

# *Letramentos Acadêmicos no Brasil*

DÍALOGOS E MEDIAÇÕES EM  
HOMENAGEM A RAQUEL SALEK FIAD



Rómina de Mello Laranjeira  
Flávia Danielle Sordi Silva Miranda  
Larissa Giacometti Paris  
(Organizadoras)

**Letramentos Acadêmicos no Brasil:  
diálogos e mediações em homenagem a  
Raquel Salek Fiad**



**Pedro & João**  
editores

### **Comissão Científica**

Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)

Henrique Rodrigues Leroy (UFMG)

Joice Eloi Guimarães (Unicamp)

Junot de Oliveira Maia (UFMG)

Laura Silveira Botelho (UFSJ)

Lucas Vinicio de Carvalho Maciel (UFSCar)

Sibely Oliveira Silva (UFLA)

**Rómina de Mello Laranjeira  
Flávia Danielle Sordi Silva Miranda  
Larissa Giacometti Paris  
(Organizadoras)**

**Letramentos Acadêmicos no Brasil:  
diálogos e mediações em homenagem a  
Raquel Salek Fiad**



**Pedro & João**  
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

Rómina de Mello Laranjeira; Flávia Danielle Sordi Silva Miranda; Larissa Giacometti Paris [Orgs.]

**Letramentos Acadêmicos no Brasil:** diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 257p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0145-0 [Impresso]

978-65-265-0144-3 [Digital]

1. Letramentos acadêmicos. 2. Educação brasileira. 3. Diálogos e mediações. 4. Raquel Salek Fiad. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Larissa Giacometti Paris, Mariana Aparecida Vicentini e Rómina de Mello Laranjeira

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## NOTA INTRODUTÓRIA

Este livro tem como mote uma homenagem a Raquel Salek Fiad, professora e pesquisadora de reconhecido mérito na área de estudos da linguagem, especialmente da Linguística Aplicada, no Brasil. Por meio de diálogos multilíngues, além da exposição de mediações de pessoas, pesquisas, práticas acadêmicas e proposições pedagógicas, os leitores poderão (re)construir uma história brasileira dos Letramentos Acadêmicos, a partir de ramificações em novas produções, irradiadas pelo trabalho de décadas desenvolvido por Raquel Salek Fiad.

Por um lado, o livro expressa a veemência das pesquisas realizadas pela homenageada, cuja trajetória conta com mais de 40 anos de dedicação. Por outro lado, os textos aqui reunidos são de autores que com ela vêm estabelecendo laços e interlocuções em diversos momentos da sua carreira acadêmica. Nós buscamos, com a publicação desta obra, firmar a relevância da produção de conhecimento no campo dos Letramentos Acadêmicos, cuja expansão no contexto brasileiro evidencia o legado das pesquisas de Raquel Fiad.

Os leitores perceberão, então, que o Brasil é um cenário de confluência para questões complexas que dizem respeito à leitura e à escrita na universidade pela humanidade, com suas transformações e seus desafios. São, além da própria Raquel Fiad, doze autores-pesquisadores, a quem somos gratas pela dedicação nos capítulos aqui publicados, bem como à colega, que no entremeio Brasil-Colômbia, apresenta um prefácio que situa nosso país em contexto latino-americano. Todos estão a revozear muitos outros. Assim, tratam-se de diálogos e mediações na cadeia infinita, indicada por Bakhtin, filósofo que nossa homenageada tanto aprecia e que ecoa em muitos dos textos aqui apresentados de forma direta e, em todos, de maneira indireta.

Igualmente, agradecemos o financiamento recebido do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), cuja verba Proap viabilizou esta publicação.

Por último, esperamos que este volume possa contribuir também para a amplificação do campo dos Letramentos Acadêmicos em nosso meio e além.

Minas Gerais, novembro de 2022.

**Rómina de Mello Laranjeira**  
**Flávia Danielle Sordi Silva Miranda**  
**Larissa Giacometti Paris**

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>9</b>
<b>Una trayectoria dedicada a pensar la escritura y la formación</b> Luanda Sito	
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>15</b>
<b>Academic literacies as lifelong commitment: a transnational conversation between Theresa Lillis and Raquel Fiad</b> Raquel Salek Fiad Theresa Lillis	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>39</b>
<b>Artigos científicos publicados em periódicos brasileiros e franceses de alto impacto na subárea de Linguística: o que números de citação (não) mostram</b> Fabiana Komesu Juliana Alves Assis	
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>61</b>
<b>Efeitos da valorização de uma produtividade quantitativa em práticas de escrita acadêmica no doutorado</b> Larissa Giacometti Paris Rómina de Mello Laranjeira Flávia Danielle Sordi Silva Miranda	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>89</b>
<b>Práticas de letramentos acadêmicos com tecnologias digitais: problematizações em contextos formativos</b> Adriana Fischer	



<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>121</b>
<b>Letramento acadêmico na produção de gêneros discursivos na formação docente inicial em Letras</b>	
Renilson José Menegassi	
Ângela Francine Fuza	
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>149</b>
<b>Histórias de textos de autores docentes: a voz polifônica da formação</b>	
Ludmila Thomé de Andrade	
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>181</b>
<b>O valor da relação entre estudantes negras e mediadoras de letramento em processos transformativos no contexto de letramentos acadêmicos</b>	
Fellipe Bruno da Silva Oliveira	
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>205</b>
<b>A reformulação e seu(s) outro(s): um exemplo no campo dos letramentos acadêmicos</b>	
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa	
<b>MANIFESTO</b>	<b>233</b>
<b>Manifesto acadêmico: por nova(s) pedagogia(s) de escrita para o Ensino Superior</b>	
Flávia Danielle Sordi Silva Miranda	
Larissa Giacometti Paris	
Rómina de Mello Laranjeira	
Raquel Salek Fiad	
Theresa Lillis	
Fabiana Komesu	
Juliana Alves Assis	
Adriana Fischer	
Renilson José Menegassi	
Ângela Francine Fuza	
Ludmila Thomé de Andrade	
Fellipe Bruno da Silva Oliveira	
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa	

## PREFÁCIO

### *Una trayectoria dedicada a pensar la escritura y la formación*

Es una gran alegría poner mi palabra para abrir una obra tan bella y necesaria en el campo de las literacidades académicas. Me da mucho gusto compartir un trabajo tan riguroso, que conjuga resultados de investigación realizados por personas de distintas partes de Brasil y que tiene como epicentro una figura destacada: la profesora Raquel Salek Fiad. El libro *Letramentos Acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad*, organizado por Rómima de Mello Laranjeira, Flávia Danielle Sordi Silva Miranda y Larissa Giacometti Paris, aborda la cultura escrita en la universidad a partir de una apuesta político-educativa por medio de un manifiesto que retoma y profundiza en una serie de propuestas académicas y pedagógicas que sistematizan la trayectoria del campo.

Mi acercamiento a esta obra también se da por el afecto y admiración que he tenido por la profesora Fiad; la rica oportunidad de haber interactuado con ella en mis cursos del doctorado, durante mi trayectoria formativa en el corazón del estimado Instituto de Estudios del Lenguaje de la *Universidade Estadual de Campinas* (Unicamp, Campinas-SP, Brasil), y la posibilidad de allí conocer nuevas facetas para abordar las reflexiones que venía tejiendo entre estudios de literacidad, de-colonialidad y educación superior.

La pregunta sobre la lectura, la escritura y la formación en la educación superior, en nuestro contexto latinoamericano, ganó nuevo aliento y énfasis a partir de los años 2000, acompañado de un proceso social importante: la apertura de las universidades. Nombro como “apertura” al proceso a partir del cual vimos un despliegue de estrategias para la ampliación de cupos en universidades públicas y privadas en la región, incluyendo ahí las políticas de internacionalización y las políticas de inclusión de poblaciones

históricamente excluidas de las universidades, con especial énfasis para comunidades afrodescendientes y amerindias.

En relación a la producción académica sobre el tema, Paula Carlino, en un artículo de 2013, traza una línea del tiempo de la discusión, mostrando la consolidación de dos grandes perspectivas: la alfabetización académica y la literacidad académica. Allí, la autora plantea que esta diferencia implica *“distinguir alfabetización – como quehacer educativo”* de la noción *“de literacidad – como conjunto de prácticas culturales en torno a textos”* (CARLINO, 2013, p. 372); definición necesaria dado que *“distinguir alfabetización de literacidad permite diferenciar no sólo dos conceptos, sino dos categorías de problemas teóricos y dos clases de investigación: la didáctica-educativa y la lingüística-etnográfica”* (CARLINO, 2013, p. 373). Retomo y acojo este planteamiento de la autora, así como señalo que esta tendencia se sostiene actualmente (MORENO-MOSQUERA, 2019) y se amplía de modo interdependiente, pues muchos trabajos caracterizan las prácticas de culturas escritas justamente para nutrir propuestas formativas – estrategia común en los Nuevos Estudios de Literacidad (KLEIMAN, 2010; FIAD, 2016). Además, es un campo que nos invita a reconocer las diferentes áreas interesadas en la escritura, lo que le da mucho más vigor, potencial y vitalidad a un tema tan interdisciplinario y que aporta a una formación universitaria más crítica, pertinente y contextualizada en nuestros países.

