constituted and socially reproduced through these contemporary manuals. In this sense, it addresses in a more specific way the way in which the explicit / implicit metapragmatics triggered in these manuals constitute these metadiscursive regimes when triggering linguistic ideologies and broader modern /colonial ideologies.

Key words: Metadiscursive regime; metapragmatics; linguistic ideologies; modernity/coloniality; academic writing/work manuals.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 As Influências dos Novos Estudos do Letramento	16
1.2 Letramento acadêmico	19
1.3 Escrita acadêmica e racionalidade eurocêntrica	28
1.4 Descolonizar a escrita acadêmica	43
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	48
2.1 Abordagem qualitativa	49
2.2 Análise documental	54
2.3 Os manuais de escrita/trabalho acadêmico.....	55
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS MANUAIS DE ESCRITA/TRABALHO ACADÊMICO... 58	
3.1 Regime metadiscursivos: Conhecimento, ciência e pesquisa	59
3.2 Ideologias linguísticas em discursos metapragmáticos	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

Quando ingressei na graduação, tive muitas perguntas sobre o tipo de escrita que a universidade exigia. A simples expressão “escrita acadêmica” me assustava e provocava uma ansiedade que fazia meu estômago revirar. Eu não entendia por que a escrita na faculdade era tão difícil. Escrever era como jogar um jogo familiar, só que por meio de regras completamente novas que muitas vezes não eram explicadas. Naquela época, eu não sabia como expressar minhas incertezas sobre o que significava a escrita acadêmica. A única coisa que compreendia era que meu sucesso acadêmico dependia de quão bem eu navegava nessa escrita. Então, para provar a mim mesma que era capaz de me sobressair em um ambiente acadêmico, me dediquei muito à disciplina de *Produção de Texto Técnico-científico* e li todos manuais de escrita/trabalho acadêmico sugeridos para aprender “o conhecimento misterioso” que era a escrita acadêmica.

Logo, estava escrevendo resenhas, sínteses e artigos dentro dos padrões de escrita considerados institucionalmente apropriados para transmitir a mensagem de forma clara, fluente e impessoal. Com o tempo, eu me convenci de que essa escrita era como deveria ser e ela se tornou para mim uma ferramenta feita para cumprir um requisito da universidade e usada para publicar. Os anos foram passando e eu continuei a ser treinada/socializada nessa tradição de escrita acadêmica, nunca questioneei, simplesmente aceitei e pressupus seu valor em vez de examinar seus efeitos.

Entretanto, as coisas mudaram, uma vez inserida no mestrado, por meio de discussões com meu orientador André Marques do Nascimento, que já se interessava pelo tema, a partir de seu trabalho com docentes indígenas. Comecei a entender que a escrita acadêmica é uma prática performativa, diretamente envolvida na representação, mobilização e contenção de significados sociais. Os efeitos e as consequências da escrita acadêmica dependem do regime ideológico dentro do qual ela é concebida e praticada. Por sua vez, a forma como a escrita é compreendida e praticada influencia diretamente como o mundo social é produzido e reproduzido.

A partir dessas discussões surgiu o interesse em pesquisar como os manuais de escrita/trabalho acadêmico operam de forma explícita e/ou implícita na regimentação/controla da escrita acadêmica, seguindo padrões de uma geopolítica mais ampla de produção acadêmica,

que aqui estamos¹ enquadrando como modernidade/colonialidade. Estudos anteriores (NASCIMENTO, 2014, 2019; SIGNORINI, 2017; SOUZA, 2018) mostram como a escrita acadêmica é um local onde as relações de poder estabelecidas pela/através da colonização são mantidas vivas, enquanto perpetuam relações de poder estruturalmente desiguais e violentas que constituem o sistema mundo moderno/colonial em que vivemos hoje. Daí a importância de compreender que a escrita acadêmica é um espaço e prática de poder que informam constantemente quem “faz parte do jogo”, distinguindo assim, aqueles que entendem as convenções de escrita de “outros” que não o fazem. As expectativas institucionalizadas da escrita da/do aluna/o são representativas de ideologias constitutivas da (re)produção do sistema mundo moderno/colonial.

De maneira mais geral, a linguagem/escrita acadêmica é tida como um regime metadiscursivo constituído a partir de uma racionalidade eurocentrada que associamos à modernidade (MAKONI; PENNYCOOK, 2007). Nessa perspectiva, compreendemos, então que os manuais contemporâneos se constituem como *lócus* onde regimes metadiscursivos de regulamentação, controle e valoração dos usos linguísticos em contextos acadêmicos se materializam. Tais regimes são constituídos por ideologias linguísticas que se manifestam em discursos metapragmáticos (SILVERSTEIN, 1993; SIGNORINI, 2008).

É importante mencionar que as ideologias linguísticas não são apenas interessantes em si mesmas, sua importância reside no fato de que as crenças sobre a linguagem fazem a mediação dos usos linguísticos e da organização social (SILVERSTEIN, 1979). Ou seja, os aspectos das representações linguísticas emergem das interseções da linguagem e dos seres humanos em um mundo social, e é isso que queremos dizer com ideologias linguísticas. Essas ideologias nunca são simplesmente sobre as práticas discursivas, pois se referem à construção e legitimação do poder, à produção de relações sociais de igualdade e diferença e à criação de estereótipos culturais sobre os falantes e grupos sociais. Como consequência, geram uma opressão sistemática de vozes que são construídas como o *Outro*, frequentemente sob a justificativa de tradição da modernidade eurocentrada.

Dessa forma, esta dissertação tem o intuito identificar e analisar como discursos metapragmáticos dos manuais de escrita/trabalho acadêmico reiteram, replicam, legitimam e

¹Em alguns momentos do texto opto pelo uso da primeira pessoa do singular, pois trago as inquietações e tensões que encontrei a partir do processo de escrita desta dissertação. No entanto, na maior parte do texto, opto pelo uso da primeira pessoa do plural, por considerar que as interlocuções, aqui presente, foram construídas a partir de diálogos com o meu orientador.

rearticulam ideologias linguísticas e ideologias sobre conhecimento e produção acadêmica fundamentadas na construção da modernidade eurocentrada e da colonialidade. O *corpus* de análise é constituído de quatro manuais: *Como escrever e ilustrar um artigo científico* (2017) de Björn Gustavii; *Produção textual na universidade* (2010) de Désirée Motta Roth e Graciela Rabuske Hendges; *Fundamentos de Metodologia Científica* ([1977] 2015) de José Carlos Köche; *Metodologia do Trabalho Científico* ([1976]2016) de Antônio Joaquim Severino, que serão (re)interpretados por meio de uma análise documental, buscando vincular os regimes metadiscursivos dos manuais contemporâneos aos processos e ideologias por meio dos quais foram construídos, principalmente, à constituição do sistema mundo moderno/colonial e à racionalidade.

Para tanto as categorias teórico-analíticas que fundamentam e estruturam esta pesquisa são retiradas das teorias do campo de estudos dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 2006; LILLIS; SCOTT, 2007), em especial, no que se refere às convenções/normas de escrita acadêmica como construções sócio-históricas, teorias sobre Regime Metadiscursivo (BAUMAN; BRIGGS, 2003; MAKONI; PENNYCOOK, 2007), Metapragmática (SILVERSTEIN, 1993, 2006), Ideologias Linguísticas (SILVERSTEIN, 1979; IRVINE; GAL, 2000; KROSKRITY, 2004) e as teorias dos Estudos da modernidade/colonialidade (CASTRO-GOMÉZ, 2007; MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2007a, 2007b).

No primeiro capítulo deste trabalho, são apresentadas as origens do sistema mundo moderno/colonial e o papel da escrita dentro desse projeto. Em um sentido amplo, exploramos como as concepções e usos da escrita constituíram os regimes de poder/conhecimento que surgiram no início da colonização. Além disso, problematizamos como o significado e os usos da escrita produziram diferenças, hierarquias e a naturalizaram desigualdades culturais e humanas que foram universalmente impostas pela matriz colonial de poder. Essa matriz é uma estrutura de poder opressor estabelecida pela primeira vez através da conquista das Américas e que continua moldando nossas instituições contemporâneas e estabelecendo diferenças hierárquicas (MIGNOLO, 2010). Sendo que a *hybris* do ponto zero, conceito desenvolvido inicialmente por Santiago Castro-Gómez (2007), é o ponto a partir do qual matriz colonial de poder procura desenhar um mundo que corresponda ao seu desejo de poder e controle. Neste contexto, o conhecimento eurocêntrico se apresenta como o único capaz de explicar o mundo, uma posição epistemológica fundada na egopolítica, uma estrutura que pressupõe uma colonialidade em que o “sujeito racional” é o único capaz de trazer ordem e desenvolvimento ao mundo, estabelecendo assim seu poder sobre ele. Em suma, o conhecimento eurocêntrico desenvolveu o poder de afirmar seu próprio senso de realidade como o padrão contra o qual

todos os outros “mundos” e “seres” são julgados, classificados e objetivados. Tais epistemologias, por sua vez, tornaram invisíveis as trajetórias, saberes e experiências de povos e culturas marginalizados, tornando-os alvos de práticas opressivas e de hierarquizações epistêmicas e do ser (GROSFOGUEL, 2007).

Ainda é importante ressaltar que o eurocentrismo foi construído através de um sistema normativo de dominação, opressão e exploração, enraizado desde os primeiros estágios da expansão colonial europeia no século XV, que ocasionou uma série de desdobramentos políticos, econômicos, culturais e educacionais e, em especial, contribuiu para a legitimação e validação do conhecimento europeu (mais tarde euro-estadunidense, visto que o centro epistemológico do Ocidente foi realocado para os Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial), como universal o que, conseqüentemente, exclui e inferioriza todos os outros saberes (QUIJANO, 2007a).

No segundo capítulo são apresentados os recursos metodológicos que guiaram esta pesquisa. Com base nos objetivos propostos, a análise dos manuais foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, que é uma investigação multifacetada que engloba uma ampla gama de pontos de vista epistemológicos e métodos de pesquisas que permitem compreender de forma holística as situações, os fenômenos sociais, os sujeitos e suas percepções. Além disso, buscamos vincular a metodologia utilizada ao pensamento decolonial e feminista, com o intuito de problematizar discursos dominantes e desestabilizar paradigmas tradicionais na universidade, desafiando as epistemologias e os métodos de pesquisa angloeurocêntricos que comprometem o conhecimento, a escrita e as experiências dos grupos marginalizados.

No capítulo três, com o intuito de investigar quais lentes ideológicas subjazem à escrita acadêmica, analisamos como os regimes metadiscursivos dos manuais contemporâneos selecionados definem *conhecimento, ciência, pesquisa e escrita acadêmica*. Posteriormente, analisamos como as metapragmáticas explícitas/implícitas acionadas nesses manuais materializam ideologias linguísticas e ideologias moderno/coloniais, com o intuito de problematizar o modo como as *normas e convenções de escrita acadêmica são constituídas historicamente e reproduzidas socialmente* através desses manuais contemporâneos.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, adotamos a concepção de escrita como prática social e analisamos sua aplicação à escrita acadêmica, discutindo como os padrões hegemônicos de produção e comunicação acadêmicas materializam ideologias emergentes na modernidade/colonialidade que assumem o conhecimento produzido no espaço geopolítico anglouropeu como hegemônico e universal. Como consequência, essas ideologias impõem e legitimam determinados modos de escrita e de conhecimento, ao mesmo tempo que subjagam e excluem outros.

Diante disso, argumentamos que teorizar as práticas de letramentos a partir de uma posição decolonial é fundamental para entendermos como os padrões de escrita acadêmica têm sido um instrumento importante na promoção de epistemologias do ponto zero, alegadamente oniscientes e universais, e que têm como principal efeito o silenciamento e a deslegitimação de outros tipos de conhecimentos e de práticas escritas. Nesse sentido, esta pesquisa, de maneira geral, se dedica a compreender como as dimensões da *hybris* do ponto zero – um ponto de vista que oculta a localização geopolítica do conhecimento para criar a ilusão de que o conhecimento ocidental é objetivo, neutro e universal (CASTRO-GÓMEZ, 2007) – se refletem nos padrões legitimados de escrita acadêmica, materializados em manuais de trabalho acadêmico de ampla circulação.

Para tanto, por meio das proposições teóricas produzidas no âmbito do *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano* (QUIJANO, 2007a, 2007b; MIGNOLO, 2010), procuramos discutir como algumas das suposições e teorias elaboradas por pensadores anglouropeus ajudaram a justificar e promover a tirania geopolítica, cultural e epistemológica da Europa no resto do mundo originada nos processos de colonização. E, sobretudo, como o discurso angloeurocêntrico sobre a escrita acadêmica é uma ferramenta que sustenta a colonialidade do ser e do saber e assegura a posição daqueles que têm sido tradicionalmente considerados os detentores do conhecimento.

A partir desses pressupostos, analisamos como as ideias subjacentes aos *Novos Estudos dos Letramentos*, em especial no que diz respeito aos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006; LILLIS; SCOTT, 2007; LILLIS, 2001), são significativas para compreendermos como a escrita acadêmica é uma prática social complexa, historicamente constituída e como as normas/convenções que regimentam essa escrita, foco principal deste

estudo, são ideológicas, contextuais e entrelaçadas com os propósitos, valores e estruturas de poder da sociedade que as moldam.

Por outro lado, problematizamos como os trabalhos influentes do campo de estudos dos letramentos acadêmicos têm suas origens nas tradições angloeurocêntricas e como esses estudos, em sua origem, minimizam questões raciais, étnicas e de gênero que moldam nossos entendimentos e impactam nossas práticas de letramento, especialmente em contextos complexos forjados pela colonialidade. O intuito não é desmerecer as relevantes contribuições dessas pesquisas, mas sim destacar a necessidade de uma ampliação crítica para validar teorias situadas, isto é, repensar nossas práticas e políticas de comunicação acadêmica por meio de uma reflexividade crítica e responsável.

Afinal, ao reconhecermos a multiplicidade de epistemologias do mundo que nos rodeia, também estamos pensando em como os diferentes tipos de conhecimento estão ligados às pessoas que o criaram e suas trajetórias, e como a escrita não é uma prática desprovida de subjetividade, mas sim uma prática moldada por nossas histórias pessoais, sociais, políticas, raciais, étnicas, de gênero, de localização geopolítica etc. Para isso, mostramos como pesquisas recentes (CANAGARAJAH, 2002; NASCIMENTO, 2014, 2019; SOUZA, 2019) têm contribuído para perspectivas mais sensíveis em relação às práticas de letramentos, perspectivas essas que interseccionam questões raciais, de gênero e de classe.

1.1 As Influências dos Novos Estudos do Letramento

A concepção de escrita como prática social advém de uma abordagem sociocultural do letramento e têm como base principal os trabalhos de pesquisadores e pesquisadoras como Brian Street (1984), Jean Paul Gee (2000) e David Barton e Mary Hamilton (1998). Essa abordagem, que é referida como Novos Estudos do Letramento, surgiu para fornecer novas perspectivas sobre o estudo de letramentos que passam a ser considerados uma *prática socialmente situada*, contestada, constituída no contexto sócio-histórico e cultural em que as pessoas estão inseridas. Desse modo, essa nova perspectiva foi influenciada pelo interesse em compreender de forma mais ampla o que é conhecido como práticas de letramento, enfatizando a natureza contextual do conhecimento e da aprendizagem. Este conceito de “prática” é uma ideia-chave nas teorias socioculturais do letramento e, para David Barton e Mary Hamilton (1998), as práticas de letramentos são “formas culturais gerais do uso de linguagem escrita que

as pessoas utilizam em suas vidas. No sentido mais simples, práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento” (BARTON; HAMILTON, 1998, p.7).

Em consonância com as ideias de David Barton e Mary Hamilton (1998), Brian Street elucida que “as práticas de letramento se referem ao comportamento e às conceptualizações sociais e culturais que conferem sentidos aos usos da leitura e da escrita” (STREET, 2010, p. 18) e mais, elas são atravessadas por relações de poder e relacionadas ao contexto sócio-histórico em que são implementadas. Brian Street (1984) não somente contribuiu para uma visão do letramento como prática social, como também fez uma importante distinção entre uma visão autônoma do letramento e uma visão ideológica.

No modelo autônomo de letramento, acredita-se que o contexto social nada interfere nas práticas de leitura e escrita, negando-se, assim, as relações de poder presentes nessas práticas sociais, conceituando o letramento como habilidades técnicas descontextualizadas, considerando seus usos como universais e neutros (STREET 1984, 2010). Como tal, essa visão autônoma do letramento sem contexto, neutra, sem valor e apolítica (STREET, 2010) vê o letramento universalista como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento lógico e da abstração, que, de acordo com o angloeurocentrismo, são os pré-requisitos básicos para a racionalidade, a objetividade e a possibilidade de epistemologias válidas, como consequência, aqueles/as considerados/as iletrados/as não possuiriam essas qualidades.

Brian Street (1984) nos alerta sobre a invalidade das alegações do modelo autônomo de letramento em ser neutro. Seu trabalho demonstra que esse modelo também é ideológico e cumpre os propósitos políticos daqueles que estão no poder. Compreendemos, então, que o modelo autônomo de letramento tem relação intrínseca com as ideologias moderno/coloniais, pois esse modelo é poderoso em reivindicar autonomia e universalidade para o letramento, ocultando seu caráter ideológico, no sentido de trabalhar interesses de alguns, contra os interesses de outros.

Nesse sentido, o modelo autônomo tenta naturalizar e universalizar as práticas de letramento modeladas por usos de determinados grupos sociais, geralmente aqueles de status sociocultural, racial, de gênero, de classe etc. considerados hegemônicos. Naturalizar as práticas de letramento do grupo dominante implica que essas práticas devam ser tomadas como dadas e não devam ser contestadas ou examinadas, mantendo assim o *status quo* na sociedade, ao decidir quem pode ou não acessar a comunidade do discurso letrado e quais as regras para este acesso. Essa ideia de que somente os grupos dominantes são capazes de produzir conhecimentos e práticas de letramentos universais e válidas é aqui relacionada com a

arrogância epistemológica da *hybris* do ponto zero, uma posição cuja soberania, considerada “inquestionável”, estabeleceu suas próprias normas e valores (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

As práticas de letramentos baseadas em tais suposições podem ser um instrumento de dominação, em que as pessoas são ensinadas a aceitar o que lhes é transmitido pela elite sem questionar. Consequentemente, a compreensão das pessoas sobre sua realidade social é limitada ao que são ensinadas e instruídas a aceitar e acreditar. Além do mais, nessa cultura de dominação, as pessoas são silenciadas e forçadas a falar com uma voz que não é a sua e, portanto, “são proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser” (FREIRE, 1981, p.50).

Ainda, segundo Bruna Gonçalves (2018), esse modelo autônomo falha em abordar as relações entre as práticas de letramentos e as estruturas de poder dentro das instituições de ensino que foram “criadas e continuam firmadas no ato de instituir modos de produzir e utilizar os conhecimentos a partir de padrões instaurados dentro de uma matriz colonial de saber e de poder” (GONÇALVES, 2018, p.17). De maneira geral, os letramentos autônomos, junto com todas as outras formas institucionalizadas de conhecimento, são práticas sociais estruturadas mais para reproduzir e legitimar o sistema dominante, do que para “educar” as/os alunas/os sobre o mundo moderno/colonial em que vivemos. Assim, a partir de uma perspectiva moderno/colonial, compreendemos, então, que o modelo autônomo de letramento é uma prática ideológica que reproduz a diferença colonial e a colonialidade do poder, do ser e do saber que se originaram no século XVI com a invasão da América pela Europa e que continuam a reproduzir relações de poder estruturalmente desiguais e violentas em todo o mundo pós-colonial (QUIJANO, 2007a; MIGNOLO, 2010).

Em contraposição ao modelo autônomo de letramento, Brian Street (1984) nos apresenta o modelo ideológico, que concebe o letramento como uma prática socialmente situada. Nesta perspectiva, os aspectos cognitivos da leitura e da escrita são constituídos na sua relação com o contexto cultural, histórico e social em que as pessoas estão inseridas. Isso implica entender que o letramento é “um fenômeno situado e inseparável das práticas sociais que lhe dão origem, cujos modos de funcionamento moldam as formas pelas quais os sujeitos constroem relações de identidade e de poder” (STREET, 2010, p. 172).

Essa visão destaca a inserção do letramento na história, na ideologia e nas estruturas socioculturais, mostrando como um amplo espectro de práticas de letramentos está associado e é modelado por diferentes comunidades, origens sócio-históricas e culturais, instituições sociais e relações de poder. Portanto, o letramento não pode ser separado das pessoas e comunidades, pois está situado nas interações entre as pessoas e o contexto em que elas se envolvem. E, mais

importante ainda, o letramento está localizado em “tempos e lugares particulares” (BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2000, p. 1). Ou seja, quando leio e escrevo, faço textos, sejam eles orais ou escritos, estou envolvida em práticas sociais. Em cada prática social, os atores sociais empregam vários recursos culturais que variam de acordo com culturas, contextos, propósitos e participantes. Daí a importância de examinar várias perspectivas e as vozes daqueles que foram historicamente marginalizados (GONÇALVES, 2018).

Nessa perspectiva, adquire particular relevância a proposta educacional de Paulo Freire, autor de ‘Pedagogia do Oprimido’. O pensamento sobre a escrita como vinculada às vidas das pessoas elaborado por Paulo Freire (2005), por exemplo, baseia-se em um conjunto de estratégias dialógicas de educação que favorecem o desenvolvimento da consciência crítica, da interpretação e do aprofundamento dos problemas sociais por meio do diálogo coletivo, aliado à práxis social e política. Paulo Freire sistematizou uma proposta educacional baseada em “círculos culturais” que são espaços dinâmicos de aprendizagem e troca de saberes que valorizam a experiência do grupo e promovem sua participação na construção de um conhecimento coletivo, contextualizado e comprometido com a transformação da realidade. Neste contexto, a leitura e a escrita representam e se tornam contextualmente significativas. A práxis da ação educativa é vista como um ato político de liberdade e deve promover a autonomia das/dos alunas/os, visando a sua libertação, não só no domínio cognitivo, mas essencialmente no social e político, fazendo-as/os trabalhar em prol de uma melhor qualidade de vida para elas/eles próprias/os e a comunidade a que pertencem (FREIRE, 1981, 2005).

De acordo com o que vimos até aqui, a escrita é melhor compreendida quando estudada em seu contexto, pois existem vários fatores sociais, políticos e culturais que moldam a produção e a interpretação de qualquer texto escrito. Por isso, argumentamos nesta pesquisa que as práticas de escrita acadêmica dominantes, aparentemente neutras e estáveis, são muito complexas e inerentemente contestáveis, porque, em suas concepções hegemônicas, são construídas a partir de ideologias moderno/coloniais que sustentam uma hierarquização epistemológica, linguística e social.

1.2 Letramento Acadêmico

A inserção de uma agenda, no interior da universidade, voltada para a promoção/ensino/treinamento do letramento acadêmico surgiu em resposta às mudanças que ocorreram no ensino superior, especialmente no Reino Unido e nos Estados Unidos, geradas

pelos processos e efeitos da globalização, da migração e da ampliação do acesso às universidades na década de 1990, provocando a diversificação do corpo estudantil e, conseqüentemente, a diversificação na universidade de práticas de letramentos. Em suma, políticas neoliberais consolidaram a privatização do ensino e transformaram as relações educacionais em formação técnica para o mercado, instaurando assim, uma ideologia neoliberalista que transformou tudo, incluído o conhecimento, em mercadoria.

Ao discutir sobre os impactos desses processos de transformação das universidades em corporações, Madina Tlostanova e Walter Mignolo (2012, p. 197) afirmam que “desde o renascimento europeu e da expansão colonial europeia no século XVI – isto é, o momento fundacional do mundo moderno/colonial – a acumulação de dinheiro tem andado de mãos dadas com a acumulação de significado e de conhecimento”. A face neoliberal da globalização contemporânea é baseada em um conjunto de princípios econômicos indissociáveis da própria colonialidade. E, essa relação permite entender como os sistemas hegemônicos de poder obrigam as universidades a se reestruturar para responder ao mercado e às suas necessidades.

Como consequência, as universidades se tornam verdadeiras instituições corporativas que devem ser fundamentadas de acordo com os padrões de eficiência e de controle de qualidade promulgados por meio de uma geopolítica de conhecimento angloeurocêntrica. Como reiteram Madina Tlostanova e Walter Mignolo (2012) a universidade “corporativa” pode ser definida como um

tipo de universidade que, nos países industrializados, desde a década de 1970, vem substituindo a tradição kantiana-humboldtiana. Seu modelo exemplar é a universidade dos Estados Unidos (ver Wallerstein 1997). Em países do ex-Terceiro Mundo, o “modelo” começou a ser imposto no final dos anos 1980, mas de forma mais clara após o colapso da União Soviética. As manifestações iniciais do “controle de qualidade” recém-imposto do corpo docente, bem como dos departamentos e programas especiais, na Argentina ou no México, foram as demandas de que os professores publiquem em revistas arbitradas, prestem contas de suas pesquisas e publicações periodicamente, e assim por diante. Outra manifestação tem sido a deterioração progressiva das principais universidades estaduais e a divergência paralela e complementar entre a acumulação de dinheiro e a acumulação de significado, característica do capitalismo e das universidades ocidentais. Na América Latina, as universidades estaduais foram o lar das humanidades ou das ciências humanas do pensamento crítico (sócio-histórico, ético e político) e, é claro, grandes centros de agitação política contra as várias versões da ditadura. A deterioração das universidades estaduais tem sido refletida pela proliferação de “universidades” privadas, a maioria das quais são centros apenas de treinamento profissional e técnico (TLOSTANOVA; MIGNOLO, 2012, p. 202).

Nessa direção, as universidades corporativas são subordinadas ao estrito regime de ensino “técnico” e “profissional”, juntamente com um severo modelo de controle de qualidade, os quais se reforçam mutuamente. Ou seja, esse regime exige que as universidades preparem

especialistas para o mercado, ao mesmo tempo que limita ou encerra programas e disciplinas que não sejam produtivas e úteis neste sentido. Isso porque, para obter financiamento e se manter economicamente viáveis, as diversas disciplinas e programas universitários precisam comprovar sua relevância para o mercado econômico. As disciplinas da área de humanas, como filosofia, literatura, entre outras, por exemplo, tornaram-se párias dentro das universidades – um projeto literário ou linguístico, por exemplo, não tem as mesmas oportunidades de financiamento que um projeto da área de engenharia.

Além do mais, devido ao forte “controle de qualidade” as/os docentes e as/os discentes sofrem uma imensa pressão para compartilhar seus resultados de pesquisa em revistas de prestígio. Conseqüentemente, uma vez que o gênero discursivo “artigo” representa o meio “preferido” de troca de conhecimento entre as/os membras/os da comunidade acadêmica, pesquisadoras/es e acadêmicas/os são pressionadas/os a atender com sucesso aos critérios e às convenções de escrita dominantes por motivos acadêmicos e profissionais (CANAGARAJAH, 2002). Isso evidencia uma inequívoca relação entre controle de qualidade com gêneros discursivos privilegiados, como o artigo. Afinal, “as convenções do artigo de pesquisa são moldadas pelos pressupostos ideológicos da disciplina e reforçadas tanto pelo uso rotineiro quanto pelos procedimentos habituais de controle de qualidade acadêmica” (HYLAND, 2018, p. 132).

