

A REPRESENTAÇÃO DA VERDADE PELO DISCURSO CIENTÍFICO: VISTAS A UMA RUPTURA DE PARADIGMAS DO LETRAMENTO ACADÊMICO

LA REPRESENTACIÓN DE LA VERDAD POR EL DISCURSO CIENTÍFICO: HACIA UNA
ROTURA DE PARADIGMAS DEL LETRAMIENTO ACADÉMICO

THE REPRESENTATION OF TRUTH BY THE SCIENTIFIC DISCOURSE: VIEWS TO A RUPTURE
OF THE ACADEMIC LITERACY PARADIGMS

Paulo Gerson Stefanello *

Universidade Federal de São Carlos

RESUMO: Este artigo versa, a partir de uma perspectiva teórica, sobre a questão da escrita na esfera acadêmica. As particularidades dos modos de leitura e escrita nessa esfera constituem um mundo de letramentos caracterizado por uma formalidade que o distingue, propositalmente, de outras situações de uso dessas habilidades. A apropriação e a manutenção do discurso científico, no entanto, requerem do alunado competências usualmente pouco desenvolvidas ao longo de seus anos na educação básica e que realçam as dificuldades enfrentadas, tanto pelo aluno como pelo professor, na transição para o ensino superior. Para a corrente discussão, aparo-me nos estudos de letramento (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995; HAMILTON, 2002) para tratar, especificamente, do letramento acadêmico e do regime de verdade (FOUCAULT, 2004) através do qual se legitima o discurso científico na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso científico. Letramento acadêmico. Modelo ideológico de letramento. Regime de verdade.

RESUMEN: Este artículo versa, desde una perspectiva teórica, sobre el tema de la escritura en el ámbito académico. Las particularidades de los modos de lectura y escritura en esta esfera son un mundo de letramientos que se caracterizan por una formalidad que lo distingue a propósito de otras situaciones de uso de estas habilidades. La propiedad y el mantenimiento del discurso científico, sin embargo, requieren habilidades de los estudiantes por lo general poco desarrolladas a lo largo de sus años en la enseñanza básica y ponen de relieve las dificultades que tienen tanto el alumno como el profesor, en la transición a la educación superior. Para la discusión actual, me apoyan los estudios de letramiento (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995; HAMILTON, 2002) para abordar específicamente el letramiento académico y el régimen de verdad (FOUCAULT, 2004) a través del cual el discurso científico está legitimado en la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Discurso científico. Letramento académico. Modelo ideológico de letramento. Régimen de verdad.

* Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre e licenciado em Letras. E-mail: pgrstefanello_@hotmail.com.

ABSTRACT: This article discusses, from a theoretical perspective, the question of writing in the academic sphere. The particularities of the ways to read and write in this sphere constitute a world of literacies characterized by a formality that distinguishes it, purposely, from other use situations of these abilities. The appropriation and maintenance of the scientific discourse, however, require students' competences commonly not well developed during the years in basic education and which highlight the difficulties faced by both the student and the teacher in the transition to higher education. For the current discussion, I rely on literacy studies (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995; HAMILTON, 2002) to deal, specifically, with academic literacy and the truth regime (FOUCAULT, 2004) through which the scientific discourse is legitimated in society.

KEYWORDS: Scientific discourse. Academic literacy. Ideological model of literacy. Truth regime.

1 INTRODUÇÃO

A ciência constitui-se como tal através de uma discursivização e de um aparato técnico específicos, que visam ao rompimento da leitura de senso comum do real. A linguagem que dá corpo a um estudo acadêmico-científico consiste em um padrão de uso da língua que, ademais de rigoroso e estético, deve ser objetivo na apresentação de uma investigação e/ou na proposição de reflexões que precisam de existência num dado contexto.

Santos (1989) chama a atenção para a necessidade de ir para além das evidências simples e de códigos primários de leitura para visualizar um problema a partir de outra perspectiva, e esse parecer pode ser trazido, inclusive, para dentro das universidades, quando alunos dos mais distintos cursos discutem o que é e o que não é ciência, ou quando professores das mais distintas áreas do conhecimento também o fazem, como se fosse possível acomodar a ciência numa caixa arquitetonicamente impecável, com encaixes perfeitamente simétricos e sem rebarbas, olvidando-se (justamente no meio em que isso não deveria ocorrer) de que o objetivo de um estudo científico não deve trazer exclusivamente verdades e definições novas, mas novas formas de relacionar as que já existem, para que, em algum momento, venha a ser possível a emergência de um novo conceito ou de uma nova compreensão acerca de uma informação.

De toda maneira, essas relações e proposições requerem certa padronização e a escrita pela qual se propagarão tem fundamental importância, não no que se refere à escolha da língua nacional, mas em relação a uma articulação universal que ampara o texto técnico e que foi herdada da filosofia quando, num tempo em que se considerava uma grande distinção desta com a ciência, seu caráter hegemônico era muito mais visível do que nos dias atuais.

Pereira (2013, p. 217) faz menção a Schopenhauer quando afirma que, no tempo do pensador, o objetivo maior da filosofia, “[...] quando postulava a ideia de *pensar por si mesmo*, estava ancorado no exercício filosófico e na reflexão, apropriando-se e dominando o próprio saber [...]”, e que a ciência “[...] representava ainda antes um efeito da combinação de discursos preexistentes [...].” Enquanto a filosofia se permitia falar em primeira pessoa, a ciência utilizava-se de impessoalidade ou de universalidade, de modo que não visibilizasse seu enunciador, garantindo um efeito neutro à resistência e à validação daquilo que se quer afirmar como verdade. “Atravessamos o século XIX pensando que a verdade era *uma* verdade. No século XX, alcançamos ver que a razão era *uma* forma de racionalidade e que o homem não tem nenhuma essência que o preceda [...]” (PEREIRA, 2013, p. 221, grifos do autor).

Sob essa luz, cada verdade se torna a expressão de mecanismos de poder de quem a propõe, fazendo-o na intenção de controlar a origem de seu discurso, embora essa origem repouse nas formações discursivas construídas ao longo da história e dentro das quais está inscrito. Contudo, não se deve esquecer de que a própria determinação do sentido de verdade é o resultado de um processo coercitivo que se desenvolve na sociedade e que dela depende. “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 12), com base em memórias que acessam o já-dito, autorizando certos sentidos atribuídos às palavras e desautorizando outros.

Importa realçar aqui a relação que Cloran (2000) propõe entre os significados que são revelados pelo autor de um texto através de suas experiências no mundo; os mecanismos linguísticos que viabilizam esses processos de significação e o contexto em que se

inserem ambos, o sujeito e suas experiências. A posição ocupada pelo sujeito do fazer numa comunidade linguística específica é o que sustenta tal relação, que materializa o fazer pelo projeto dizer desse sujeito.

Nesse sentido, as próximas seções propõem alcançar uma relação entre as experiências de mundo e as práticas letradas refletidas no fazer social, isto é, nos mecanismos de escrita responsáveis pela caracterização social da identidade, sobretudo no âmbito acadêmico, tendo em vista o propósito de compreender este processo e embasar discussões temáticas concernentes aos Estudos do Letramento e que contemplam, mais especificamente, a importância do letramento acadêmico na sociedade.