Una formación académica que reconoce el papel histórico, social y político del lenguaje se orienta a negar el discurso deficitario y busca *“criar estratégias pedagógicas que ampliem o diálogo com diferentes vozes na produção escrita dos estudantes, levando em consideração questões como trajetória, identidade, agência e fatores socioculturais e étnico-raciais implicados nas práticas de letramento acadêmico”* (en este libro), como nos proponen en este manifiesto. Y esta apuesta resuena lo que Zavala y Córdova (2010) ya exponían en su libro *Decir y callar*, al señalar que las tensiones con la escritura académica iban mucho más allá de cuestiones de *“la técnica de la lectura y la escritura, a las habilidades o a la gramática”*, por ejemplo,

requiriendo una reflexión sobre aspectos en torno a la identidad, epistemología y poder, ya que *“la lectura y la escritura también se relacionan con nuestro sentido de pertenencia a la comunidad de la que intentamos formar parte, con las maneras de construir conocimiento y con las valoraciones diferenciadas que se adscriben a las diversas formas de lectura y escritura que se practican en nuestra sociedad.”* (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010, p. 113).

De esa forma, vemos que la discusión sobre literacidad académica gana cada vez más fuerza en Latinoamérica, y va consolidando preguntas desde abordajes lingüístico-etnográficos y didáctico-educativos, ambos anclados en una perspectiva sociocultural y sociohistórico del lenguaje y del aprendizaje. El manifiesto que encierra el libro nos invita justamente a reflexionar sobre qué avanzamos en las últimas dos décadas en el campo y aquello que todavía está por construir. ¡Hecho loable!

Este homenaje a la profesora Raquel Fiad es muy merecido y oportuno. Como se podrá ver en cada agradecimiento, se resalta el impacto del actuar de una docente tan especial como es ella, marcada por su ternura, calidez, rigor académico y generosidad. Es una maestra que motiva, inspira y transforma a su alrededor, y esto no es poca cosa en la trayectoria de una docente académica. La trayectoria de la maestra Fiad se refleja en cada persona participante de este libro, quienes la admiramos por su aporte al conocimiento de las prácticas letradas y por todo lo que ha sembrado en cada uno de sus estudiantes y en los escenarios en los que se ha destacado siempre.

Con relación al libro, este inicia con una agradable conversación entre Theresa Lillis y Raquel Fiad, que recoge reflexiones sobre las literacidades académicas en territorios transatlánticos. Luego, pasa a presentar el trabajo de personas vinculadas de alguna manera con la Maestra Fiad. Un ejemplo es el capítulo de Fabiana Komesu y Juliana Assis, quienes analizan las citas en artículos académicos publicados en periódicos de Brasil y Francia, analizando datos de amplias investigaciones para mostrar el quehacer científico desde la publicación. En este trayecto, el libro cuenta con capítulos que

abordan: la productividad académica en la formación doctoral; las prácticas letradas académicas y tecnologías digitales en la formación; la producción escrita de géneros discursivos de la esfera académica a partir de actividades de lectura y producción textual; el lugar de la escritura en la formación del profesorado; la mediación en prácticas letradas académicas a partir de experiencias de estudiantes universitarias negras, la reescritura y la reformulación; capítulos que involucran abordajes a géneros discursivos escritos y orales. Y como una obra inspirada por la maestra Fiad, nada más coherente que cerrar con una apuesta de intervención en el mundo con el *Manifiesto acadêmico: por nova(s) pedagogia(s) de escrita para o Ensino Superior*, la gran cereza del libro.

Esta obra, además de hacer un bellissimo homenaje a esta *Maestra*, también nos da muchas contribuciones para pensar la escritura, la reescritura y la formación, al sistematizar tanto resultados investigativos como abordajes pedagógicos sensibles y plurales para la enseñanza de una práctica de tal envergadura: la escritura académica. Y su trabajo, como en formato telaraña, va tejiendo una amplia red y mostrando facetas innovadoras en el campo de la formación, con un color muy local (y quizá por ello, tan global). Cercanas a esta apuesta y con relación al aporte latinoamericano para el campo de las literacidades académicas, planteamos junto con la colega Emilce Moreno-Mosquera que está sobre la mesa una “*invitación a desplazar la mirada y revisitar nuestra historia, reconociendo las herencias de la colonialidad para, desde este marco, apoyar los procesos de formación en los cuales los estudiantes encuentren un punto de entrada epistemológica en sincronía con los diversos discursos del entorno universitario y que ellos como sujetos críticos e históricos puedan construirse en medio de la diversidad cultural y lingüística de su entorno*” (SITO; MORENO-MOSQUERA, 2021, p. 163). Y, en gran medida, siento que estos elementos tienen mucha resonancia con los trabajos retratados acá, en el sentido investigativo y en sus orientaciones finales.

Aquí finalizo este prefacio, que busca apenas ser un abre bocas. Espero motivar a quienes se acerquen a este libro a empezar esta lectura con aún más curiosidad epistemológica, como nos invita Paulo Freire, para que sigan enredándose en esta red en un campo que se fortalece cada vez más en la región: las literacidades académicas

Con cariño,

**Luanda Sito.**

Medellín-Bogotá (Colombia) y Salvador (Brasil),  
16 de noviembre de 2022.

## **Referencias**

CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 18, n. 57, p. 355-381, 2013.

FIAD, R. S. (org.). **Letramentos académicos: contextos, prácticas e percepções**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2016.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

MORENO-MOSQUERA, E. Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. **Lenguaje**, v. 47, n. 1, p. 91-119, 2019.

SITO, L.; MORENO-MOSQUERA, E. Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. **Enunciación**, [S. l.], v. 26, p. 149-169, 2021.

ZAVALA, V.; CÓRDOVA, G. (orgs.). **Decir y callar**. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana. Lima: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010.



## CAPÍTULO 1

### **Academic literacies as lifelong commitment: a transnational conversation between Theresa Lillis and Raquel Fiad**

Raquel Salek Fiad  
Theresa Lillis

#### *Why focus on language and literacy practices at school and university?*

*Theresa:* Raquel, it's great to see you via *Zoom* and to be able to talk across our big geographical distance. Let's begin by exploring a little your interests and work in academic literacy/ies. How and why did you get involved in this area of work, and why is it an area of work that seems so important to you?

*Raquel:* It has to do, I think, with my history as a researcher and teacher in the university and also with the situation in Brazil, in the schools and in the universities. I would say in these last 40 years maybe, since the 70s or the 80s, we started a big discussion in Brazil about teaching in all areas, especially in elementary schools. We were at the end of a political period of dictatorship in the 80s, when we had had two decades where we couldn't have much discussion, and it was a time when the political situation was getting, how can I say, open to discussion. And one of the good things was that, at this time, the universities were called on to contribute, to do something – both in terms of critique and of making proposals – in response to what was defined as a 'crisis' in the school system. Specifically, there were fundamental concerns that children and young people were not improving their writing and reading through the traditional way of teaching, and so they



wanted to do something to change this scenario. It was diagnosed as a 'crisis'. But it was not a crisis, rather it was a particular situation that had a particular history.

*Theresa:* The term 'crisis' seems to be used in many different geopolitical contexts when talking about people's use of language and literacy and has long since been critiqued (GRAFF, 1987). Why is it important to you to not use this term and to find another way of defining what was going on?

*Raquel:* For me, the term 'crisis' is associated, in this context, to 'deficit'. In that regard, students' use of language was seen as being 'in deficit' and the cause was attributed to individual problems, including cognitive difficulties. This is the reason for my criticism of the term 'crisis'. I would prefer, in accordance with the Academic Literacies perspective, to find another explanation for students' use of language. The first studies about students writing at school developed in Brazil, based on linguistic theories – pragmatics, discourse analysis, textual linguistics, sociolinguistics – criticized the 'deficit approach' and offered other explanations for the students' use of writing language. Some of these studies were published in **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), in December 1977.

*Theresa:* So how did you respond to the political call for supporting change in schools?

*Raquel:* Other colleagues and I understood that we, at the university, had a social commitment to education and we could not remain 'closed off' in the university. And I think that we were well prepared at that time because, by that time, in linguistic studies in Brazil, we had studied not only 'hard' linguistics, we were also studying linguistics about texts, discourses, and sociolinguistics, so we had a different view about language from the traditional approach evident in schools. By that time, Bakhtin (2003) was an author who was

becoming very important in Brazil, both for people in education and also for linguistics and literature. He was an important author when thinking through issues about language, together with other linguistic theories, as I mentioned before. Another important reference for the change we wanted was the work done by the Brazilian pedagogue and philosopher Paulo Freire (1967, 1981).

### *Key traditions in/from Brazil*

*Theresa:* Of course, the work of Paulo Freire has been (usually through translation) foundational to critical approaches to language and literacy around the world. Can you say a little about the significance of his work to you?

*Raquel:* His critical perspective of education went together with a non-normative perspective of language. Both perspectives emphasize students' knowledge and language as the basis for education. The political context in Brazil, by that time, favoured bringing Freire's ideas forward again to think about education to people from different social classes, different language varieties.

*Theresa:* Freire's work is foundational to most critical approaches to language and literacy in the work of Anglophone centre academics and was the first critical orientation towards language that I ever read. Later, in my opinion, his work connected strongly with the work by Bakhtin – albeit with different emphases. Can you say a little more about why Bakhtin was important at this time to you as a researcher and teacher? Were there specific Bakhtinian notions that seemed most relevant to the issues you were facing in elementary education at that time, in the 80s?

*Raquel:* I would say the understanding of language as social and historical, the notion of 'utterance' in English – *enunciado* in

Portuguese – translations of the Russian *Vyskazyvanie* – and in general his dialogical perspective of language.

*Theresa:* Yes, and this dialogical orientation to language connects strongly with Freire's notion of dialogic pedagogy with both thinkers emphasizing the value of the notion of 'dialogue' in orientations to language and literacy as social phenomena. How did these more socially oriented approaches to language and literacy – as compared with more linguistic approaches – feed into your work in schools?