Diante dessas considerações, compreendemos, então, que os processos de corporatização têm retirado da universidade uma de suas funções primordiais – a de ensinar o pensamento crítico e contribuir para a (re)construção dos processos democrático – e as substituindo por valores de mercado e interesses políticos de uma “democracia” neoliberal. A universidade passou a ser amplamente definida pelas demandas corporativas que exigem um ensino capaz de fornecer habilidades, conhecimentos e credenciais que garantam um maior crescimento econômico aos países. Assim, qualquer vestígio de educação crítica é substituído pelo treinamento e pela promessa de segurança econômica, sendo que, a participação no ensino superior se tornou necessária para qualquer emprego além daqueles que pagam o salário mínimo. O resultado disso foi um aumento no número de estudantes no ensino superior, muitos dos quais foram à primeira geração de suas famílias a entrar na universidade.

Em decorrência dessas mudanças, as instituições de ensino superior foram desestabilizadas também pela diversidade de experiências de vida, práticas de letramentos e conhecimentos trazidos pelos/as estudantes “não tradicionais” (LEA; STREET, 2006) e, em uma tentativa de introduzir esses/as estudantes às práticas de letramentos legitimadas, as próprias universidades começaram a oferecer programas focados em resolver “os problemas de

escrita” das/os alunas/os, portanto, algo que precisava ser consertado por um conjunto de habilidades de estudo, “enquanto [os/as professores/as] continuam o trabalho de 'ensinar conhecimento acadêmico’” (STREET, 2010).

Nessa *abordagem baseada em habilidades*, ser capaz de escrever com sucesso depende inteiramente das habilidades linguísticas das/os alunas/os e de sua competência para dominar as habilidades genéricas regimentadas pelas regras de 'boa' redação acadêmica, para que eles possam transferir de um contexto para outro os conhecimentos aprendidos. Essa abordagem tem suas bases na perspectiva autônoma do letramento, uma vez que o letramento é visto como uma habilidade individual e cognitiva, com ênfase em características da linguagem, como gramática, ortografia e estrutura de textos “fixos” e genéricos, para que os/as alunos/as possam transferir de um contexto para outro os conhecimentos aprendidos.

Os textos acadêmicos, por exemplo, são frequentemente considerados textos autônomos, pois supostamente relatam fatos em construções descontextualizadas e razoavelmente estereotipadas. O uso “adequado” da escrita acadêmica ocupa uma posição socialmente elevada e as/os alunas/os precisam aprender a decodificar e codificar melhor as mensagens, para que possam descobrir a mensagem presa no texto. A universidade pode oferecer oportunidades para que as/os discentes melhorem sua escrita acadêmica, mas, em última análise, a capacidade das/os alunas/os de construir conhecimento na sala de aula é vista como algo inerente a si mesma/o.

A partir dessa visão cognitiva autônoma do letramento, acredita-se que as normas e convenções de escrita acadêmica são facilmente identificáveis. Portanto, pressupõe-se que são transparentes para quem faz parte da comunidade acadêmica e para quem busca acesso a ela. Contudo, perspectivas críticas a esse modelo enfatizam que essas convenções e normas não são tão transparentes. Segundo Theresa Lillis (2001), elas constituem um complexo de práticas e ideologias hegemônicas de escrita acadêmica subsumidas ao que a autora chama de “prática institucional do mistério”, que é a pressuposição por parte dos/as docentes e pelas instituições de que as convenções que regem a escrita acadêmica são explícitas para os/as estudantes e que elas/eles saibam produzir gêneros escritos acadêmicos logo quando entram na universidade. A 'prática institucional do mistério' é presumivelmente um mecanismo para negar aos grupos desprivilegiados o conhecimento que lhes permitiria ter sucesso.

Outra abordagem bastante problematizada pelos estudos sobre letramento acadêmico é o modelo de *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2006), no qual as/os alunas/os são explicitamente ensinadas/os ou socializadas/os nas práticas dominantes de uma comunidade do discurso acadêmico. Essa abordagem é excessivamente prescritiva e reforça acriticamente as

relações de poder, além de simplificar e essencializar as normas e convenções da escrita acadêmica, fazendo parecer que “a academia é uma cultura relativamente homogênea, cujas normas e práticas devem ser simplesmente aprendidas para prover toda a instituição” (JONES; TURNER; STREET, 1999, p. 21).

Dessa forma, para serem aceitos/as e terem sucesso na academia, as/os alunas/os que ingressam nas universidades geralmente precisam abandonar suas práticas de letramento aprendidas anteriormente e adquirir um novo conjunto de práticas dominantes que são incentivadas e possuem poder e status privilegiado nas instituições de ensino superior. O letramento ensaístico, por exemplo, é uma prática de letramento dominante que surgiu na racionalidade eurocentrada e é vista como o meio natural para a “expressão da verdade e do conhecimento”, sendo este um estilo de discurso acadêmico altamente prestigiado e cuidadosamente prescrito através de processos de socialização (SCOLLON; SCOLLON, 2001).

Como vimos, tanto o modelo de habilidades acadêmicas como o modelo da socialização acadêmica ignoram a relação intrínseca entre conhecimento, poder, escrita e identidade (IVANIC, 1998; LILLIS, 2001; LEA; STREET, 2010). Isso impossibilita a problematização da escrita acadêmica e a compreensão de sua natureza epistemológica e ideológica, ao mesmo tempo em que impõe aos indivíduos formas normativas de “ser” e “estar” e “pensar” no mundo moderno/colonial (QUIJANO, 2007a; MIGNOLO, 2010). Ademais, não são os aspectos técnicos da escrita que as/os alunas/os enfrentam, mas a interação entre as vertentes de seu aprendizado, como a leitura e a escrita estão enraizadas nas concepções de conhecimento, identidade e subjetividade. Desta forma, a escrita precisa ser entendida como o processo crucial pelo qual as/os alunas/os entendam não apenas o que estão “recebendo” através de seus estudos, mas também como podem fazer com que isso signifique algo para si mesmas/os.

A escrita como prática social enfatiza que as/os alunas/os escrevem para um propósito social, através do qual elas/es não apenas constroem significado, mas também constroem suas próprias identidades e trajetórias no mundo. Essa abordagem adota uma posição crítica em relação à natureza das práticas dominantes de letramentos acadêmicos, incluindo o letramento ensaístico, explorando os contextos que levaram ao seu desenvolvimento e não o tomando como um padrão incontestável ou mesmo uma prática hegemônica na educação superior.

Nesse sentido, partindo dos postulados dos Novos Estudos dos Letramentos, o *modelo dos letramentos acadêmicos* vê essas práticas como sendo dinâmicas, conflitantes e ideológicas, visto que, mudam dependendo dos indivíduos que as constituem, dos propósitos a que servem e das estruturas de poder social que governam seu uso. Mary Lea e Brian Street (2006, p.369)

afirmam que “modelo de letramentos acadêmicos se preocupa com a construção de significado, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico prático”. Portanto, esse modelo possibilita que as/os docentes e as/os discentes problematizem os aspectos ideológicos da escrita acadêmica. As normas de redação acadêmica não podem ser vistas, assim, simplesmente como veículos para ideais universais de bom pensamento, mas como um meio de produzir, estruturar e limitar o pensamento. Como Suresh Canagarajah coloca que as convenções acadêmicas

não são apenas estruturas passivas para canalizar o conhecimento pré-construído, mas mecanismos ativos para impor formas desejadas de pensamento. Elas não são apenas maneiras de alcançar coerência textual, mas instrumentos para filtrar o conhecimento. Elas não são apenas regras para alcançar uma comunicação harmoniosa, mas métodos de controle. Elas não são apenas o meio, mas a mensagem (CANAGARAJAH, 2002, p.84).

Em síntese, o meio também é a mensagem² e expectativas metapragmáticas e pragmáticas que constituem os regimes metadiscursivos para a escrita acadêmica regimentam o que consideramos um conteúdo aceitável. Logo, a escrita acadêmica é uma ferramenta potente de dominação e subordinação que passa despercebida porque é autorizada por uma tradição acadêmica constitutiva da racionalidade angloeurocêntrica.

Diante disso, conforme Theresa Lillis e Mary Scott (2007), a perspectiva do modelo de letramento acadêmico tem uma posição ideológica específica em relação à escrita e à comunicação acadêmicas, que pode ser descrita como *transformativa*, visto que, essa abordagem se preocupa em questionar, contextualizar e problematizar as regras e convenções que moldam as práticas relacionadas ao conhecimento, como escrever e ler no ensino superior. Em outras palavras, uma abordagem transformadora diz respeito a um envolvimento crítico com as convenções acadêmicas e à capacidade de localizar essas convenções dentro de “tradições contestadas de criação de conhecimento” (LILLIS; SCOTT 2007, p. 13). Assim sendo, um dos pontos de interesse dos estudos dos letramentos acadêmicos é a problematização das normas e convenções que regem a escrita acadêmica, explorando, contextualizando e problematizando como elas são instituídas e legitimadas.

Para tanto, é preciso problematizar como as práticas de letramentos acadêmicos são moldadas e validadas pelo que é considerado conhecimento nas disciplinas, nos departamentos

²Apesar dessa frase ser amplamente conhecida como sendo do filósofo e teórico da comunicação Marshall McLuhan, Suresh Canagarajah (sem citar McLuhan) também a utiliza em seu livro *A geopolitics of academic writing* (2002, p. 84).

universitários e nos programas de graduação e pós-graduação. O que conta como uma escrita acadêmica apropriada para uma dissertação de mestrado, por exemplo, é estipulado por normas e convenções hegemônicas, determinadas e padronizadas pelo contexto acadêmico e em intrínseca relação com o que é estipulado e legitimado como conhecimento válido.

Ampliando as discussões sobre escrita acadêmica, Roz Ivanic (1998) destaca o papel das identidades sociais dos/as estudantes em suas escolhas linguísticas e como elas conflitam sutilmente com as identidades que eles devem evocar como escritores/as acadêmicos/as nas universidades. Para a autora, a linguagem escrita ainda é “um sistema semiótico particularmente importante, uma vez que tem uma função de *gatekeeper* em muitos contextos sociais, e a incapacidade de usá-la de acordo com convenções privilegiadas afeta as chances de vida de muitas pessoas” (IVANIC, 1998, p. 58).

Essa relação intrínseca entre a capacidade de escrever e ler determinados gêneros e o acesso a certas comunidades discursivas prestigiadas está ligada a ideia de capital simbólico, um mecanismo compartilhado por meio do qual várias formas de capital adquirem valor, prestígio e legitimidade (BORDIEU, 2000). Sendo que alguns grupos sociais possuem o monopólio do capital simbólico, ou seja, possuem um acúmulo não só de poder econômico, mas, principalmente, de poder político, cultural, linguístico e social, que permite aos detentores obter o reconhecimento daqueles ao seu redor e que lhes garante o poder de legitimar e serem reconhecidos. Conforme, afirma Pierre Bordieu

o capital simbólico possibilita formas de dominação que implicam na dependência de quem pode ser dominado por ele, pois só existe por meio da estima, do reconhecimento, da crença, do crédito, da confiança alheia e só pode ser perpetuada enquanto tiver sucesso em obter a crença em sua existência (BORDIEU, 2000, p. 166).

Em resumo, os sujeitos que possuem um capital simbólico elevado são capazes de exercer o comando não só dentro do seu grupo social como para os que perseguem a ascensão social, determinando assim, quais interpretações, classificações e visões de mundo são consideradas as mais prestigiadas e legítimas. Contudo, nesse mesmo espaço social existem os sujeitos que buscam visões alternativas de mundo e se opõem aos padrões estabelecidos pelos grupos sociais detentores do capital. Porém, até para serem diferentes, esses sujeitos precisam ter como referência as estruturas ideológicas dos grupos dominantes para que possam se opor a eles.

No campo da educação universitária, por exemplo, os grupos sociais que detém o monopólio de capital simbólico exercem poderosos efeitos estruturantes sobre as universidades,

criando padrões sistêmicos de controle que tornam difícil adquirir certo capital simbólico e/ou material. Dessa forma, por mais que as instituições acadêmicas abram espaços para contestação e ressignificação das práticas discursivas, há uma grande força reprodutivista no interior dessas instituições, que garante a permanência da estratificação cultural. Assim, quando as pessoas entram nas universidades seus estilos e registros são medidos em relação a um sistema de valores imerso em relações de poder que refletem preconceitos e pressupostos de ideologias dominantes que posicionam as/os alunas/os de maneiras múltiplas e, frequentemente, desiguais. Como reitera Suresh Canagarajah (2002, p. 84),

Os novos membros serão discriminados por suas maneiras não confiáveis ou “acentuadas” de usar essas convenções. Portanto, eles sempre serão marcados como estranhos e receberão um status marginal na comunidade. Se muitos forasteiros dominarem as convenções e usá-las com fluência, sempre haverá a oportunidade de que os internos mudem as regras do jogo e adotem novas convenções de comunicação.

Nesse contexto, o indivíduo que já está familiarizado e tem domínio das práticas de letramentos acadêmicos prestigiados, conseqüentemente, também tem uma chance maior de fazer parte de redes de práticas acadêmicas legitimadas. Em contrapartida, os indivíduos cujas práticas de letramentos são consideradas desprestigiadas, enfrentam dificuldades para participar das comunidades discursivas elitizadas, e quando têm acesso às universidades têm de lidar com a “prática institucional de mistério” (LILLIS, 2001), na qual as convenções acadêmicas implícitas e não ditas, embora pressupostas como parte dos repertórios de estudantes, intimidam e criam confusão e desvantagem. Em suma, a escrita acadêmica é moldada pela aceitação tácita de regras.

Portanto, a linguagem acadêmica é uma prática ideologicamente comprometida e, em grande medida, implicitamente compreendida, que mantém a exclusividade e a autoridade do discurso, exigindo que os sujeitos reproduzam como ventríloquos esse discurso hegemônico que muitas vezes inibe a criatividade, a individualidade e a identidade. E apesar do número de pesquisas que destacam os desafios enfrentados por estudantes não tradicionais, há surpreendentemente pouca referência detalhada ao contexto linguístico, social e cultural dos/as estudantes que participam e contribuem para a pesquisa em letramentos acadêmicos (THESEN; VAN PLETZEN, 2006).

Na realidade, esses/as estudantes “não tradicionais” (LEA; STREET, 2006) se tornaram uma fonte de dados para a produção de uma epistemologia ainda limitada à uma visão moderna/colonial do mundo. Como consequência, suas práticas de letramento podem até ser estudadas, mas ainda continuam subalternizadas na geopolítica da produção e circulação do

conhecimento. Isso apenas confirma a necessidade de estudar de que maneira nossas constituições e histórias pessoais, sociais, políticas, raciais, étnicas e geopolíticas moldam nossos entendimentos e impactam nossos posicionamentos acadêmicos e intelectuais (THESEN; VAN PLETZEN, 2006).

De fato, como mencionado, não queremos desmerecer aqui o trabalho signitativo e crítico associado aos Novos Estudos dos Letramentos (BARTON; HAMILTON, 1998; LEA; STREET, 2006; LILLIS; SCOTT, 2007; STREET, 1984, 2010;). Porém, descrever as diferenças sócio-históricas, culturais e econômicas das práticas de letramentos somente por meio de pesquisas centradas no espaço geopolítico angloeurocêntrico, não é suficiente para revelar as continuidades associadas à colonialidade/racionalidade que subjazem e estruturam os letramentos. É necessário adotar uma perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2010) que forneça uma “renarrativização” com base histórica que exponha e confronte as consequências violentas e opressivas das ideologias moderno/coloniais nas práticas de letramentos.

No cenário brasileiro, por exemplo, André Nascimento (2019) argumenta que os estudos do letramento acadêmico têm suas origens nas tradições angloeurocênticas que reconhecidamente dominam a geopolítica do conhecimento acadêmico e científico. Essas produções advindas do Norte global são práticas retóricas historicamente constuídas por meio de normas e valores provinientes da racionalidade científica do Iluminismo europeu que se impõe como uma epistemologia universal, mesmo quando adotam uma postura crítica. Isto é, suas críticas às concepções autônomas de letramento continuam centradas no espaço geopolítico angloeurocêntrico.

Nesta mesma linha adotada por André Nascimento, Naiara Souza (2019) afirma que é necessário uma ampliação crítica em relação ao racismo epistemológico/linguístico ainda presente nas práticas de letramentos acadêmicos. Tendo em vista esta questão, a autora destaca a importância de reconhecermos, por exemplo, os povos indígenas como produtores de conhecimento legítimo e de estabelecermos com eles um diálogo crítico e uma interação mutuamente enriquecedora, para que possamos criar outras condições de poder, conhecimento, ser e viver. Desse modo, uma comunicação verdadeiramente intercultural “deve ser interpretada como uma comunicação interepistêmica” (MIGNOLO, 2010, p.17). Isto é, tal comunicação exige uma relação não hierárquica, em que todas as epistemologias e metodologias e formas de escrita sejam concebidas como iguais.

Entretanto, como vimos, diferentes comunidades lutam não apenas para construir e legitimar o conhecimento, mas também para que seja aceito por outras pessoas. A este respeito, Suresh Canagarajah (2002) enfatiza a estreita relação entre à legitimação de padrões de

produção e escrita acadêmica e espaço geopolítico, mostrando como estudiosas/os da ‘periferia’ enfrentam dificuldades para contribuir com a produção científica do conhecimento. Afinal, os portões das prestigiosas revistas “globais”, e, no caso brasileiro, as prestigiadas *qualis capes* conceitos A1 e A2, são frequentemente mantidas por editores/as e revisores/as dentro de um espaço geopolítico e epistemológico de tradição anglo-europeia.

Além disso, as instituições de ensino superior de países da periferia geopolítica e geoepistêmica e países do centro geopolítico e geoepistêmico operam por meio de uma hierarquia baseada em status social e institucional. Já as universidades dos países do centro trabalham por meio de uma hierarquia baseada em princípios que orientam a formação do conhecimento (CANAGARAJAH, 2002). Em outras palavras, a produção válida de conhecimento global é limitada àqueles que são capazes e desejam satisfazer as expectativas e regimentações discursivas originadas na racionalidade anglo-eurocêntrica. Assim, o 'global' no discurso científico continua sendo os padrões regulados pelos Estados Unidos (e demais países e territórios anglófonos) e pela Europa.

Dessa forma, Suresh Canagarajah (2002) elucida que o conhecimento local, que foi suprimido pelo paradigma epistemológico Ocidental, ou pela *hybris* do ponto zero (CASTRO-GÓMEZ, 2007), oferece uma prática intelectual alternativa de pensar em pesquisa e escrita acadêmica. Para tanto, é necessário entender o conhecimento como contingente, situado, retórico, social, construído e passível de ser contestado à luz de perspectivas outras, como as decolonias, feministas, negras e indígenas, por exemplo.

Portanto, o foco da escrita acadêmica de suas práticas e compreensões deve ir além da exposição do conhecimento, deve problematizar questões mais amplas como a criação, distribuição e legitimação dessas epistemologias. Nesse viés, como o conhecimento acadêmico permanece amplamente anglo-eurocêntrico, Suresh Canagarajah (2002) defende a adoção de uma abordagem em que as/os alunas/os são apoiadas/os a utilizar a escrita como uma negociação entre seus recursos e restrições institucionais, e entre as expectativas do público e seus valores, interesses e intenções. Para tanto as/os professoras/res devem ajudar as/os alunas/os a negociarem o conhecimento existente e encontrar um ponto de entrada estratégico para epistemologias alternativas. Afinal, entre os discursos dominantes, sempre existem espaços alternativos e liminares através da qual outros significados se formam e se movem, que não são visíveis, mas são significativamente importantes.

1.3 Escrita acadêmica e racionalidade eurocêntrica

O que hoje é visto como escrita acadêmica válida e científica tem suas origens na racionalidade da Europa iluminista. A ênfase no empirismo trouxe consigo o medo de que a linguagem não fosse usada adequadamente para transmitir a exatidão do conhecimento científico que estava sendo “descoberto” neste período. Muitos filósofos se preocuparam que ao usar a linguagem cotidiana, corria-se o risco de “distorcer” esse conhecimento “sagrado”. Desde esse momento, filósofos como John Locke (1632-1704) viam a linguagem como uma base não confiável para a investigação por causa de sua interação com outros objetos no mundo. A linguagem estava imbuída de perigosos poderes de persuasão e ação, eminentemente maleáveis de acordo com o contexto.

Assim, segundo a tradição lockeana, somente quando se separa da sociedade e do mundo material, a linguagem pode se tornar uma ferramenta para obter conhecimento verdadeiro (referindo-se com precisão ao mundo ou à sociedade) e raciocínio confiável. Uma purificação que coloca a linguagem exclusivamente no campo cognitivo, removendo-a da materialidade, ou seja, a linguagem só se torna “segura para a ciência” se ela for purificada dos aspectos prejudiciais da sociedade (BAUMAN; BRIGGS, 2003, p.19). Em suma, no pensamento hegemônico da Europa do século XVII ocorreu uma campanha massiva para “refazer a língua”. O principal objetivo desta campanha era tornar a linguagem segura para a ciência e a sociedade, combatendo a “retórica” e, portanto, nas palavras de Locke, “remover parte do entulho que está no caminho do conhecimento” (LOCKE, [1690] 1999, p. 27).

Neste cenário, os argumentos de Locke exploravam a necessidade de reimaginar a língua como a transmissão de um significado semântico mais fixo, purificado e despojado de laços sociais para servir às mentes individuais que formam a base para um público potencialmente mais esclarecido, não por acaso homens, brancos europeus. Ao abordarem o *Ensaio* de John Locke, Richard Bauman e Charles Briggs (2003) enfatizam como as práticas de purificação a ele subjacentes são entendidas como

ferramentas para tirar a linguagem de conexões diretas com as coisas ou formas sociais, [e] viriam a formar algumas das bases mais importantes para a construção de sujeitos modernos em termos de sua racionalidade e disponibilidade para falar na esfera pública - e, portanto, para avaliar cada indivíduo e comunidade e determinar seu lugar adequado na ordem social emergente (BAUMAN; BRIGGS, 2003, p. 31).

Em consonância com as ideias de John Locke, Francis Bacon (1561-1626) também argumentava que a linguagem não era um instrumento confiável para o pensamento científico, por isso, era preciso rejeitar a subjetividade e promover uma plataforma “neutra” de

observação, a partir da qual o mundo pode ser nomeado em sua essencialidade, refletindo a estrutura universal da razão angloeurocêntrica (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

De modo geral, a linguagem científica do Iluminismo estabeleceria uma distância epistemológica de outras linguagens que supostamente seriam “fontes de erro e confusão”, com o intuito de criar uma metalinguagem universal capaz de superar as deficiências do cotidiano, em particular, das línguas. Assim, o privilégio de adquirir essa linguagem purificada é, por definição, concedido apenas aos “cavalheiros nobres” e seu círculo; enquanto isso, a linguagem dos indivíduos fora desse grupo elitizado é marginalizada e desacreditada (BAUMAN; BRIGGS, 2003).

Outros filósofos inspirados pela matemática alegavam que a linguagem devia ser um código preciso e claro. Thomas Hobbes (1588-1679), por exemplo, sugeriu que a natureza humana deveria ser tão quantificável como a geometria e essa lógica ditava que uma linguagem quantificável permitiria uma melhor disseminação das ideias. Enquanto isso, para René Descartes (1596-1650), a legitimidade do conhecimento só seria possível se houvesse uma separação entre o sujeito conhecedor e objeto conhecido. Conforme elucidado por Aníbal Quijano,

Descartes afirma que a certeza do conhecimento só é possível na medida em que existe uma distância entre os sujeitos conhecedor e o objeto conhecido. Quanto maior a distância do sujeito do objeto, maior a objetividade. Descartes pensava que os sentidos constituíam um obstáculo epistemológico à certeza do conhecimento e, portanto, essa certeza só poderia ser obtida na medida em que a ciência pudesse basear-se em um âmbito não contaminado para o empírico e além da dúvida. Os cheiros, sabores, cores, enfim, tudo o que tem a ver com a experiência corporal, constitui, para Descartes, um “obstáculo epistemológico” e, portanto, deve ser expulso do paraíso da ciência e condenado a viver no inferno da doxa (QUIJANO, 2007a, p. 82).

Se o verdadeiro conhecimento só poderia ser alcançado por meio de uma racionalidade cartesiana, o observador ideal deveria ser um sujeito cartesiano supremamente racional, transcendental – *desracializado, dessexualizado, neutro e universal*. E, segundo essa racionalidade, o único capaz de exercer esse posicionamento é o homem branco europeu (mais tarde euro-estadunidense), visto que os povos colonizados em todo o mundo não eram vistos como conhecedores ou capazes de racionalizar; e, assim, foram considerados menos humanos, inferiores, subdesenvolvidos, primitivos e, portanto, definidos como obstáculos ao progresso.

A alegada capacidade humana de julgamento racional é um importante componente de uma epistemologia científica emergente no início da Europa moderna. Ao mesmo tempo, é um elemento importante de uma ética política liberal emergente que procurou libertar indivíduos das fontes tradicionais de autoridade que estão fora de si, enfatizando a autoridade do julgamento racional de um indivíduo. Obviamente, a racionalidade como critério de

juízo legítimo introduziu uma nova base para legitimar a estratificação de políticas ao longo de linhas de raça, gênero e classe (BAUMAN; BRIGGS, 2000). Portanto, o que legitimava a nova ordem mundial colonial era a base racial e patriarcal, assumida como objetiva e universalmente válida, embora produzida por um grupo étnico em particular e em uma localização geográfica específica.

Richard Bauman e Charles Briggs (2003) argumentam que em seu próprio apelo por uma linguagem purificada do social, John Locke transformou a competência linguística em uma pré-condição para o poder social, criando assim um novo híbrido “linguagem-natureza-sociedade”, que se apresenta como a ordem natural das coisas. Ou seja, a linguagem “purificada” se torna uma condição para a validade das reivindicações sociais e políticas de poder. Essa linguagem “purificada” deve negar sua reflexividade, buscando chamar a atenção para a natureza e nunca para si mesma.

Desse modo, o discurso e a escrita só podem ser confiáveis quando construídos com “palavras claras e simples”, o que significa separar a linguagem de seus contextos sociais, rejeitando ambiguidades, conotações e tudo que possa, de alguma forma, estar associado ao sentimento e ao corpo. Entretanto, se por um lado, essa descontextualização “liberta” a linguagem dos contextos sociais e a reconceitua como a-histórica e universal, por outro lado, a conecta, inevitavelmente, a novos contextos dominantes e ao sujeito masculino, ocidental-branco, liberal, autônomo, individualizado, moderno e racional.

Nesse contexto, às margens da ocidentalização e expansão colonial, a escrita foi primeiramente teorizada e conceituada como um instrumento para domesticar (não representar) a voz e a linguagem, concebidas em conexão com o controle territorial. Assim, a linguagem e a escrita assumiram uma posição central, mas domesticada, no projeto da modernidade/colonialidade, se tornando, por meio de regimes metadiscursivos, ferramenta poderosa para a exclusão daqueles que não podem e/ou não vivem de acordo com os ideais da racionalidade eurocêntrica. Como destacam Richard Bauman e Charles Briggs,

Locke criou um poderoso conjunto de práticas de purificação que construiu uma nova forma de governança, um regime metadiscursivo que se valeu de afirmações sobre a natureza da linguagem na regulação da conduta linguística e imbuindo algumas maneiras de falar e escrever com autoridade, tornando outros modos uma fonte poderosa de estigma e exclusão. Como esse regime parecia fluir diretamente das propriedades essenciais da linguagem, se tornou um meio poderoso de naturalizar formas emergentes de desigualdade social (BAUMAN; BRIGGS, 2003, p. 32).