2 ACERCA DOS LETRAMENTOS

A noção de letramento começou a ser utilizada no Brasil durante a década de 1980 e foi-se amadurecendo ao passo que frutificavam as discussões advindas de *literacy*, em inglês, que carregava certo equívoco no uso em português ao associar letramento ao conceito de alfabetização.

Kleiman (1995), embasando-se nos trabalhos seminais de Brian Street (1984) e de Hamilton junto com Barton e Ivanic (1993), promove uma “[...] tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 15), o que passou a ser denominado como modelo autônomo, uma vez que não se considera a influência do contexto sobre a realização das práticas.

Street (2003, p. 77) realça que os Estudos do Letramento representam uma visão do letramento que ao invés de focalizar a aquisição de habilidades, como se faz dentro das abordagens tradicionais, é uma prática social, de forma a existirem múltiplos letramentos passíveis de variação no tempo e no espaço de acordo com as relações de poder que configuram essas práticas.

Em linha semelhante de pensamento, Oliveira (2008, p.114) propõe que olhar para o fenômeno do letramento

[...] como uma prática social implica compreender que as ações de linguagem são produzidas e interpretadas por um sujeito cognoscitivo, mas também clivado pelas interferências do mundo vivido a partir do qual ele constrói representações, crenças, sentimentos, formas de regulação social e a si mesmo. Não há, assim, letramento deslocado do sujeito que o produz e do contexto que o circunda.

Hamilton (2002, p. 8) trabalha sob o prisma do desprestígio e da desvalorização que se atribui a muitos tipos letramentos, não considerados socialmente válidos ou institucionalizados, ignorando quaisquer experiências de letramento que não estejam descritas em documentos comprobatórios. Em sua reflexão, a autora contrapõe os letramentos hegemônicos que classifica como “institucionalizados”, fomentados, por exemplo, pela escola, pelas igrejas, pelo local de trabalho, pelo sistema legal, pelo comércio, aos letramentos locais “vernaculares”, que não são, por sua vez, regulados por instituições, mas que surgem na vida cotidiana, no âmbito das culturas locais (HAMILTON, 2002, p. 4). Ser letrado, não é “[...] simplesmente uma questão cognitiva, mas simultaneamente envolve outros modos de se engajar no mundo” (HAMILTON, 2002, p. 183).

A quase inevitabilidade de adesão a esse modelo ideológico de letramento também é discutida por Marcuschi (2001), haja vista que na atual conjuntura social a perspectiva crítica¹ tem essencial importância no trabalho com práticas de leitura e de escrita, junto com uma abordagem etnograficamente situada e com a culturalidade que é parte dos domínios discursivos de um indivíduo social. Entretanto, o estudioso lida com esse entendimento sob certa cautela, não tratando o letramento com uma questão exclusivamente social e política. Seu modelo ideológico ideal à luz do letramento seria

¹ Tal perspectiva comunga da criticidade postulada na Análise Crítica de Discurso, proposta por Fairclough (1989, p. 20), que propõe uma concepção de “[...] linguagem como uma forma de prática social [...]”.

[...] o que parte da observação das relações entre a oralidade e o letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas, envolvendo parcialmente o modelo ideológico (em especial o aspecto da inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a organização das formas linguísticas no contínuo dos gêneros textuais [...] (MARCUSCHI, 2001, p. 4).

Existe uma posição de centralidade no entendimento de Marcuschi. Ao passo que ele busca distanciar-se do modelo autônomo, busca, também, não aproximar-se do extremo do modelo ideológico. Enquanto as questões linguísticas devem estar vinculadas aos contextos social, cultural, político, entre outros, o estudioso chama atenção para um caminho de dissociação da preocupação com a linguagem no caso de a perspectiva ideológica de letramento ser embasada majoritariamente em seus contextos de uso, de forma que denotaria a preocupação de um cientista social, ou político, por exemplo, ao invés de um cientista da linguagem.

Sobre esse mesmo modelo de letramento, Kleiman (1995, p. 21, grifos meus) determina a não existência de “[...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização², ou modernidade, pois, ao invés de divisor entre grupos orais e letrados, ele *pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas [...]*”.

Esse caráter deve-se, justamente, pela compreensão de que “[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Assim, as chamadas práticas de letramento são, na verdade, práticas discursivas que determinam a produção e a interpretação de textos dentro de determinados contextos, ou seja, há uma relação de interdependência entre contexto e práticas, de modo que estas últimas, uma vez que se materializam conforme o contexto de uso, são constituídas ideologicamente e, consequentemente, não são neutras. Desse modo, não se deve enxergar os discentes como membros vazios e não pertencentes a uma sociedade, uma vez que suas experiências de vida são compostas de uma série de eventos de letramento que emanam processos de significação a serem manifestados em momento devido e oportuno.

Congruentes às práticas de letramentos, os eventos de letramento, noção cunhada por Heath (1983), correspondem a qualquer situação de envolvimento entre um ou mais indivíduos com as práticas de leitura e escrita, possibilitando a eles que integrem a natureza das interações entre os participantes e a interpretação delas, tomando o texto, portanto, como objeto mediador da interação.

No âmbito dos eventos e práticas, em que um fenômeno só se permite ocorrer e produzir significação a partir do outro, faz-se necessário atentar para outra noção trazida por Barton (1994), que me parece bastante coerente para tratar, em seguida, sobre o letramento acadêmico, em específico, que é a de *mundos de letramento*. Para esse autor, bem como para outros já referidos há pouco, as práticas de letramento mantêm-se atreladas ao contexto sociocultural em que ocorrem. Dessa maneira, isto permite afirmar que cada grupo social participa de mundos exclusivos de letramentos, pois as experiências por que passa são naturalmente distintas e diferentemente significativas.

A esse respeito, Dantas (2012, p. 44-45) assevera:

[...] o papel dos espaços sociais e das interações sociais que neles ocorrem de modo que podemos entendê-lo como o palco de representações para as múltiplas práticas sociais, observando que o papel desempenhado pela escrita e pela leitura assume um caráter estruturante. No entanto, é preciso atentar para o fato de que leitura e escrita não circulam da mesma forma em todos os contextos sociais. A contribuição de textos obedecerá necessariamente às necessidades comunicativas de uma comunidade ou de grupos de pessoas, revelando quais textos e quais práticas constituem os mundos de letramento desses grupos.

² O letramento é hoje compreendido como um conjunto de práticas sociais de alguma forma atreladas à escrita em contextos específicos e com propósitos específicos. Nesse sentido, não deve haver uma ideia de progresso dependente de práticas escolares, por exemplo, haja vista que a escola, pensada como instituição, contempla apenas algumas habilidades situadas (KLEIMAN, 1995; SIGNORINI, 1995; STREET, 1984, entre outros).