*Raquel:* This work contributed to criticism and proposals for the elementary schools. We had contact, in Brazil, with literacy theories in the 80s, but these were mostly about literacy in the early years, the initial acquisition of the written language. We did not discuss literacy for the other grades. Therefore, I could say it was an important period in Brazil for discussing changes and transformation, which is a concept that you discuss and other people in literacy studies (LILLIS; SCOTT, 2007). What we were advocating was a change from very normative teaching, which was based on the teaching of grammar – one tradition that was predominant in the elementary school, lots of grammar – with a normative vision of language. And we tried to make a change towards a less normative and more interactional perspective: we called it a '*concepção da linguagem como interação*', 'an interactional perspective of language' (GERALDI, 1984), based on Bakhtin. Over forty years, of course, many specific proposals were made. As we know, any proposal for change gets understood and taken up by different people in different ways.

*Reflection, Theresa*

I have very powerful and positive memories of the first time I met you, Raquel, which was 10 years ago. I had been invited by Manoel

Corrêa to contribute a presentation on academic literacies to a symposium at the GEL (Grupo de Estudos Linguisticos do Estado de São Paulo) conference in São Paulo and to lead a workshop on the politics of academic writing for publication, focusing on the meanings of 'locality' at the Federal University of Rio de Janeiro. It is in Rio that we met. Whilst I'd given my presentation at the GEL conference in English, you and Manoel were very clear that if I really wanted to engage with Brazilian researchers and practitioners in the Rio workshop I should definitely not present in English. My understanding of Portuguese is good and my use of Spanish strong, so we decided to use the three languages in the workshop and organize groups so that participants could draw on and share their various linguistic resources to be able to engage with my presentation and to carry out the group data analysis tasks. I had no time to translate my presentation or my data in handouts into Spanish or Portuguese so we agreed that I would show my PowerPoint presentation in English but talk through it in Spanish and make clear that I would be able to follow contributions in Portuguese and that participants could engage using Portuguese, English or Spanish in any contributions. Raquel volunteered to moderate the whole session and to encourage the use of multiple languages towards the aim of a full discussion.

It was a great day (for me for sure 😊), and I hope experienced as interesting for others). The room with some 100 people was buzzing with lots of informal and formal discussion with people engaging in critical and creative responses, in Portuguese to the English/Spanish presentation. Much of this energy I think was due to you Raquel: you introduced the whole event with such enthusiasm, were endlessly cheerful and warm with all participants - including with me. In your interactions you modelled the use of multiple languages (working translingually as well as multilingually) and thus made everyone feel good about what we were doing, how and why. I learned a huge amount from you at that event about how we can use our different multiple linguistic

resources (and avoid obsession with correctness) to facilitate participation in academic discussion. And I felt privileged to be part of an experience that you made possible through your generosity of spirit and sense of academic fun.

### *Academic literacies in school and at university*

*Theresa:* Can you say a little more about some of the proposals you were making to schools and teachers and how the proposals got modified or transformed in practice?

*Raquel:* As I talk to you, Theresa, I would say that the proposals for language teaching were very close to what later was called the 'Academic Literacies' perspective. We did not use this phrase when the proposals were made, of course. The paper by Lea and Street (1998) had not yet been published and studies on academic literacies were not known in Brazil. We were proposing that reading and writing should be the principal practices in language classes, focusing on the knowledge, experiences, and the backgrounds of the students. Writing was conceived as a process and the interactions between teachers and students about the texts were part of it. Well, this perspective would clearly need big changes for teachers and for schools. We can make an analogy here with the concepts of *centripetal* and *centrifugal forces* which Bakhtin used to look at discursive genres (BAKHTIN, 1981). Centripetal forces contribute to stabilizing genres, while centrifugal forces act in the opposite way – they contribute to changes in genres. These two forces are in competition and we can see this movement between fixity and change in attempts to make changes in educational institutions. Teachers were wanting to engage in more centrifugal work, recognizing students' experiences and knowledges through their texts, even though schools did not help them very much. Furthermore, assessment practices, which are

almost unchangeable in schools, work centripetally, against more centrifugal practices.

*Theresa:* Yes, yes.

*Raquel:* So, this work was, and it is, very interesting and very challenging. We did a lot of work from the university, working with the teachers from elementary schools. For ten years we worked with them, we had meetings, worked in groups, and we researched their practices. A key principle in this work was the need to develop a more dialogical relationship between universities and schools, instead of the traditional way of universities simply 'giving courses' where schoolteachers' voices, difficulties and doubts were never taken into account. The idea was to build together new practices. We were learning together a different way of teaching language. There are two published works that I want to mention that capture some of the work we were doing: *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau* (GERALDI; SILVA; FIAD, 1986) and the article *Linguística, ensino de língua materna e formação de professores* (GERALDI; SILVA; FIAD, 1996).

Besides these, there are several theses and dissertations that colleagues and I supervised based on data from the teachers' and students' activities at schools (GRILLO, 1995; LOPES, 1996; MELLO, 1996; SILVA, 1994). I have to mention that together, with this work with teachers, we engaged in a research project about school students' writing. This research had a qualitative methodological approach, based on the 'indiciary paradigm', discussed in the works by the Italian historian Carlo Ginzburg (1986), with the objective of identifying singular writing episodes that allowed us to identify micro stories of written language acquisition. It is important to mention this research due to the importance it had as a way of looking at writing – considering the writers as subjects who have different writing stories. The book

*Cenas de aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto* (1997) shows part of the research done at this time.

*Theresa:* I can see important parallels between your focus on literacy and schooling and a very powerful and innovative orientation to language and literacy that developed in the 1970s through to the 1990s in UK school – the work of Britton, Barnes and others (BRITTON *et al.*, 1975) through to the LINC (Language in the National Curriculum) project ([clie.org.uk](http://clie.org.uk)). I was a secondary school teacher for ten years during that period and, as teachers, we used the work of these authors to put forward many proposals for changed practice, ranging from arguing for more opportunities for spoken interaction in the classroom, to challenging the obsession with ‘correctness’ in writing, to the need to facilitate multilingualism in classrooms (rather than maintaining a de facto ‘English only’ rule). At that stage, this work was not picked up at all at university level in the UK but some of this work was picked up in US writing research and thinking. How important was your school-based work in developing your approach to university students’ reading and writing? And why did you decide to shift your attention to university students’ practices?

*Raquel:* It is very interesting to know about this orientation to language and literacy at school level that you had in UK at the same time as we were moving in the same direction in Brazil. As I said before, I was engaged in research about school writing with teachers, working towards a less normative language teaching. But at the same time, I felt sure that our attempts to challenge normative approaches to language and literacy were relevant to all educational sectors, including the university. And I also thought that perhaps a better way forward, rather than working with schools and teachers, might be to work with students who would become teachers in the future. Our vision for working with teachers and schools had, I think, been utopic, very ambitious and

unrealistic, because we wanted to reach all teachers in Brazil. And in reality, we could not do this. So, I decided I was going to focus my work in the university. In some ways, it was a very small focus, working with relatively few students but I thought this might be worthwhile as the students would be future teachers so they could take a more transformative approach to language and literacy with them, into schools.

*Theresa:* So, I'm just thinking about the contrast, say, with perhaps much of the university-based academic literacies work in the UK. Your focus was not so much on the students' academic literacy practices as part of their university study – and the ways in which particular conventions and practices were both invisible and potentially excluding – but on their understandings about literacy practices generally, and the importance of rethinking these understandings as part of their future teaching in schools.

*Raquel:* Well, I think I was interested in both things. But I did see a problematic contradiction in our own approach. We were asking university students to adopt a less normative approach to language and literacy, particularly in their future role as teachers, but, at the same time, we – as university teachers – were working within a normative orientation to students' university writing.

*Theresa:* That's an issue in the UK too. Even in contexts where the kind of transformative approach advocated by 'Aclits' might be accepted at a theoretical level it seems hard, for university teachers to accept or work with in practice. So, for example even academics in critical applied/sociolinguistics seem to find it hard to step out of normative approaches in their own pedagogy and assessment of student writing (TUCK forthcoming). Normative approaches are so deeply embedded in our disciplinary, academic, pedagogic and everyday thinking about language and literacy.



*Raquel:* Yes, I realized that, at a personal level, I was not coherent and that if I wanted them to be different teachers, then I had to be a different teacher too.

*Theresa:* Yes. I felt the same – that I needed and need to actively try and develop ways of enabling academic writing that might be more inclusive. I've written a little about this (LILLIS, 2003, 2011), but not enough.

*Raquel:* And in thinking about what it was that I was doing, and asking students to do, the work of 'academic literacies' from the UK and colleagues, like Brian Street and Mary Lea – particularly the famous three models – and your work connected with our thinking.

#### *What's in a name? Letramentos acadêmicos*

*Theresa:* And how meaningful, useful was and is, the phrase 'academic literacy' or 'academic literacies'? In one book, you talk about *letramentos acadêmicos*, and I don't know whether that's your preferred phrase in Portuguese, or whether you use a range of phrases. So, just in terms of the terminology, you know, *letramentos acadêmicos*, is this your preferred way of describing what you're doing?

*Raquel:* I use *letramentos acadêmicos* in the plural and with small initial letters to imply that there is not only one academic literacy. We started using the plural – *letramentos* – because we wanted to understand literacy as a very heterogeneous thing. I use *Letramentos Acadêmicos* with initial capital letters to refer to one specific theoretical approach or model, the 'Aclits' approach, making a difference from other theoretical approaches, in the same direction that Lea and Street make when they suggest the three models: the study skills, the academic socialization and the academic literacies approach.