Dessa maneira, tais regimes metadiscursivos são uma criação fundamental da modernidade/colonialidade, formulando regras sobre os limites e as interdependências

adequadas entre a linguagem, ciência, conhecimento, escrita e sociedade, fornecendo “uma base para o que poderia ser pensado, discutido e promulgado por sujeitos modernos” (BAUMAN; BRIGGS, 2003, p. 51). Portanto, os regimes metadiscursivos instituídos, principalmente, pela *Royal Society*, não só inventaram uma língua para a ciência, como também construíram oposições entre sujeitos “provinciano” e “moderno”, concedendo a este último, autoridade para “julgar questões relativas ao conhecimento, gosto e valor” (*Idem*, 2003, p.127) com base em um nível de conhecimento que era fechado para outros membros da sociedade. Ou seja, esses regimes valorizaram as vozes da elite como “legítimas”, enquanto banalizaram as vozes dos *Outros* como fontes ilegítimas de conhecimento.

Nesta mesma perspectiva, Sifree Makoni e Alastair Pennycook (2007) argumentam que as línguas “modernas” como conhecemos foram inventadas por causa de um projeto cristão/colonial e nacionalista, que classificou e codificou implacavelmente todos os aspectos das culturas e das línguas não europeias, criando tanto “histórias” dessas línguas como as próprias línguas, dando nomes e diferenciando uma de outras – criando todo um aparato metadiscursivo, como gramática, dicionários e manuais. Em síntese, “foram os regimes metadiscursivos do pensamento europeu que produziram as histórias e as linguagens do império a partir dos materiais que encontraram em campo” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p.9). Assim, as línguas não são um sistema autônomo, mas sim, uma invenção legitimada por alguns “regimes metadiscursivos do pensamento europeu”, igualmente inventados.

Diante disto, os regimes metadiscursivos podem ser definidos como sendo “representações de linguagem que, juntamente com as instâncias materiais da linguagem que ocorrem efetivamente, constituem formas de ‘ação social, fatos sociais e podem funcionar como agentes no exercício do poder social e político’ (JAFFE, 1999:15)” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p.2). Em outras palavras, regimes metadiscursivos não tratam da língua enquanto prática de comunicação, mas sim de como construí-la discursivamente, “onde começa e onde termina uma língua, e onde há uma língua ou onde há um dialeto ou variedade” (PINTO, 2014, p.114) e quais os usos linguísticos são (in)adequados.

Desse modo, os regimes metadiscursivos não são simplesmente descritivos, eles são performativos e contêm também implicações normativas sobre como os indivíduos e/ou grupos devem agir em relação à linguagem. E devido à sua natureza normativa, eles também funcionam como regimes de exclusão e controle “que privilegiam certos modos de produzir, circular e receber discurso ao mesmo tempo que estigmatizam e controlam outros modos”. (BAUMAN, BRIGGS, 2003, p. 18). Além disso, os regimes metadiscursivos também funcionam como regimes de vigilância das práticas de linguagem, no contexto acadêmico, por exemplo, existem

vários níveis de vigilância, até chegar no extremo que seria a avaliação por pares dos trabalhos que pretendem ser publicados.

A partir destas considerações, compreendemos, então, que os manuais contemporâneos de escrita/trabalho acadêmico apresentam uma representação de linguagem/escrita acadêmica, que utilizam exemplos reais da língua (usos concretos ou “instâncias materiais”) para construir regimes que acabam funcionando como ação social e como exercício de poder social e político. Podemos, então, pensar que uma linguagem/escrita/letramento acadêmico também é uma invenção, já que, junto com usos concretos da língua, cria uma representação de uma linguagem adequada para a ciência e para a circulação do conhecimento. Neste sentido, esses manuais seriam uma dimensão materializada de um regime metadiscursivo que cria uma representação e age em termos de controle social e poder político.

Afinal, como apontam Richard Bauman e Charles Briggs (2003, p. 17), os regimes metadiscursivos são elementos importantes para a construção da modernidade/colonialidade, sendo que, eles “são múltiplos e contestados” e, por isso, “podem servir a interesses tão variados como colonialismo, libertação nacional, limpeza étnica, a racionalização da educação e formação de disciplina acadêmica”. E, acrescentaríamos aqui, que os regimes metadiscursivos servem para a criação de uma escrita/linguagem acadêmica.

É importante mencionar ainda que os regimes metadiscursivos que descrevem as línguas (ou estilos/variedades) foram construídos por meio de “uma lente ideológica particular, dependente em grande medida de regimes metadiscursivos específicos” e do lugar de enunciação de quem o constrói (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p.16-17). Isso significa que os regimes metadiscursivos são constituídos por ideologias linguísticas e devem ser analisados como partes delas. Conforme argumenta Joana Plaza Pinto,

os regimes metadiscursivos devem ser analisados como parte das ideologias linguísticas. Sendo dinâmico e interacional como a linguagem que o estrutura e é estruturada nele dialeticamente, um regime metadiscursivo pode integrar diferentes ideologias linguísticas e opor-se a regimes que integram um mesmo reconhecido conjunto ideológico (PINTO, 2014, p.114).

Consideramos fundamental este pensamento da Joana Plaza Pinto porque ela enfatiza o fato de que as ideologias linguísticas integram os regimes metadiscursivos e que existe uma relação dialética entre a linguagem que estrutura esses regimes, mas também é estruturada por eles. Assim, isso implica que todos os usos da linguagem são fundamentalmente ideológicos; atitudes normativas sobre linguagem/escrita “boa” ou “má” implicam ideias sobre a estrutura, valor e propósito da linguagem/escrita. Pensar em uma linguagem/letramento acadêmico, é

pensar em como esse regime foi construído como parte da racionalidade angloeurocêntrica e questionar quais são as lentes ideológicas que subjazem a esse regime metadiscursivo, reconhecido como escrita acadêmica.

Isso torna a noção de ideologia linguística particularmente pertinente para a presente pesquisa, afinal, a escrita acadêmica é uma prática orientada por um regime metadiscursivo constituído por ideologias linguísticas materializadas em discursos metapragmáticos. Assim, apesar de o termo não possuir um conceito único, mas um conjunto de características convergentes, o termo aqui se referirá aos “conjuntos fundamentais de crenças sobre a linguagem articulada pelos usuários como uma racionalização ou justificativa da estrutura da linguagem percebida e uso” (SILVERSTEIN, 1979, p. 193). As ideologias são construídas, tanto implicitamente quanto explicitamente, nos discursos e nas práticas de uma comunidade e, mais, elas são “atravessadas por questões políticas e morais presentes no campo sociolinguístico particular e são sujeitas aos interesses da posição social dos portadores dessas ideologias” (IRVINE; GAL, 2000, p. 35). Tais reflexões mostram que as ideologias linguísticas são permeadas por relações de poder, portanto, são responsáveis pela produção de diferenciação linguística e, conseqüentemente, diferenciação social e política dos sujeitos e dos grupos. As formas e os usos linguísticos configuram-se, assim, como índices/indexicais nessa diferenciação (IRVINE; GAL, 2000).

Dessa forma, é possível compreender que as atividades reflexivas ocorrem continuamente na interação social para indexar e estruturar a prática linguística. Michael Silverstein (2003) afirma que a maioria das capacidades reflexivas da linguagem são essencialmente metapragmáticas, ou seja, a maioria das atividades metalinguísticas não são sobre compreensão semântica, mas principalmente sobre o uso pragmático da linguagem na interação. Compreendemos, então, que metapragmática “refere-se a signos que são sobre o código pragmático, sobre como interpretar significados extra semânticos codificados na fala” (URBAN, 2006). Isto é, a metapragmática é a explicação para a coerência da estrutura linguística em covariação com a estrutura interacional.

Neste sentido, Michael Silverstein (1993) destaca o nexa pragmática-metapragmática, mostrando que a pragmática e metapragmática funcionam numa dialética, visto que os signos que funcionam metapragmaticamente, ou seja, “enquadram”, “regimentam”, “estipulam” os fenômenos indexais ou pragmáticos. E, “sem uma função metapragmática simultaneamente em jogo com a função pragmática (ou funções) não há possibilidade alguma de haver coerência interacional” (SILVERSTEIN, 1993, p. 36-37). A partir do conceito de metapragmática,

Michael Silverstein faz uma distinção entre discurso metapragmático e função metapragmática. Conforme o autor,

Essa metapragmática ou função regimentadora é frequentemente auxiliada pela forma como os interagentes fazem uso do discurso metapragmático denotacionalmente explícito que torna o contexto potencialmente presumível mais transparente. Assim, as pessoas às vezes usam construções performativas primárias explícitas para denotar “movimentos” convencionais constituídos pela linguagem em uso, isto é, para analisar os pedaços da língua-em-uso do texto interacional; isso constitui uma espécie de discurso metapragmático pleno. No decorrer da comunicação, as pessoas usam mais regularmente vários outros dispositivos de enquadramento metapragmáticos parciais e lexicogramaticalmente diversos: verbos discendi e de intensidades variadas, dêiticos nominais e verbais, adjetivos e adverbiais ancorados 'avaliativos' (= indexicalidores de julgamento), que potencialmente servem a uma função metapragmática com relação ao que eles podem ser no curso de 'fazer' com palavras enquanto comunicam. Mas, no geral, a função metapragmática mais robusta e efetiva é implícita, não explícita denotacionalmente. Ela reside na própria organização cotextual [...] que transcende, abrange, suplanta qualquer discurso metapragmático denotacionalmente literal que pode ocorrer para se manifestar simultaneamente no plano da função denotacional (SILVERSTEIN, 2003, p. 196).

Michael Silverstein (2003) discute a função metapragmática da linguagem a partir de uma perspectiva semiótica e afirma que a natureza das relações entre os signos linguísticos e o contexto no qual eles são usados são inseparáveis. Em outras palavras, a função metapragmática “ordena o curso da função pragmática da linguagem para produzir textos coerentes e interpretáveis e eventos interlocutórios de qualquer tipo, de tal maneira que eles constituam um evento de comunicação com êxito ou falha” (POVINELLI, 2016, p. 211).

De acordo com Inês Signorini (2008, p. 139), a função metapragmática é “o fator de ancoragem dos usos da língua, através dos processos de contextualização, em padrões epistemológicos, morais, éticos, estéticos, além de políticos e ideológicos, existentes na sociedade”. Nesse sentido, a função metapragmática garante coerência interacional do discurso, gerenciando o ato comunicativo e marcando identidade e posição social do sujeito. Se a função metapragmática se refere às características da linguagem que codificam e pressupõem os usos linguísticos e garantem a coerência textual e a indexicalidade, o discurso metapragmático refere-se, conforme Elizabeth Povinelli (2016),

[...] aos discursos das pessoas (o que inclui o discurso acadêmico) sobre o uso da língua: trata-se nomeadamente de enunciados, localmente ou historicamente circunscritos, que têm tratado das regras específicas da etiqueta linguística; eles compreendem os discursos que especificam como se adquirem as diferentes etiquetas linguísticas, que julgam se tal aquisição é sustentável ou não e quais pessoas devem se submeter a ela, assim como os discursos que ditam os contextos de seu uso apropriado. Se a função pragmática remete aos aspectos da linguagem que codificam o contexto e a esse aspecto da natureza do uso linguístico que pressupõe o contexto e o que dele resulta, o discurso metapragmático inclui todas as referências implícitas e

explícitas a tais codificações, usos e contextos, próprios ou impróprios (POVINELLI, 2016, p.211).

Em outras palavras, o discurso metapragmático constitui enunciados sobre o papel prático e o propósito da linguagem, o que inclui todos os enunciados implícitos e explícitos sobre as regras de usos linguísticos. Contudo, esse contraste entre discurso implícito e explícito, não constitui uma dicotomia, mas sim um contínuo. Para Michael Silverstein (1993), a metapragmática implícita pode ser um enunciado que serve como modelo do que é visto como comportamento linguístico apropriado sem descrever explicitamente como esse comportamento deveria ser.

Já a metapragmática explícita se caracteriza como os “cânones de etiqueta linguística e regras de uso [...]” (SILVERSTEIN, 1993, p. 42). Isto é, os discursos metapragmáticos explícitos são enunciados que designam regras de usos específicos, seja para referir aos usos linguísticos (manuais e guias de escrita acadêmica) ou referir discursos particulares (comentar sobre uma narrativa em andamento e assim por diante).

Nesse sentido, compreendemos que, por meio dos discursos metapragmáticos, os sujeitos expressam suas ideologias linguísticas, isto é, suas crenças e percepções em relação às regras que moldam os usos linguísticos e a organização social. Conforme Michael Silverstein (2003, p. 196),

devemos reconhecer que a função metapragmática e, conseqüentemente de forma particular, sua expressão explícita, discursiva, no discurso metapragmático, é ideologicamente saturada; ela se relaciona e, em seu modo discursivo, mesmo descreve, explica ou racionaliza a pragmática do uso da língua (e.g. em termos como ‘adequação-ao-contexto’ e ‘eficácia-no-contexto’) em termos de enquadres talvez ainda mais fundamentais, agendas culturais que revelam interesses humanos perspectivamente capturados nos processos sociais-institucionais (SILVERSTEIN, 2003, p. 196).

Assim, conforme Inês Signorini (2008),

também nestes discursos estão articuladas as ideologias linguísticas, de papel relevante na institucionalização de mecanismos sociais de regulamentação, controle e valoração de acesso, produção, consumo e circulação dos recursos linguísticos-discursivos: são as ideologias linguísticas [...] que garantem o sentido e a legitimidade dos padrões usuais de diferenciação e hierarquização de formas e usos que também servem para inclusão/exclusão dos falantes em redes, práticas e instituições (SIGNORINI, 2008, p. 119).

Diante disso, é por meio do discurso metapragmático (implícito ou explícito) que “conjuntos de crenças sobre a linguagem” podem ser compartilhados e acionados dentro de

uma comunidade, e é por meio da “racionalização” ou “justificação” que a noção de “valor” é atribuída aos diferentes usos linguísticos. Isto é, o discurso metapragmático cria, performa, e sustenta ou altera ideologias linguísticas, que por sua vez afetam o comportamento linguístico da comunidade, e em última análise, a natureza subsequente da própria linguagem (KROSKRITY, 2004).

Tal reflexão mostra que as ideologias linguísticas são crenças que representam interesses políticos e podem se tornar geralmente aceitas como “verdades” sobre a linguagem, ou seja, os discursos ideológicos sobre a linguagem não dizem respeito apenas sobre questões linguísticas, mas sobre questões sociais, raciais, de gênero e sexualidade. Assim, por exemplo, podemos compreender como

as ideologias linguísticas têm sido atadas a ideologias raciais na Modernidade como etiquetas linguísticas de sustentação de hierarquias raciais, como esquemas metapragmáticos de interpretação dos usos apropriados como “universais”, “racionais”, “brancos”, “ocidentais”, em oposição a usos “particulares”, “irracionais”, “negros”, “não ocidentais” (PINTO, 2018, p.717).

Nesse sentido, essas ideologias nunca são simplesmente sobre as práticas discursivas, pois se referem à construção e legitimação do poder, à produção de relações sociais de igualdade e diferença e à criação de estereótipos culturais sobre os falantes e grupos sociais. Como consequência, geram uma opressão sistemática de vozes que são construídas como o *Outro*, frequentemente sob a justificativa de tradição da racionalidade angloeurocêntrica.

Ron Scollon e Suzanne Wong Scollon (2001), por exemplo, em uma análise sobre as origens socioculturais e históricas da escrita, em especial, do modelo de escrita ensaística, mostram que apesar de ser considerado universalizado e globalizado, este modelo é, na verdade, constituído dentro de uma tradição angloeurocêntrica e positivista originada no século XVII, conhecida como *ideologia utilitarista*, que defende a individualidade, o empirismo e o racionalismo, e que tem como molde o estilo conhecido como C-B-S (Clareza-Brevidade-Sinceridade), geralmente, marcado por seis características (*antirretórico; positivista-empírico; dedutivo; individualista; igualitário; público ou sancionado institucionalmente*); é um estilo ensinado de geração a geração de estudantes, até a contemporaneidade.

É importante mencionar, que o estilo C-B-S representa formas preferidas de discurso dentro de um sistema mais amplo conhecido como *sistema de discurso utilitarista*. O sistema de discurso utilitarista – como qualquer outro tipo de sistema de discurso – refere-se aos usos amplos e funcionais da linguagem que são moldados por posições ideológicas e constituídos por formas específicas de discurso, aprendidas através de padrões de socialização e por meio

de práticas de polidez ou “sistemas de face”. Em síntese, um sistema de discurso é constituído por quatro elementos (*ideologias, formas de discurso, socialização e sistemas de face*) que estão inter-relacionados entre si.

No caso do sistema de discurso utilitarista, a estrutura ideológica baseia-se no princípio de que as pessoas são seres econômicos, lógicos e racionais; e que o indivíduo livre é a base da sociedade; e que a chave para o progresso é a produção de riquezas através da tecnologia e inovação. Ademais, a ideologia utilitarista acredita que uma educação formal, estruturada para criar uma “força de trabalho” – que abra mão de práticas e valores tradicionais em favor da produção de riqueza e progresso – irá proporcionar oportunidades de crescimento econômico e “felicidade”.

Com o surgimento do ensino institucionalizado, veio a desvalorização da aprendizagem não formal, a separação forçada de contextos de aprendizagem, a ênfase no quantificável. E, é claro, a concepção de que a mente das/os alunas/os são “vasos” a serem preenchidos com o conhecimento. Nas universidades corporativas, por exemplo, as disciplinas foram e são, de fato, projetadas para maximizar a eficiência e o custo-benefício, já o conhecimento tornou-se uma mercadoria que é progressivamente “repassado” para atender os interesses do sistema utilitarista e corporativo (SCOLLON; SCOLLON, 2001; TLOSTANOVA; MIGNOLO, 2012).

Além disso, essas instituições apresentam uma visão, pelo menos para o mundo exterior, de que todas/os as/os suas/seus membras/os são iguais e estão em solidariedade simétrica uns com as/os outras/os, quando, na verdade, a participação nessas instituições são organizadas hierarquicamente. O contexto acadêmico é controlado de acordo com os interesses da elite que encorajam “formas preferidas de discurso (que) servem como banners e símbolos de associação e identidade” (SCOLLON; SCOLLON, 2001, p.110).

Dessa forma, apesar da ideologia utilitarista ter sido forjada no século XVII, ela continua naturalizada, hoje em dia, como sendo a base do discurso acadêmico, em especial, do modelo hegemônico de escrita acadêmica. Diante disto, no estilo utilitarista a escrita acadêmica deve ser direta, objetiva e transparente. E, a produção de conhecimento deve ser um processo científico impessoal e racional que produz “fatos” concretos (SCOLLON; SCOLLON, 2001). A escrita acadêmica nesses termos, reafirma, inequivocamente, ideologias moderno/coloniais tão poderosas e difundidas que pressupomos seu valor em vez de examinar seus efeitos.

Na mesma perspectiva, Walter Mignolo (2010) argumenta que os modelos eurocêntricos de conhecimento e língua(gem) serviram como veículos primários para instituir noções de superioridade europeia e disseminar ideologias de raça e inferioridade humana que continuam a moldar nossas instituições contemporâneas e práticas sociais. Dessa forma, é por meio desse

modelo colonial de poder global caracterizado pela contínua racialização e hierarquização racial, bem como pelo patriarcalismo, que o ocidente (dominante) mantém sua posição de controle e poder, erradicando, através das retóricas da Modernidade, a cultura, a crença, a epistemologia do *Outro*.

Aníbal Quijano (2007b) refere-se a esse modelo como “colonialidade”, um sistema de exploração/dominação que surgiu como resultado direto da colonização e que continua profundamente enraizado no sistema mundo moderno/colonial, influenciando a produção de conhecimento, a economia, as relações de autoridade, a natureza, gênero, sexualidade, raça e a subjetividade. Ainda, segundo o autor, essa dominação colonial recaiu, sobretudo, “nos modos de saber, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens, símbolos e modos de significação” das culturas colonizadas, assim como, em seus recursos, padrões e instrumentos de expressão (QUIJANO, 2007b, p.169). Portanto, a colonialidade é uma matriz complexa que se baseia em três eixos, a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber.

De acordo com Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 242), colonialidade do poder refere-se à “inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação”. Ou seja, trata-se da exploração econômica articulada com as hierarquizações raciais dentro de um sistema uniforme e unitário de opressão e dominação. Assim, para entender as implicações deste desenvolvimento é preciso compreender que a ideia de que as pessoas podem ser classificadas por “raça” é uma maneira de legitimar as relações de superioridade/inferioridade entre povos dominadores e dominados. Esta noção, juntamente com a noção de que “a ausência de racionalidade é articulada na modernidade com a ideia da ausência de “ser” nos sujeitos racializados” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 252), foram contribuições cruciais para o desenvolvimento da colonialidade do ser e saber como nós experimentamos hoje.

Assim, a colonialidade do ser, como elaborada por Aníbal Quijano (2007a), está relacionada à experiência do corpo racializado, que segundo Frantz Fanon (2008), é um corpo cuja objetificação começa no momento traumático em que se encontra com o corpo branco. Para exemplificar esse momento, Frantz Fanon, no quinto capítulo do livro *Pele negra, máscaras brancas* (1952), reconta uma história de como um garoto branco, assustado com sua presença, grita para sua mãe: “Mamãe, olhe o preto, estou com medo!” (FANON, 2008, p.105). Ao explorar essa frase, Frantz Fanon (2008) elucida como esse “olhar branco” fixa a identidade do negro e o torna um objeto, fixando a negritude como um caráter inferior e insolente.

Além disso, Frantz Fanon (2008) explora que é por meio desse olhar branco, que o homem negro começa a se reconhecer também, afinal, ele precisa avaliar o próprio “esquema

corporal” e essa avaliação produz efeitos traumáticos e uma auto-objetificação, a pessoa negra se sente como um objeto, e quanto mais isso é repetido, mais a objetificação parece uma coisa legítima e aceitável. Frantz Fanon apresenta o seguinte depoimento:

Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão, minhas características étnicas, – e então detonaram meu tímpano com a antropofagia, com o atraso mental, o fetichismo, as taras raciais, os negreiros, e sobretudo com “*y’a bom banania*”. (FANON, 2008, p.103-104).

Desta forma, as circunstâncias materiais associadas ao corpo negro é uma consequência de um “esquema histórico-racial”, no qual o “homem branco” construiu uma narrativa de inferioridade para os negros através de “mil detalhes, anedotas, histórias”; é através da construção sócio-histórica e cultural de uma hierarquia racializada (FANON, 2008). Como tal, a noção de ser para colonialidade é intrinsicamente ligada à invenção racial, onde a noção de raça é usada como princípio organizador através da combinação de poder e conhecimento.

Nesse contexto, a raça tem sido parte integrante de como as línguas foram definidas ao longo do tempo, da mesma forma, a língua desempenha um papel fundamental para como a noção de raça é teorizada e expressa pelas epistemologias Ocidentais. Ou seja, a língua, como um importante instrumento de poder, configura representações baseadas em sistemas simbólicos nos quais se manifestam ideologias linguísticas que assumem um papel central na racialização, impondo uma hierarquia específica ao mundo que parece natural e legítima, entretanto, incorporadas a essas ideologias linguísticas estão definições deturbadadas do que é ser “humano” e do que “não é”.

Em outras palavras, a racialização por meio da linguagem e de práticas de letramentos constrói e marca certos corpos individuais, cuja inferioridade não é apenas atribuída com base na raça, mas também com base na classe, no gênero, na “deficiência”, na sexualidade e na linguagem. Dentro dessa perspectiva, ideologias raciolinguísticas “fundem certos corpos racializados com deficiências linguísticas não relacionadas a qualquer prática linguística objetiva” (FLORES; ROSA, 2015, p. 150). Isto é, o processo de hierarquizar os corpos linguisticamente baseia-se mais na compreensão de raça, classe, gênero e sexo do que na compreensão de língua(gem) propriamente dita.

Diante disto, ao discutir sobre a instituição de categorias de diferença raciais, de gênero, sociais e sua interseção com práticas comunicativas, Joana Pinto (2018) elucida três ideologias linguísticas conceituadas por meio de percepções ideológicas racializadas em vez de categorias linguísticas objetivas. Sendo elas,

- 1) A ideologia da homogeneidade variável (Pinto, 2013) – uma regulamentação da fala – cuja conexão com hierarquias raciais é rarefeita hoje pelas categorias “classe” e “região”.
- 2) A ideologia da clareza – uma regulamentação dos gêneros discursivos – cuja conexão com hierarquias raciais é rarefeita pelas categorias “razão” e “argumentação”.
- 3) A ideologia da competência – uma regulamentação da legitimidade dos saberes e corpos – cuja conexão com hierarquias raciais é rarefeita pelas categorias “educação” e “cultura”. (PINTO, 2018, p.710)

Essas ideologias linguísticas se manifestam na convicção de que é preciso padronizar o uso da linguagem, purificá-la de tudo o que estiver no caminho da comunicação “moderna”. Essa prática de purificação “estratégica” envolve retirar a linguagem da conexão direta das formas sociais, o que conseqüentemente contribui para “a construção de sujeitos modernos em termos de sua racionalidade e disponibilidade para falar na esfera pública - e, portanto, para avaliar cada indivíduo e comunidade e determinar seu lugar adequado na ordem social emergente” (BAUMAN; BRIGGS, 2003, p. 31).

Em suma, ideologias linguísticas, tais como ideologia da homogeneidade variável, ideologia da clareza, ideologia da competência (PINTO, 2018) tem o poder de legitimar o que é importante e significativo nas práticas discursivas, além do mais, tais ideologias constituem e mantêm hierarquias raciais, que classificam e distribuem lugares e papéis sociais de cada sujeito, grupo social e povo no sistema mundo moderno/colonial. Assim, em conjunto, essas ideologias subjazem ao que aqui pensamos como *regimes metadiscursivos da exclusão*. Isso significa que os regimes metadiscursivos sobre as línguas “participam ativamente da construção dinâmica e relacional da diferença e da produção de subjetividades desiguais no contexto da história do colonialismo e do capitalismo” (PINTO, 2014, p. 115).

Em relação à colonialidade do saber, Aníbal Quijano (2007a) argumenta que a distinção entre a Europa e o resto do mundo por meio de categorias como “civilizado/primitivo”, “racional/irracional”, “moderno/tradicional” e “sujeito/objeto”, estabeleceu o mito de que a Europa e, posteriormente os Estados Unidos, são as únicas fontes confiáveis de conhecimento e que a branquitude e a cultura ocidental são uma espécie de ponto de origem epistêmica óbvia e dominante.

Essa lógica assimilativa está relacionada ao que Santiago Castro-Gómez (2007) denominou como “*hybris* do ponto zero”, uma posicionalidade específica que finge ser um local de observação neutra, imparcial e objetiva do qual o mundo é interpretado, mas que na realidade está geograficamente ligada à racionalidade eurocêntrica que subalterniza as culturas, as relações sociais, os modos de estar no mundo, os conhecimentos e as epistemologias que

emergem do sul global, ao mesmo tempo em que, articula definições excludentes de sucesso acadêmico, pessoal e social.