Também, em artigo que discute sobre os mundos de letramento em pesquisa realizada por Tinoco (2008, p. 64) com professores do agreste do Rio Grande do Norte, e que integra a obra *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*, organizada por Kleiman e Oliveira, o referido autor realça:

Ao focalizar suas práticas de leituras e escritas, deparamo-nos com um ambiente multicultural bastante complexo: diferentes experiências de leitura e de escrita determinadas por diferentes instituições, cada qual com suas experiências, expectativas e objetivos específicos. Para o reconhecimento das especificidades dessas experiências, uma atividade que desenvolvemos em nossas pesquisas foi a de mapear as práticas de letramentos dos professores em formação no agreste norte-rio-grandense. Esse mapeamento representa uma tentativa de compreender quem são esses professorandos e quais são os mundos de letramento em que eles estão envolvidos.

Com vistas a sequenciar a discussão aqui alinhavada, dou início à seção que buscará refletir sobre o letramento acadêmico e alguns elementos que constituem esse mundo.

3 A NÃO-NEUTRALIDADE DO LETRAMENTO ACADÊMICO

No final da década de 1960 e início da de 1970, nos Estados Unidos, e no final dos anos de 1980 e início dos de 1990, no Reino Unido, ações promovidas pelos respectivos governos levaram à ampliação do acesso às universidades e ao crescimento das comunidades acadêmicas, que passariam a ser compostas por estudantes com as mais diversas origens. As diversidades linguísticas e socioculturais foram bastante acentuadas e denotavam grande heterogeneidade nessas comunidades. Em virtude disso, certa readaptação no ensino da escrita tornou-se necessária.

Nos Estados Unidos, ganhou força o movimento pedagógico *Writing Across the Curriculum*³ (WAC), que defendia a inclusão da escrita nas disciplinas que compunham os currículos universitários. No Reino Unido, a dificuldade e a insuficiência no que se referia à linguagem escrita dos estudantes que iniciavam o ensino superior gerou a crença de que, para a solução do problema, as aulas deveriam ser ministradas com o propósito maior de identificar e efetivamente trabalhar sobre as questões linguístico-textuais (LEA; STREET, 1998).

Conforme argumentei mais no início deste texto, a linguagem científica requer formas mais escolarizadas em relação à linguagem cotidiana, menos formal, sobretudo na escrita. Muito dessa necessidade diz respeito a uma estética que se supõe dever existir num meio de produção e sistematização do conhecimento. O cenário da educação no Brasil, que tem um histórico de desenvolvimento linguístico dos alunos da educação básica a partir do modelo autônomo de letramento, vem passando por um processo de trabalho a fim de reverter as dificuldades que esses alunos apresentam quando ingressam na universidade e precisam se utilizar dessa linguagem mais formalizada. Sabemos, entretanto, que esse é um processo extenso, complexo, cujos resultados poderão ser exitosos e adequadamente analisados ao longo dos próximos anos.

Uma vez reconhecido o aspecto situado do texto, fica evidente que o aluno da universidade tenha envolvimento com eventos de letramento, dado que estes representam o contato, propriamente dito, do aluno com textos referentes a sua área de estudo, visando à apropriação de elementos específicos que compõem a esfera acadêmica e, por consequência, a linguagem característica desse mundo de letramento. Trata-se de pertencimento e identidade, fatores por meio dos quais, exclusivamente, terão sentido os textos lidos e produzidos pelo aluno.

O domínio da linguagem técnica é parte importante do aprendizado do cientista... ninguém poderá ser químico, físico ou biólogo sem dominar o jargão de sua área... Mais do que para os discursos ordinários ou os das ciências humanas, vale certamente para os das ciências exatas a postulação de Pêcheux e Fuchs (1975) de que o significado das palavras e dos enunciados depende do discurso a que pertencem. Repetindo, é nesses discursos, e como consequência de um longo e trabalho histórico, que tais palavras e tais enunciados têm uma leitura unívoca, e

³ Sobre o referido movimento pedagógico e os contextos existentes à época, é interessante a leitura da obra *Genre in a changing world*, organizada por Charles Bazerman, Adair Bonini e Débora Figueiredo, publicada no ano de 2009, bem como os textos temáticos apresentados na Revista Ilha do Desterro, v. 69, n. 3 (2016).

não em língua portuguesa, inglesa, etc.. Do ponto de vista do treinamento do cientista, parece evidente que ele implica um processo de subjetivação que produz como efeito um assujeitamento às regras do discurso de um grupo institucional [...] (POSENTI, 1997, p. 20).

O letramento acadêmico, o qual figura como temática central neste artigo, refere-se à habilidade nas competências de ler, escrever, falar e agir dentro dos moldes que caracterizam esse contexto, em específico, sem desconsiderar, entretanto, a influência das experiências sociais, culturais e ideológicas sobre o processo de escrita acadêmica.

Concernente à escrita acadêmica, Lea e Street (1998) apresentam três abordagens que dela tratam: o modelo dos estudos de habilidades, o modelo da socialização acadêmica e o modelo do letramento acadêmico.

O primeiro modelo comprehende letramento como as habilidades cognitivas de cada indivíduo do grupo que constitui a academia e que os estudantes precisam adquirir para conseguirem sua inserção nele. A característica de realce desse modelo é o fato de que, uma vez adquiridas essas habilidades, o estudante passaria a utilizá-la de maneira semelhante em outros contextos de escrita.

Sobre o modelo da socialização acadêmica, a inserção na cultura da academia é intermediada pelo professor, sendo este responsável, portanto, pelo processo de apropriação, pelos alunos, das competências mencionadas, através das disciplinas que ministra ou de outros eventos de letramento.

A terceira abordagem focaliza a dimensão dos letramentos que ocorrem na universidade, numa concepção mais ampla, que garantem a multiplicidade das práticas nessa esfera e a decorrente e nova forma de organizar o conhecimento ao qual o estudante passa a ser exposto. É nessa abordagem que o viés social a que venho me referindo é mais bem percebido, pois as trajetórias individuais são determinantes para o processo de apropriação dos elementos da comunidade acadêmica, que não se restringem à escrita, unicamente, mas a todo um rol sobre o qual pairam as relações de poder naquele (neste?) ambiente, o reconhecimento dos discursos mais e menos valorizados e as identidades sociais ali construídas e mantidas. A interposição de práticas orais e escritas torna-se um elemento essencial para a efetivação das práticas sociais do(s) sujeito(s) situadamente contextualizado pela academia.

As práticas sociais e de letramentos, que tanto não devem se confundir quanto não se dissociam, são responsáveis pelo aspecto veridictório de uma proposição, e na medida em que são instrumentalizadas por elementos formais próprios da academia, adquirem caráter de científicidade, apreendido, sobretudo, por meio da escrita. Com esse gancho, parto para a próxima seção, que versará sobre o regime de verdade que engendra a produção acadêmica, a fim de situar o modo como a verdade pode ser e é representada pelo sujeito de conhecimento.

4 REGIME DE VERDADE

Ao tratar a verdade, a preocupação maior de Foucault não está centrada na determinação do que seja ou não verdade, mas nos modos de sua legitimação na sociedade, isto é, nas formas como a sociedade interpreta e determina o que é verdadeiro e o que é falso. Cada sociedade se utiliza de elementos que a caracterizam para essa determinação, de maneira que aquilo que é tomado por verdadeiro por uma composição social pode não ser tomado de mesmo modo por outra.