The singular English term *academic literacy* and the Portuguese term *letramento acadêmico*, in Brazil, sound very vague and, as far as I have noticed, are used for very different approaches to any study on writing and reading in the academic context, and often point to a normative approach. The plural form is useful in both languages, I think.

*Theresa:* Yes, all terms are problematic but using the plural in English and Portuguese enables us to at least signal a different meaning from the common use, and theoretically one which connects with a social practices account of language.

*Raquel:* And we need to know whether that meaning is being taken up and acted on. Flávia Sordi [Miranda] carried out a meta review to explore the extent to which a *Letramentos Acadêmicos* approach was being adopted. She looked at theses, dissertations and articles published in Brazil to consider whether the perspective of *Letramentos Acadêmicos* – basically an Aclits perspective – is present and whether it is impacting on pedagogy. One finding was that where people used the singular *letramento acadêmico* they were not using the perspective of academic literacies. Other theories and approaches were evident, for example sociorhetorical approaches (SWALES, 1990), discourse analysis (PÉCORA, 1992; POSSENTI, 1988), text analysis (KOCH, 2004) and Bakhtin (GERALDI, 1991).

*Theresa:* And of course, some of this work, such as Swales, is also important in an *academic literacies/Letramentos Acadêmicos* approach – so do you think there is such a big difference between at least some work adopting a singular use – *letramento acadêmico* – and the work that you under the label of *Letramentos Acadêmicos*?

*Raquel:* I think the key thing we wish to emphasize through the plural use is the need to look at language and literacy as social practices. In Brazil it's true that we work with a combination of

theories very frequently, which is a strength, I think. But in *Letramentos Acadêmicos* we are explicitly trying to join a range of existing theories and traditions to literacy studies. We're interested in both the nature of the texts and the practices of which these are a part. That's one thing that your studies mention a lot and they contributed to us to think seriously about this relationship. It's difficult to put the two things together. There are many studies that discuss all the context – the school, the classroom, the teacher – but don't also focus on the nature of the texts.

*Theresa:* Yes, yeah.

*Raquel:* That's why, for instance, the concept of text history, and the methodology of talk around texts, these concepts that you and Ivanič proposed (IVANIČ, 1998; LILLIS, 2001, 2008). I think they help a lot but these are not easy methods for students to use, I think, because they presuppose that you are skilled in generating meaningful talk. And then there is the complex question of how you go about analyzing both the talk and the texts.

*Theresa:* I agree – the methodology sounds simple but actually involves a lot of careful thinking, reflexivity and critical attention to the texts and people's perspectives on what bits of the texts are doing and how. I think it will be interesting to see how analytical approaches develop in this methodology. I know Natalia Avila Reyes and her team in Chile have been doing some interesting work in this respect (ÁVILA REYES *et al.*, 2021).

### **Reflection, Raquel**

Our first meeting was in a quite different academic situation that reflects what was being done in some universities in Brazil at that time: bringing together university teachers, school teachers and university students to discuss teaching practices. It was the first

'Seminário Escrita Docente e Discente', <https://sites.google.com/site/escritadocenteediscente/> part of a research and pedagogic project coordinated by Ludmila T. Andrade at Universidade Federal do Rio de Janeiro, in July 2012. As well as bringing together all these people, we had three languages in the event! And you, Theresa, being in Brazil for the first time, were comfortable and enthusiastic with the situation! That event was a privilege and a challenge for all of us: you, me and the audience who contributed with our linguistic knowledge to understand each other.

Your interest was also in Brazilian life, Brazilian people, food and places. We were all impressed to see how you observed everything. You asked about what you saw and were interested in perceiving Brazil with its peculiarities.

You made a difference in the development of my studies since then. Your research on academic literacies showed to me and to my students a possibility of an ethnographic based analysis of writing without abandoning the texts. Above all, your academic generosity in sharing your texts (sometimes unavailable in Brazil), in receiving me at the Open University in the UK with your research colleagues and discussing my research and in being generous to discuss about academic literacies. With your texts we understand how we can look critically at academic literacy practices and how we can propose other possibilities of writing and reading in the academy.

I cannot help mentioning some social meetings which also revealed your openness: a train trip to a suburb in Rio de Janeiro, where we ate *feijoada* and attended to *samba show*; a trail around the Sugar Loaf in a rainy winter morning, which was perfect for you; dinner together in Cartagena in a few holiday days after the 2017 WRAB! These were other situations where we managed to speak English, Spanish and Portuguese!

### *Transnational conversations?*

*Theresa:* You've mentioned the usefulness of work coming out on academic literacies in the UK – people like Brian Street, Roz Ivanič and some of my work. You are clearly familiar with work and thinking from this tradition and have found ways to connect it with your specific concerns and interests. To what extent do you think people in the UK are drawing on your work, on work that's coming out of Brazil? To what extent do you think there is a two-way exchange?

*Raquel:* Some aspects of your work and other people from the UK, sometimes make us reflect on what we are doing, not abandon what we were doing, but occasionally giving us a different way of looking. I don't think there is a two-way exchange because work done in Brazil is not known in other countries unless it is published in international journals and in English.

*Theresa:* Is there particular work that has gone on in Brazil, or that is going on, that you feel is not very well known, say, in the UK or in the States, basically in the English-speaking center countries? Are there studies ideas or approaches researchers like myself or people working in English-speaking countries should know about which we don't know about?

*Raquel:* Yes, I think there's a lot of work that should be made known to researchers in the UK and US but is not – because we don't publish very frequently in English. I would mention studies about academic writing from the *Academic Literacies* perspective and also joining this perspective with other theoretical perspectives, for instance, the Bakhtinian approach to language. This has been the focus of some research groups in Brazil, such as Adriana Fischer's group and my group (FIAD, 2013, 2016; FISCHER, 2007). The younger generation of scholars is publishing

more in English but my generation did not publish in English, and I think that we could have more dialogue with other countries, including Latin America countries, if we published in English and other languages.

*Theresa:* But isn't it also the case that academics in the Anglophone world could be reading more in Portuguese?

*Raquel:* Yes, but it is difficult, I know that you are not going to read it. You personally probably will, you can read in Portuguese, but you are an exception.

*Theresa:* So, it feels like the transnational exchange on Academic Literacies/Letramentos Acadêmicos is in fact rather one-way. I'm wondering what you think might be the effects of this? As you know, there's a big debate about what is sometimes called 'epistemic injustice' in academic world globally. That's because English – for all sorts of reasons, historical and political – has this power, it means that important knowledge coming from a whole range of contexts – and obviously Brazil is a huge complex 'context' and history – important knowledges are not getting shared or circulated. Is that a concern you have?

*Raquel:* Yes, I'm concerned about that, and I see very good things that we could discuss more with other people and we are restricted to discuss between us. It is a limitation, I think. Brazilian research agencies that support research, as well as universities, emphasize the importance of international research projects, bringing together Brazilian researchers with researchers elsewhere. It is not easy to get involved in these projects – lots of bureaucratic work – but some colleagues are doing this. My situation as a senior researcher who is not involved in any international project is problematic both for the institution and for my personal academic evaluation because I am not the model that is expected. In a sense, we are

pushed out of the university, we no longer have a place in the university with this emphasis on a specific kind of internationalization.

A strength we have in Brazil, I think, is our openness to taking knowledge and studies from other contexts and adjusting them to our Brazilian context. We have a whole range of theoretical traditions and theories to analyse specific situations in Brazil. In the case of *Letramentos Acadêmicos*, for instance, we have studies that combine text and discourse theories together with literacy theories to analyse different writing situation.

*Theresa:* How can we build more opportunities for transnational dialogue about shared interests?

*Raquel:* One way forward is to build more opportunities like this for discussion, bringing data for joint exploration as we did when I went to your university, Brian [Street] and Lalu [Maria Lucia Castanheira] were also there. Exchanging ideas in this way is the good side of internationalization, I think. And there are lots of opportunities to access people and ideas via the internet. The bad side of so-called 'internationalization' is the pressure to publish in English, the obligation that my PhD students feel, "ah, if I don't publish in English I'll perish".

### *Achievements and looking to the future*

*Theresa:* You've talked about where you began with your focus on *Letramentos Acadêmicos* in school and why you shifted your focus to the university context. You and your team have really made *Letramentos Acadêmicos* a key concern in Brazil. You've also pointed to the challenges. Is there any one (or two) things that you feel particularly pleased with, happy with, that you have managed to achieve? Theoretically, empirically or changing pedagogic practice?

*Raquel:* Yes, I think I'm really pleased about the group of graduate students that I have advised and who are researchers in this area now and are working in other Brazilian universities as professors. They are engaging other students in academic literacies studies. It was a big challenge for me when I shifted the focus of my research to the academic context. The first doctoral thesis that I supervised in this area was the thesis of Eliane Pasquotte-Vieira (2014). Working with her on this thesis was our first attempt at trying to look at the academic context and academic practices in a different way, a non-normative way, a way that can show us what people are really doing and what they think about that. After this thesis, I supervised others (FUZA, 2015; MIRANDA, 2016; PARIS, 2021; PRÍNCIPE, 2017; SILVA OLIVEIRA, 2021) and in all of them there were challenges that we faced – sometimes methodological challenges, sometimes theoretical challenges and I think we have built a small but strong group of researchers. I can say that I learn a lot through these challenges.

That said, I know that we are a minority in the academic context in general. We can't forget this, and we have to constantly assume a critical position in different places in the university. Now I'm retired so I have less opportunities. But in the past for instance, when they were trying to create a new course or were proposing changes in the curriculum, I tried to present the Academic Literacies perspective, but many other people didn't even know about a more critical or transformative approach, so I had this kind of obligation. I would like to do more, Theresa, but now I'm retired and have a different role in the university.