Na mesma perspectiva, a estudiosa feminista Donna Haraway (1995) descreve a ilusão “truques de deuses”, uma posição epistêmica que pode ver tudo e explicar tudo, uma “visão de cima, de lugar nenhum” que, sob o disfarce de neutralidade, ou do lugar nenhum, esconde uma posição muito específica (homem, branco, heterossexual) e, assim, torna essa posição universal. Essa ilusão do “truque de deus” tem consequências perversas, pois nega a voz e a presença do “outro”, tornando-as posições inválidas e subjetivas.

Desse modo, para Donna Haraway (1995), tanto as formas de relativismo como formas totalizantes são “truques de deuses”, visto que, relativismo é uma maneira de “estar em nenhum lugar ao mesmo tempo em que se alega ver tudo” (HARAWAY, 1995, p.23). Enquanto isso, a totalização pressupõe a viabilidade de um ponto de vista universalista, que pode ser descrito como uma maneira de estar em toda parte, mesmo pertencendo a um local específico. Assim, tanto a *hybris* do ponto zero (CASTRO-GOMÉZ, 2007) como a ilusão “truque de deus” (HARAWAY, 1995) são conceitos que mostram como estudiosas/os ocidentais criaram a ilusão de produzir conhecimento a partir de uma posição desapegada, na qual o pesquisador é um “buscador neutro da verdade e da objetividade que, ao mesmo tempo, controla as regras disciplinares e se coloca em uma posição privilegiada para avaliar e ditar” (MIGNOLO, 2009, p. 162).

Nesse viés analítico, a colonialidade do saber eleva diariamente as formas de conhecimento das culturas colonizadoras, reivindicando-as como universais, neutras e desapegadas de subjetividade, naturalizando e legitimando a hierarquização e exclusão racial, étnica, de gênero, de classe etc., particularmente no contexto latino-americano. Além disso, a racionalidade eurocêntrica reflete uma lógica temporal, no sentido de que, as epistemologias e as práticas de produção de conhecimento angloeurocêntrico parecem ser atemporais, enquanto isso, os conhecimentos e as práticas dos outros povos, como os indígenas, por exemplo, estão associados ao passado.

Em suma, a colonialidade do poder, ser e saber institui categorias de diferença (raciais, de gênero, sociais etc.) e da hierarquização epistemológica e linguística por meio de regimes metadiscursivos que indexalizam as relações de poder em uma sociedade e, conseqüentemente, excluem certos corpos e práticas discursivas, ao passo que legitima outros. Desta forma, as práticas de linguagem e escrita não são estruturas aparentemente lógicas e neutras do discurso racional, mas normas criadas para excluir certas formas de discurso e, por extensão, aqueles que as performam. Assim, “as formas de falar e escrever fazem classes

sociais, sexos, raças e nações parecerem reais e permitem-lhes extrair sentimentos e justificar relações de poder, fazendo os subalternos parecerem falar de maneira que necessitam de sua subordinação” (BAUMAN; BRIGGS 2003, p. 17).

A escrita como instituição de colonização, controle social e produção hierárquica racial assume um papel central nas violências que caracterizam a modernidade/colonialidade, afinal, a escrita acadêmica, como uma forma de expressão e produção de conhecimento, tem sido fundamental na construção e na distribuição destas lógicas coloniais positivistas, com seus parâmetros de opressão e exclusão que continuam a orientar como podemos classificar e categorizar o conhecimento. Dessa forma, a escrita acadêmica permanece acorrentada ao ponto zero epistêmico, sendo usada constantemente para consolidar a hierarquia social, para capacitar as elites, mas, sobretudo, para garantir que aqueles que são desvalorizados aceitem os valores, as normas e as crenças transmitidas pelas elites, mesmo quando não é do seu interesse fazê-lo.

1.4 Descolonizar a escrita acadêmica

Se a colonialidade é marcada por padrões de opressão, hierarquizações raciais e linguísticas e pela *hybris* do ponto zero, então, a decolonialidade é a desestabilização desse ponto zero e do próprio padrão de poder colonial. É recuperar as epistemologias suprimidas e aceitar um mundo no qual as experiências epistêmicas possam e devam ser plurais, admitindo que o pensamento começa com o corpo racializado, genderificado, localizado politicamente e marcado por uma história de discriminação e subalternização. Para tanto é necessário questionar a matriz colonial de poder e desvendar as maneiras pelas quais a colonialidade excluiu essas possibilidades em nossas vidas e instituições cotidianas (MIGNOLO, 2010).

Contudo, confrontar a colonialidade, desestabilizar o ponto zero, não é uma tarefa fácil ou confortável, na realidade, envolve muitas tensões e inquietações, afinal, “desafiar o mundo colonial não é um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso universal, mas a afirmação apaixonada dos colonizados de que seu mundo é fundamentalmente diferente” (FANON, 1963, p. 6). Somente ao considerar significativamente perspectivas epistêmicas sobre libertação, poder e marginalização que emergem do sul global e das experiências das comunidades historicamente marginalizadas que iremos romper com as ego-políticas da produção de conhecimento. A esse respeito, Walter Mignolo (2010) argumenta que o primeiro passo para romper com as barreiras impostas pelo ocidente e pelo Norte global é a descolonização do conhecimento, para tanto é preciso rejeitarmos a arrogância do ponto zero e

transgredir com a egopolítica, desfazendo os silêncios epistêmicos para garantir que povos oprimidos tenham a possibilidade de decidirem o que é bom e ruim para eles, em vez de dar o poder de tais decisões aos estudiosos do Norte global, que decidirá, partindo da arrogância da epistemologia do ponto zero.

Desta forma, Walter Mignolo (2010) propõe que por meio de uma desobediência epistêmica o pensamento decolonial pode abrir espaço para a afirmação epistêmica de pessoas que foram historicamente silenciadas e excluídas da produção do conhecimento. Para tanto, é necessário concentrar não apenas no que é considerado conhecimento válido, mas também é necessário problematizar quem é considerado o conhecedor.

A decolonialidade visa, então, desvincular-se da postura epistemológica ocidental através de atos de desobediência epistêmica. Tais atos buscam produzir conhecimento para o bem-estar das pessoas, não para domesticá-las através do interesse do sistema moderno/colonial. Esse conhecimento, de acordo com Walter Mignolo (2010), emerge a partir das fronteiras divisórias, ou seja, as fronteiras que unem e separam a modernidade/colonialidade. Assim, pensar a partir da fronteira implica que a descolonização não virá dos conflitos causados pela diferença colonial, mas sim, pelos espaços de experiência e os horizontes de expectativas gerados na diferença colonial (MIGNOLO, 2010).

Walter Mignolo (2010), como muitas/os outras/os estudiosas/os decoloniais e feministas, como bell hooks (2017, 2019), Djamila Ribeiro (2017), Donna Haraway (1995) e Gloria Anzaldúa (1987, 1990, 2002) questionam a política de (des)localização envolvida na produção de conhecimento. O conhecimento angloeurocêntrico apresenta-se como o único capaz de explicar o mundo, uma posição epistemológica fundada na teo-ego-política, ou seja, uma localização política fundamentada nos valores cristãos e na ideia de um sujeito cartesiano localizado no ponto zero epistêmico. Assim, de acordo com Grosfoguel (2010),

a “ego-política do conhecimento” da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um “Ego” não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciativo encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSFUGUEL, 2010, p. 459).

Dessa forma, as epistemologias nunca são neutras e objetivas, elas sempre estão localizadas dentro das estruturas globais, seja do ponto de vista hegemônico ou subalternizado. Ninguém escapa das hierarquias sociais, sexuais, de gênero, linguísticas, geográficas e raciais

do sistema mundial moderno/ colonial (MIGNOLO, 2010). Por isso, Gloria Anzaldúa (1987) nos convida a nos colocar como sujeitos da produção de conhecimento localizados em posições geopolíticas e egopolíticas específicas no mundo racializado e genderificado, para construir um mundo em que outros mundos sejam possíveis, um mundo multicultural desvinculado de epistemologias opressivas.

Ao falar em escrita e epistemologias alternativas, Gloria Anzaldúa (1987) mostra que é preciso atravessar as fronteiras linguísticas e subverter estruturas binárias que há muito atormentam o feminismo (masculino/feminino, racional/não racional, sujeito/objeto), para que possamos por meio dos discursos e epistemologias feministas entender e representar melhor a nós mesmas e nossas identidades como seres de gênero e racializados.

Nessa perspectiva, Gloria Anzaldúa (1987) elucida que escrever não é apenas uma maneira de fazer ou de se comunicar, mas uma maneira de oscilar entre modos de entender, criar e interpretar significados, assim, a escrita “é um ciclo interminável de piorar, melhorar, mas sempre dando sentido à experiência, seja ela qual for” (ANZALDÚA, 1987 p. 73). Assim, (re)pensar a escrita acadêmica desde perspectivas decoloniais e feministas é um processo que envolve muita luta e tensão, mas um processo altamente necessário, pois desafiar as normas e convenções de escrita acadêmica permite ampliarmos os espaços de múltiplos saberes nas universidades e na educação.

Minha jornada de pesquisa de mestrado, por exemplo, viu uma mudança nas conceptualizações de letramento, assumindo uma postura que sugere que a redação acadêmica deve ser uma prática que desafia e problematiza as percepções dominantes existentes na universidade sobre escrita e produção de conhecimento. Assim, quando comecei a escrever esta dissertação, percebi que, a fim de explorar plenamente essas reconceitualizações, eu precisava primeiro desconstruir minhas próprias percepções sobre a redação acadêmica. Isso foi necessário, porque eu fui construída e limitada pelos discursos da racionalidade angloeurocêntrica, mas eu estou começando a pensar em epistemologias e metodologias decoloniais e o que elas podem significar para como eu escrevo minha pesquisa. Como propõe Gloria Anzaldúa,

o seu caminho de encontro exige que você encontre o seu lado sombrio e enfrente o que você programou (e foi programado por suas culturas) para evitar (desconhecer), confrontar características e hábitos que distorcem a maneira como você vê a realidade e inibem o uso pleno de suas faculdades (ANZALDÚA, 2002, p. 540-541).

Contudo, esse não é um processo fácil, pelo contrário, quando comecei a desconstruir as práticas de letramento acadêmicos dominantes pelas quais fui constantemente domesticada, deparei-me com inquietações e tensões que emergiram a partir deste processo de descoberta, porém, percebi que preciso reconhecer e trabalhar essas inquietações, porque elas são essenciais para desafiar e resistir aos padrões impostos pela colonialidade que tem um forte controle sobre como eu sou capaz de escrever, pensar e classificar; sobre os tipos de lógicas disponíveis para mim.

Deste modo, em um esforço para descolonizar minha própria escrita, uso em alguns trechos na primeira pessoa, de modo que a/o leitora/or possa reconhecer que não é um “robô” que tem feito a pesquisa, mas uma pessoa “real”. Também busco trazer diversidade epistêmica para criar um pluriverso de significados e conceitos. Entretanto, ainda mantenho, em grande medida, uma prática de escrita hegemônica nesta dissertação, pois, ainda tenho dúvidas e medos... eu quero publicar em revistas prestigiadas, eu quero ser considerada apta para terminar o mestrado e fazer doutorado, mas, se as/os examinadoras/res não levarem meus trabalhos a sério; ou se meu trabalho não for considerado uma contribuição substancial para o conhecimento, isso não acontecerá. Assim, apesar de tentar resistir as práticas hegemônicas de produção acadêmica, me sinto presa e coagida a seguir tais padrões em uma tentativa de alcançar o reconhecimento acadêmico. Ademais, a universidade e a escrita acadêmica são domínios estritamente protegidos, o que torna o ato de resistir difícil, porém, não menos importante. E se isto é difícil para mim, uma mulher branca, que ocupa uma posição privilegiada neste sistema, imaginemos, por exemplo, as experiências de mulheres escritoras indígenas, negras, quilombolas... que são colocadas às margens da sociedade.

Embora, eu não consiga desvincular completamente dos padrões hegemônicos de produção de conhecimento, passo a entender que a escrita acadêmica desde perspectivas decoloniais e feministas significa desistir da noção de que existe uma maneira “correta” de escrever e, ao mudar a nós mesmos, podemos aceitar a multiplicidade da escrita e seus processos. Por estas razões, um dos fios condutores desta pesquisa é problematizar a escrita acadêmica como um espaço e prática de poder que informam constantemente quem é *normal*, para que possamos compreender como ideologias linguísticas e de produções acadêmica construídas, principalmente, a partir do sistema mundo moderno/colonial e da racionalidade, materializam-se nos regimes metadiscursivos dos manuais de escrita contemporâneos.

Para tanto, articulamos neste capítulo as teorias do campo de estudos dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 2006; LILLIS; SCOTT, 2007), com teorias sobre Regime Metadiscursivo (BAUMAN; BRIGGS, 2003; MAKONI; PENNYCOOK, 2007),

Metapragmática (SILVERSTEIN, 1993, 2006), Ideologias Linguísticas (SILVERSTEIN, 1979; IRVINE; GAL, 2000; KROSKRITY, 2004) e as teorias dos Estudos da modernidade/colonialidade (CASTRO-GOMÉZ, 2007; MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2007a, 2007b). Essas categorias teórico-analíticas, fundamentam, estruturam e orientam o enquadramento das análises feitas no decorrer do terceiro capítulo.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Diante das problematizações sobre práticas de escrita acadêmica realizadas no capítulo anterior e dos interesses deste estudo, surgiu a convicção de que as metodologias tradicionais de pesquisa, não conseguem enquadrar criticamente o fato de que os regimes metadiscursivos dos manuais de escrita/trabalho acadêmico são constituídos por ideologias emergentes de uma modernidade/racionalidade angloeurocêntrica. Afinal, as abordagens metodológicas tradicionais são baseadas em ideologias moderno/coloniais que consideram possível ter uma realidade objetiva e mensurável, onde existe uma verdade universal que pode ser elucidada através do uso de um método científico.

Nessa perspectiva, para as abordagens tradicionais, o conhecimento científico deve ser neutro, objetivo e livre de interesses, por isso, é necessário separar a/o pesquisadora/or do objeto de estudo para que ela/ele possa capturar ou retratar a realidade com “com precisão” e “proteger” os resultados da pesquisa de valores sociais e políticos. Contudo, compreendemos que a realidade é afetada pelo processo de pesquisa e uma pesquisa objetiva e sem valor é impossível.

Dessa forma, optamos por adotar uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois entendemos que apesar de ser uma abordagem tradicional/ocidental, a pesquisa qualitativa também é multifacetada, o que possibilita a problematização dos pontos críticos das outras abordagens. Além disso, devido sua natureza multifacetada a abordagem qualitativa permite refletir criticamente, desconfigurar e problematizar teorias e conceitos dominantes sobre escrita e letramento acadêmico. Tais princípios são de grande importância, especialmente, para esta pesquisa que busca problematizar como os manuais operam de forma explícita ou implícita na regimentação/controla da escrita acadêmica, seguindo padrões de uma geopolítica mais ampla de produção de conhecimento.

Portanto, ao longo deste capítulo, argumentamos que a metodologia utilizada está ligada a aportes teóricos que se relacionam com uma perspectiva crítica de produção de conhecimento, visto que, toda pesquisa qualitativa envolve algum tipo de interpretação e as/os pesquisadoras/res precisam estar atentas/os às implicações que seus métodos, valores e ideologias têm para construção do conhecimento (DENZIN; LINCOLN, 2013). Ademais, nesta pesquisa buscamos vincular a metodologia utilizada ao pensamento decolonial e feminista com o intuito de problematizar discursos dominantes e desestabilizar paradigmas tradicionais na universidade, desafiando as epistemologias e os métodos de pesquisa angloeurocêntricos que comprometem o conhecimento, a escrita e as experiências dos grupos marginalizados.

2.1 Abordagem qualitativa

A pesquisa qualitativa não representa uma abordagem monolítica de pesquisa, mas sim um campo contestado, com muitas contradições e perspectivas diferentes. Para Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2018), por exemplo, a abordagem qualitativa é difícil de definir, pois “não possui teoria ou paradigma que seja distintamente próprio” e também “não possui um conjunto distinto de métodos ou práticas inteiramente próprias” (DENZIN LINCOLN 2018, p. 46). Entretanto, apesar da diversidade e das contradições, a autora e o autor descrevem a pesquisa qualitativa como sendo,

um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Eles transformam o mundo em uma série de representações, incluindo anotações de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e memorandos para si. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes dão (DENZIN; LINCOLN; 2018, p. 43).

Nesse viés, a abordagem qualitativa engloba uma ampla gama de pontos de vista epistemológicos e métodos de pesquisas que permitem compreender de forma holística as situações, os fenômenos sociais, os sujeitos e suas percepções. De maneira mais geral, os objetivos da abordagem qualitativa são direcionados a fornecer uma compreensão e uma interpretação mais profunda do mundo social, das circunstâncias sociais e materiais das pessoas, suas experiências, perspectivas e histórias. Ou seja, esse tipo de abordagem caracteriza-se como um paradigma interpretativista de compreensão das experiências humanas, que tem como compromisso a interpretação das ações sociais e os significados que as pessoas conferem a essas ações na vida social.

Tendo em vista esses aspectos, a pesquisa qualitativa é frequentemente distinguida pela riqueza dos materiais empíricos, assim como pelos métodos distintos que as/os pesquisadoras/res qualitativas/vos trazem para a análise e interpretação desses materiais. Além disso, por causa de sua natureza flexível, a pesquisa qualitativa permite o uso de métodos adaptáveis e não padronizados para geração de materiais empíricos sensíveis ao contexto social do estudo e mais, contemporaneamente, a pesquisa qualitativa “propõe que as ciências sociais e as humanidades se tornem locais para conversas críticas sobre democracia, raça, gênero, classe, Estados-nação, globalização, liberdade e comunidade” (DENZIN; LINCOLN, 2013 p. 29).

Por essas razões, a abordagem qualitativa permite que a/o pesquisadora/or reflita e reconheça seu papel na construção do conhecimento, no sentido de que a/o pesquisadora/or ajuda a criar os fenômenos sobre os quais se reportam. Afinal, a realidade é socialmente construída, “todo olhar é sempre filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não há observações objetivas, apenas observações socialmente situadas nos mundos dos/as – e entre – o/a observador/a e o/a observado/a. [...]” (DENZIN; LINCOLN, 2013, p. 48).

Dessa maneira, neutralidade e objetividade na pesquisa não é uma opção porque sempre falamos de um determinado local dentro das estruturas globais de poder. Donna Haraway (1995), por exemplo, aponta que todo conhecimento é socialmente situado e, portanto, qualquer reivindicação de objetividade é totalmente problemática, visto que, apesar de ser concebida como imparcial, essa objetividade é de fato sobrecarregada pelas relações de poder e de autoridade. Assim, Donna Haraway (1995) propõe o conceito de “saberes localizados” como uma alternativa mais viável para o critério epistemológico tradicional de objetividade.

A explicação de Donna Haraway (1995) sobre “saberes localizados” se baseia na metáfora da visão. Para tanto, primeiramente, a autora crítica a “visão” onipresente que aparece no raciocínio cartesiano, um “olhar que inscreve miticamente todos os corpos marcados, que possibilita à categoria não marcada (homem branco) alegar ter o poder de ver sem ser vista, de representar, escapando à representação” (HARAWAY, 1995, p. 18). Esse olhar que tem a capacidade de ver, mas é invisível, consiste, como já mencionado, em um “truque dos deuses”, “um olhar conquistador que não vem de lugar nenhum” (HARAWAY, 1995, p. 18), porém, que tem o poder de determinar quais corpos são importantes e quais são privados de significado.

Essa “visão” objetiva e descorporificada da realidade que promete uma transcendência de todos os limites e responsabilidade é um olhar perverso e opressor que silencia e subalterniza vozes, conhecimentos, metodologias e línguas dentro da hierarquia totalizante de uma única modernidade. Por isso, Donna Haraway (1995) argumenta sobre a necessidade de reconfigurar o conceito de objetividade, para tanto, a autora propõe uma “visão” corporificada, parcial e responsável pelo que se vê e como se organiza o que se vê, visto que “a visão é sempre uma questão do poder de ver - e talvez da violência implícita em nossas práticas de visualização” (HARAWAY, 1995, p. 25).

Portanto, para Donna Haraway (1995), a objetividade feminista é definida como “localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver” (HARAWAY, 1995, p.21). Se todas as epistemologias são situadas, a produção de

conhecimento está sempre ligada à localização geopolítica e corpo-política do sujeito de tal produção (MIGNOLO, 2010). De acordo com Walter Mignolo (2010), a geopolítica do conhecimento

nomeia a localização histórica (espaço e tempo, referências históricas e a configuração de tempo e espaço etc.) e a autoridade da localização das declarações negadas e desvalorizadas pela dominação e hegemonia de ambas as políticas conhecimento e entendimento imperial, teológico e egológico (MIGNOLO, 2010, p. 37-38).

Enquanto isso, a corpo-política do conhecimento é uma perspectiva que rompe com o dualismo cartesiano entre mente e corpo, propondo assim uma “política corporal de saber, sentir e compreender”, fundamentada em uma compreensão do local de onde o conhecimento é produzido (MIGNOLO, 2010). Assim, a geopolítica e corpo-política do conhecimento é um componente fundamental da decolonialidade, visto que essa perspectiva desvenda a localização do conhecimento e torna visível o lócus de enunciação.

Na mesma direção, o conceito de “objetividade forte” de Sandra Harding (1992) também defende a integração de todos os pontos de vista relevantes, incluindo os subalternos. A objetividade forte se baseia nos *insights* da teoria do ponto de vista feminista, que defende a importância de partir das experiências daquelas/es que foram tradicionalmente deixadas/dos de fora da produção de conhecimento. Além disso, a objetividade forte reconhece que a produção de conhecimento é um processo político e que uma maior atenção ao contexto e à localização social das/os produtores de conhecimento contribuirá para um resultado mais ético e transparente. Um/uma estudiosa/o que aborda o processo de pesquisa do ponto de vista da objetividade forte está interessada/do em produzir conhecimento para uso, bem como para revelar as relações de poder que estão ocultas nos processos tradicionais de produção de conhecimento.

Portanto, do ponto de vista metodológico, reflexividade é outra prática que contribui para uma “objetividade forte”. Sandra Harding (1992) defende uma abordagem autorreflexiva da teorização, a fim de colocar em primeiro plano como as relações de poder podem estar moldando a produção de conhecimento em diferentes contextos. Diante disto, a/o pesquisadora/or deve ser explícita/o sobre sua localização social e seus possíveis interesses e preconceitos, com o intuito de escapar da armadilha de confundir a própria perspectiva parcial com uma visão abrangente.

Daí a importância de questionarmos de onde vem o conhecimento? De onde nós, como pesquisadoras/res, pensamos? Por que o conhecimento ocidental é considerado neutro,

universal e removido do local (HARAWAY, 1995; CASTRO-GOMÉZ, 2007; MIGNOLO, 2010), enquanto outros conhecimentos são considerados folclóricos e provinciais? Por que as epistemologias angloeurocêntricas escondem cuidadosamente suas próprias localizações geopolíticas e corpo-políticas? Por que as metodologias tradicionais ocultam seu lócus de enunciação, afirmando serem objetivas, totalizadoras e universais?

Ao refletir sobre essas questões, compreendemos que cabe a nós, pesquisadoras/res, assumirmos publicamente o que vemos e como vemos (HARAWAY, 1995), para que possamos refutar esse universalismo, reconhecendo que o conhecimento e os métodos de fazer pesquisas estão realmente situados em certas realidades históricas e sociais. Temos que reconhecer que não existe uma tradição epistêmica única para chegar à verdade. Para tanto, a abordagem qualitativa abre espaços para perspectivas mais críticas de produção de conhecimento, tais como epistemologias e métodos antirracistas, anti-hierárquicos e feministas que são comprometidos com a libertação social e valorização epistêmica do pensamento subalterno, além de contribuírem para a problematização da ideia de objetividade e neutralidade e como isso moldar nosso processo de pesquisa e de escrita.

Além do mais, a pesquisa qualitativa abre espaço para uma abordagem reflexiva e crítica, na qual é reconhecido o papel e a perspectiva da/do pesquisadora/or no processo de pesquisa. Para algumas pesquisadoras/res, reflexividade também significa relatar suas experiências pessoais, compartilhar seu posicionamento crítico e político, a fim de examinar as relações de poder presentes na sociedade e problematizar questões que envolvam raça, classe, gênero e suas interseções.

Portanto, é vital mencionar o lugar de onde eu estou falando e como esse lugar influencia minhas suposições e motivações para realizar esta pesquisa. Eu escrevo dentro de uma instituição moderna/colonial, buscando alcançar os requisitos impostos para concluir o mestrado. Durante minha graduação, fui apresentada aos manuais de escrita/trabalho acadêmico, por meio dos quais aprendi a diferença entre métodos quantitativos e qualitativos válidos. E, sobretudo, aprendi o que ‘conta’ como conhecimento aceito em qualquer contexto acadêmico e quais são as normas e convenções de escritas válidas que devo seguir para produzir um ‘bom texto acadêmico’.

Na época, eu não sabia que esses manuais foram escritos dentro de uma tradição angloeurocêntrica positivista e até o momento eu não conhecia qualquer outra opção possível para escrever e realizar pesquisas. As coisas mudaram uma vez inserida no mestrado, por meio de discussões com meu orientador André Marques do Nascimento, comecei a entender que escrever e argumentar na universidade são práticas sociais saturadas de ideologias tão poderosas

e difundidas que muitas das vezes apenas aceitamos seu valor em vez de examinar suas condições de produção e seus efeitos.

Assim, quando comecei a ler obras de escritoras feministas marcadas pela posicionalidade (ANZALDÚA, 1987, 1990, 2002; bell hooks, 2017, 2019; HARAWAY, 1995; HARDING, 1992; RIBEIRO, 2017), compreendi que quem somos e de onde falamos é essencial para 'fazer' pesquisa e que a linguagem que usamos quando escrevemos não é livre de valores, mesmo quando pensamos que é. Em outras palavras, foi por meio do pensamento feminista, em especial do pensamento feminista negro, que eu compreendi que a posicionalidade desempenha uma função importante no processo de “fazer” pesquisa, visto que nossas histórias subjetivas, identidades, experiências, bem como narrativas e entendimentos preconcebidos de nossas localizações geopolíticas e corpo-política influenciam a maneira como analisamos e interpretamos nossas pesquisas.

Em termos da minha pesquisa, o objetivo de revelar a posicionalidade é descentralizar modos de pensar dominantes e expor como minhas experiências influenciaram a maneira como analiso e interpreto os manuais de escrita/trabalho acadêmico. Além disso, pensar em posicionalidade me ajudou a refletir sobre como minha prática de escrita acadêmica está interpelada por ideologias hegemônicas moderno/coloniais que determinam como citar, o que citar, quem citar, como escrever, e, relacionado a isso, o que se constitui um conhecimento aceitável ou não, distinguindo assim aquelas/es que entendem as convenções de escrita de “outros” que não o fazem.

Tendo em vista estas questões, compreendemos que a abordagem qualitativa abre espaços para que as/os pesquisadoras/res adotem uma postura reflexiva que possibilita avaliações e reavaliações da posicionalidade. Fazer isso pode ajudar as/os pesquisadoras/res a revisar e melhorar suas estratégias de pesquisa. Desse modo, ser ativamente reflexiva/vo significa interrogar nossas próprias práticas discursivas e o impacto dessas práticas ao longo do processo de pesquisa. Em suma, a abordagem qualitativa possibilita um posicionamento reflexivo, situado e autocrítico que assume como necessário refletir sobre as ideologias que moldam a produção do conhecimento, bem como nossas práticas discursivas.