A isenção de interesses políticos e econômicos num discurso científico também não deve ser vista como pura. Foucault (2004, p. 8) infere que “[...] a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem [...]”. Os denominados jogos de verdade, que constituem o percurso pelo qual o leitor é guiado e levado a uma determinada compreensão de um fato, são um conjunto de regras, muito delicado, que organiza uma rede de práticas e de instituições coercitivas, dentro da qual se inserem sujeitos que acordam o que pode ou não ser classificado como verdade.

É dentro desta rede de práticas que o discurso científico aparece e é socialmente validado. Ao ocupar essa posição, verifica-se uma dimensão absurdamente ampla e credita-se uma relevância imensurável aos produtores de conhecimento e às universidades, haja

vista que são os meios de produção de verdades, embora não se possa esquecer que esses meios desenvolvem-se dentro de jogos que possibilitam constituir tanto objetos de conhecimento, como processos de subjetivação dos indivíduos (FOUCAULT, 2004).

O regime de verdade sobre o qual Foucault discute não seria unicamente ideológico, pois o desenvolvimento do capitalismo é concretizado por meio de enunciados científicos e de consequentes mudanças na formação dos enunciados que são tomados por verdadeiros. Somos obrigados a ver quais são os efeitos produzidos no interior dos discursos, fazendo com que sequenciemos uma historicidade a qual chama de belicosa, exatamente por ser construída sob relações de poder e reconhecendo que “[...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 8).

A história do sujeito de conhecimento é o determinante do regime de verdade. Como pode ser observado, Foucault tem, acerca desta temática, uma perspectiva menos marxista e menos naturalística do que a que a escrita acadêmico-científica usualmente admite. Ordinariamente, o discurso científico insiste que um dado estudado, inerentemente inscrito na natureza, seja impresso no sujeito de conhecimento, alimentando a noção de científicidade e, na mesma direção, a noção de verdade.

Ao passo que se admite que cada verdade possui uma história, sua emergência ao *status* de verdade deve ser questionada por sua historicidade a partir de um contexto específico de práticas sociais das quais domínios de saber são componentes. O postulado foucaultiano focaliza a descentralização do sujeito como centro do conhecimento, uma vez que esse sujeito de conhecimento é, na verdade, sujeito de representação, sendo por meio dele que o estatuto de verdade emerge.

Assim, Foucault e, posteriormente, Candiotti postulam a favor de duas histórias da verdade. Para o consagrado pensador, uma história interna, que se refere aos princípios que produzem verdade dentro da história da ciência; a segunda, externa, que engloba os vários outros lugares onde a verdade se forma, sendo essa relação existente entre homem e verdade, que é capaz de definir as formas específicas de subjetividades e saberes. Para Candiotti (2007, p. 2), é pertinente que se estabeleça uma distinção entre uma história da verdade daquilo que é e uma história da verdade daquilo que acontece.

Segue a possibilidade de duas histórias da verdade: uma da manifestação daquilo que é: verdade-apofântica, verdade-descoberta, verdade-abstrata, constante, demonstrada e objetiva que faz uso da mediação de instrumentos; outra, da ordem daquilo que acontece, das técnicas de produção, de captação mediante rituais e recusas, efeito de jogos de verdade que ocorrem nas práticas concretas.

É pertinente, portanto, o ressalto de que a produção de conhecimento, respaldada pelo discurso científico formal não ocorra somente dentro das ciências. Caso isto fosse assim tomado, equivaleria a afirmar que todas as formas de contato com outros textos não científicos, na essência, e outras pessoas numa relação dialógica não contribuísse para a formação própria do sujeito. O saber não pode ser atrelado estritamente com a ciência. Esta apenas detém de formalidade e rigorosidade naquilo que propõe. A científicidade pode integrar as práticas discursivas, mesmo aquelas que não são claramente científicas, mas não as constituem na íntegra.

Os territórios arqueológicos podem atravessar textos ‘literários’ ou ‘filosóficos’, bem como textos científicos. O saber não está investido somente em demonstrações, pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas [...]. A prática discursiva não coincide com a elaboração científica a que pode dar lugar; o saber que ela forma não é nem o esboço rigoroso nem o subproduto cotidiano de uma ciência constituída. As ciências – pouco importa no momento a diferença entre os discursos que têm uma presunção ou um estatuto de científicidade e os que não apresentam realmente seus critérios formais – aparecem no elemento de uma formação discursiva e tendo o saber como fundo (FOUCAULT, 1969, p.222).

Nesse viés, evidencia-se a interferência (embora não me pareça o nome mais adequado) da identidade subjetiva, da ideologia, da carga cultural, das experiências de vida, enfim, dos interesses, como há pouco mencionado, em quaisquer textos produzidos por um indivíduo, inclusive científicos. Coracini (1991, p. 148) já reconheceria que “[...] um texto qualquer resulta do entrecruzamento de uma série de outros textos, de outros autores, outros indivíduos, diferentes grupos ideológicos, enfim de diferentes discursos”, e essa produção é regida por uma historicidade das coisas e dos sujeitos que com elas lidam.

Esse profícuo panorama, portanto, condiciona o imaginário sobre o regime de verdade que se faz presente nas práticas de letramento acadêmico e na produção científica, habitualmente caracterizada como conhecimento universal. A proposta percorrida neste texto chama a atenção, por fim, para a necessária criticidade ao lidar com textos científicos, a fim de não ignorar a existência de contextos situados que influenciam sua produção, e reduzem, naturalmente, a neutralidade preconizada para o gênero.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento, objeto central da escrita acadêmica, certamente é a temática sobre a qual me aporro para discutir seus meios de disseminação. Costa (2014) sugere que passemos a desenvolver um olhar cada vez mais crítico em relação à concepção de conhecimento que temos defendido no atual contexto sociopolítico brasileiro, buscando verificar em que medida ela é construída ou imposta dentro da universidade. Em primeira instância, é caro reconhecer as ideologias que subjugam às práticas de letramento acadêmico na atualidade, uma vez que, de tão naturalizadas, parecem ter sido amplamente tomadas como verdades absolutas. É claro que a segunda ação seria explicitar tais ideologias aos estudantes e, quando e se necessário, colocar as verdades construídas em xeque.

De modo semelhante a essa posição, pode-se verificar uma tendência que nos é facilmente percebida em conversas cotidianas com pessoas que vão a um médico, por exemplo. A cultura da consulta médica parece ter sofrido grande mudança no modo como a população lida com ela. Há não muitas décadas atrás, conforme relatos que podem, certamente, serem obtidos de pessoas com mais de sessenta anos de idade hoje, a opinião de um único médico sobre dada situação de saúde bastava, por ser tomada como verdadeira, e o eventual tratamento tinha início sem que aquela opinião fosse questionada. Atualmente, é enfática a busca por pareceres médicos distintos, visando a uma confirmação sobre o real estado de saúde de um paciente, isto é, à confirmação da verdade representada.