*Theresa:* Well, yes – other younger colleagues will now take on the work we have both been engaged in and no doubt generate all sorts of questions and frameworks that we haven't been able to imagine so far. So, my last question is about the future. What do you feel are the priorities for work in *Letramentos Acadêmicos* – not necessarily that you will do, but that should be the focus of work



for other people should do? Priorities for work in Brazil or anywhere in the world.

*Raquel:* I think we have to constantly interfere and intervene in institutional policies. For instance, in my university, the concept in the university is extremely normative and traditional. The notion of 'internationalization' is reduced to 'helping people to publish in English' with companies like Elsevier coming to universities to give workshops! It's a business-driven model. We need to intervene, to drive forward a different model of the university and what international scholarly exchange and debate really mean.

*Theresa:* Yes, this model with an emphasis on production – with little choice for academics seems to be pervasive across all contexts. But what you're saying is actually maybe we as academics should be more proactive in challenging this model.

*Raquel:* Yes. Another thing I think needs to happen is to much more actively engage with to people from different areas in the universities and talk to them about literacy. I think that's important, and people from my institution don't do that, we are closed in our place.

*Theresa:* I know, yes. We tend to stay in our spaces.

*Raquel:* So, we don't help much the university. So, things that I did with elementary teachers forty years ago, would be useful to do in the academic context. I hope younger people will take that work forward.

*Theresa:* Yes.

*Raquel:* It's not easy, but you can do something. You know, go there and make proposals. If you keep talking to people who think like you, you don't do so much, I think. At the same time, I think we

need more research, we have very little research in Brazil about different universities and the ways in which different teachers deal with academic literacies. We need research about different pedagogical proposals in academic literacies. Flávia [Sordi] Miranda and I organized last year an issue of a Brazilian Journal – *Travessias Interativas* – which focuses on the analysis of didactic actions and proposals in academic writing teaching practices. There are many recent Brazilian journals focusing on academic writing but this issue had the particular focus on pedagogical proposals because we felt that this aspect has been neglected in research and in publications.

*Theresa:* So just one last question then. You know that you're saying Academic Literacies/Letramentos Acadêmicos is a minority perspective, and you think it's important to keep trying to intervene in the institution, in the curriculum. Do you ever have doubts? Or wonder whether you are wrong?

*Raquel:* Yes, of course I have doubts. But I feel the approach is right when I see and hear the responses of students who get even more enthusiastic than me. When you present a different perspective – a *Letramentos Acadêmicos* perspective – they recognize themselves in this perspective. The university has changed in Brazil in the last decade, you know that. Unicamp was a very elitist university and it has changed a lot through inclusion politics. The students are different, we have practically half of our students in university from public schools, elementary public schools. And, you know, public schools in Brazil, in general, they are for the lower classes. The middle classes and high-middle classes go to private schools. So, these students, when you start talking to them about the perspective of New Literacy Studies, the conception of language as social practices, the different literacies and the relation of these theories to their language uses, they feel good, they feel better, I think. They recognize their lives; they recognize their history. They

know that they are a different generation who are going to university and if we acknowledge this with them, I think they feel more comfortable.

*Theresa:* Yes. Just to acknowledge it, yes. Sometimes I've thought, am I exaggerating when I talk about the significance of language, voice, identity and how rigidly enacting academic conventions can work against participation and inclusion. But I think doubts creep in when I'm maybe doing the 'academic' side of our work, when you're doing analysis, when you're reading, when you're writing, so you are kind of separate, physically, from the people you've been listening to and are concerned about. But, as soon as I go back to the particular people, I think, no, I'm not exaggerating, this is what's going on. As you say, when you talk and you listen to students or a whole range of people, that's what, for me, confirms that yes, this is the right way, or the most useful perspective to have. That it's real. And really important.

*Raquel:* Yes, listening to the students makes me think that I'm right. But there are many pressures in the university and we have to decide how to respond.

*Theresa:* Yes, and it's important not to feel isolated, or marginalized.

*Raquel:* Theresa, we know that every change is difficult.

*Theresa:* Yes.

*Raquel:* Because power is against change, in general. So, we have to – we know Bourdieu and Foucault and all this, and then we have to remember all this and think theoretically and know that that's the situation, we are not going to change the world. So, we are always in this place of – how do you say? – *luta*, fight.

## References

- ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. **Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto.** Campinas-SP: ALB/Editora Mercado de Letras, 1997.
- ÁVILA REYES *et al.* Experiencias de escritura académica: un estudio longitudinal con estudiantes diversos. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 159, p. 02-28, 2021.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BAKHTIN, M. M. **Questão de literatura e de estética: a teoria do romance.** São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.
- BAKHTIN, M. M. 'Discourse in the novel'. *In*: HOLQUIST, M. (ed.). **The dialogic imagination. Four essays by M. Bakhtin.** Tradução: Caryl Emerson, Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981 [1935], p. 259-422.
- BRITTON, J. L. *et al.* **The development of writing abilities (11-18).** London: Macmillan, 1975.
- CADERNOS DE PESQUISA** (Fundação Carlos Chagas), n. 23, dez. 1977.
- FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos: Contextos, práticas e percepções.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 3, p. 463-480, 2013.
- FIAD, R. S.; PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas. **Linguagem e Ensino**, v. 18, n. 1, p. 125-150, jan./jun. 2015.
- FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** 2007. 340 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- FUZA, A. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas**. 2015. 368 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2015.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e Ensino de português. *In*: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-48.
- GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **D.E.L.T.A**, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.
- GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. Projeto Magistério. São Paulo: Atual Editora, 1986.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: F. Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- GRAFF, H. **The labyrinths of literacy: reflections on literacy past and present**. New York: Falmer Press, 1987.
- GRILLO, S. V. C. **Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor-aluno na revisão de textos**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP. 1995.
- IVANIČ, R. **Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LEA, M.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-171, 1998.

LILLIS, T. Legitimising dialogue as textual and ideological goal in academic writing for assessment and publication. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 10, n. 4, p. 401-432, 2011.

LILLIS, T. 'Ethnography as method, methodology and 'deep theorising': closing the gap between text and context in academic writing research'. **Written Communication**, v. 25, n. 3, p. 353- 388, 2008.

LILLIS, T. 'An "academic literacies" approach to student writing in higher education: drawing on Bakhtin to move from "critique" to "design"'. **Language and Education**, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003.

LILLIS, T. **Student writing: access, regulation, desire**. London: Routledge, 2001.

LILLIS, T.; SCOTT, M. 'Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy'. Special issue-New Directions in Academic Literacies. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

LOPES, M. A. **Reflexões sobre o papel da escola na construção da dissertação: o caminho percorrido é pequeno**. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 1996.

MIRANDA, F. D. S. S. **Metapesquisa da produção acadêmica brasileira sobre práticas didáticas oriundas do modelo de Letramentos Acadêmicos: por uma nova pedagogia para o Ensino Superior**. Relatório de pós-doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas-SP, 2022.

MIRANDA, F. D. S. S. **Letramentos acadêmicos (en)formados por relações dialógicas na universidade: ressignificações e refrações com tecnologias digitais**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2016.

MIRANDA, F. D. S. S.; FIAD, R. S. Dossiê "Práticas de ensino de escrita acadêmica": apresentação. **Travessias Interativas**, v. 11, n. 24, p. 04-07, jul./dez. 2021.

PARIS, L. G. **Letramentos acadêmicos de doutorandos: entre mediações e publicações**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2021.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos.** 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2014.

PÉCORA, A. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PRÍNCIPE, G. S. **A escrita de monografia no ensino médio integrado ao técnico: uma prática dialógica de letramento acadêmico.** 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2017.

SILVA L. L. M. **Mudar o ensino de língua portuguesa no 1º grau: uma promessa que não venceu nem se cumpriu, mas que merece ser interpretada.** 1994. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 1994.

SILVA OLIVEIRA, F. B. **Identidade e agência de estudantes negras em contextos de Letramentos Acadêmicos no período de aprovação das cotas na Unicamp.** 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2021.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings.** Cambridge: Cambridge UP, 1990.

TUCK, J. From 'should' to 'could' in academic writing: integrating Academic Literacies in an online undergraduate applied linguistics module. *In: LEEDHAM, M.; TAGG, C.; TUCK, J. (orgs.) Online Pedagogy and the Student Experience: teaching applied linguistics and beyond.* Open University/McGraw Hill (no prelo).

## CAPÍTULO 2

### Artigos científicos publicados em periódicos brasileiros e franceses de alto impacto na subárea de Linguística: o que números de citação (não) mostram<sup>1</sup>

Fabiana Komesu<sup>2</sup>  
Juliana Alves Assis

#### 1. Introdução

Em artigo datado do ano de 2001, portanto há mais de 20 anos, Silva e Bianchi discutiam como diferentes indicadores de citação permitiam averiguar “tanto a evolução das descobertas quanto o impacto do trabalho publicado” (SILVA; BIANCHI, 2001, p. 5), considerando uma conjuntura na qual a análise quantitativa de citações em periódicos e artigos instrumentalizava o fazer científico. Já à época, os autores, fundamentados em Taubes (1993 *apud* SILVA; BIANCHI, 2001), refletiam sobre indicadores bibliométricos oriundos do número de titulações científicas, patentes registradas, artigos científicos publicados, pesquisadores

---

<sup>1</sup> Este trabalho é resultante das ações da Rede de Pesquisa Internacional *Literacies in Different Fields of Knowledge*, do Programa CAPES-PrInt-Unesp (processo CAPES/AUXPE nº. 88881.310711/2018-01), sob coordenação da primeira autora (2019-em andamento), e dos projetos “Escrita acadêmica/escrita científica: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares” (Chamada Universal MCTIC/CNPq, 2018, processo 434902/2018-7; 2019-2022) e “A citação de artigos científicos sob um ponto de vista discursivo: vendo além dos índices bibliométricos de citação” (CNPq, processo 309765/2019-6; 2020-em andamento), sob coordenação da segunda autora.