Isto está relacionado a ideia de “educação libertadora” proposta por Paulo Freire (1981, 2005) que questiona a estrutura social profundamente desigual e ajuda os sujeitos a refletir sobre sua própria experiência histórica, mobilizando-os para realizar coletivamente as transformações sociais com uma perspectiva democrática. Inspirada nesta concepção de Paulo Freire, bell hooks (2017) argumenta sobre a necessidade de uma “teoria como liberdade”, de uma prática de cura que nos permita entender as hierarquizações sociais do mundo, para que

possamos reconhecer as injustiças e lutar pela libertação. A teoria como prática libertadora é uma forma de intervenção, de teorizar em respostas à dor dos subalternizados, uma teoria que nos permite entender e intervir em condições de vida que não devem ser toleradas.

A partir destes posicionamentos, as minhas interpretações nesta pesquisa são guiadas por reflexões críticas que buscam relacionar regimes metadiscursivos dos manuais de escrita/trabalho acadêmico com processos sócio-históricos e socioinstitucionais, bem como com ideologias mais gerais (ex. modernidade/racionalidade) e ideologias linguísticas que emergem nesses contextos específicos, como o já mencionado modelo C-B-S (clareza, brevidade e sinceridade) e ideologias de transparência, correção, objetividade, concisão, eloquência, entre outras.

2.2 Análise documental

Como mencionado, a pesquisa qualitativa nos encoraja, como pesquisadoras/res, a ter consciência de quem somos e como nossas perspectivas podem influenciar a maneira como interagimos com as/aos outras/os e como entendemos o mundo ao nosso redor, visto que, “cada pesquisador[a] fala desde uma comunidade interpretativa diferente, que configura, de sua forma especial, os componentes de gênero e multiculturais do ato de pesquisa” (DENZIN; LINCOLN, 2013, p.47). Por essas razões, compreendemos que a/o pesquisadora/or não extrai (coleta) de forma objetiva os dados a serem analisados; pelo contrário, ela/ele gera material empírico que será analisado e interpretado a partir do seu posicionamento social no mundo e de seus interesses.

Em termos mais amplos, compartilhamos da pressuposição de que uma pesquisa pautada na abordagem qualitativa gera material empírico ao invés de simplesmente coletar dados. Compreendemos também que esse material, no caso desta pesquisa, os manuais de trabalho/escrita acadêmica, podem ser tratados como documentos, pois não sofreram nenhum tratamento analítico e ainda podem ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informações complementares (GUBA; LINCOLN, *apud* BONOTTO; SCHELLER, KRIPKA, 2015).

Os documentos são qualquer tipo de material que possa servir como fonte de informação, consulta, estudo ou prova. Podem ser considerados documentos qualquer material impresso, manuscrito, registro audiovisual e sonoro, imagem, entre outros, desde que não tenham recebido nenhum tratamento analítico e possam ser reinterpretados. Entretanto, os

documentos não apenas expressam discursos, normas, conceitos e descrições de fatos, eles também são produtos sociais de ação coletiva e à medida que são produzidos refletem aspectos sociais, históricos, ideológicos, contextos políticos, enfim uma infinidade de elementos pelos quais podemos obter significados, entendimentos e desenvolver conhecimento empírico (BOWEN, 2009).

Nesse sentido, Lindsay Prior (2003) argumenta que os documentos como produtos sociais são construídos de acordo com as regras que expressam uma estrutura e estão alinhados dentro de um discurso específico. Por isso, ao interpretar um documento a/o pesquisadora/or trabalha entre passado e presente fazendo analogias entre diferentes exemplos de documentos que podem ajudar ela/ele a descobrir significados, desenvolver entendimento e descobrir *insights* relevantes para o problema de pesquisa. Em suma, a análise documental envolve uma leitura cuidadosa dos documentos, reconhecendo que os textos são abertos a interpretação subjetiva e que refletem significados múltiplos e dependentes do contexto.

Em consonância com as ideias de Lindsay Prior (2003), Glenn Bowen (2009) postula que os documentos fornecem dados sobre o contexto em que estão inseridos, ao mesmo tempo em que, evidenciam questões sociais e eventos do passado. Além disso, a análise de documentos permite rastrear mudanças e desenvolvimento dentro de uma organização, instituição ou dentro da sociedade.

Diante disso, por considerarmos que os manuais de escrita/trabalho acadêmico podem ser interpretados como documentos. Assim, o método de análise desta pesquisa será documental, no qual os documentos serão examinados e interpretados, revisados e avaliados para obter significado e entendimento, a partir da perspectiva teórico-analítica aqui adotada. Isto é, a análise documental será utilizada buscando identificar regimes metadiscursivos e ideologias linguísticas, que permitam posicionar os manuais às circunstâncias sociais, históricas, culturais e econômicas que aqui chamamos, de forma geral, de modernidade/colonialidade.

2.3 Os manuais de escrita/trabalho acadêmico

Conforme o exposto no capítulo teórico, os manuais de escrita/trabalho acadêmico utilizam usos concretos da língua para construir regimes metadiscursivos que acabam funcionando como ação social e como exercício de poder social e político. Esses regimes metadiscursivos regimentam o que ‘conta’ como conhecimento aceito em qualquer contexto

acadêmico e, ainda, determinam e validam as normas/convenções de escritas, para produzir um ‘bom texto acadêmico’. Além do mais, esses regimes metadiscursivos são constituídos por ideologias linguísticas que se materializam em discurso metapragmáticos que operam de forma explícita, e às vezes também implícita, na regimentação/controla da escrita acadêmica e mais, “os registros metapragmáticos explícitos instanciados no discurso metapragmático encapsulam ideologias de uso linguístico e desempenham um papel óbvio na institucionalização dos mecanismos discursivos da sociedade” (SILVERSTEIN, 1993, p. 55).

Dessa forma, um dos pontos de interesse desta pesquisa é identificar e problematizar as ideologias linguísticas e ideologias moderno/coloniais que subjazem os regimes metadiscursivos dos manuais de escrita/trabalho acadêmico, analisando com essas ideologias expõem conexões entre as crenças sobre a linguagem e os sistemas sociais e culturais. Para tanto, os manuais contemporâneos selecionados serão analisados buscando evidenciar indicadores que permitem situá-los numa realidade de amplo escopo, o sistema moderno/colonial. Isto é, as normas e convenções de escrita acadêmica presentes nestes manuais serão analisadas com o intuito de situá-las dentro dos padrões de uma geopolítica mais ampla de produção acadêmica, especialmente no que diz respeito às ideologias linguísticas e produção de conhecimento dentro de uma racionalidade eurocentrada.

Para tanto, o *corpus* de análise para o desenvolvimento desta pesquisa se constitui de quatro manuais de escrita/trabalho acadêmico: *Como escrever e ilustrar um artigo científico* (2017) de Björn Gustavii; *Produção textual na universidade* (2010) de Désirée Motta- Roth e Graciela Rabuske Hendges; *Fundamentos de Metodologia Científica* ([1977] 2015) de José Carlos Köche; *Metodologia do Trabalho Científico* ([1976]2016) de Antônio Joaquim Severino.

Vale notar que a seleção desses manuais não foi aleatória. A escolha dos manuais de Björn Gustavii (2017) e de Désirée Motta-Roth e Graciela Hendges (2010) se justifica pelo fato de serem manuais mais específicos, voltados para a escrita e publicação de artigos científicos. Além disso, ambos são publicados e altamente recomendados pela Parábola, uma editora especializada em publicações nas áreas Letras e Linguística.

Já a escolha dos manuais de José Köche ([1977]2015) e Antônio Severino ([1976]2016) se justifica pelo fato de serem manuais mais amplos que tratam de uma iniciação teórica, metodológica e prática ao trabalho científico; conseqüentemente, são manuais utilizados nos mais diversos campos dos estudos universitários e têm uma grande tradição no mercado. O livro *Fundamentos de Metodologia Científica* ([1977] 2015), por exemplo, foi publicado em 1977 e

agora conta com 34 edições. Já o livro *Metodologia do Trabalho Científico* ([1976]2016) está na 24ª edição, sendo que a primeira publicação foi no ano de 1976.

É importante ressaltar ainda que nossa análise se centra, de forma mais aprofundada, nos enunciados produzidos pelos autores e autoras dos manuais selecionados, e, de modo a direcionar nossas discussões, optamos por organizar a análise desses manuais a partir de duas categorias mais amplas. A primeira categoria é a *relação entre conhecimento, ciência, pesquisa e escrita acadêmica*, a fim de mostrar como os regimes metadiscursivos desses manuais contemporâneos definem conhecimento e pesquisa e, como essas conceptualizações são constituídas a partir de uma racionalidade eurocentrada que associamos à Modernidade. Já a segunda categoria de análise tem o intuito de problematizar as *normas e convenções de escrita acadêmica e como são constituídas historicamente e reproduzidas socialmente* através desses manuais contemporâneos. Neste sentido, aborda de forma mais específica a maneira pela qual as metapragmáticas explícitas/implícitas acionadas nesses manuais constituem esses regimes metadiscursivos ao acionarem ideologias linguísticas e ideologias moderno/coloniais mais amplas.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS MANUAIS DE ESCRITA/TRABALHO CIENTÍFICO

No capítulo teórico, partindo do pressuposto de que “as línguas e as concepções de linguagem e metalinguagem que são usadas para concebê-las são invenções” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 1), discutimos como a escrita acadêmica também pode ser considerada uma invenção, já que, junto com usos concretos da língua, cria uma representação de uma linguagem alegadamente adequada para a ciência e para a circulação do conhecimento. Entendemos, portanto, que a escrita acadêmica é um regime metadiscursivo constituído a partir de uma racionalidade eurocentrada que associamos à Modernidade e, portanto, constituído por concepções situadas geopoliticamente de conhecimento e ciência.

De maneira geral, os apontamentos teóricos trazidos Sinfree Makoni e Alastair Pennycook (2007) nos permitem, nesta análise, compreender que os manuais de escrita/trabalho acadêmico são uma dimensão materializada de um regime metadiscursivo que cria uma representação e age em termos de controle social e poder político. Ou seja, os manuais contemporâneos constituem-se como instrumentos onde regimes metadiscursivos de regulamentação, controle e valoração dos usos linguísticos em contextos acadêmicos se materializam. Tais regimes são constituídos por ideologias linguísticas que se manifestam em discursos metapragmáticos (SILVERSTEIN, 1993; SIGNORINI, 2008).

Desse modo, neste capítulo, iremos analisar como os regimes metadiscursivos dos manuais contemporâneos selecionados definem conhecimento e pesquisa e, como essas conceptualizações são constituídas a partir de uma racionalidade eurocentrada que associamos à Modernidade. Posteriormente, iremos analisar como os discursos metapragmáticos nos manuais de escrita/trabalho acadêmico “enquadram”, “regimentam” e “estipulam” a escrita acadêmica, a fim de que se possa compreender melhor como as normas e convenções presentes nesses manuais legitimam o que é (in)adequado para a escrita acadêmica/científica.

Assim, para direcionar a análise dos manuais selecionados, buscamos responder algumas questões tais como: Como os manuais de escrita/trabalho acadêmico selecionados concebem conhecimento, pesquisa, ciência e escrita? Como ideologias linguísticas e ideologias moderno/coloniais constituem essas concepções? Como os discursos metapragmáticos desses manuais regimentam a articulação entre conhecimento, pesquisa e escrita acadêmica/científica? Quais são as lentes ideológicas que subjazem a esse regime metadiscursivo, reconhecido como escrita acadêmica?

3.1 Regimes metadiscursivos: Conhecimento, ciência e pesquisa

Talvez você já tenha ouvido aquela famosa frase comumente atribuída a Francis Bacon de que ‘conhecimento é poder’. Sem dúvidas eu ouvi essa frase inúmeras vezes, entretanto, eu nunca havia percebido os inúmeros significados que ela invoca. Afinal, que conhecimento é esse? Quem produz e detém esse conhecimento? Quais corpos e epistemologias esse conhecimento exclui? Hoje percebo que o conhecimento é político, situado e constitutivo das relações de poder. O conhecimento não é concebido em abstrações, mas em práticas e intervenções, ou seja, por meio de um projeto político produzido para atingir fins particulares (HARAWAY, 1995; QUIJANO, 2007a; MIGNOLO, 2010).

No projeto político da modernidade/colonialidade, por exemplo, os colonizadores europeus definiram o conhecimento ocidental como sendo o conhecimento legítimo e universal, impondo assim uma visão de mundo monolítica que colocou o poder e o controle nas mãos dos Europeus, ao mesmo tempo em que deslegitimou outras maneiras de saber. Desse modo, esse conhecimento “legítimo” é um projeto hegemônico que sempre responde aos desejos e às necessidades dos atores, bem como às demandas institucionais; e, mais, esse conhecimento é a base que informa e fortalece a modernidade/colonialidade e a matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2010).

Mas, se de um lado esse conhecimento “legítimo” é concebido para organizar e ratificar a sujeição do *Outro*, por outro lado, existem visões de mundo e saberes alternativos emancipatórios, cujo propósito é expor a subjugação e mobilizar a libertação social e a valorização epistêmica do pensamento subalterno. Por isso, a compreensão do que é conhecimento deve ser feita através da compreensão do sistema mundo moderno/colonial que foi construído pelo paradigma eurocêntrico hegemônico com o propósito de dominação, exploração e opressão (QUIJANO, 2007a).

Aníbal Quijano (2007a) argumenta que a modernidade/colonialidade eurocentrada diluiu e dominou todas as formas não europeias de ser e de cultura, especialmente, o conhecimento e a produção de conhecimento sob a sua hegemonia. A epistemologia do ocidente foi cimentada pelo poder de definir a própria base de sua dominação e sua concepção de mundo. O que pode ser considerado conhecimento válido na sociedade atualmente é frequentemente o produto das relações de poder e de uma hierarquização naturalizada de saberes que considera outras epistemologias fora da modernidade como inferiores.

No manual de Antônio Severino, *Metodologia do Trabalho Científico* ([1976]2016), temos alguns discursos sobre conhecimento que constituem e perpetuam as hierarquizações

epistêmicas. O autor, ao descrever a importância do conhecimento para humanidade, usa uma categorização hierárquica para referir ao “senso comum” e a “ideologia” como sendo conhecimento ambíguo, deficiente e precário:

o conhecimento é o referencial diferenciador do agir humano em relação ao agir de outras espécies. O conhecimento é a grande estratégia da espécie. Sem dúvida, refiro-me aqui ao conhecimento ainda em sua generalidade, antecipando-me assim a uma crítica que levantasse a efetiva determinação de nosso agir a partir de formas ambíguas e de intencionalizações deficientes e precárias, como ocorre nos casos do senso comum, da ideologia etc. (SEVERINO, [1976]2016, p. 28).

O que chama atenção nesse discurso é o fato de o autor deixar explícito a existência de uma hierarquia na qual o conhecimento está organizado. Isto é, Antônio Severino ([1976]2016) fala de forma generalizada do conhecimento, entretanto, deixa evidente que na sua concepção existem alguns conhecimentos que são “formas ambíguas e de intencionalizações deficientes e precárias”. A partir deste discurso podemos conjecturar que, para o autor, esse conhecimento considerado ambíguo, deficiente e precário tem um valor inferior, o que lhe garante uma posição desprestigiada dentro da hierarquia epistêmica. Enquanto isso, de acordo com Antônio Severino ([1976]2016), o topo desta hierarquia só pode ser ocupado pelo conhecimento produzido através dos fundamentos teórico-metodológicos da ciência moderna. Ou seja, o conhecimento científico é o único que pode ocupar essa posição de prestígio e legitimidade.

Na modernidade, a ciência tornou-se instância hegemônica de conhecimento, ao se propor como substituta da metafísica, área filosófica que pretendia ser um modo verdadeiro e universal de se conhecer o real. Mostrando que essa pretensão não se sustentava, os modernos também conceberam a ciência como sendo a única modalidade de conhecimento válido, portanto, também universal e verdadeiro. (SEVERINO, [1976]2016, p. 112)

Para que o conhecimento produzido pela ciência tenha consistência, é preciso admitir algumas verdades universais, ou seja, a ciência precisa apoiar-se em alguns pressupostos. (SEVERINO, [1976]2016, p. 113)

Daí a única forma segura de conhecimento ser aquela praticada pela ciência, que dispõe de instrumentos técnicos aptos a superar as limitações subjetivas da percepção. (SEVERINO, [1976]2016, p. 115)

De acordo com os excertos acima, a “ciência moderna” exerce uma autoridade dentro da sociedade para legitimar o que é conhecimento válido, no caso, o chamado conhecimento científico. Além disso, ideias como “instância hegemônica de conhecimento”, “verdades universais” e “superar as limitações subjetivas da percepção” mostram como a ciência moderna

é inerentemente imperialista/colonial, pois está fundamentada em uma epistemologia universalista abstrata e descorporificada (GROSFOGUEL, 2007). E mais: as reivindicações de conhecimento universal e verdadeiro que constituem esse regime metadiscursivo são aqui interpretadas a partir da relação com a *hybris* do ponto zero, que por um lado esconde a localização geopolítica do conhecimento para criar a ilusão de um conhecimento universal, ao mesmo tempo que rejeita os conhecimentos não-ocidentais e, uma gama de conhecimentos produzidos por pessoas do campo, trabalhadoras de fábricas, sem escolarização e mulheres como particularistas e inferiores em uma hierarquia de conhecimentos, que se correlaciona com uma hierarquia de pessoas (CASTRO-GÓMEZ, 2007) e suas “limitações subjetivas da percepção”.

Desse modo, a ciência moderna se baseia na hierarquização epistêmica, nas histórias eurocêntricas brancas e masculinas, na colonialidade do poder, do ser e do saber, que determinam como pensamos as questões do progresso e do desenvolvimento das sociedades e dos seus futuros. Aqui, a história regional ou local eurocêntrica é entendida como a história universal; a Europa e, posteriormente, os Estados Unidos, servem de modelo ou referência para todas as outras histórias, representando o ápice do progresso da humanidade, do “primitivo” ao “moderno”.

Para apresentar o conceito de ciência, José Köche ([1977] 2015), em seu manual *Fundamentos de Metodologia Científica*, usa uma base filosófica ocidental, na qual apresenta uma visão histórica da ciência dividida em três partes: *ciência grega* (século VIII a.C até final século XVI), *ciência moderna* (século XVII até o início do século XX) e *a ciência contemporânea* (século XX até os dias de hoje). As descobertas e os avanços científicos são descritos e organizados pela ideia de racionalidade e sistematização. Assim temos: *Aristóteles: entendimento e experiência; Bacon: indução e empirismo; Galileu: o experimento e a revolução científica; Newton: o método indutivo e o surgimento do positivismo; Popper: método hipotético-dedutivo* (KÖCHE, [1977] 2015). Nessas seções, a história da ciência e “do progresso da humanidade” são apresentadas como sendo um produto do homem branco que descobriu algo (descobertas científicas, o desenvolvimento da ciência). Em outras palavras, “o progresso da humanidade” é produto de cientistas e filósofos individuais, mais especificamente de homens brancos do Norte global que são descritos como importantes para o conhecimento científico de hoje, bem como ao longo da história.

De maneira geral, esse estilo de raciocínio em torno da conceptualização de ciência tenta deixar para trás as injustiças e práticas horríveis em nome do “progresso” e do conhecimento científico. Isso significa que, embora o manual de José Köche ([1977] 2015) proporcione uma

visão histórica e filosófica da ciência, a narrativa é muito limitada. Ela representa uma verdade seletiva que esconde outras epistemologias e metodologias, enquanto apresenta um discurso científico ocidental hegemônico. Essa suposta superioridade da ciência moderna é baseada na premissa de que todas as outras formas de aquisição ou acumulação de conhecimento, todas as outras epistemologias são inúteis, antiquadas e devem ser eliminadas.

De outro modo, a ciência moderna opera por meio de uma premissa segundo a qual o único conhecimento legítimo seria fornecido pela tradição do pensamento científico ocidental, que definiu o racional para significar apenas seu próprio método, excluindo todo o resto (MIGNOLO, 2010). As implicações para a sociedade são óbvias: a ciência moderna concentra todo o conhecimento em si mesma, enquanto o acesso ao conhecimento científico se torna uma questão de privilégio, visto que este ocupa uma posição de exclusividade na hierarquia epistêmica (MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2007a).

Nessa mesma direção, Ramón Grosfoguel (2007, p. 214) argumenta que a “expansão e dominação colonial europeia/euro-americana foi capaz de construir uma hierarquia de saberes superiores e inferiores e, portanto, de pessoas superiores e inferiores em todo o mundo”. Assim, a matriz colonial de poder que estruturou as pessoas ao longo de dimensões como classe, raça, trabalho, língua, espiritualidade e gênero, também instaurou uma hierarquia epistêmica, na qual o conhecimento e cosmologia ocidental é vista como superior (GROSFOGUEL, 2007).

Como vimos, essa forma de hierarquização epistêmica prevalece até hoje em vários campos, incluindo os manuais contemporâneos, em particular o manual de Antônio Severino ([1976]2016) e o manual de José Köche ([1977] 2015), que apresentam em seus capítulos iniciais uma classificação hierárquica dos conhecimentos: a) conhecimentos tradicionais (representado pelo conhecimento religioso); b) conhecimento do senso comum; c) conhecimento filosófico; d) conhecimento científico. Ainda é importante mencionarmos que o conhecimento científico como uma prática ocidental foi construído através de múltiplas e repetidas divisões, tais como razão/corpo, sujeito/objeto, tradição/moderno e masculino/feminino. Esses dualismos hierárquicos capacitam os 'modernos' a representar uma realidade singular em uma ciência unificada não contaminada por interesses políticos, poder ou cultura (QUIJANO, 2007a; MIGNOLO, 2009).

No manual de José Köche ([1977] 2015) esse dualismo hierárquico é bem evidente. O autor usa categorias como *irracional/racional*, *inseguro/seguro*, *tradição/moderno*, *subjetivo/objetivo* e *fragmentado/unificado* para realizar a distinção entre o que ele considera ser conhecimento do senso comum e conhecimento científico. Ao apresentar essa distinção, José Köche ([1977] 2015) afirma que o conhecimento do senso comum é resultado da

necessidade de resolver os problemas do cotidiano e que, por isso, “permanece num nível superficialmente consciencial, sem um aprofundamento crítico e racionalista” (KÖCHE, [1977] 2015, p. 24).

Além disso, para José Köche ([1977] 2015), esse tipo de conhecimento se refere a “crenças que são repassadas de um indivíduo para o outro e de uma geração para outra”, um conhecimento que “valoriza a percepção sensorial, fundamentado na tradição” e, por estar “preso à vivência”, tem “uma objetividade muito superficial e limitada”, o que torna o conhecimento do senso comum “subjetivo, inseguro e com um baixo poder de crítica” (KÖCHE, [1977] 2015, p. 25). Isso, segundo o autor,

gera crenças arbitrárias com uma pluralidade de interpretações para a multiplicidade de fenômenos. Essa pluralidade é fruto do viés *utilitarista e imediatista*, voltado para assuntos e fatos de interesse prático e com validade aplicável somente às áreas de experiência rotineira. O conhecimento do senso comum não proporciona uma visão global e unitária da interpretação dos fenômenos. É um conhecimento *fragmentado*, voltado à solução dos interesses pessoais, limitado às *convicções subjetivas*, com um baixo poder de crítica e, por isso, com tendências a ser *dogmático*. (KÖCHE, [1977] 2015, p. 28)

Em contrapartida, o conhecimento científico, de acordo com José Köche ([1977] 2015),

surge da necessidade de o homem não assumir uma posição meramente passiva, de testemunha dos fenômenos, sem poder de ação ou controle dos mesmos. Cabe ao homem, otimizando o uso da sua racionalidade, propor uma forma sistemática, metódica e crítica da sua função de desvelar o mundo, compreendê-lo, explicá-lo e dominá-lo [...]. Através desses princípios, a realidade passa a ser percebida pelos olhos da ciência não de uma forma desordenada, esfacelada, fragmentada, como ocorre na visão subjetiva e a crítica do senso comum, mas sob o enfoque de um critério orientador, de um princípio explicativo que esclarece e proporciona a compreensão do tipo de relação que se estabelece entre os fatos, coisas e fenômenos, unificando a visão de mundo (KÖCHE, [1977] 2015, p. 29).

Ainda, segundo José Köche ([1977] 2015), o conhecimento científico busca alcançar um conhecimento “seguro” que propõe atingir dois ideais: o ideal da racionalidade, que visa “atingir uma sistematização coerente do conhecimento presente em todas as suas leis e teorias”; e o ideal de objetividade, que por sua vez, visa a construção de modelos teóricos capazes de representar “com fidelidade o mundo real, que contenham imagens dessa realidade que sejam verdadeiras, evidentes, impessoais, passíveis de serem submetidas a testes experimentais e aceitas pela comunidade científica como provadas em sua veracidade” (KÖCHE, [1977] 2015, p. 31-32).

A partir dessa distinção entre *sensu comum* e *conhecimento científico*, podemos perceber que esses regimes metadiscursivos presentes no manual de José Köche ([1977] 2015) materializam ideologias moderno/coloniais, tais como ideologia de racionalidade e objetividade que criam narrativas mecanicistas constituídas por tendências dominantes que mantêm intactos os desequilíbrios de poder e o legado colonial que exclui, marginaliza, demoniza e até elimina formas epistêmicas que diferem da modernidade (QUIJANO, 2007a).

Além do mais, o ideal de objetividade cria uma divisão hierárquica entre objetivo e subjetivo, no qual ser objetivo é geralmente uma coisa boa. Somente o conhecimento objetivo é conhecimento verdadeiro, porque, supostamente, ser objetivo é ser racional. Enquanto isso, ser subjetivo é ser irracional e ceder às emoções, portanto, o conhecimento assume um ponto de vista pessoal e pode ser tendencioso. Em suma, a objetividade sustenta que as/os pesquisadoras/res podem se distanciar dos objetos de seu estudo, coletando dados sobre fenômenos concretos sem influência de suas próprias origens, experiências ou valores. O resultado disto seria um conhecimento neutro e universalista, uma “visão global e unitária” da realidade, que José Köche destaca como sendo uma importante característica do conhecimento científico.

Essa interpretação é extremamente problemática, porque o conhecimento, no modo objetivo e neutro, se disfarça de “conhecimento universal”, o que está intrinsicamente relacionado com a *hybris* do ponto zero, uma perspectiva na qual o sujeito do conhecimento “observa sem ser observado”. O ‘ponto zero’ universaliza o lócus da enunciação, e o universalismo serve como um instrumento de controle e legitimação epistêmica. Ou seja, ao estabelecer um ponto zero, o lócus específico de enunciação é elevado à condição de universal. E essa é uma posição política de controle e poder irrestritos, uma falsa promessa, uma ilusão da ciência moderna, um “truque de deus” que cria a crença na visão infinita e única e, portanto, uma perspectiva de observação neutra e objetiva a partir da qual o conhecimento científico “objetivo” é formulado (CASTRO-GOMEZ, 2007; HARAWAY, 1995; MIGNOLO, 2010).

A esse respeito, Sandra Harding (1992) afirma que uma abordagem de pesquisa objetiva não é confiável; é inevitavelmente tendenciosa, mesmo quando praticada de maneira adequada. Afinal, esse tipo de pesquisa não reconhece o papel que a localização geopolítica e corpopolítica do sujeito desempenha no processo de produção de conhecimento; portanto, oferece apenas uma “objetividade fraca”. Em contrapartida uma “objetividade forte” fornece uma melhor compreensão do mundo, pois envolve o reconhecimento dos aspectos políticos, sociais e históricos de todo o conhecimento. Isto é, uma “objetividade forte” reconhece a natureza parcial e situada de toda a produção de conhecimento, possibilitando assim uma conjunção de

olhares e interpretações, onde a localidade antagônica da universalidade (única e moderna) se torna essência (HARAWAY, 1995; HARDING, 1992).