Essa mesma tendência é o que parece muito tênu, ainda, à universidade e à cultura da escrita acadêmica, mesmo embora tenhamos, e não de hoje, instrumentos para uma ruptura de paradigmas e um cenário favorável para que isso ocorra.

Com a reflexão aqui proposta, ainda que breve, reúno conceitos da Linguística Aplicada, especialmente quando trato a questão da concepção de letramento e do letramento acadêmico, com uma característica mais filosófica acessada pelo discurso científico como representação da verdade, e chamo a atenção para a necessidade de desnaturalização do discurso científico e para seu ponto de partida mais superficial, a escrita acadêmica, à qual, outrora, caberia o estatuto definitivo de verdade.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D. *Literacy – an introduction to the ecology of written language*. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- CANDIOTTO, C. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriterion: Revista de Filosofia*. Belo Horizonte, v.48, n. 115, p.203-217, 2007.
- CLORAN, C. Socio-Semantic variation: different wordings, different meanings. In: UNSWORTH, L. (Ed.). *Researching language in schools and communities*. Londres, Washington: Cassel, 2000. p. 152-183.
- CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo*: o discurso subjetivo da ciência. S. Paulo: EDUC; Campinas: Pontes, 1991.
- COSTA, E. M. Considerações sobre o letramento acadêmico a partir do novo perfil dos graduandos em Letras/Espanhol. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL CULTURA ESCRITA E LETRAMENTO, 5, 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2014, p. 1-11.

DANTAS, M. N. *Mundos de letramento e agência na construção de identidade de seminarista católicos*. Natal/RN: UFRN, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Harlow: Longman Group UK Limited, 1989.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Ligia Vassalo. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

_____. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. p. 4-11.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). *Supporting lifelong learning*. v. 1. London: Routledge, 2002. p. 176-187.

_____; BARTON, D.; IVANIC, R. (Org.). *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

HEATH, S. B.. *Ways with words*: Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1983.

ILHA DO DESTERRO A JOURNAL OF ENGLISH LANGUAGE, LITERATURES IN ENGLISH AND CULTURAL STUDIES, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 1-8, set. 2016. ISSN 2175-8026. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/issue/view/2360/showToc>>. Acesso em: 31 fev. 2017.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M. R; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Colchester, v. 23. n. 2, p.157-173, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2., Fortaleza, CE, 2001. *Anais...* Fortaleza, 2001.

OLIVEIRA, M. do S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. *Letramentos múltiplos*. Natal/RN: UDUFRN, 2008. p.93-118.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-244, 2013.

POSSENTI, S. Notas sobre linguagem científica e linguagem comum. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. XVII, n. 41, p. 9-24, 1997.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Â. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.161-200.

STREET, B.. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

TINOCO, G. A. Mundos de letramentos. In: OLIVEIRA, M.S.; KLEIMAN, A.B. *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal, RN: EDUFRN, 2008. p.63-89.

Recebido em 21/11/2016. Aceito em 31/03/2017.

THE REPRESENTATION OF TRUTH BY THE SCIENTIFIC DISCOURSE: VIEWS TO A RUPTURE OF THE ACADEMIC LITERACY PARADIGMS

A REPRESENTAÇÃO DA VERDADE PELO DISCURSO CIENTÍFICO: VISTAS A UMA
RUPTURA DE PARADIGMAS DO LETRAMENTO ACADÊMICO

LA REPRESENTACIÓN DE LA VERDAD POR EL DISCURSO CIENTÍFICO: HACIA UNA
ROTURA DE PARADIGMAS DEL LETRAMIENTO ACADÉMICO

Paulo Gerson Stefanello *

Universidade Federal de São Carlos

ABSTRACT: This article discusses, from a theoretical perspective, the question of writing in the academic sphere. The particularities of the ways to read and write in this sphere constitute a world of literacies characterized by a formality that distinguishes it, purposely, from other use situations of these abilities. The appropriation and maintenance of the scientific discourse, however, require students' competences commonly not well developed during the years in basic education and which highlight the difficulties faced by both the student and the teacher in the transition to higher education. For the current discussion, I rely on literacy studies (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995; HAMILTON, 2002) to deal, specifically, with academic literacy and the truth regime (FOUCAULT, 2004) through which the scientific discourse is legitimated in society.

KEYWORDS: Scientific discourse. Academic literacy. Ideological model of literacy. Truth regime.

RESUMO: Este artigo versa, a partir de uma perspectiva teórica, sobre a questão da escrita na esfera acadêmica. As particularidades dos modos de leitura e escrita nessa esfera constituem um mundo de letramentos caracterizado por uma formalidade que o distingue, propositalmente, de outras situações de uso dessas habilidades. A apropriação e a manutenção do discurso científico, no entanto, requerem do alunado competências usualmente pouco desenvolvidas ao longo de seus anos na educação básica e que realçam as dificuldades enfrentadas, tanto pelo aluno como pelo professor, na transição para o ensino superior. Para a corrente discussão, aparo-me nos estudos de letramento (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995; HAMILTON, 2002) para tratar, especificamente, do letramento acadêmico e do regime de verdade (FOUCAULT, 2004) através do qual se legitima o discurso científico na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso científico. Letramento acadêmico. Modelo ideológico de letramento. Regime de verdade.

* Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre e licenciado em Letras. E-mail: pgrstefanello_@hotmail.com.

RESUMEN: Este artículo versa, desde una perspectiva teórica, sobre el tema de la escritura en el ámbito académico. Las particularidades de los modos de lectura y escritura en esta esfera son un mundo de letramientos que se caracterizan por una formalidad que lo distingue a propósito de otras situaciones de uso de estas habilidades. La propiedad y el mantenimiento del discurso científico, sin embargo, requieren habilidades de los estudiantes por lo general poco desarrolladas a lo largo de sus años en la enseñanza básica y ponen de relieve las dificultades que tienen tanto el alumno como el profesor, en la transición a la educación superior. Para la discusión actual, me apoyan los estudios de letramiento (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995; HAMILTON, 2002) para abordar específicamente el letramiento académico y el régimen de verdad (FOUCAULT, 2004) a través del cual el discurso científico está legitimado en la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Discurso científico. Letramiento académico. Modelo ideológico de letramiento. Régimen de verdad.

1 INTRODUCTION

Science constitutes as such through specific discursivization and technical apparatus, aimed at breaking the common-sense reading of the real. The language that gives form to an academic-scientific study consists of a standard of use of the language that, in addition to rigorousness and aesthetics, must be objective in the presentation of an investigation and/or in the proposition of reflections that need to exist in a given context.

Santos (1989) draws attention to the need of going farther than the simple evidences and primary reading codes to visualize a problem from another perspective, and this opinion can be brought even inside the universities, when students of many distinct courses discuss what science is and is not, or when professors of distinct knowledge areas also do so, as if it were possible to accommodate science in an architecturally flawless box with perfectly symmetrical and burr-free fittings, forgetting (precisely where this should not occur) that the purpose of a scientific study should not bring forth only new truths and definitions, but new ways of relating those that already exist, so that at some point it will be possible the emergence of a new concept or new understanding of information.