<sup>2</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001. A autora agradece o apoio recebido do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UNESP, via recursos PROEX/CAPES.



que publicam artigos científicos, referências citadas nos artigos científicos, citações recebidas por artigo científico, auxílios à pesquisa recebidos por cientistas e recursos destinados às atividades financiadas por agências de fomento à pesquisa (SILVA; BIANCHI, 2001).

Resultados decorrentes da cientometria – pelos autores definida como a aplicação de “técnicas numéricas analíticas para estudar a ciência da ciência” – e da bibliometria – que “consiste no tratamento e na análise estatística da mensuração destes resultados e desenvolvimentos através das diferentes publicações científicas refletidas em artigos, livros e em revistas científicas editadas” (SILVA; BIANCHI, 2001, p. 6) – foram e têm sido aplicados por instituições de ensino superior, agências e governos na gestão dos (sempre) “escassos e limitados recursos de fomento”, “num esforço para estimar a saúde relativa da ciência em várias nações, ajudando-as a tomarem decisões quanto às áreas de pesquisa com necessidade imediata de maiores suportes financeiros e humanos” (SILVA; BIANCHI, 2001, p. 6).

Para Silva e Bianchi (2001), o emprego de indicadores bibliométricos tem seu valor na análise e no estudo de práticas científicas, mas há limitações a serem reconhecidas. Dentre essas limitações, os autores consideram: (i) a ausência de um modelo que possa explicar o processo de citação do texto citado, na efetiva contribuição à produção de pesquisa, para além de sua menção no texto citante; (ii) o fato de as citações contabilizadas serem advindas de determinadas bases (que não têm a mesma eficácia na cobertura da detecção de artigos nas diferentes áreas de conhecimento); (iii) o fato de os artigos mais citados na literatura, já naquela época, tratarem de revisão da literatura (não necessariamente relacionada, portanto, à produção de pesquisa e à inovação do conhecimento); (iv) a comparação entre áreas, fundamentada “exclusivamente no número de citações ou no fator de impacto” (SILVA; BIANCHI, 2001, p. 10), desconsiderando diferenças características do domínio disciplinar. Segundo os

autores, enquanto artigos em Biologia Molecular e Bioquímica apresentavam, aproximadamente, 45 referências, com uma idade média de sete anos em relação à data da publicação original, artigos em Matemática apresentavam uma média de 15 referências, com uma idade média de 20 ou 30 anos. “Em certas áreas das Ciências Sociais ou das Humanidades, a idade média da literatura citada pode ser ainda muito maior” (SILVA; BIANCHI, 2001, p. 10). Ainda que se possa dizer que a exigência de citação de artigos recentes (e não de artigos datados ou livros, por exemplo) tenha sido estendida a todas as áreas (como requisito para avaliação da atualidade da discussão), trata-se de aspecto relevante a ser observado na tentativa de não se homogeneizar os distintos domínios disciplinares; (v) o fato de o “ritmo de envelhecimento da bibliografia” mencionada nos artigos citantes (sendo, portanto, apreensível em determinadas bases) variar muito: “Em áreas de rápido crescimento os pesquisadores tendem a citar os trabalhos mais recentes, enquanto nas de evolução mais lenta citam-se trabalhos mais antigos” (SILVA; BIANCHI, 2001, p. 10). Embora os autores não emitam nenhum juízo de valor sobre o que seria “evolução”, entende-se que se trata da consideração de diferentes tempos no aproveitamento do que é produzido nos campos disciplinares – o que não é respeitado, entretanto, na aferição das diferentes áreas.

Passadas mais de duas décadas, universidades e agências de fomento à pesquisa, de diferentes países, têm procurado adotar métricas mais abrangentes na apreciação de pesquisadores e do desempenho da própria instituição, no reconhecimento das críticas à quantificação da produtividade, em detrimento de sua qualidade e dos impactos regional, nacional e internacional. Segundo Marcovitch (2019), dentre as tendências atuais que têm sido discutidas no âmbito das universidades brasileiras, encontra-se um pensamento crítico à adoção de indicadores de pesquisa que seriam os adotados em países economicamente consolidados, com privilégio da relação com o setor produtivo e desprezo a “demandas da sociedade em

áreas como educação, saúde, saneamento ou segurança” e consequente abandono da responsabilidade social “junto às comunidades locais e regionais” (AXEL-BERG; MARCOVITCH, 2018 *apud* MARCOVITCH, 2019, p. 11).

A Universidade de Utrecht, nos Países Baixos, por exemplo, adotou novo modelo de avaliação, não mais respaldado em métricas, mas na observação da qualidade de ensino, na atuação em equipes e no compartilhamento de dados gerados em pesquisa, visando, pois, à repercussão do trabalho científico no ensino, na economia e na sociedade (MARQUES, 2021)<sup>3</sup>. É ainda Marcovitch (2019, p. 11) quem observa, com base em Muller (2018 *apud* MARCOVITCH, 2019), que a manutenção da adoção de métricas em avaliações de universidade e docentes/pesquisadores “distorce critérios de relevância, encurta o horizonte de tempo, inibe a inovação e a criatividade, despreza a especificidade das áreas do saber, marginaliza as artes e a cultura, rejeita a experiência subjetiva”, além de desconsiderar atividades como a de orientação de alunos e formação de pessoal em nível superior.

Essa mudança no processo de avaliação está longe de se tornar consenso na comunidade científica. Constituída de interesses e práticas distintas, nela ainda se considera que indicadores bibliométricos, como fator de impacto de periódicos, teriam a objetividade necessária na aferição da qualidade da instituição e de seus membros, mesmo que haja consequências indesejadas, como as distorções observadas por Silva e Bianchi (2001), há mais de 20

---

<sup>3</sup> Restaria ainda discutir o que é tomado como “impacto” (ou “inovação”, “replicabilidade”, “relevância”, termos adotados em alguns editais de fomento à pesquisa), uma vez que a demanda da quantificação é substituída por critério que também pode ser “quantificado”. O documento da área de Linguística e Literatura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicado em 2019, concebe que o impacto dos programas de pós-graduação da área “diz respeito, sobretudo, à produção de conhecimento científico decorrente da formação de pesquisadores e de professores para atuação na educação superior e básica ou em outros setores em que essa formação se mostre relevante para o desenvolvimento educacional, cultural, social, tecnológico e econômico” (CAPES, 2019, p. 11).

anos, e por Marcovitch (2019), mais recentemente. É, pois, levando em consideração a complexidade desse contexto de produção científica, no Brasil e no mundo, no âmbito de um modelo de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014, p. 479) – que “abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais” –, que propomos este trabalho.

Este estudo se insere nos estudos de letramentos acadêmico-científicos, na investigação de artigos científicos publicados em periódicos de alto impacto, considerando-se a visibilidade e o impacto internacionais ligados a sistemas de indicadores e métricas de artigos e periódicos, cada vez mais integrados à aculturação da escrita acadêmico-científica. O conjunto de material e o *corpus* resultante da pesquisa são formados de artigos da subárea de Linguística, publicados em periódicos brasileiros e franceses, com maior Índice h e que receberam maior número de citações aferidas na base SciELO (dados do *Google Scholar*/Google Acadêmico), entre os meses de setembro e dezembro de 2021, num total de seis artigos mais citados (três brasileiros e três franceses) e seus respectivos textos citantes (248 artigos: 127 textos citantes dos periódicos brasileiros e 121 textos citantes dos periódicos franceses). O objetivo principal é discutir a diferença entre o número de citações indicado pela base e o que pode ser efetivamente tomado como “citação”, na exclusão de diferentes tipos de inconsistências encontradas. Busca-se, por um lado, compreender os modos de funcionamento e de circulação de artigos na área de Humanidades, subárea de Linguística; por outro, problematizar a adoção de sistemas de indicadores e métricas de artigos de periódicos, no embasamento de critérios para concessão de investimento em pesquisa e na homogeneização de diferentes áreas do conhecimento.

Este capítulo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, discutimos o processo de internacionalização da produção científica brasileira, à luz de pressupostos dos estudos de letramentos

acadêmico-científicos, com olhar voltado para a adoção de sistemas de indicadores e métricas nas diferentes grandes áreas do conhecimento. Na segunda seção, expomos o conjunto do material e os procedimentos metodológicos empregados para coleta e seleção de dados. Em seguida, na análise dos dados, priorizamos a discussão de inconsistências encontradas, a exemplo de versão duplicada de texto citante; autores homônimos em textos citantes, não responsáveis, portanto, pelo texto citado; textos citantes que não apresentam o nome do autor do texto citado; recuperação pela base da mesma versão do texto citado, em outras línguas; textos citantes com indicação de ano de publicação distinto do indicado pelo periódico do texto citado. Nas considerações finais, buscamos sistematizar os principais resultados.

## **2. Pressupostos teóricos**

Conforme abordado na introdução deste texto, a bibliometria e a cientometria mantêm relação direta e estreita com a demanda, cada vez mais presente, de avaliação e acompanhamento das atividades de produção e comunicação científica (ARAÚJO, 2006; PRICE, 1969).