A objetividade forte promove a inclusão de uma multiplicidade de pontos de vista, cada um/uma carregando seus próprios valores, e oferece um quadro teórico e metodológico no qual o ideal de igualdade epistêmica pode ser pensado e implementado em termos de procedimentos específicos, embora, é claro, nunca possa, na prática, ser completamente satisfeito (HARDING, 1992). No entanto, a premissa de afirmar a existência de um conhecimento universal, imparcial e objetivo privilegia a egopolítica do conhecimento, na qual o homem branco é o único sujeito capaz de produzir conhecimento válido por meio da análise, interpretação e observação de um objeto (MIGNOLO, 2010).

Segundo Walter Mignolo (2010), na Idade Média, o conhecimento era fundamentado em Deus. Entretanto, com o Iluminismo o conhecimento passou a ser fundamentado no Homem (ocidental). Assim, houve uma transição da “teopolítica do conhecimento” para a “egopolítica do conhecimento”, que considera as descobertas dos estudiosos europeus como sendo universais e representantes da verdade em todos os momentos e em todos os lugares, em vez de em um momento e num local específico. Um ponto de referência significativo para essa ideologia é a filosofia de René Descartes (1596-1650) que representa para o *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano* a base na qual as ideias hierárquicas de humanidade ou falta de humanidade foram criadas. A frase '*Cogito, ergo sum*', 'Penso, logo existo' de René Descartes, por exemplo, é interpretada por Nelson Maldonado-Torres (2007) como uma expressão que pressupõe um “*ego conquiro*”, isto é, um “eu” que assegura a si mesmo pela dominação dos “outros”.

Em outras palavras, essa lógica descartiana pode ser interpretada como uma contraparte da estrutura racista e sexista ‘eu não penso, logo não existo’ que se aplica aqueles que não pensam de acordo com a lógica da modernidade. Como resultado disso, o homem branco europeu se tornou o sujeito racional que assume uma posição que cria e reproduz a opressão, subordinação, injustiça e desumanização a outros povos. Enquanto isso, a subjetividade dos ‘Outros’ (outras raças, outros gêneros, outros corpos) repousa em um estado de carência, vazio e deficiência que justificam a sujeição com base na marginalidade e na racialização. Desse modo, os ‘Outros’ são relegados a exterioridade, status de objeto, zona de não-ser, sem alma, sem história ou sem conhecimento (MALDONADO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2007b; FANON, 2008).

Essa hierarquia de pessoas se correlaciona com uma hierarquia de conhecimentos, por meio de expressões como pessoas sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, portanto,

sem conhecimento, que têm sido utilizadas para justificar a inferiorização de pessoas. Assim, o conhecimento se tornou indispensável para estabelecer as categorias e distinções que sustentam uma divisão racializada na qual o homem europeu (mais tarde euro-estadunidense) foi considerado o único capaz de produzir conhecimento embutido de veracidade, universalidade e objetividade. Sendo que esse paradigma europeu de conhecimento é um produto da relação sujeito/objeto, em que sujeito “se constitui em si e para si, em seu discurso e em sua capacidade de reflexão”. Já “o 'objeto' é uma categoria que se refere a uma entidade não apenas diferente do 'sujeito', mas externo a este por sua natureza” (QUIJANO, 2007b, p.172).

É importante ressaltar que esse paradigma europeu de conhecimento não foi algo limitado ao evento de dominação colonial, mas uma parte da estrutura de poder que perpetua a colonialidade do saber e ser nas sociedades atuais. Os manuais contemporâneos reproduzem esse paradigma ocidental de conhecimento, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

Mas o que vem a ser produzir conhecimento? O que se quer dizer é que conhecimento se dá como construção do objeto que se conhece, ou seja, mediante nossa capacidade de reconstituição simbólica dos dados de nossa experiência, apreendemos os nexos pelos quais os objetos manifestam sentido para nós, sujeitos cognoscentes [...] (SEVERINO, [1976]2016, p. 25).

Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção da relação sujeito/objeto. Qual a contribuição de cada polo desta relação: sujeito que conhece e objeto conhecido? São independentes um do outro? Ou um depende do outro? Ou um se impõe ao outro? O resultado do conhecimento é determinado pelo objeto, exterior ao sujeito ou, ao contrário, o que conhecemos é mais a expressão da subjetividade do pesquisador do que o registro objetivo da realidade? (SEVERINO, [1976]2016, p. 106)

Para Antônio Severino ([1976]2016), a separação sujeito e objeto é assumida como pressuposta e ele opera a partir desta distinção, apesar de se questionar, talvez retoricamente inclusive, em que sentido esta relação sujeito-objeto se dá. Assim, de acordo com o autor, a relação sujeito-objeto é uma condição prévia para produção de qualquer tipo conhecimento, sendo que “cada modalidade de conhecimento pressupõe um tipo de relação entre sujeito e objeto”, o que irá determinar essa relação é a escolha do pressuposto epistemológico. Todavia, se a escolha do pressuposto epistemológico determina como será concebida a relação sujeito/objeto, então quantas possibilidades são possíveis dentro dessa relação? E o que essas possibilidades significam para os sistemas de conhecimento posicionados de forma diferente?

Antônio Severino ([1976]2016) apresenta três tradições de paradigmas epistemológicos e seus modos de conceber a relação sujeito/objeto, sendo eles: *a tradição positivista*, *a tradição subjetivista* e *a tradição dialética*. É importante ressaltar que o autor não tece nenhuma crítica

a respeito dessas tradições epistemológicas; ele apenas apresenta as características de cada uma, enfatizando as áreas em que elas são mais utilizadas. Assim, a primeira tradição é a positivista, que, segundo Antônio Severino,

é uma expressão da filosofia moderna que, como o próprio nome o diz, entende que o sujeito “põe” o conhecimento a respeito do mundo, mas o faz a partir da experiência que tem da manifestação dos fenômenos. Entende que o mundo é aquilo que ele se mostra fenomenalmente, a apreensão de seus fenômenos sendo feita através de uma experiência controlada, da qual são eliminadas as interferências qualitativas (SEVERINO, [1976]2016, p.115).

De acordo, com o trecho acima, a realidade é uma estrutura concreta e objetiva, externa à/ao pesquisadora/or. O sujeito do conhecimento é responsável por capturar a realidade “através de uma experiência controlada”. Isso significa que existe uma valorização do que pode ser observado e, portanto, “medido”, descartando assim qualquer coisa que nesse contexto seja considerado “subjetivo”. De acordo com Antônio Severino ([1976]2016, p.116), essa é base do “modo científico de conhecer” que possibilita “ao homem ampliar e aprofundar seu conhecimento da natureza, a tal ponto que passará a ter o poder de interferir nos objetos, transformando-o pela técnica”.

Nessa perspectiva, a pesquisa é organizada de modo que haja o conhecedor e o conhecido, o racional e o irracional, dados e teoria. Assim, de um lado temos o sujeito que detém o conhecimento e, do outro, existe o objeto que o sujeito conhece. Isso é problemático porque reflete uma visão de mundo pautada na fragmentação, na oposição e na dominação. Em outras palavras, o dualismo cartesiano sujeito-objeto é considerado uma característica da modernidade, que muitas vezes serviu como categoria política flexível para justificar a lógica da colonialidade. Esta lógica colonial significa precisamente que as relações entre algumas pessoas estão sujeitas a “coisificação” estratégica com base em categorias excludentes, como raça, cor, língua, gênero, orientação sexual, etc. (QUIJANO, 2007a).

A segunda tradição apresentada por Antônio Severino ([1976]2016) é a tradição subjetivista adotada pela *Fenomenologia*, *Hermenêutica* e a *Arqueogenealogia*. No caso da *Fenomenologia*, o “sujeito e objeto são puros polos – noético/noemáticos – da relação, não sendo ainda nenhuma coisa ou entidade” (SEVERINO, [1976]2016, p. 120). Além do mais, como argumenta Antônio Severino ([1976]2016),

A atitude fenomenológica faz com que o método investigativo sob sua inspiração aplique algumas regras negativas e outras positivas. Negativamente, trata-se de excluir ou suspender, a colocar entre parênteses, toda influência subjetiva, psicológica, toda teoria prévia sobre o objeto bem como toda afirmação da tradição,

inclusive aquela da própria ciência; positivamente, trata-se de ver todo o dado e de descrever o objeto, analisando-o em toda sua complexidade (SEVERINO, [1976]2016, p.121-122).

Em síntese, essa atitude fenomenológica, conforme descrita por Antônio Severino ([1976]2016), pressupõe que o sujeito do conhecimento deve excluir toda influência subjetiva, psicológica, toda tradição e teoria prévia que se tem sobre o objeto. Isto é, o sujeito do conhecimento deve ser “esvaziado” para descrever o objeto em sua totalidade. A tradição fenomenológica propõe uma forma de aproximação que quer do sujeito um esvaziamento da sua condição de sujeito para que possa ter acesso pleno ao fenômeno, sem os filtros e intervenções que os elementos da subjetividade podem impor. É preciso compreender que essa atitude fenomenológica tem suas raízes na egopolítica do conhecimento e na arrogância do ponto zero, que são essenciais para a criação de fronteiras acadêmicas, em que uma/um pesquisadora/or imparcial, “descorporificada/o” é considerado capaz de fazer abstrações totais e universais, relegando “Outros” (sujeitos corporificados e emocionais) para a condição de objetos passivos.

Já a *Hermenêutica* propõe que o conhecimento “é necessariamente uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas, dos signos culturais” e que a análise da linguagem é a principal atividade da pesquisa hermenêutica (SEVERINO, [1976]2016, p. 121). Já a *Arqueogenealogia* propõe priorizar “outras dimensões da vivência humana [...], como o sentimento, a paixão, a vitalidade, as energias instintivas”. Para tanto, fala-se “de uma desterritorialização do sujeito, querendo com isso ampliar os espaços da subjetividade” (SEVERINO, [1976]2016, p. 122). Essa ideia de que a “desterritorialização do sujeito” amplia os espaços da subjetividade é problemática, pois compreendemos que essa “desterritorialização” é, na verdade, uma forma de ocultar a localização geopolítica e corpo-política do sujeito, tornando o lócus de enunciação invisível, consequentemente, isso significa ocultar a subjetividade do sujeito (MIGNOLO, 2010).

A questão é que apesar da tradição subjetivista propor outros modos de “conceber a relação de reciprocidade entre sujeito e objeto”, ainda sim são paradigmas fundamentados em uma perspectiva dicotômica entre o sujeito e o objeto. Uma lógica moderno/colonial que nega a complexidade das interações sociais, ao mesmo tempo em que subalterniza as formas de conhecimentos que diferem da modernidade e, por extensão, aquelas/es que as usam.

Para Walter Mignolo (2010), devemos nos afastar dessa distinção sujeito/objeto e pensarmos a partir das fronteiras externas do sistema mundo moderno/colonial, visto que o pensamento de fronteira introduz novos termos de formulação epistêmica e engajamento, que

visa à descolonização do poder, do conhecimento e do ser. Em suma, o pensamento de fronteira é a “epistemologia da exterioridade” que dá voz as diferenças coloniais e busca a geração de pluriversalidade. Assim, ao contrário dos estudos de fronteira convencionais que muitas vezes são conduzidos a partir de perspectivas fundamentadas na *hybris* do ponto zero, o pensamento de fronteira pode ser definido como morar nas terras fronteiriças para criar novos imaginários culturais, políticos e epistemológicos a partir de uma posição de estar-entre (ANZALDÚA, 1987). Dessa forma, o pensamento de fronteira não é apenas outro projeto crítico dentro da academia ocidental ou uma mera desconstrução de terminologias, mas sim um processo de “desvinculação” de um quadro metodológico e epistemológico centrado, principalmente, nos Estados Unidos e na Europa que silencia e subalterniza vozes não ocidentais, conhecimentos e linguagens dentro da hierarquia totalizante de uma única modernidade (MIGNOLO, 2009; 2010).

Isso significa um compromisso político baseado em novas formas de colaboração que são orientadas no sentido de estudar “com” os grupos sociais subalternizados, em vez de apenas percebê-los como objetos de pesquisa. Para tanto, o pensamento de fronteira exige que “nós” pratiquemos a “desobediência epistêmica”, direcionando a atenção para a localização geopolítica e corpo-política do sujeito que fala, ao invés do enunciado. Em outras palavras, devemos tornar visível o lócus de enunciação questionando “quem e quando, por que e onde o conhecimento é gerado [...] não basta mudar o conteúdo da conversa, é fundamental mudar os termos da conversa [...]. Significa ir aos próprios pressupostos que sustentam o lócus dos enunciados” (MIGNOLO, 2009, p. 2-4).

Donna Haraway (1995) também argumenta sobre a necessidade de repensarmos sobre as noções de sujeito e de objeto. Para a autora, ambos devem ser considerados autores de “material-semiótico” e receber o status de aparatos de produção visual e corporal. Nessa perspectiva, os objetos deixam de ser considerados uma simples matéria ou recurso, esperando passivamente para serem investigados e passam a ser visto como “um eixo ativo, gerador de significado, do aparato da produção corporal” (HARAWAY, 1995, p. 40). Já o sujeito do conhecimento perde sua posição autônoma e transcendental, tornando-se um aparato de produção visual que percebe, interpreta, mede e valoriza o mundo a partir de suas perspectivas particulares e parciais. Ou seja, o sujeito do conhecimento se torna uma construção discursiva, fragmentada e contraditória, sempre se movendo e assumindo várias posições. Como explica Donna Haraway (1995),

O eu cognoscente é parcial em todas suas formas, nunca acabado, completo, dado ou original; é sempre construído e alinhavado de maneira imperfeita e, portanto, capaz de juntar-se a outro, de ver junto sem pretender ser outro. (HARAWAY, 1995, p. 26)

Compreendemos, então, que não existe objetividade, neutralidade e verdade. O mito ocidental de que o sujeito do conhecimento deve estar separado e distante do “objeto conhecido” é uma ilusão que foi cultural, linguística e teoricamente construída ao longo de linhas patriarcais, cristãs e moderno/coloniais, que ainda é amplamente difundida, conforme pode ser observado no manual de José Köche ([1977] 2015):

A objetividade, no entanto, requer, retomando a sua definição kantiana, a possibilidade de um enunciado submeter-se a uma discussão crítica, de proporcionar o controle racional mútuo. A objetividade deve oferecer ao sujeito a oportunidade de desvencilhar-se da convicção subjetiva expondo-a à crítica intersubjetiva (POPPER, 1975, p. 46) em busca de um acordo consensual. (KÖCHE, [1977] 2015, p.27).

[...] Apesar de a ciência trabalhar com dados, provas fatuais, ela não fica isenta de erros de interpretação dessas provas. Por mais que se esforce, o cientista, investigador, estará sempre sendo influenciado por uma ideologia, por uma visão de mundo, pela sua formação, pelos elementos culturais e pela época em que vive [...]. Para minimizar os possíveis erros decorrentes de uma expectativa subjetiva, é que a ciência exige a intersubjetividade, isto é, a possibilidade de a comunidade científica ajuizar consensualmente sobre a investigação, seus resultados e métodos utilizados (KÖCHE, [1977] 2015, p. 32).

Nos trechos acima, José Köche ([1977] 2015) mostra que o sujeito do conhecimento pode ser influenciado por questões sócio-históricas e culturais, entretanto, segundo ele essa subjetividade pode prejudicar a interpretação dos dados, por isso, “para minimizar os possíveis erros decorrentes de uma expectativa subjetiva”, a objetividade oferece meios para uma “crítica intersubjetiva”, ou seja, “a possibilidade de a comunidade científica ajuizar consensualmente sobre a investigação, seus resultados e métodos utilizados”. Em suma, José Köche ([1977] 2015) recomenda que o sujeito do conhecimento elimine qualquer influência subjetiva, caso isso não for possível, essa influência deve ser amenizada por meio de uma relação intersubjetiva com a comunidade acadêmica/científica que irá avaliar “consensualmente” toda pesquisa.

Contudo, quais padrões de produção de conhecimento orientam a comunidade científica? Quais ideologias se sobressaem nessa relação intersubjetiva entre sujeito do conhecimento e comunidade científica? Realmente, se trata de uma avaliação consensual ou de uma imposição hegemônica? Existem várias maneiras pelas quais essa relação intersubjetiva pode acontecer na universidade e todas elas são marcadas por relações de poder que controlam e vigiam as práticas acadêmicas, tais como: o poder político e econômico (alocação de fundos, recursos e bolsas de estudos), o poder dos guardiões (na avaliação por pares, edição e aprovação

do uso da escrita), o poder de vozes autoritárias (professoras/res, pareceristas e manuais), o poder institucional (normas institucionais). Sendo que, todas essas práticas de poder interseccionam com estruturas sociais mais amplas como relações de gênero, classe, raça, etnia e nacionalidade.

Portanto, ao falar sobre uma relação intersubjetiva com a comunidade acadêmica/científica é preciso deixar evidente como as relações de poder permeiam a construção e a legitimação da criação do conhecimento. Afinal, no atual padrão de poder mundial, as epistemologias angloeurocêntricas supostamente objetivas e universais se constituem como formas hegemônicas de controle e vigilância da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (QUIJANO, 2007a). Cabe mencionar, ainda, com relação à escrita acadêmica, que a ideia de objetividade pressupõe o uso de um estilo impessoal e imparcial; portanto, as/os escritoras/res precisam enfocar no uso apropriado de pronomes, evitar uma linguagem sentimental, “verbalismo vazio” e permanecer neutro em relação ao gênero. Essas convenções não apenas negam e/ou disfarçam as experiências subjetivas, como também “apagam” da escrita acadêmica a posição geopolítica e corpo-política do sujeito do conhecimento (sobre este assunto, ver a seção que se segue).

Outra questão importante de mencionar é o fato de que os padrões de produção de conhecimento são geralmente fundamentados na hierarquização das línguas. O inglês é a língua que incorpora o regime metadiscursivo mais valorizado para a circulação do conhecimento (mas não é o único, a depender dos contextos). Segundo Walter Mignolo (2003), a hierarquia linguística moderno/colonial privilegia as línguas europeias, especialmente o inglês, na comunicação e na produção de conhecimento, enquanto subalterniza e restringe as outras línguas como produtoras de folclores e culturas, e não de conhecimento válido. Essa hierarquização linguística está relacionada à epistemologia ocidental, que é vista como o conhecimento hegemônico e tem, desde o Iluminismo, sido produzido em alemão, francês e inglês - sendo este último o mais importante, visto que o centro epistemológico do Ocidente foi realocado para os Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial (MIGNOLO, 2011). Em outras palavras, “[...] as línguas nacionais, associadas às nações europeias modernas e ao colonialismo (inglês, francês, alemão) posterior ao século 18, continuam sendo as línguas principais de cultura do conhecimento acadêmico” (MIGNOLO, 2003, p. 357).

Nesse contexto, os manuais contemporâneos como materiais para “instruir” a produção de conhecimento são abordagens carregadas de valores e ideologias que têm contribuído para a conceptualização do “inglês” como um regime metadiscursivo mais valorizado para a circulação do conhecimento. No manual de Björn Gustavii (2017, p. 17), o enunciado que

constitui esse regime metadiscursivo “publique em inglês ou sucumba” aciona a ideologia de inglês como língua franca global. Diante disso, as/os pesquisadoras/res que desejam produzir trabalhos influentes e globalmente reconhecidos precisam publicar em inglês, o que significa que provavelmente também terão que comparecer em conferências ministradas em inglês e ler artigos em inglês. Isso mostra como a imposição da língua inglesa se tornou um meio pelo qual a elite do centro regula a periferia e desempenha uma função crucial ao fornecer o elo entre os grupos dominantes e dominados e é representativa da base sobre a qual a hierarquização das línguas é construída.

Além do mais, ao falar sobre a revisão dos manuscritos em inglês, Björn Gustavii (2017) enumera quais são as principais características de um revisor ideal. Assim, segundo o autor,

Idealmente, pessoas que revisam o inglês têm de ser aquelas que: (1) não apenas são falantes nativas de inglês, mas também habitem seu país e falem sua língua; (2) voltem a seu país natal pelo menos uma vez no ano para renovar seu inglês; (3) tenham intimidade com a escrita científica (GUSTAVII, 2017, p. 18).

Aqui, entra em jogo a relação entre nação, nacionalismo e língua nacional, uma ideologia linguística que “imagina e promove laços” entre linguagem e identidade nacional que sustenta “a própria noção de pessoa e grupo social” (WOOLARD, 1998). Assim, as línguas individuais passaram a estar intimamente ligadas ao surgimento de identidades nacionais, por meio de uma ideologia linguística romântica nacionalista, a partir do século XVIII. O conceito de linguagem como “o gênio do povo” (WOOLARD, 1998, p. 16-17) informa, ainda hoje, uma suposição geral de uma nação (pura) /uma língua (pura), bem como percepções de natividade e propriedade nacional sobre línguas. Daí a equivocada ideia de um falante ideal (nativo) como sendo a pessoa mais adequada para fazer a revisão da escrita em inglês.

Todavia, a exigência de publicar em inglês juntamente com os rigorosos padrões de publicação dos periódicos e das revistas envolve uma marginalização do conhecimento “periférico”. Em suma, o processo de publicação, os paradigmas epistemológicos e as convenções comunicativas estabelecidas pelo centro moldam o que é conhecimento. Além do mais, os “espaços significativos” acadêmicos (revistas, associações, conferências de prestígio) se concentram em países centrais, especialmente nos Estados Unidos e no Reino Unido. Como consequência, as comunidades disciplinares da periferia são forçadas a uma posição de “atraso” ao serem constringidas a “seguir” os moldes intelectuais do centro para ter alguma esperança de ser incluídas (CANAGARAJAH, 2002).

Nesse sentido, publicar em revistas de prestígio implica que as/os pesquisadoras/res precisam aderir à comunidade acadêmica global e seus discursos definidores. Esses discursos são constituídos de certos princípios característicos, convenções, práticas, e assim por diante, que permitem a comunidade atingir seus objetivos com base no cumprimento das normas e padrões que essas convenções determinam. O problema para periferia é que, nas atuais realidades globais, as convenções da academia global são revestidas com as epistemologias e ideologias do centro dominante. Isso significa que todas as instâncias das convenções na academia global servirá necessariamente para impor a hegemonia do centro sobre a periferia.

Em outras palavras, as convenções que regulam a indústria editorial acadêmica, que incluem questões de estilo, tom, estrutura e registro ao lado dos protocolos de submissão, favorecem esmagadoramente os acadêmicos ocidentais. Enquanto isso, os acadêmicos da periferia (que incluem alguns dentro da academia ocidental) enfretam dificuldades para satisfazer essas expectativas e regimentações; portanto, são considerados menos capazes de contribuir com a produção válida de conhecimento “global”. Mesmo o ato de “resistência ao Ocidente” e a crítica ao seu “imperialismo linguístico” têm de “ser primeiro articulados no Ocidente antes que (eles) possam se tornar um projeto aceitável” na periferia. Pois são os estudiosos do centro que “fornecem os textos para entender” esse trabalho resistente (CANAGARAJAH, 2002, p. 237). Assim, publicar da periferia, onde se é periférico ao discurso hegemônico, é particularmente difícil. Parece que é impossível se tornar uma/um acadêmica/o reconhecida/o sem ir para o centro, e é extraordinariamente difícil encontrar exceções a essa regra. A educação ocidental ou, mais precisamente, a educação de elite ocidental parece ser uma pré-condição essencial para falar da periferia e em nome dela.

Outra questão pontuada por Suresh Canagarajah (2002) é fato de que o gênero discursivo “artigo” é o principal meio de distribuição do conhecimento científico. Portanto, ele é reconhecido como a forma mais importante de discurso científico. Os manuais de Björn Gustavii (2017) e de Désirée Motta-Roth e Graciela Hendges (2010), por exemplo, são obras especificamente voltadas para a escrita e publicação de artigos científicos. Ambos os manuais desenvolvem uma explicação sobre artigos científicos com base em um formato reconhecido internacionalmente, a saber, IMRD (introdução, metodologia, resultado e discussão). O formato IMRD é comumente considerado uma medida de habilidade de escrita científica e sua aplicação é um critério-chave para ser uma/um membra/o ativa/o da comunidade do discurso científico.

Além disso, tanto Björn Gustavii como Désirée Motta-Roth e Graciela Hendges destacam a importância de realizar a publicação do artigo em uma “revista certa” (GUSTAVII, 2017, p. 13) com alto fator de impacto. No contexto brasileiro, os periódicos e as revistas com

alto fator de impacto, “*Qualis A ou B*” e indexados possuem considerável poder na comunidade acadêmica (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 15). A maioria dessas revistas e periódicos científicos tem algum tipo de sistema de revisão por pares. A *revisão por pares* é um processo de controle de qualidade pelo qual passam os artigos submetidos a publicações científicas, que consiste na sua revisão por um painel de especialistas na mesma área. A aplicação desse processo é um dos requisitos para que uma revista seja considerada credível e de qualidade, e permite diferenciar revistas científicas de outro tipo de publicações que apresentam informação não científica. Quanto mais prestigioso for o periódico, revista ou conferência, mais exigente será o processo de revisão e mais provável a rejeição.

A esse respeito, Ken Hyland em *Academic Discourse* (2009) enfoca que a revisão por pares é um processo que “não apenas gerencia a qualidade da pesquisa publicada, mas funciona como um aparato de controle da comunidade, regulando tópicos apropriados, metodologias e os limites dentro dos quais a negociação pode ocorrer (HYLAND, 2009, p. 68). Assim, longe de ser fixa, invariável, a revisão por pares se apresenta em sua complexidade, com propósitos e práticas influenciadas pelos perfis, prioridades e ideologias dos periódicos e das/dos pareceristas.

Compete destacar, ainda, que o sistema de revisão por pares é construído sobre o mito da meritocracia, uma ideologia que serve para obscurecer a natureza estrutural de certas desigualdades e sufocar tentativas de instituir uma concepção mais ampla de igualdade como, por exemplo, o sistema de cotas. No contexto do processo de revisão por pares, um artigo científico deve ser avaliado apenas com base em seus méritos acadêmicos. No entanto, como vimos, o atual sistema de produção de conhecimento favorece aquelas/es que já têm acesso aos recursos certos (por exemplo, proficiência em inglês, domínio das convenções hegemônicas de escrita acadêmica etc.) e que foram socializadas/dos no “jogo” da publicação acadêmica.

Dessa forma, os processos de controle de qualidade podem funcionar como um processo de exclusão no qual as/os estudiosas/os da periferia são rejeitadas/os da publicação. Mas, por outro, esses processos podem facilitar e fornecer oportunidades e recursos às/aos pesquisadoras/res do centro, uma vez que os guardiões (pareceristas) são cientistas ou pares estabelecidos que controlam a definição de mérito e os meios de exercer o poder acadêmico. A força desses guardiões do conhecimento é tão grande que eles são comparados a um “ser supremo”: “tente escrever como se o parecerista fosse o próprio Deus Pai Onipresente” (GUSTAVII, 2017, p. 205).