In any case, these relations and propositions require a certain standardization, and the writing by which they will propagate is of fundamental importance, not with regard to the choice of the national language, but to a universal articulation that supports the technical text and which was inherited from philosophy in a time when it was largely different of science, and its hegemonic character was much more visible than in the present days.

Pereira (2013, p.217) makes mention of Schopenhauer when he states that, in the time of this thinker, the philosophy's greater goal, "when it postulated the idea of *thinking for oneself*, was anchored in philosophical exercise and reflection, appropriating and dominating one's own knowledge", and that science "was still an effect of the combination of preexisting discourses". While philosophy used to speak in the first person, science used impersonality or universality, so that it did not see its enunciator, guaranteeing a neutral effect to the resistance and the validation of what one wants to affirm as truth. "We went through the nineteenth century thinking that *the truth* was *one* truth. In the twentieth century, we have come to see that *the reason* was one form of rationality and that man has no essence that precedes him" (PEREIRA, 2013, p. 221, emphasis added by the author).

Under this light, each truth becomes the expression of power mechanisms of who proposes it, who does so in order to control the origin of his discourse, although this origin lays on the discursive formations built throughout history and within which it is inscribed. However, it must not be forgotten that the very determination of the sense of truth is the result of a coercive process that develops in society and depends on it. "Each society has its regime of truth, its 'general policy' of truth; that is, the types of discourse it embraces and makes work as true ones" (FOUCAULT, 2004, p.12), based on memories that access the already-said, authorizing certain meanings attributed to words and disallowing others.

It is important to emphasize here the relation that Cloran (2000) proposes between the meanings that are revealed by the author of a text through his experiences in the world, the linguistic mechanisms that make possible these processes of signification and the

context in which both are inserted, the subject and his experiences. The position occupied by the subject of the doing in a specific linguistic community is what sustains such a relation, which materializes the doing through the project of saying of that subject.

In this sense, the next sections propose to achieve a relation between the world experiences and the literacy practices reflected in the social doing, that is, in the writing mechanisms responsible for the identity social characterization, especially in the academic scope, with a view to understanding this process and basing on thematic discussions related to the Literacy Studies and, more specifically, on the importance of the academic literacy in society.

2 ON LITERACIES

The notion of literacy began to be used in Brazil during the 1980s and started to mature while emerged discussions stemming from the word literacy, in English, which carried a certain misunderstanding in Portuguese use due to the association with the concept of alphabetization.

Kleiman (1995), based on the seminal works of Brian Street (1984) and Hamilton along with Barton and Ivanic (1993), promotes an "attempt to separate studies on the 'social impact of writing' from alphabetization studies, whose school connotations emphasize individual skills in the use and practice of writing" (KLEIMAN, 1995, p.15), and which has come to be called as an autonomous model, since it does not consider the context influence on the performance of the practices.

Street (2003, p.77) highlights that the Literacy Studies represent a view of literacy that, instead of focusing on skill acquisition, similarly to what happens within traditional approaches, is as a social practice, so that there are multiple literacies capable of variation in time and space according to the power relations that configure these practices.

In a similar line of thought, Oliveira (2008, p.114) proposes that looking at the phenomenon of literacy

[...] as a social practice implies understanding that the actions of language and produced and interpreted by a cognitive subject, but also cleaved by interferences of the lived world from which he builds representations, beliefs, feelings, forms of social regulation and himself. So, there is not literacy shifted from the subject who makes it and from the context surrounding him.

Hamilton (2002, p. 8) works under the prism of discredit and devaluation attributed to many types of literacy, not considered socially valid or institutionalized, ignoring any experiences of literacy that are not described in supporting documents. In her reflection (HAMILTON, 2002, p. 4), the author contrasts the hegemonic literacies that she classifies as "institutionalized", fostered, for example, by schools, churches, the workplace, the legal system, commerce, with the local "vernacular" literacies, which are not in turn regulated by institutions, but which arise in everyday life within local cultures. Being literate is not "simply a cognitive question, but it simultaneously involves other ways of engaging in the world" (HAMILTON, 2002, 183).

The almost inevitability of adherence to this ideological model of literacy is also discussed by Marcuschi (2001), given that in the current social context, the critical perspective¹ is of essential importance in working with reading and writing practices, along with an ethnographically situated approach and with the culturality that is part of the discursive domains of a social individual. However, the scholar deals with this understanding with some caution, not treating literacy with an exclusively social and political question. His ideal ideological model in the light of literacy would be that

[...] which begins with the observation of the relations between orality and literacy in the perspective of the *continuum* of social practices and communicative activities, partially involving the ideological model (especially

¹ This perspective shares the criticality postulated in the Critical Discourse Analysis, suggested by Fairclough (1989, p. 20), who proposes a conception of "language as a form of social practice".

the aspect of insertion of speech and writing in the context of culture and social life) and observing the organization of linguistic forms in the *continuum* of textual genres (MARCUSCHI, 2001, p. 4).

There is a central position in Marcuschi's understanding about it. While he seeks to distance himself from the autonomous model, he also seeks not to approach the extreme of the ideological model. While linguistic issues must be linked to social, cultural, and political contexts, among others, the scholar draws attention to a path of dissociation from preoccupation with language if the ideological perspective of literacy is based largely on its contexts of use, which would denote the concern of a social or politician scientist, for example, rather than a scientist of language.

On this model of literacy, Kleiman (1995, p.21, emphasis mine) states that it does not exist "[...] a causal relation between literacy and progress or civilization², or modernity, because, instead of dividing oral and literate groups, it *presupposes the existence, and investigates the characteristics, of large areas of interface between oral practices and literate practices*".

This character is due precisely to the understanding that "[...] literacy practices, in the plural, are socially and culturally determined, and as such, the specific meanings that writing assumes for a social group depend on the contexts and institutions in which it was acquired" (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Thus, the so-called literacy practices are, in fact, discursive practices that determine the production and interpretation of texts within certain contexts, that is, there is a relation of interdependence between context and practices, so that these latter, since they materialize according to the context of use, are ideologically constituted and, consequently, are not neutral. In this way, students should not be seen as empty members and not belonging to a society, since their life experiences are composed of a series of literacy events that emanate processes of signification to be manifested in due and timely moment.

Congruent to literacy practices, the literacy events, a notion coined by Heath (1983), correspond to any situation of involvement between one or more individuals with reading and writing practices, enabling them to integrate the nature of interactions between participants and the interpretation of them, and then taking the text as mediating object of the interaction.

In the context of events and practices, in which a phenomenon is only allowed to occur and produce signification from the other, it is necessary to look at another notion brought by Barton (1994), which seems to me quite coherent to deal with the academic literacy, in particular, that of *literacy worlds*. For this author, as well as for others already mentioned, literacy practices remain linked to the sociocultural context in which they occur. In this sense, it allows me to affirm that each social group participates in exclusive worlds of literacy, because the experiences it passes through are naturally distinct and differently significant.