Komesu, Assis e Donahue (em preparação) discutem a força das métricas no contexto brasileiro, considerando resoluções advindas da Assessoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), divulgadas em julho de 2019<sup>4</sup>, e que visam ao aprimoramento do processo de avaliação da pós-graduação, no que toca especificamente ao Qualis Periódicos e à avaliação da produção intelectual. O que se buscou, no caso da avaliação de periódicos, segundo divulgado pela Capes, foi adotar critérios mais objetivos e evitar distorções, o que se produzia, por exemplo, quando um mesmo periódico recebia classificação diferente conforme a área. A nova metodologia do Qualis Periódicos propõe uma classificação de referência, dada por

---

<sup>4</sup> Por meio do ofício nº 6/2019-CGAP/DAV/CAPES, enviado aos Programas de Pós-graduação da Área de Linguística e Literatura.

meio do uso combinado de indicadores bibliométricos – o CiteScore (da base *Scopus*), o Fator Impacto (da base *Web of Science*) e o Índice h5 (da base *Google Scholar*).

O primeiro desses índices enumerados, o CiteScore, foi lançado, em 2017<sup>5</sup>, por uma das maiores editoras de livros e periódicos do mundo, a Elsevier, para mensurar a influência de um periódico por meio da média das citações recebidas por suas publicações em um determinado período. Algo que caracteriza essa métrica, que se alimenta da base Scopus, é que ela não inclui apenas artigos científicos, mas todos os documentos publicados em periódicos que sejam citados em outras publicações, tais como editoriais, cartas ao editor e entrevistas, dentre outros.

O FI<sup>6</sup> foi introduzido como uma maneira de avaliar as revistas científicas, a partir da década de 1960, do século XX, quando Eugene Garfield, químico e linguista pioneiro no campo da Cientometria, então diretor do *Institute of Scientific Information (ISI)* e criador da base de dados bibliográfica *Science Citation Index (SCI)*, elegeu esse instrumento para aferir a frequência com que um artigo é citado. Isso permitiu a classificação e a avaliação das revistas incluídas nessa base de dados (MARZIALE; MENDES, 2002).

Com base em uma abordagem de letramento orientada pelas ideias de Street (1984, 2003), em que as práticas de escrita são assumidas como sociais, plurais, históricas, nunca neutras, uma vez que são marcadas por valores ideológicos, submetidas que estão às estruturas de poder que constituem a sociedade, pesquisas

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://blog.scopus.com/posts/citescore-2017-metrics-now-available>. Acesso em: 29 jul. 2022.

<sup>6</sup> Obtém-se o valor do fator de impacto de uma revista dividindo-se o número total de citações de seus artigos, acumuladas nos últimos dois anos, pelo total acumulado de artigos publicados pela revista no referido período (MARZIALE; MENDES, 2002). Note-se que o fator de impacto de uma revista científica é calculado somente entre as revistas que compõem a grande coleção de *Web of Science (WoS)*; outras revistas podem medir suas citações em outras bases indexadoras, o que foi considerado pela Assessoria de Avaliação da Capes na proposição para o novo Qualis Periódico, anunciado em 2019.

que tomem como objeto a escrita acadêmica sob essa ótica não podem se furtar a considerar o peso que a dimensão algorítmica exerce nas práticas acadêmicas. No que respeita ao artigo científico, por exemplo, gênero do discurso que mais emblematicamente representa a ciência, cabe lembrar a reflexão de Salgado e Clares (2017, p. 30): “os artigos são hoje, sobretudo, uma função algorítmica recuperável na web, que dá sustentação a programas de pós-graduação, carreiras docentes e projeção internacional”.

Angermüller (2012), por sua vez, partindo dos trabalhos de Michel Foucault sobre a história da governamentalidade, concebe o processo de produção e distribuição de textos científicos na web como “tecnologia de informação que não apenas facilita a gestão, o armazenamento e a pesquisa de textos, mas que também modifica profundamente a organização social da produção do saber científico”<sup>7</sup>, segundo tecnologias digitais que fazem as vezes de “tecnologias de poder” (ANGERMÜLLER, 2012, p. 128, tradução nossa). Longe de serem “leitores neutros” de textos científicos que circulam na internet, as bases e seu funcionamento – a exemplo do CiteScore, FI e Índice h5 – são constituídos, segundo o autor, no âmbito de um discurso científico em que “o que conta [...] é o que pode ser contado”<sup>8</sup> (ANGERMÜLLER, 2012, p. 132, tradução nossa) em número de citações, volume de *downloads* num determinado período, estatísticas, leitura de base algorítmica.

As máquinas, diz Angermüller (2012, p. 137, tradução nossa), não são capazes de interpretar o significado dos textos, “mas são imbatíveis em transformar o sentido desses textos em dados numéricos”<sup>9</sup>, fazendo com que a própria atividade de leitura humana seja ampliada (condicionada) por atores tomados como

---

<sup>7</sup> No original: “la communication numérique comme une technologie d’information qui ne facilite pas seulement la gestion, le stockage et la recherche de textes, mais qui bouleverse aussi profondément l’organisation sociale de la production de savoir scientifique”.

<sup>8</sup> No original: “Ce qui compte, [...] c’est ce qui peut être compté”.

<sup>9</sup> No original: “mais qui sont en revanche imbattables quand il s’agit de transformer le sens de ces textes en données chiffrées”.

não humanos (afinal, trata-se de máquinas elaboradas por empresas que têm propósitos definidos), na produção de novas hierarquias simbólicas no discurso científico e na (re)produção de práticas tecnocráticas que atingem a gestão de instituições de ensino superior, agências de fomento, governos, além de produzir ingerência sobre a identidade dos pesquisadores na relação de alteridade com outros.

Assim, a adoção de índices bibliométricos aparece como efeito de uma realidade, ao mesmo tempo em que cria realidades, como a que permitiria a comparação entre áreas, fundamentada unicamente no número de citações ou no fator de impacto do periódico, desconsiderando diferentes culturas disciplinares do fazer científico. Essa é uma razão pela qual a quantidade de citação de artigos em periódicos de alto impacto deve ser tratada com cautela ou, ainda, ser compreendida com base em fatores não necessariamente visíveis apenas no patamar numérico.

### **3. Material e procedimentos metodológicos**

A seleção dos periódicos da subárea de Linguística – campo que abriga discussões de interesse deste livro – foi realizada de setembro a dezembro de 2021, seguindo os mesmos critérios. Inicialmente, identificamos, por meio da base SciELO (dados do *Google Scholar*), os três periódicos brasileiros e franceses com mais altos Índice h5 e Mediana h5, ação que também considerou o número de citações aferido para o artigo mais citado de cada periódico. Por meio desse expediente, chegamos, também com o apoio dos dados do *Google Scholar*, ao artigo mais citado em cada uma das seis revistas, o que nos levou, em seguida, à coleta dos textos citantes desses artigos. Angermüller (2012, p. 134) observa, a respeito do funcionamento do *Google Scholar*, como, a partir de algoritmos complexos, é possível saber como os textos científicos triados pela máquina citam outros, uma vez que as referências a textos citantes dos artigos mais citados aparecem no formato de



*hiperlink*, com indicação da quantidade de citações. É possível, portanto, ter acesso aos textos citantes, desde que não estejam protegidos por direitos do autor.

O passo seguinte foi coletar cada um dos textos citantes dos artigos constantes como os mais citados em cada um dos periódicos<sup>10</sup>. Ao todo, foram registrados 248 textos citantes: 127 referentes aos artigos brasileiros e 121 relativos aos franceses.

Os periódicos brasileiros foram identificados como PB, sigla seguida dos números de 1 a 3; o mesmo procedimento se deu com os periódicos franceses, para os quais adotamos PF<sup>11</sup>. Para o artigo mais citado em cada um desses seis periódicos, acrescentamos a letra “A”; assim, os seis artigos mais citados foram codificados como APB1, APB2, APB3, APF1, APF2 e APF3. No quadro a seguir, apresentamos informações gerais sobre os dados coletados.

Quadro 1 – Informações gerais sobre os dados coletados

Periódico	Índice h5	Mediana h5	Nº de citações do artigo mais citado	Ano, idioma de publicação e número de autores do artigo mais citado
PB1	13	20	40 (APB1)	2017, espanhol, 2 autores
PB2	11	15	45 (APB2)	2016, português, 1 autor
PB3	13	19	42 (APB3)	2016, português, 1 autor
APF1	11	14	70 (APF1)	2016, inglês, 2 autores
APF2	10	11	22 (APF2)	2018, francês, 1 autor
APF3	8	12	29 (APF2)	2016, francês, 2 autores

Fonte: Elaboração própria.

<sup>10</sup> As autoras são gratas a Amanda de Carvalho Valadão, João Vitor Moreira, Taíne Soares de Jesus, Thaís Cristina de Assis, Tiago Ruas Dieguez, graduandos da PUC Minas, e a Tamiris Vianna, doutoranda da Unesp, pelo auxílio na coleta dos dados.

<sup>11</sup> A escolha de periódicos brasileiros e franceses é justificada no âmbito de trabalho mais amplo, concebido entre as ações dos dois projetos, já citados. Dentre essas ações, desenvolvidas com pesquisadores brasileiros e estrangeiros, está a investigação de artigos científicos publicados em periódicos de alto impacto em diferentes grandes áreas de conhecimento e em diferentes línguas. O recorte eleito para este capítulo priorizou artigos científicos da subárea de Linguística, em periódicos brasileiros e franceses.

A organização dos dados dos seis artigos mais citados, em periódicos brasileiros e franceses e seus respectivos textos citantes indicados (248), foi realizada com auxílio do *software* MAXQDA 2021 (VERBI SOFTWARE, 2021), considerando-se possíveis inconsistências, entendidas como falta de lógica entre o que estava sendo indicado como citação pela máquina e o que efetivamente seria citação do artigo.