Outro discurso que nos chama atenção no manual de Désirré Motta-Roth e Graciela Hendges é discussão sobre publicar ou perecer, questão que tem tanto impulsionado as/os

pesquisadoras/res quanto aumentado a tensão e a ansiedade em relação à produção científica. Segundo as autoras,

no sistema universitário brasileiro, a política de financiamento de bolsas de iniciação científica, de bolsas de pós-graduação e de projetos de pesquisa se baseia no conhecido ditado “Publique ou pereça!” (*Publish or perish!*) das universidades americanas. Essa pressão para escrever e publicar tem levado alunos, professores e pesquisadores universitários a um esforço concentrado na elaboração de textos de qualidade na forma de artigos para periódicos acadêmicos e livros para editoras como meio de assegurar espaço profissional. Desse modo, na cultura acadêmica, a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 13)

Désirée Motta-Roth e Graciela Hendges (2010) não apresentam nenhum elemento de crítica ao discurso “*publique ou pereça*”. Esse discurso é produto de uma universidade corporativa, cujo principal objetivo é a formação de especialistas que contribuem para o crescimento e a expansão dos mercados capitalistas, o que impacta diretamente na produção de conhecimento e na forma de escrita acadêmica. Assim, ao discutir sobre os processos de transformação das universidades em corporações, André Nascimento argumenta que

a principal consequência desta renovada configuração da ordem mundial moderna/colonial na geopolítica do conhecimento é, segundo o autor, o surgimento das ‘universidades corporativas’, tendo como ‘modelo exemplar a universidade dos Estados Unidos’ (TLOSTANOVA & MIGNOLO, 2012, p. 202). Importante característica deste novo modelo de produção de conhecimento é, especialmente nas últimas décadas, a imposição de um controle de qualidade de faculdades e departamentos e a demanda de que ‘os professores e professoras publiquem em periódicos de referência e prestem contas de suas pesquisas e publicações periodicamente’ (TLOSTANOVA & MIGNOLO, 2012, p. 202), em outras palavras, ‘publish or perish’ (NASCIMENTO, 2014, p. 276).

Universidades e periódicos acadêmicos estão igualmente envolvidos nessa cultura difusa de publicar ou perecer. Por causa dos processos de corporatização, as universidades tornaram-se “comerciantes de conhecimento” ao invés de ensinar o pensamento crítico e contribuir para a (re)construção dos processos democráticos. Neste contexto, as/os pesquisadoras/res tem que trabalhar em um ambiente extremamente competitivo onde a cultura do “publique ou pereça” prevalece e faz com que elas/eles sigam as convenções implacáveis do mercado em busca de financiamento para suas pesquisas, já que uma das melhores maneiras de atrair financiamento é ter alta visibilidade em periódicos de prestígio.

Isso significa que as/os pesquisadoras/res estão sob uma imensa pressão para produzir e publicar continuamente resultados “aceitáveis” que são sinônimos de habilidade científica e sucesso acadêmico. Entretanto, demandas associadas à escrita e a publicação acadêmica nas

universidades corporativas seguem padrões metodológicos e epistemológicos do centro. Isso significa que a “competição” para ingressar nesse espaço elitizado é desigual e opressora. Somente aquelas/es que são capazes e desejam satisfazer as expectativas e regimentações discursivas originadas na racionalidade angloeurocêntrica terão uma chance de ter suas pesquisas publicadas nas revistas renomadas, no caso brasileiro, as prestigiadas *qualis capes* conceitos A1 e A2.

Após essa discussão envolvendo as concepções de conhecimento, ciência e pesquisa, prosseguiremos na seção seguinte discutindo como os discursos metapragmáticos nos manuais de escrita/trabalho acadêmico “enquadram”, “regimentam” e “estipulam” o regime metadiscursivo da escrita acadêmica, a fim de que se possa compreender melhor como as normas e convenções presentes nesses manuais legitimam o que é (in)adequado para a escrita acadêmica/científica.

3.2 Ideologias linguísticas em discursos metapragmáticos

Nesta seção, dialogaremos de forma mais direta a respeito de como os discursos metapragmáticos dos manuais de escrita/trabalho acadêmico reiteram, replicam, legitimam e rearticulam ideologias linguísticas e ideologias moderno/coloniais que operam de forma explícita e/ou implícita na regimentação e controle da escrita acadêmica, de modo a relacioná-los a toda discussão que foi traçada até aqui. Como mencionado, a escrita acadêmica é uma prática sócio-histórico profundamente vinculada com relações de poder e organização social, aqui compreendida como um regime metadiscursivo mais amplo. Além disso, escrita acadêmica é uma prática performativa, diretamente envolvida na representação, mobilização e contenção de significados sociais. Os efeitos e as consequências da escrita acadêmica dependem do regime ideológico dentro do qual ela é concebida e praticada. Por sua vez, a forma como essa escrita é compreendida e praticada influencia diretamente como o mundo social é produzido e reproduzido.

Hoje, o que é considerado escrita acadêmica válida e científica está panopticamente organizado de acordo com os esquemas do discurso científico ocidental, cujas regularidades expressam uma filosofia de comunicação utilitarista em que todas as informações devem ser transmitidas da forma mais clara, breve e sincera possível (SCOLLON; SCOLLON, 2001). As origens históricas deste sistema de discurso utilitarista podem ser rastreadas até o início do século XVII, durante a racionalidade da Europa iluminista, em especial, a partir das

deliberações científicas da *Royal Society*. De acordo com Richard Bauman e Charles Briggs (2003), os regimes metadiscursivos emergentes desse período enfatizaram a importância de “tornar a linguagem segura para ciência e sociedade”, especialmente, o regime metadiscursivo de purificação desenvolvido por John Locke. Estas estruturas ideológicas constitutivas da racionalidade eurocêntrica deixaram seus “rastros” em culturas, histórias, sociedade e línguas - traços que continuam a causar efeitos à medida que são implantados ao longo do tempo.

No manual “Fundamentos de metodologia científica”, por exemplo, José Köche reforça a distinção entre o conhecimento do senso comum e conhecimento científico, argumentando que o senso comum possui uma “linguagem vaga”, conseqüentemente, um “baixo poder de crítica”, conforme observado abaixo:

A linguagem utilizada no conhecimento do senso comum contém termos e conceitos vagos, que não delimitam a classe de coisas, ideias ou eventos designados e não designados por eles, ou o que é incluído ou excluído na sua significação. Os termos são utilizados por diferentes sujeitos sem haver previamente uma definição clara e consensual que especifique as condições desse uso. [...]. Não há, portanto, condições ou limites convencionais definidos especificamente para a validade de seu uso. (KÖCHE, [1977] 2015, p. 25)

No senso comum, portanto, a vaguidade da linguagem utilizada conduz a um baixo poder de discriminação entre os confirmadores e os falseadores potenciais de seus enunciados. Torna-se, assim, difícil, quase impossível, o controle e a avaliação experimental. (KÖCHE, [1977] 2015, p. 26)

Na outra extremidade, temos “a linguagem específica” do conhecimento científico que denota um poder de crítica elevado. Assim, de acordo com José Köche ([1977] 2015),

Ao contrário do que costuma acontecer no senso comum, a linguagem do conhecimento científico utiliza enunciados e conceitos com significados bem específicos e determinados. A significação dos conceitos é definida à luz das teorias que servem de marcos teóricos da investigação, proporcionando-lhes, dessa forma, um sentido unívoco, consensual e universal. A definição dos conceitos, elaborada à luz das teorias, transforma-os em construtos, isto é, em conceitos que têm uma significação unívoca convencionalmente construída e dessa forma universalmente aceita pela comunidade científica. (KÖCHE, [1977] 2015, p. 33)

Os discursos metapragmáticos acima materializam ideologias linguísticas que reforçam a ideia de pureza e valor da linguagem para a ciência, regimentando, assim, o uso da linguagem como essência para múltiplos domínios da existência moderna. Cabe lembrar que, segundo Richard Bauman e Charles Briggs (2003), essa constituição da linguagem como instrumento moderno de racionalidade e subjetividade política, logo, de relações de desigualdade, surgiu por meio da estrutura ideológica constitutiva do pensamento eurocêntrico. Especificamente, o

pensamento desenvolvido por John Locke que estabeleceu uma separação entre “sinais” (linguagem) e “coisas” (natureza), com intuito, de purificar a linguagem de qualquer questão social que possa obscurecer a relação entre palavras e conceitos.

Em outras palavras, ao separar a linguagem das “ações” (interação social), John Locke propôs uma linguagem pura e arbitrária com um significado denotacional estável, não afetado pela interação, contexto, subjetividade e textos anteriores. Ao fazer isso, John Locke tornou a linguagem central para a subjetividade moderna, ao mesmo tempo em que forneceu uma ferramenta para controlar o acesso do público aos domínios nos quais essa subjetividade deveria ser exercida, ou seja, John Locke anexou o direito de participar nos domínios públicos da política, aprendizagem e religião para formas específicas de uso da linguagem (BAUMAN; BRIGGS, 2003).

Nesse contexto, a “invenção ideológica da linguagem” de John Locke instituiu uma ampla gama de formas de subordinação linguística e de mecanismos de controle que estruturam as relações sociais. Hoje, esses regimes linguísticos têm sido implementados por meio dos manuais contemporâneos que são responsáveis pelo monitoramento e a socialização de uma hierarquização linguística, na qual a linguagem “científica” e “moderna” é sinônimo não só de racionalidade e objetividade, como também de prestígio e ascensão social. Essa ideologia é acionada também no manual de Antônio Severino:

Observa-se que nosso vocabulário – conjunto de termos ou palavras que designam as coisas ou objetos através dos conceitos – pode encontrar-se em vários níveis: o primeiro é o nível do vocabulário corrente, comum, que é o usado para nossa comunicação social. Assimilado pela experiência pessoal da cultura, esse vocabulário, embora o mais usado, não é adaptado à vida científica. De fato, o conhecimento científico exige um vocabulário de segundo nível, ou seja, um vocabulário técnico. Para o pensamento teórico da ciência ou da filosofia, não bastam os significados imediatos da linguagem comum. Conceitos e termos adquirem significado unívoco, preciso e delimitado. Às vezes são mantidos os mesmos termos, mas as significações são alteradas, com uma compreensão bem definida. Em certo sentido, estudar, aprender uma ciência é, de modo geral, aceder ao vocabulário técnico, familiarizando-se com ele, habilitando-se a manejá-lo e superando assim o vocabulário comum. O vocabulário pode ainda atingir um terceiro nível: é o caso de conceitos que adquirem um sentido específico no pensamento de determinado autor ou sistema de ideias. Isto é muito comum nos trabalhos dos pensadores teóricos, na ciência e na filosofia (SEVERINO, [1976]2016, p.90).

No excerto acima, Antônio Severino ([1976]2016) faz uma distinção de forma hierarquizada do “nosso vocabulário”. O autor afirma que o vocabulário do cotidiano não é adequado para ciência; portanto, é necessário um vocabulário técnico apropriado à comunicação racional e científica, ideologia que remonta à “purificação” proposta por Locke, entre outros pensadores da racionalidade europeia, como discutido no capítulo 1. Em outras

palavras, uma comunicação científica adequada só será possível mediante um vocabulário “unívoco, preciso e delimitado”. Essa linguagem técnica é amplamente utilizada no ensino superior, seu domínio é considerado indispensável para todas/os estudantes e aquelas/es que não a dominam são consideradas/os menos capazes, portanto, são excluídas/os.

Em contextos interculturais e pluriépistêmicos, essa linguagem técnica é ainda mais excludente. Segundo André Nascimento (2014), o uso da “linguagem técnica” é uma das principais dificuldades reconhecidas por acadêmicas/os indígenas. Para produzir conhecimento, uma/um aluna/o indígena deve primeiro dominar as complexas barreiras linguísticas estabelecidas pelo discurso acadêmico de uma disciplina, todas as quais possuem um significado específico e devem ser interpretadas de uma forma predeterminada - esta é a linguagem técnica da disciplina. Esse discurso acadêmico cria um distanciamento entre a produção do conhecimento acadêmico e as/os alunas/os indígenas que devem entendê-lo.

Ainda é importante destacar que a distinção feita por Antônio Severino ([1976]2016) mostra como a avaliação e regulação metapragmática da linguagem é um processo constante, que está fundamentado na *hybris* do ponto zero, visto que o “vocabulário técnico” visa evitar a “inexatidão” do “vocabulário comum” com o intuito de tomar distância epistemológica da linguagem do cotidiano. A esse respeito, Santiago Castro-Gómez afirma que

Ao contrário de outras línguas, a linguagem universal da ciência não tem um lugar particular no mapa, mas é uma plataforma neutra de observação a partir da qual o mundo pode ser nomeado em sua própria essência. Produzido fora do mundo da vida cotidiana (o mundo da vida), mas de um ponto zero de observação, a linguagem científica é entendida no Iluminismo para ser a mais perfeita das linguagens humanas, porque mais reflete puramente a estrutura universal da razão (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 14).

Nesse contexto, a epistemologia e a ciência iluministas criaram esquemas classificatórios universais que deslocaram e deslegitimaram as formas locais de nomear e de saber. Assim, relatos locais e conhecimento indígena, por exemplo, “teria que dar lugar à hegemonia de um único tipo de conhecimento verdadeiro, que é proporcionado pela racionalidade técnico-científica da modernidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 206). No manual de Björn Gustavii, *Como escrever e ilustrar um artigo científico* (2017), temos um exemplo de como esse esquema classificatório ocidental continua sendo implementado. O autor mostra quais são as terminologias específicas recomendadas para cada grupo etário para fins de apresentação em artigo científico, conforme o quadro por meio de um quadro abaixo:

Bebês	Nascimento-23 meses
Crianças	0-18 anos
Adultos	19+ anos
Recém-nascido	Nascimento-1mês
Infante	2-23 meses
Criança em idade pré-escolar	2-5anos
Criança	6-12 anos
Adolescente	13-18anos
Adulto	19-44 anos
Meia idade	45-64 anos
Meia Idade + idoso	45+ anos
Idoso	65+ anos
80 e acima	80+ acima

Fonte: (GUSTAVII, 2017, p.27)

Essas categorias etárias se configuram como metapragmáticas da exclusão, pois abarcam a concepção de mundo ocidental e excluem outras lógicas e visões de mundo. Em outras palavras, para culturas não-eurocêntricas, como por exemplo as indígenas, essas categorias etárias consideradas universais podem ser muito diferentes. Conforme Maher (2008) problematiza, desde a experiência com indígenas no Acre,

Após discutirmos intensamente a questão, foi ficando claro que estávamos lidando com categorias êmicas, e não com categorias que poderiam ser vistas como universais. Embora a categoria jovem fosse produtiva, para alguns professores, para referir uma pessoa mais permeável a influências de culturas alheias, em oposição à categoria velho, isto é, a alguém mais apegado às tradições – e aí um jovem poderia ser utilizado para designar tanto alguém de 12, quanto alguém de 30 anos de idade -, ela não era significativa para um professor Shawādawa, por exemplo, quando entendida como um estágio intermediário entre a infância e a idade adulta: *na minha aldeia, professora, ou a pessoa é criança ou já é logo adulto* (MAHER, 2008, p. 422, ênfase no original).

Para Maher (2008), as categorias etárias, como as propostas no manual de Björn Gustavii (2017), são categorias que passam a ser vistas como representações universais culturalmente determinadas que regulamentam os modos de fazer pesquisas. É preciso destacar que estas categorias etárias se constituem na/pela linguagem, portanto são performativas, ou seja, “produzem efeitos que constroem o que alegam descrever em atos de fala ritualizados e iteráveis” (PINTO, 2012, p.172). E, à medida que são colocadas como universais, podem impor

também padrões culturais angloeurocêntricos. Isso significa que a maneira como entendemos o mundo, como identificamos seus problemas e como pensamos em resolvê-los nos é alimentada por meio das perspectivas e experiências de um grupo de homens brancos da Europa Ocidental e dos Estados Unidos que são entendidas como universais.

Nesses contextos, os manuais contemporâneos funcionam como repositório de normas e convenções que visa ensinar essas categorias universais, usando como justificativa o argumento de que o sucesso acadêmico depende da disposição das/os alunas/os e das/os pesquisadoras/es de serem socializadas/os ao conhecimento angloeurocêntrico, bem como de sua capacidade de recitar e reproduzir o cânone ocidental. Os discursos metapragmáticos presentes nos manuais contemporâneos materializam ideologias moderno/coloniais e ideologias linguísticas para determinar e legitimar o que constitui uma “boa escrita acadêmica/científica”, o que destaca a ideia de que os manuais contemporâneos são regidos por “complexos normativos estratificados que organizam distinções entre, por um lado, um uso da língua(gem) ‘bom’, ‘normal’, ‘apropriado’, e ‘aceitável’ e, por outro lado, ‘desviante’, ‘anormal’ etc.” (BLOMMAERT, 2010, p. 14).

Isso é particularmente relevante nos contextos acadêmicos, visto que esses “complexos” indexam um “tipo de pessoa” valiosa naquele espaço. Por exemplo, o indivíduo que escreve de forma adequada, seguindo as normas e convenções de escrita acadêmica/científica, é uma boa aluna/o, uma boa escritora/o, uma pessoa inteligente, uma pessoa educada e assim por diante. Em outras palavras, a escrita acadêmica é a forma dominante de difusão do conhecimento produzido nas universidades. Por meio dela julgamentos são feitos e aqueles que não exibem seu domínio são frequentemente considerados menos capazes. Em suma, a escrita acadêmica é moldada pela aceitação.

André Nascimento (2014), Inês Signorini (2017) e Naiara Souza (2018) também apontam para o fato de que os padrões de produção acadêmica materializam ideologias emergentes da modernidade eurocentrada, que assume o conhecimento produzido no espaço geopolítico europeu como hegemônico e universal, impondo determinados modos de escrita e de conhecimento e excluindo outros. O poder dessas ideologias no campo dos letramentos é tão forte que têm sido mantidas durante séculos de modo que, na atualidade, os manuais de escrita continuam funcionando como um repositório metapragmático de normas e convenções que estabelecem os padrões de boa escrita e “aconselha” as/os alunas/os a serem parcimoniosas/os com as palavras, para evitar “confusão” e “verborragia” (GUSTAVII, 2017, p. 19). Essas normas e convenções a serem seguidas não somente têm o objetivo alegado de preparar as/os alunas/os para participar de um sistema moderno/colonial de poder global, mas,

sobretudo, perpetuar esse sistema, nos processos de produção e comunicação de conhecimentos.

Na mesma perspectiva, Ron Scollon e Suzanne Scollon (2001) argumentam que o discurso ocidental impõe seu domínio e hegemonia por meio do sistema de discurso utilitarista que, embora contenha uma ampla gama de gêneros e formas, é geralmente marcado por seis características: (1) *anti-retórico*; (2) *positivista-empírico* - deve-se rejeitar qualquer evidência, exceto a evidência empírica e positiva de suas próprias observações; (3) *dedutivo* - uma preferência geral por uma estratégia dedutiva na introdução de tópicos, (4) *individualista* - os escritores devem evitar frases fixas, metáforas, provérbios e clichês e se esforçar para tornar suas afirmações novas e originais, produzindo frases e afirmações originais; (5) *igualitário* - mesmo que os indivíduos tenham posições desiguais na sociedade, do ponto de vista do sistema de discurso, está implícito que eles são iguais, e (6) *público* (sancionado institucionalmente) ou seja, há um processo de triagem pelo qual se deve passar para que as suas ideias escritas sejam publicadas).

Para a autora e o autor (2001) estes são os ideais de discurso pelo qual o sistema ocidental veicula a *ideologia utilitarista* que defende a individualidade, o empirismo e o racionalismo, e que tem como molde o estilo conhecido como C-B-S (Clareza-Brevidade-Sinceridade) bem como outras qualidades importantes, como simplicidade, concisão, franqueza, eloquência, objetividade e neutralidade, amplamente difundidas no discurso metapragmático dos manuais contemporâneos.

A primeira ideologia identificada nos manuais selecionados foi a “ideologia de clareza” que pressupõe que a escrita acadêmica não deve ser apenas coerente e coesa, mas também deve ser “analítica, original, avançar rapidamente, ter uma tese unificada, evitar digressões desnecessárias e, em essência, apresentar apenas as informações mais essenciais” (SCOLLON; SCOLLON, 2001, p. 111). Ou seja, a ideologia de clareza é baseada na ideia de que uma boa escrita deve ser transparente e livre de truques ou artifícios.

Tanto Björn Gustavii (2017) como Désirée Motta-Roth e Graciela Hendges (2010) enfatizam a clareza e a lógica como elementos importantes para o desenvolvimento do texto. O autor e as autoras aconselham as/os escritoras/es a colocarem a compreensibilidade da/do leitora/or como uma prioridade, ou seja,

Transmitir informação é uma questão, sobretudo de *lógica e clareza*. Tudo que você queira dizer deve estar ordenado de tal modo que o leitor possa seguir sua argumentação ponto a ponto. Além disso, *suas frases têm de ser tão claras, tão*

facilmente compreensíveis, “que o leitor esqueça que está lendo e saiba apenas que está assimilando ideias” (Baker,1955). (GUSTAVII, 2017, p. 16, grifos nosso)

A evolução *clara e lógica de uma ideia a outra*, conectadas progressivamente, possibilita que o leitor acompanhe o desenvolvimento do texto (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 20, grifos nosso)

Na mesma perspectiva, José Köche ([1977] 2015) e Antônio Severino ([1976]2016) também enfatizam a importância de a escrita acadêmica ter uma estrutura clara, um desenvolvimento lógico com hipóteses e problemas claramente formulados. Para tanto, os autores sugerem o uso de vocabulário preciso (SEVERINO, [1976]2016), de frases declarativas e que se evite ambiguidade (KÖCHE, [1977] 2015), como podemos perceber nos excertos seguintes:

As hipóteses possuem algumas características [...]. A primeira é a de ser *um enunciado de redação clara, sem ambiguidades* e em forma de sentença declarativa. (KÖCHE, [1977] 2015, p. 108, grifos nosso)

O problema deve ser proposto para o leitor de uma *forma clara e precisa*. Geralmente é apresentado em forma de enunciado interrogativo, situando a dúvida dentro do contexto atual da ciência ou perante uma dada situação empírica. Deve ficar clara para o leitor a natureza do problema investigado, as variáveis que o compõem, que tipo de relação foi analisada (KÖCHE, [1977] 2015, p. 144, grifos nosso).

A introdução deve ser formulada em uma *linguagem simples, clara e sintética*, colocando aquilo que é necessário para que o leitor tenha uma ideia objetiva do que vai ser tratado. (KÖCHE, [1977] 2015, p. 145, grifos nosso)

Para se colocar o problema, é preciso que *seja formulado de maneira clara* em seus termos, definida e delimitada. É preciso esclarecer os termos, definindo-os devidamente. (SEVERINO, [1976]2016, p.83, grifos nosso)

Apesar de toda essa obsessão pela “clareza”, os manuais não apresentam uma discussão sobre o que significa escrever de forma “clara”, o mais impressionante é que esse conceito quase sempre é tido como certo, como se seu significado fosse óbvio, como se todas/os nós soubéssemos o que é uma “escrita clara”. Em outras palavras, existe uma pressuposição por parte dos autores e das autoras de que a ideia de clareza é evidente para todas as/os leitoras/res, portanto, não precisa ser explicada. Vale notar também que os discursos metapragmáticos acima reiteram e mantêm o projeto colonial moderno, pois reafirmam inequivocamente as normas retóricas de clareza, concisão e estrutura lógica que perpetuam os valores do Iluminismo europeu – objetividade, racionalidade, linearidade e universalismo – como o meio legítimo para a produção de conhecimento. Como Theresa Lillis e Joan Turner enfatizam,

os esforços do século XVII para atingir o rigor científico, seja por métodos racionalistas ou empiristas, tiveram implicações não apenas para a ciência, mas também para conceptualizações e usos da linguagem. Essas conceitualizações se enraizaram tão profundamente na cultura acadêmica ocidental que criaram uma ideologia de clareza para a inter-relação entre linguagem e pensamento que continua a alimentar o discurso de transparência (LILLIS; TURNER, 2001, p. 63).

Desse modo, a ideologia de clareza privilegia, na escrita acadêmica, valores ocidentais que incluem “a ideia de universalidade, de certeza, de clareza racional e epistêmica”, e, apesar desses valores serem constantemente questionados, “suas normas retóricas tornaram-se tão ideologicamente poderosas, na esteira do prestígio cultural acumulado para a ciência iluminista, que estão embutidos, embora invisíveis, nas práticas de ensino superior” (LILLIS; TURNER, 2001, p. 65). Além disso, a ideologia de clareza é uma regulação discursiva de gênero que também é regulada pela hierarquização racial, conforme aponta Joana Pinto (2014),

Na ideia da “clareza” como metáfora para a boa retórica, está a regulamentação dos gêneros discursivos. Essa regulamentação é facilmente reconhecida como a sobrevalorização de certos modelos retóricos como “mais racionais”, como a “argumentação”, em detrimento daqueles modelos “menos racionais”, como a “narrativa” (Mignolo, 2003). Assim, a “clareza” explicita aquilo que a dicotomia “culto - popular” procura ocultar: a metáfora de controle dos gêneros discursivos é também uma metáfora de cor. (PINTO, 2018, p.712)

Em suma, esse apelo por clareza representa mais do que uma preferência estilística; na verdade, representa uma política conservadora, uma epistemologia positivista e um sistema de valores racializados que trabalha em desfavor dos grupos marginalizados. Ou seja, a ideia de “clareza” é uma distinção feita por meio de posições de poder que sancionam o que é legítimo (“universais”, “racionais”, “brancos”, “ocidentais”), enquanto, mantém o desconhecido e o *Outro* à distância e ilegítimo (“particulares”, “irracionais”, “negros”, “não ocidentais”).

A ideologia da clareza também se reflete na estrutura organizacional do texto. Désirée Motta-Roth e Graciela Hendges (2010, p. 19) afirmam que “uma estrutura textual clara facilita a leitura de informações, uma vez que o[a] leitor[a] pode antecipar padrões de organização textual comumente encontrados em textos do mesmo gênero. ” Enquanto isso, Antônio Severino ([1976]2016) destaca a importância de os parágrafos serem unificados, coerentes, bem desenvolvidos e incluir uma sequência de raciocínio linear:

De um ponto de vista da redação do texto, é importante ressaltar a questão da construção do parágrafo. O parágrafo é uma parte do texto que tem por finalidade expressar as etapas do raciocínio. Por isso, a sequência dos parágrafos, o seu tamanho e a sua complexidade dependem da própria natureza do raciocínio desenvolvido. Duas tendências são incorretas: ou o excesso de parágrafos – praticamente cada frase é tida como um novo parágrafo – ou a ausência deles. Como a paragrafação representa, no

nível do texto, as articulações do raciocínio, percebe-se então a insegurança de quem assim escreve. Neste caso, é como se as ideias e as proposições a elas correspondentes tivessem as mesmas funções, a mesma relevância no desenvolvimento do discurso e como se este não tivesse articulações. A mudança de parágrafo toda vez que se avança na sequência do raciocínio marca o fim de uma etapa e o começo de outra. A estrutura do parágrafo reproduz a estrutura do próprio trabalho; constitui-se de uma introdução, de um corpo e de uma conclusão [...]. Portanto, a articulação de um texto em parágrafos está intimamente vinculada à estrutura lógica do raciocínio desenvolvido. É por isso mesmo que, na maioria das vezes, esses parágrafos são iniciados com conjunções que indicam as várias formas de se passar de uma etapa lógica à outra. (SEVERINO, [1976]2016, p. 164)

Além da ideologia de clareza, os discursos metapragmáticos dos manuais contemporâneos selecionados materializam ideologias de objetividade e de neutralidade. Na escrita acadêmica, essas ideologias são valorizadas porque buscam conferir impessoalidade e imparcialidade ao texto. Portanto, os discursos metapragmáticos dos manuais estipulam a importância de uma linguagem técnica/específica (KÖCHE, [1977] 2015; SEVERINO, [1976]2016), de um estilo sóbrio e preciso (SEVERINO, [1976]2016) e de se evitar verbosidade/verbalismo vazio (GUSTAVII, 2017; SEVERINO, [1976]2016). Conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

Brevidade é uma regra elementar de toda escrita, não apenas para economizar o dispendioso espaço de publicação, mas também porque uma escrita verbosista obscurece o sentido e desperdiça o tempo e a paciência do leitor (GUSTAVII, 2017, p. 15)

Ao escrever um texto, portanto, o autor (o emissor) codifica sua mensagem que, por sua vez, já tinha sido pensada, concebida e o leitor (o receptor), ao ler um texto, decodifica a mensagem do autor, para então pensá-la, assimilá-la e personalizá-la, compreendendo-a: assim se completa a comunicação. Em todas as fases desse processo, o homem, dada sua condição existencial de empiricidade e liberdade, sofre uma série de interferências pessoais e culturais que põem em risco a objetividade da comunicação. É por isso que se fazem necessárias certas precauções que garantam maior grau de objetividade na interpretação dessa comunicação. (SEVERINO, [1976]2016, p. 164).