In this respect, Dantas (2012, p. 44-45) highlights:

[...] the role of social spaces and social interactions that occur in them so that we can understand it as the stage of representations for multiple social practices, noting that the role played by writing and reading assumes a structuring character. However, attention is necessary to the fact that reading and writing do not circulate in the same way in all social contexts. The contribution of texts will necessarily obey the communicative needs of a community or groups of people, revealing which texts and practices constitute the literacy worlds of these groups.

In addition to that, in an article that discusses the worlds of literacy in research conducted by Tinoco (2008, 64) with teachers from the agreste of Rio Grande do Norte, in Brazil, and that integrates the book *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*, organized by Kleiman and Olivera, the author stresses:

² Literacy is nowadays understood as a set of social practices somehow linked to writing in specific contexts and with specific purposes. In this sense, there should not be an idea of progress depending on school practices, for example, since the school, conceived as an institution, contemplates only some situated skills (KLEIMAN, 1995; SIGNORINI, 1995; STREET, 1984, among others).

By focusing on their practices of reading and writing, we encounter a very complex multicultural environment: different reading and writing experiences determined by different institutions, each with its own specific experiences, expectations and objectives. For the recognition of these experiences' specificities, one activity that we developed in our research was the mapping of literacy practices of the teachers in formation in Rio Grande do Norte. This mapping represents an attempt to understand who these teachers are and what literacy worlds they are involved in.

In order to sequence the discussion here promoted, I begin the section that seeks to reflect on the academic literacy and some elements that make up this specific world.

3 THE NON-NEUTRALITY OF THE ACADEMIC LITERACY

In the late 1960s and early 1970s, in the United States, and in the late 1980s and early 1990s, in the United Kingdom, actions promoted by the respective governments led to increased access to universities and to the growth of academic communities, and these would be composed of students from the most diverse backgrounds. The linguistic and sociocultural diversities were quite pronounced and showed great heterogeneity in these communities. As a result, some readaptation in the teaching of writing has become necessary.

In the United States, the pedagogical movement Writing Across the Curriculum (WAC) gained power by advocating the inclusion of writing in the disciplines that made up university curricula. In the United Kingdom, difficulty and insufficiency with regard to the written language of students entering higher education generated the belief that, in order to solve the problem, lessons should be taught with the greater purpose of identifying and effectively working on the linguistic-textual issues (LEA; STREET, 1998).

As I argued earlier in this text, scientific language requires more scholarly forms in comparison to the everyday language, which is less formal, especially in writing. Much of this need concerns an aesthetic that is supposed to exist in a medium of knowledge production and systematization. The education scenario in Brazil, which has a history of linguistic development of basic education students based on the autonomous model of literacy, is undergoing a work process in order to reverse the difficulties that these students present when they enter university and need to use it more formalized, but we know that it is an extensive, complex process whose results can be successfully and adequately analyzed over the next few years.

Since the situated aspect of the text is recognized, it is evident that the university student has involvement with events of literacy, since these represent the contact, properly said, of the student with texts referring to his area of study, aiming at the appropriation of specific elements that make up the academic sphere and, consequently, the language characteristic of this world of literacy. It is about belonging and identity, factors through which, exclusively, the texts read and produced by the student will have meaning.

The domain of technical language is an important part of the scientist's learning [...] no one can be a chemist, a physicist or a biologist without mastering the jargon of his area ... More than for ordinary discourses or those of the human sciences, for the exact sciences the postulation of Pêcheux and Fuchs (1975) that the meaning of words and statements depends on the discourse to which they belong have value. To repeat, it is in these discourses, and as a consequence of a long and historical work, that such words and such statements have a univocal reading, and not in Portuguese, English, etc. From the point of view of the scientist's training, it seems evident that it implies a process of subjectivation that produces as effect a subjectivism process to the rules of the discourse of an institutional group [...] (POSSENTI, 1997, p. 20).

Academic literacy, the central theme of this article, refers to the ability to read, write, speak and act in the molds that characterize this context in particular, without disregarding, however, the influence of social, cultural and ideological experiences about the process of academic writing.

Concerning academic writing, Lea and Street (1998) present three approaches that deal with it: the model of skill studies, the model of academic socialization, and the model of academic literacy.

The first model comprises literacy as the cognitive skills of each individual in the group that constitutes the academy and that the students need to acquire to get their insertion in it. The highlight of this model is the fact that, once acquired these skills, the student would use them in a similar way in other contexts of writing.

On the model of academic socialization, the insertion in the academy culture is intermediated by the teacher, who is responsible, therefore, for the process of appropriation of the mentioned competences by the students, through the disciplines that minister or other literacy events.

The third approach focuses on the dimension of literacies that occur in the university, in a broader conception, which guarantee the multiplicity of practices in this sphere and the consequent and new way of organizing the knowledge to which the student is exposed. It is in this approach that the social bias to which I have been referring is better perceived, since the individual trajectories are determinant for the process of appropriation of the academic community elements, that are not restricted to writing, only, but to a whole roll on what the relations of power in that environment are, the recognition of the most valued discourses and the social identities built and maintained there. The interposition of oral and written practices becomes an essential element for the effectiveness of the social practices of the subject(s) contextualized by the academy.

Social and literary practices, which should not be confused or dissociated, are responsible for the veridictory aspect of a proposition, and insofar as they are instrumentalized by the academy formal elements, they acquire the character of scientificity, by means of writing. With this hook, I proceed to the next section, which will deal with the truth regime that engenders academic production, in order to situate how truth can be and is represented by the subject of knowledge.

4 THE REGIME OF TRUTH

Discussing on truth, Foucault's major concern is not centered on the determination of what truth is or is not, but in the ways of its legitimization in society, that is, in the ways in which society interprets and determines what is true and what is false. Each society uses elements that characterize it for this determination, so that what is taken for true by one social composition may not be taken in the same way by another.

The exemption of political and economic interests in a scientific discourse should also not be seen as pure. Foucault (2004, p.8) infers that "[...] truth is circularly linked to systems of power, that produce and support it, and to effects of power that it induces and reproduces". The so-called truth games, that constitute the course by which the reader is guided and led to a certain understanding of a fact, are a very delicate set of rules that organize a network of coercive practices and institutions within which there are subjects who agree on what may or may not be classified as true.

It is in this network of practices that scientific discourse appears and is socially validated. In this position, there is an absurdly large dimension and an immeasurable importance is credited to the knowledge producers and to the universities, since they are the means of producing truths, although one can not forget that these means are developed into games that make it possible to constitute both objects of knowledge and processes of subjectivation of individuals (FOUCAULT, 2004).

The regime of truth on which Foucault argues, would not be solely ideological because the development of capitalism is concretized by means of scientific statements and consequent changes in the formation of statements which are taken for granted. We need to see what effects are produced within the discourses, and to sequence a historicity he calls bellicose, precisely because it is built under power relations and recognizing that "[...] what makes power to be maintained and accepted is simply that it weighs not only as a force that says no, but actually permeates, produces things, induces pleasure, constitutes knowledge, produces discourse" (FOUCAULT, 2004, p. 8).

The history of the subject of knowledge is the determinant of the truth regime. As it can be seen, Foucault has, on this theme, a less Marxist and less naturalistic perspective than the academic-scientific writing usually admits. Ordinarily, scientific discourse insists that a studied data, inherently inscribed in nature, is imprinted on the subject of knowledge, nurturing the notion of scientificity and, in the same direction, the notion of truth.

While it is admitted that every truth has a history, its emergence to the status of truth must be questioned by its historicity from a specific context of social practices of which domains of knowledge are components. The Foucaultian postulate focuses on the decentralization of the subject as the center of knowledge, since this subject of knowledge is, in fact, subject of representation, and through him the status of truth emerges.

Thus, Foucault and, later, Candiotti postulate in favor of two histories of the truth. For the consecrated thinker, there is an internal history, which refers to the principles that produce truth within the history of science, and, secondly, an external history, which encompasses the various other places where truth is formed, this relation existing between man and truth; this second history is able to define the specific forms of subjectivities and knowledge. For Candiotti (2007, p.2), it is pertinent to distinguish between a history of the truth of what *is* and a history of the truth of what *happens*.

There is the possibility of two histories of the truth: one of the manifestation of what is: apophantic-truth, discovery-truth, abstract-truth, constant, demonstrated and objective that makes use of mediation instruments; another, of what happens, of the production techniques, of reception through rituals and refusals, effect of games of truth that occur in concrete practices.

It is pertinent, therefore, to point that the production of knowledge, backed by the formal scientific discourse, does not occur only within the sciences. If this were taken, it would mean that all forms of contact with other non-scientific texts, in their essence, and others in a dialogical relationship did not contribute to the subject's own formation. Knowledge cannot be strictly bound up with science. It only has formality and strictness in what it proposes. Scientificity can integrate discursive practices, even those that are not clearly scientific, but they do not constitute them in their entirety.

Archaeological territories may pass through 'literary' or 'philosophical' texts as well as scientific texts. Knowledge is not invested only in demonstrations, it can also be in fictions, reflections, narratives, institutional regulations, political decisions [...]. Discursive practice does not coincide with the scientific elaboration to which it can give rise; the knowledge it forms is neither the rigorous outline nor the daily by-product of a constituted science. The sciences – it does not matter at the moment the difference between the discourses that have a presumption or a statute of scientificity and those that do not really present their formal criteria – appear in the element of a discursive formation and having knowledge as a background. (FOUCAULT, 1969, p.222)

In this bias, it is evident the interference (although it does not seem to me the most appropriate name) of the subjective identity, the ideology, the cultural load, the life experiences, and finally, the interests, as just mentioned, in any texts produced by an individual, including scientific texts. Coracini (1991, 148) recognized that "[...] any text results from the intertwining of a series of other texts, from other authors, other individuals, different ideological groups, and different discourses", and this production is governed by a historicity of things and subjects that deal with them.

This profitable panorama, therefore, conditions the imaginary on the regime of truth that is present in the practices of academic literacy and scientific production, usually characterized as the universal knowledge. The proposal made in this text draws attention, finally, to the necessary criticality in dealing with scientific texts, in order not to ignore the existence of contexts that influence their production, and of course reduce the neutrality advocated for the genre.

5 FINAL CONSIDERATIONS

Knowledge, the central object of academic writing, is certainly the theme on which I anchor to discuss its means of dissemination. Costa (2014) suggests that we begin to develop an increasingly critical view of the knowledge conception that we have defended in the current Brazilian sociopolitical context, seeking to ascertain to what extent it is built or imposed within the university. In the first

instance, it is expensive to recognize the ideologies that underlie today's academic literacy practices, since they seem to have been widely taken as absolute truths. Of course, the second action would be to make such ideologies explicit to students, and when and if necessary, put the constructed truths in check.

Similar to this position, it is possible to see a tendency easy to perceive in everyday conversations with people who go to a medical doctor appointment, for example. The culture of medical consultation seems to have undergone a great change in the way the population deals with it. Not many decades ago, according to reports that can certainly be obtained from over-sixty-year-old people today, the opinion of a single physician about a given health situation was enough, since it was taken for granted, and the possible treatment had a start without that opinion being questioned. At present, the search for distinct medical opinions is emphatic, aiming at a confirmation about the patient's real state of health, that is, to the confirmation of the represented truth.

This same tendency is what seems still very tenuous to the university and the culture of academic writing, even though we have, not from today, instruments for a rupture of paradigms and a favorable scenario for this to occur.

With the reflection proposed here, although it is brief, I gather concepts of Applied Linguistics, especially when dealing with the question of the literacy and academic literacy conceptions, with a more philosophical characteristic accessed by scientific discourse as a representation of the truth, and I draw attention to the need for denaturalization of the scientific discourse and for its most superficial starting point, the academic writing, to which, once, would be the definitive status of truth.

REFERENCES

- BARTON, D. *Literacy – an introduction to the ecology of written language*. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- CANDIOTTO, C. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriterion: Revista de Filosofia*. Belo Horizonte, v.48, n. 115, p.203-217, 2007.
- CLORAN, C. Socio-Semantic variation: different wordings, different meanings. In: UNSWORTH, L. (Ed.). *Researching language in schools and communities*. Londres, Washington: Cassel, 2000. p. 152-183.
- CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. S. Paulo: EDUC; Campinas: Pontes, 1991.
- COSTA, E. M. Considerações sobre o letramento acadêmico a partir do novo perfil dos graduandos em Letras/Espanhol. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL CULTURA ESCRITA E LETRAMENTO, 5, 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2014. p. 1-11.
- DANTAS, M. N. *Mundos de letramento e agência na construção de identidade de seminarista católicos*. Natal/RN: UFRN, 2012.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Harlow: Longman Group UK Limited, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Ligia Vassalo. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.
- _____. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. p. 4-11.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). *Supporting lifelong learning*. v. 1. London: Routledge, 2002. p. 176-187.

_____; BARTON, D.; IVANIC, R. (Org.). *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

HEATH, S. B. *Ways with words*: Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1983.

ILHA DO DESTERRO A JOURNAL OF ENGLISH LANGUAGE, LITERATURES IN ENGLISH AND CULTURAL STUDIES, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 1-8, set. 2016. ISSN 2175-8026. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/issue/view/2360/showToc>>. Acesso em: 31 fev. 2017.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M. R; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Colchester, v. 23. n. 2, p.157-173, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, Fortaleza, CE, 2001. *Anais...* Fortaleza, 2001.

OLIVEIRA, M. do S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. *Letramentos múltiplos*. Natal/RN: UDUFRN, 2008. p.93-118.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-244, 2013.

POSSENTI, S. Notas sobre linguagem científica e linguagem comum. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. XVII, n. 41, p. 9-24, 1997.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Â. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.161-200.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

TINOCO, G. A. Mundos de letramentos. In: OLIVEIRA, M.S.; KLEIMAN, A.B. *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal, RN: EDUFRN, 2008. p.63-89.

Recebido em 21/11/2016. Aceito em 31/03/2017.

Copyright of Fórum Lingüístico is the property of Forum Linguistico and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.