Em trabalhos científicos, impõe-se um estilo sóbrio e preciso, importando mais a clareza do que qualquer outra característica estilística. A terminologia técnica só será usada quando necessária ou em trabalhos especializados, nível em que já se tornou terminologia básica. De qualquer modo, é preciso que o leitor entenda o raciocínio e as ideias do autor sem ser impedido por uma linguagem hermética ou esotérica. Igualmente, evitem-se a pomposidade pretensiosa, o verbalismo vazio, as fórmulas feitas e a linguagem sentimental. O estilo do texto será determinado pela natureza do raciocínio específico às várias áreas do saber em que se situa o trabalho (SEVERINO, [1976]2016, p. 164).

A linguagem científica deve ser específica e delimitada. Ela tenta representar a realidade através de uma simbologia que deverá ser o máximo exata, sensível e consensual (intersubjetiva) e representar o mais exatamente possível os fenômenos da realidade (KÖCHE, [1977] 2015, p. 115).

O estilo que você assume em seu texto pode ser equacionado com o “tom” com que você aborda seu tópico e com a audiência que você tem em mente quando começa a escrever. Em redação acadêmica, há um formalismo geral no tom, alcançado por intermédio de certas estratégias, tais como escolher alternativas mais precisas e formais quando selecionamos o vocabulário a ser usado (ROTH; HENDGES, 2010, p. 20).

É importante destacar que as ideologias de objetividade e neutralidade articuladas nos discursos metapragmáticos acima refletem estruturas mais amplas de produção de conhecimento. Conforme observado na seção anterior, objetividade e neutralidade são dimensões da racionalidade ocidental que fundamentam os padrões de produção e circulação de conhecimento. O ideal de objetividade é uma expectativa central e valor primordial no discurso acadêmico/científico, e a crença na possibilidade e na necessidade de objetividade dentro da ciência, do conhecimento, da metodologia, da teoria, da escrita acadêmica, etc., nega o envolvimento subjetivo.

Isso é extremamente problemático porque o mito da objetividade científica pode se apresentar como uma desculpa para não nos envolvermos como o lado humano de nossas análises. E, em uma sociedade onde o racismo e a injustiça social prevalecem, “permanecer objetivo” encobre um objetivo mais profundo que é manter o *status quo* dos grupos privilegiados. Ou seja, a ilusão de objetividade visa manter o poder dos grupos cuja identidade é considerada neutra (HARDING, 1992; HARAWAY, 1995). Assim, retratar a escrita acadêmica como objetiva e neutra é ingênuo e enganoso na melhor das hipóteses e perigosamente violento e opressivo na pior.

Outro efeito das ideologias da clareza, objetividade e neutralidade da linguagem identificado nos manuais é o apagamento das marcas geopolíticas e corpo-políticas do sujeito na escrita. No manual de Björn Gustavii (2017), identificamos discursos metapragmáticos que mostram como ocorre esse apagamento na escrita. Ao falar sobre o uso da voz passiva e ativa na linguagem científica, Björn Gustavii (2017, p. 22) afirma que para escrever sobre os métodos e os resultados, a voz passiva é mais eficiente que a ativa, visto que “ninguém está interessado em quem tenha desempenhado o ato”, mas sim na ação realizada. Esse discurso metapragmático explícito tem na escrita um impacto de impessoalidade, pois retira as marcas corpo-política de quem produz o conhecimento.

Björn Gustavii (2017) também argumenta que a linguagem científica deve evitar atenuações desnecessárias. Para o autor, “dois ou mais atenuadores podem minar completamente a força de uma sentença” (GUSTAVII, 2017, p. 25). Aqui, temos um discurso metapragmático explícito a partir do qual podemos pressupor uma rejeição ou apagamento da

posicionalidade do sujeito, visto que a atenuação é uma forma modalizada do sujeito se posicionar. Isso pressupõe que o sujeito do conhecimento reconhece sua parcialidade e, para evitar totalizações, usa atenuações. Assim, expressões como “talvez” e “em minha compreensão/interpretação” são formas pelas quais o sujeito do conhecimento pode se posicionar geopolítica e corpo-politicamente para atenuar uma generalização absoluta. E essa lógica depende de uma visão de ciência situada e parcial, na qual a objetividade acaba por ser sobre uma corporificação particular e específica (HARAWAY, 1995).

Além disso, ideologias linguísticas e de gênero encapsuladas em discursos metapragmáticos também atuam para o apagamento das marcas corpo-política do sujeito do conhecimento, sobretudo, as marcas do corpo feminino. Ao discutir sobre o uso dos pronomes ele/ela, por exemplo, Björn Gustavii (2017, p. 21) recomenda usar o plural genérico para “eliminar as marcas de gênero”. Caso isso não seja possível, segundo o autor, deve-se evitar construções “esquisitas” como “*ele/ela, ele(a), o(a)*” e optar entre os pronomes ele ou ela. Essa ideologia linguística pressupõe que o gênero gramatical masculino no plural é um gênero não-marcado e que, por isso, pode ser usado para denotar todos os gêneros. Isto corrobora a ideia de que o homem é o parâmetro em torno do qual o universo linguístico gira e se organiza. Em resumo, o apagamento das marcas de gênero reforça as relações de poder que são perpassadas pelo gênero, mostrando como a hegemonia e universalidade dos homens na linguagem se contrasta com o preconceito e a marginalização das mulheres. “Somos privadas do nosso feminino pelo plural masculino. A linguagem é um discurso masculino” (ANZALDÚA, 2007, p. 33.) Ou melhor, a linguagem acadêmica é um regime metadiscursivo masculino.

Ainda é imprescindível mencionar que o uso do masculino genérico invisibiliza não somente o corpo feminino, mas também todas as outras possibilidades de identidade de gênero. Nas últimas décadas, ativistas LGBTQIA+³ e feministas em todo o mundo têm defendido uma linguagem mais inclusiva, tanto pela criação de termos não binários inteiramente novos quanto pela reformulação de palavras e construções gramaticais já existentes, tais como o uso de estruturas disjuntivas do sintagma nominal (*ele/ela; ele[a]*), o uso do “@” e do “x” e do “e” (*tod@s; todxs; todes*) para substituir a desinência de gênero de substantivos e adjetivos, dentre outras. Esses movimentos “veem a língua como um instrumento importante na luta pela liberação e contra opressões e invisibilizações” (BORBA; LOPES; 2014, p. 250). Assim, a

³ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexuais, Queer, Todas as inúmeras outras possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero.

linguagem inclusiva de gênero é definida como uma forma de falar que não perpetua estereótipos baseados em gênero e inclui todas as identidades de gênero.

De modo geral, a linguagem inclusiva em termos de gênero é o uso de palavras que evitam suposições sexistas, mas, sobretudo, é um esforço para impulsionar a mudança social e desmascarar todo um espectro de estereótipos de gênero. Entretanto, os debates sobre a linguagem inclusiva em termos de gênero incomodam muitas pessoas. Esses grupos não aceitam e nem permitem mudanças na língua que possam perturbar o *status quo*, pois eles entendem essas mudanças “como um tipo de sujeira, uma falta de cuidado e asseio com a ordem estabelecida, como aquilo que provoca caos e deve ser extinguido para que a língua (e a sociedade) se mantenha limpa e desinfetada tanto linguística quanto politicamente” (BORBA; LOPES; 2014, p.261).

Outro exemplo que ilustra o apagamento das marcas corpo-políticas femininas na escrita diz respeito à forma utilizada para referenciar as/os autoras/es citadas/os. Para Björn Gustavii (2017, p.155-156) existem dois estilos principais de referência na literatura científica: o “estilo Vancouver” e o “estilo de Havard”. Nesses sistemas, são apresentados o sobrenome e somente a primeira letra do nome do autor ou autora, ou seja, existe um apagamento dos nomes iniciais das/os autoras/es citadas/os, o que impede a identificação das autoras citadas, já que existe uma tendência em pressupor que todos são autores.

Ainda falando sobre as normas de como referenciar, Björn Gustavii (2017, p. 158) argumenta que os nomes de autoras/es chinesas/es são problemáticos “porque seus sobrenomes são compartilhados por muita gente”, por isso deve-se registrar na íntegra os prenomes das/os autoras/es chinesas/es na lista de referência. Além disso, para enfatizar essa questão “problemática” dos nomes chineses, Björn Gustavii (2017) afirma que:

Muitos chineses em Hong Kong e nos Estados Unidos adotam nomes híbridos e passam a usar um nome ocidental como prenome, como, por exemplo, Tony K. Chung e Felix W. S. Wong. Nomes assim são referidos à maneira ocidental: Chung, T.K. H., Wong, F. W. S. (GUSTAVII, 2017, p.159).

A citação acima é mais um exemplo da arrogância do ponto zero, pois mostra como os nomes não-ocidentais, aqui incluído os nomes indígenas, são vistos como “estranhos”, um “problema” a ser corrigido, simplesmente, porque não seguem o modelo hegemônico estabelecido pelo ocidente. Dessa forma, adotar um nome ocidental, não só implica o apagamento geopolítico e corpo-político do sujeito, mas também o apagamento de sua identidade e, isso é o reflexo de uma violência extrema que cria condições de vida que são informadas e reproduzem opressão, subordinação, injustiça e desumanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e reflexões realizadas nesta pesquisa visaram identificar e analisar as ideologias linguísticas e ideologias moderno/coloniais que subjazem aos regimes metadiscursivos presentes nos manuais de escrita/trabalho acadêmico. No decorrer da pesquisa problematizamos como a linguagem/escrita acadêmica é um regime metadiscursivo ideologicamente comprometido e implicitamente compreendido, que mantém a exclusividade e a autoridade do discurso, exigindo que os sujeitos reproduzam esse discurso hegemônico que muitas vezes inibe a criatividade, a individualidade e a identidade.

Com um enquadre teórico-analítico mais amplo, situamos a construção das normas e convenções explicitadas em discursos metapragmáticos nos manuais, bem como as ideologias linguísticas que a sustenta, como constitutivas da modernidade/colonialidade, pois refletem uma visão ocidental de conhecimento e escrita acadêmica que excluem outras possibilidades de produção e difusão de conhecimento. Ou seja, as normas e convenções de escrita acadêmica não são neutras, em vez disso, elas são uma parte ativa de uma estrutura ideológica que nomeia o conhecimento angloeurocêntrico como hegemônico e universal, por meio da incorporação hierárquica de todas as outras culturas e epistemologias dentro de uma racionalidade eurocentrada.

Retomamos, então, as perguntas que orientaram as investigações, para que possamos avaliá-las a partir das discussões feitas neste trabalho: Como os manuais de escrita/trabalho acadêmico selecionados concebem conhecimento, pesquisa, ciência e escrita? Como ideologias linguísticas e ideologias moderno/coloniais constituem essas concepções? Como os discursos metapragmáticos desses manuais regimentam a articulação entre conhecimento, pesquisa e escrita acadêmica/científica? Quais são as lentes ideológicas que subjazem a esse regime metadiscursivo, reconhecido como escrita acadêmica?

Como amplamente argumentado, todo conhecimento está situado e ligado a condições ideológicas, linguísticas, sócio-históricas e econômicas. No entanto, conforme discutido na análise, a premissa de afirmar a existência de um conhecimento universal e objetivo que descreve adequadamente o estado do mundo ainda persiste nos regimes metadiscursivos dos manuais contemporâneos, sobretudo, nos manuais de José Köche ([1977] 2015) e Antônio Severino ([1976]2016). Para esses autores o conhecimento válido e universal é produto de uma ciência ocidental/moderna e de uma tradição positivista que pressupõe a produção de um conhecimento neutro e livre de preconceitos e subjetividades.

As ideologias moderno/coloniais que criaram a base para a compreensão contemporânea do que é considerado conhecimento científico e de quem tem autoridade para produzi-lo, remontam ao período da colonização. O dismantelamento das estruturas formais do colonialismo não encerrou a reprodução e a circulação de ideologias instituídas pelo racionalidade eurocêntrica. Elas devem sua reprodução e circulação contínua à matriz da colonial de poder (MIGNOLO, 2010). Desse modo, a ciência ocidental/moderna está enraizada na egopolítica do conhecimento e na racionalidade eurocêntrica. De acordo com essa perspectiva, é possível reduzir e medir o mundo para desenvolver conhecimento e compreensão sobre ele. Aqui, com uma perspectiva positivista, é possível ter uma realidade objetiva onde existe uma verdade, e essa verdade pode ser elucidada através do uso de um método científico.

Dessa forma, a ciência ocidental/moderna redefiniu o racional para significar apenas seu próprio método, excluindo todo o resto. Tanto a ciência ocidental/moderna, quanto as metodologias baseadas nela são formas fundamentalmente coloniais e violentas de lidar com o mundo. Não há como dissociar a ciência ocidental/moderna de sua estrutura opressiva e de sua intolerância a outras culturas e epistemologias. Entretanto, os manuais de José Köche ([1977] [1977] 2015) e de Antônio Severino ([1976]2016) não apresentam nenhuma crítica a essa ciência, eles apenas a descrevem como a única forma de produzir conhecimento universal e verdadeiro, o que lhe garante uma posição prestigiada dentro da hierarquia epistêmica. É importante ressaltar que essa hierarquia epistêmica que estamos pensando aqui deve ser vista como um aspecto da totalidade heterogênea de hierarquias que atuam como dominação na matriz colonial do poder. Isso significa que a hierarquia epistêmica que é reproduzida nos regimes metadiscursivo dos manuais contemporâneos selecionados não pode ser separada das demais hierarquias que constituem a matriz colonial do poder.

Em nossas análises, também, concluímos que a *ideologia utilitarista* e o estilo C-B-S que dela resulta é amplamente valorizado na comunicação acadêmica e está presente em todos os manuais. Este estilo pressupõe que uma boa escrita deve ser transparente, concisa, eloquente e livre de truques ou artifícios. Ron Scollon e Suzanne Scollon (2001) argumentam que tais formas utilitárias de discurso derivam, entre outras coisas, de uma ideologia e processo de socialização particularmente ocidental. É uma ideologia que define, por exemplo, os humanos como entidades econômicas e racionais, e é um processo de socialização que enfatiza o valor da educação formal e desvaloriza a aprendizagem não formal. É essa ideologia e essas formas de socialização que fundamentam as características organizacionais da escrita acadêmica. Suas premissas básicas (clareza, brevidade e sinceridade) são repetidamente exaltadas, como mantras, nos manuais contemporâneos.

Ou seja, os quatros manuais analisados (GUSTAVII, 2017; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; KOICHE, [1977] 2015; SEVERINO, [1976]2016) acionam discursos metapragmáticos que enquadram e estipulam um estilo de escrita acadêmica clara e transparente em oposição a um estilo confuso e ambíguo. Outras dicotomias comuns são frases simples e concisas *versus* às longas e complicadas; um estilo sóbrio e formal *versus* a um pretensioso, pomposo e/ou vago; objetivo *versus* subjetivo; linguagem técnica *versus* linguagem sentimental e cotidiana. O efeito cumulativo de tudo isso é uma ideologia de clareza, na qual o estilo simples e claro é associado à verdade científica, universalidade, racionalidade, beleza e, nos parece razoável inferir, ao racialmente “branco”. Contrapondo-se, temos a particularidade, o irracional, o feio, o “não-branco” e uma postura em que a/o escritora/or descuidada/o tropeça por sua conta e risco.

Diante disto, a escrita acadêmica é um regime metadiscursivo fundamentado em ideologias de clareza, objetividade, neutralidade e racionalidade, cuja implementação bem-sucedida leva a uma posição de autoridade e poder. Esses ideais, e as ações necessárias para alcançá-los, são de natureza masculina e seu domínio exclui aqueles que não os cumprem, ou são percebidos como incapazes de cumpri-los. Esses ideais de clareza, neutralidade e, objetividade é contextualizado como um legado de ideologias moderno/coloniais, cujo poder continua a permear o julgamento da escrita acadêmica.

Portanto, argumentamos que é necessário (re)pensar a escrita acadêmica desde perspectivas decoloniais e feministas. Precisamos ousar contar a história sombria que está por traz das epistemologias, métodos e escritas ocidentais para podermos romper com o paradigma da modernidade/colonialidade (regulatório) e dar voz ao paradigma emancipatório e construir estratégias de trabalho em prol da pluriversalidade que conduz um mundo em que muitos mundos coexistirão (MIGNOLO, 2010).

REFERENCIAS

- ANZALDÚA, Gloria. **La frontera/borderlands: The new mestiza**. San Francisco, CA: Aunt Lute Books, 1987.
- ANZALDÚA, Gloria. Haciendo caras, una entrada, en *Making faces, making soul, haciendo caras*. **Creative and critical perspectives by women of color**, San Francisco, Aunt Lute Books, 1990, p. 15-27.
- ANZALDÚA, Gloria. “now let us shift.. .the path of conocimiento.. .inner work, public acts.” In: **This Bridge We Call Home**. KEATING, Ana Louise; ANZALDÚA, Gloria, eds. New York, N.Y.: Routledge, 2002. 540-579.
- ANZALDÚA, Gloria. “Como domar una lengua salvaje”. In: GARCÍA, Cristina. **Voces sin frontera: antología vintage español de literatura mexicana y chicana contemporánea**. Nueva Cork: Vintage books, 2007.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Eds.). **Situated literacies: reading and writing in context**. New York: Routledge, 2000.
- BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. Language Philosophy as Language Ideology: John Locke and Johann Gottfried Herder. In: KROSKRITY, P. V. (ed.). **Regimes of Language: ideologies, politics, and identities**. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 2000, p. 139-204.
- BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. **Voices of Modernity: language ideologies and the politics of inequality**. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.
- BLOMMAERT, Jan. **A sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BORBA, Rodrigo; LOPES, Adriana Carvalho. Escrituras de gênero e políticas de différance: Imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, 2018, p. 241-285. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15198> Acessado em: 16 de março de 2021.
- BORDIEU, Pierre. **Pascalian Meditations**. Cambridge: Polity Press, 2000.
- BOWEN, Glenn A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, v.9, n. 2, 2009, p. 27-40.
- CANAGARAJAH, Suresh A. **A geopolitics of academic writing**. Pittsburgh: Pittsburgh University Press, 2002.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Social sciences, epistemic violence, and the problem of the invention of the other**. *Nepantla: Views from the South*, 3(2), 2002, p. 269–285.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, Raza e Ilustración em la Nueva Granada, 1750-1816*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p.79-92.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.). **Collecting and interpreting qualitative materials**. Los Angeles: Sage, 2013, p. 24-68.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **The SAGE handbook of qualitative research**. Los Angeles: SAGE, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **The Wretched of the Earth**. New York, NY: Grove Press, 1963

FLORES, Nelson; ROSA, Jonathan; **Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education**. Harvard Educational Review, 2015, 85(2).

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GEE, Jean. **The new literacy studies: from socially situate “ to the work of the social**. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000, p. 180-196.

GONÇALVES, Bruna Angélica. **Estado da arte de pesquisas sobre letramento no Brasil: como são pesquisadas agências, eventos e práticas além da escola?** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.

GROSGUÉL, Ramón. The epistemic decolonial turn, **Cultural Studies**, 2007, p. 211-223. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09502380601162514>. Acessado em: 26 de novembro de 2020.

GUSTAVII, Bjorn. **Como escrever e ilustrar um artigo científico**. 3º ed. São Paulo: Parábola editorial, 2017.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu* (5), 1995, p. 07-41.

HARDING, Sandra. Rethinking standpoint epistemology: what is 'strong objectivity?'. **The Centennial Review**, vol. 36, no. 3, 1992, p. 437-470. Disponível em: www.jstor.org/stable/23739232. Acessado: 14 de março de 2021.

HYLAND, Ken. **Academic Discourse: English In A Global**. Context. A&C Black, 2009.

HYLAND, ken. **The Essential Hyland: Studies in Applied Linguistics**. Bloomsbury Publishing, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

IRVINE, Judith; GAL, Susan. Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (ed.). **Regimes of Language: ideologies, politics, and identities**. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 2000, p. 35-83.

IVANIC, Roz. **Writing and identity**: the discursual construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

JONES, Carys. TURNER, Joan. STREET, Brian. (orgs). **Student's writing in the university**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

KÖCHE, José Carlos (1977). **Fundamentos de Metodologia Científica**. 34° ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

KRIPKA Rosana Maria Luvezute; SCHERLLER, Morgana; BONOTTO; Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**, 2015, p.243-246.

KROSKRITY, Paul. V. Language Ideologies. In: DURANTI, A. (ed.). **A companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, p. 496-517. Livro disponível em: <http://lib1.org/ads/39C7FDC9228E71FF6241723485C1272A>

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. **Student writing in higher education: un academic literacies approach**. *UK Studies in Higher Education*, v.23, n.2, p.157-172, 1998.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. **The "Academic Literacies" Model**: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), pp. 368-377, 2006.

LILLIS, Theresa. **Student Writing**: Access, Regulation, Desire. London: Routledge, 2001.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**. v.4.1, p.5-32, 2007.

LILLIS, Theresa; HARRINGTON, Kathy; LEA, Mary R.; MITCHELL, Sally. Introduction. In: LILLIS, Theresa; HARRINGTON, Kathy; LEA, Mary R.; MITCHELL, Sally. (eds.). **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press, 2015, p. 3-22.

LILLIS, Theresa; TUCK, Jackie. Academic literacies: a critical lens on writing and reading in the academy. In: HYLAND, Ken; SHAW, Philip. (eds.). **The Routledge Handbook of English for Academic Purposes**. London: Routledge, 2016, p. 30-43.

LILLIS, Theresa; TURNER, Joan. “Student Writing in Higher Education: Contemporary Confusion, Traditional Concerns.” **Teaching in Higher Education**, 6.1, 2001, p. 57-68. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13562510020029608> Acessado: 13 de março de 2021.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. (Coordenação de tradução de Eduardo Abranches de Soveral). Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being. **Cultural Studies**, 21(2–3), 2007, p. 240–270. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09502380601162548> Acessado: 12 de agosto de 2019.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: _____. (Ed.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MELO, Glenda Cristina V. de; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Ordens de indexicalidade mobilizadas nas performances discursivas de um garoto de programa: ser negro e homoerótico. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2014.

MIGNOLO, Walter D. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. ‘Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom’. Theory, **Culture and Society**, 2009 26 (7-8): 1-23. Disponível em: https://monoskop.org/images/c/cf/Mignolo_Walter_2009_Epistemic_Disobedience_Independent_Thought_and_De-Colonial_Freedom.pdf. Acessado em: 23 de junho de 2020.

MIGNOLO, Walter. It Is “Our” Modernity: Delinking, Independent Thought, and Decolonial Freedom. In: MIGNOLO, Walter. **The darker side of western modernity: Global Futures, Decolonial Options**. Duke: Duke University Press, 2011a. Cap. 3. p. 118-148.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Gaciela Rabuske. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

NASCIMENTO, André Marques do. **Geopolíticas de escrita acadêmica em zonas de contato**: problematizando representações e práticas de estudantes indígenas. Trab. linguist. apl. [online]. 2014, vol.53, n.2, pp.267-297.

NASCIMENTO, André Marques do. **Letramentos Acadêmicos em Zonas de Contato:** trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação. Projeto de pesquisa. Faculdade de Letras/Licenciatura em Educação Intercultural. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019

PINTO, Joana Plaza. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, 2012, p. 171-180.

PINTO, Joana Plaza. Contradições e Hierarquias nas Ideologias Linguísticas do Conselho Nacional de Imigração. **Domínios de Lingu@gem**, v. 8, n. 3, p. 108-134, 17 set. 2014.

PINTO, Joana Plaza. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. **Revista da ABPN** v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, 2018, p.704-720.

POVINELLI, Elizabeth. Pragmáticas íntimas: linguagem, subjetividade e gênero. Trad.: Joana Plaza Pinto. **Revista de Estudos Feministas**, v. 24, n. 1, 2016, p. 205-237.

PRIOR, Lindsay. **Using Documents in Social Research**. London:SAGE, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificacion social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007a, p.79-92.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade e Modernidade/Racionalidade. **Estudos Culturais**. v. 21 (2-3), 2007b, p. 168-78.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SCOLLON, Ron; SCOLLON, Suzanne Wong; **Intercultural Communication:** a discourse approach. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishers, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim (1976). **Metodologia do trabalho científico**. 24º ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SIGNORINI, Inês. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: ____ (org.). **Situar a língua@gem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVERSTEIN, Michael. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In: LUCY, J. A. (org.). **Reflexive language**. Reported Speech and Metapragmatics. New York-Oakleigh: Cambridge University Press, 1993, p.33-58.

SILVERSTEIN, Michael. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & Communication**, v. 23. University of Chicago. 2003. p.193-229.

SILVERSTEIN, Michael. Language structure and linguistic ideology. In: CLYNE, P. R.; HANKS, W. F.; HOFBAUER, C. L. (eds.). **The elements: A parsession on linguistic units and levels**. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979, p. 193–248. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/36490746/Silverstein-Language-Structure-and-Linguistic-Ideology>. Acessado: 20 de novembro de 2019.

SOUZA, Naira Cristina Santos de. **Tensões e conflitos emergentes nas práticas de letramentos acadêmicos em contexto intercultural**: construindo caminhos de resistência para ocupar o território do campo acadêmico. 2019, p. 231. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística. Faculdade de letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

STREET, Brian V. . **Literacy in theory and practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

THESEN, Lucia; VAN PLETZEN, Ermien. **Academic Literacy and the Languages of Change**. Continuum. 2006.

TLOSTANOVA, Madina V.; MIGNOLO, Walter. **Learning to unlearn**: decolonial reflections from Eurasia and the Americas. Columbus: The Ohio State University Press, 2012.

URBAN, Greg. Metasemiosis and Metapragmatics. **Encyclopedia of Language and Linguistics**, 2ª Ed., Vol. 8, 2006, p. 88-91.

WOOLARD, K. Introduction: language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (eds.). **Language Ideologies: practice and theory**. New York/Oxford: Oxford University Press, 1998, p.3-47