### **3. Análise dos dados**

Um primeiro aspecto a ser abordado sobre os dados trazidos, no quadro 1, diz respeito à relativa proximidade entre os h5 (índice e mediana) dos periódicos brasileiros, condição que também se nota nos periódicos franceses, observada, ainda, no cômputo geral, mesmo que não de forma expressiva, certa vantagem nos valores para as revistas brasileiras, em comparação com as francesas. O número de citações registrado para o artigo mais citado em cada uma das revistas brasileiras é bastante próximo (40, 45 e 42), diferentemente do que se nota com relação às francesas, em que, ao lado dos índices 22 e 29 para citações recebidas, temos 70 citações para o artigo mais citado em APF1. Sobre isso, caberia observar, conforme exposto no quadro 1, que APF1 é, dos 6 artigos, o único em língua inglesa.

Os números absolutos indicados não correspondem efetivamente ao número de textos citantes para cada artigo mais citado nos periódicos. Essa realidade se mostrou visível no processo de busca e codificação de cada um dos textos citantes indicados pela base *Google Scholar*. Utilizando o *software* de análise qualitativa de dados, procuramos, ainda, localizar em cada um dos textos citantes dos artigos mais citados a referência ao artigo citado. Esse processo nos levou à identificação de várias inconsistências, discriminadas no quadro 2, que dão visibilidade a aspectos não diretamente acessáveis apenas pelos índices de citação apontados pela base adotada na pesquisa.

Quadro 2 – Número de inconsistências em relação ao conjunto dos dados

Inconsistências	Quantidade	Percentual em relação ao total de citações registrado
(1) Versão duplicada de texto citante, isto é, trata-se de cópia do mesmo texto citante, já contabilizado pelo <i>Google Scholar</i>	25	10%
(2) Ausência do texto citado no texto identificado como citante	09	3,6%
(3) Versão do texto citante em outra língua	09	3,6%
(4) Texto citante não encontrado na <i>Web</i> , ou seja, trata-se de texto citante contabilizado pelo <i>Google Scholar</i> , mas que não pode ser recuperado online para composição do <i>corpus</i>	06	2,4%
(5) Acesso restrito ao texto citante, mediante pagamento	04	1,6%
(6) Ano de publicação do texto citado no texto citante diferente do indicado pela base <i>Google Scholar</i>	03	1,2%
(7) Texto citante referindo apenas um dos autores do texto citado	01	0,4%
<b>TOTAIS</b>	<b>57 (de 248)</b>	<b>22,8%</b>

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 2 foi organizado levando-se em consideração a quantidade de inconsistências encontradas (da mais frequente à menos frequente) que impediram a composição do *corpus* como projetada a partir da quantidade de citações em textos citantes. Observamos que (1), (2), (3), (6) e (7) podem ser tomadas como inconsistências da base *Google Scholar*, decorrentes do funcionamento da máquina e de algoritmos. Entretanto, (4) e (5) têm uma natureza diversa, uma vez que se trata de problemas encontrados pelas pesquisadoras na composição do *corpus* e não de uma inconsistência como as demais relatadas<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> As autoras agradecem ao Prof. Dr. Bertrand Daunay (Université de Lille, França), por essa observação metodológica relevante para a discussão proposta.

Das inconsistências listadas, chama a atenção o número expressivo de duplicações de textos citantes, aspecto verificado em relação às seis revistas investigadas. Em segundo lugar, figura o contingente de textos ditos “citantes”, mas nos quais não consta menção ou referência aos artigos cuja citação é registrada na base consultada. De modo geral, essa inconsistência se explica pela contabilização realizada pelo algoritmo da citação de autores homônimos ou, ainda, da citação de outros textos do(s) autor(es) do artigo cujos índices de citação estão sendo aferidos pelo *Google Scholar*. Empatada com o segundo lugar, temos novamente a duplicação no número de citações, resultado de o algoritmo incluir versão em outro idioma de um mesmo texto citante, prática de publicação comum em vários periódicos. Os demais casos de inconsistência apontam para problemas que vão desde a dificuldade de acesso ao texto citante – seja em razão de ele não ser encontrado na *Web*, seja porque seu acesso é restrito (pago ou dependente de autorização de instituição universitária) – até a incoerência resultante de diferenças de dados entre o texto citado e o que se registra no texto citante, como ano de publicação do texto citado diferente do que consta na base ou referência a apenas um dos autores do texto citado. A não coincidência da data do texto citado no texto citante nos parece particularmente interessante, tendo em conta que, para se chegar ao Índice h5, segundo dados da própria base *Google Scholar*<sup>13</sup>, é considerado o número de citações de artigos publicados nos últimos 5 anos; a data de publicação do artigo é, portanto, ao lado do número de citações que ele recebe, um fator que impacta no Índice h5.

No que respeita, especificamente, ao número de citações registrado na base *Google Scholar* para cada um dos seis artigos

---

<sup>13</sup> “O índice h5 é o indexador h dos artigos publicados nos últimos cinco anos passados. Trata-se do maior número h de uma publicação, em que h artigos publicados de 2017 a 2021 tenham sido citados no mínimo h vezes cada”. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=top\\_venues&hl=pt-BR](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=top_venues&hl=pt-BR). Acesso em: 30 jul. 2022.

tomados em nosso trabalho, o quadro 3 detalha, por artigo, o contingente de inconsistências encontradas, do que resultou uma codificação de textos citantes bem menor do que a prevista apenas pelo número total de citações constante na base.

Quadro 3 – Número de textos citantes codificados em relação ao número de citações e de inconsistências encontradas

Artigo citado	Nº de citações na base <i>Google Scholar</i>	Nº de inconsistências	Nº de textos citantes codificados
APB1	40	15 (37,5%)	25
APB2	45	08 (17,7%)	37
APB3	42	08 (19%)	34
APF1	70	05 (7,1%)	65
APF2	22	09 (40,9%)	13
APF3	29	12 (41,8%)	17

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode verificar, a partir dos dados abrigados pelo quadro 3, a identificação das inconsistências e a consequente rejeição dos textos citantes nessa condição mostra-nos uma realidade curiosa e, ao mesmo tempo, preocupante, principalmente quando se considera a possibilidade de que índices de citação sejam assumidos na elaboração de *rankings* ou no embasamento de critérios para concessão de investimento de pesquisa (HARO, 2017). O percentual de inconsistências ultrapassa 1/3 do número de citações formalizado pela base consultada em três dos artigos (APB1: 37,5%; APF2: 40,9%; APF3: 41,8%), sendo ainda significativo o percentual em APB2 (17,7%) e APB3 (19%). Para APF1, o índice de inconsistências mostra-se pequeno comparativamente aos demais, o que não significa, entretanto, tratar-se de um dado a ser desprezado.

Assumidos em conjunto os periódicos brasileiros, dos 127 textos citantes indicados pela base *Google Scholar*, apenas 96 foram efetivamente codificados, ou seja, quase 25% não puderam ser retidos, em razão das inconsistências. Quanto aos periódicos franceses, de um total de 121 textos citantes, codificamos 95,

havendo, nessa medida, uma queda de 21,5% do total inicialmente apresentado pela base.

No trabalho de codificação dos textos citantes, interessou-nos também examinar o contingente de autocitações encontrado, tomando-se como parâmetro o artigo cujo índice de citação levou aos textos citantes. Para APB1, 14 dos seus textos citantes (ou seja, 56% dos 25 textos codificados; portanto, mais da metade dos textos) têm assinatura de, pelo menos, um dos autores desse artigo. Nos textos citantes de APF1, foi registrado apenas um caso de autocitação, por meio de um artigo assinado pelos mesmos autores de APF1. Também um caso de autocitação foi contabilizado para APF2. Relativamente aos textos citantes de APB2, APB3 e APF3, não foram encontradas autocitações, uma vez que nenhum deles apresentava a mesma autoria do artigo, cujas citações foram contabilizadas. Ainda sobre os textos citantes de APF1, cabe comentar a presença de currículo de um dos autores desse artigo incluído pela base.

Muitos outros aspectos, para além dos que focalizamos, mereceriam ser objeto de exame e reflexão quando se tomam para investigação índices de citação, com o objetivo de trazer à tona dimensões não visíveis nos dados bibliométricos. Dentre eles, mencionamos: (i) o gênero de discurso materializado no texto citante, o que nos permitiria, por exemplo, no caso de teses e dissertações, mapear o impacto do artigo citado na formação de novos pesquisadores; (ii) o idioma de publicação do artigo citado e dos textos citantes; (iii) a filiação institucional dos autores do artigo citado e dos textos citantes; (iv) o ano de publicação dos textos citantes; (v) o número de autores do texto citado. Caberia, ainda, a comparação desses mesmos resultados para artigos e seus respectivos textos citantes de distintas áreas de conhecimento, já que, como sabemos, é significativa a diferença dos índices de citação por área de conhecimento, assim como há predomínio de periódicos em língua

inglesa com maiores índices de citação<sup>14</sup>, condição que também se pode atribuir a APF1, com quase o dobro das citações obtidas pelos demais artigos examinados neste trabalho.

#### 4. Considerações finais

Para o desenvolvimento deste capítulo, partimos, por um lado, da problematização apresentada, há mais de 20 anos, por Silva e Bianchi (2001), no que respeita a limitações da adoção de indicadores bibliométricos na análise e na investigação de práticas científicas e, por outro, de tendências atuais que têm discutido métricas mais abrangentes na avaliação de pesquisadores e do desempenho das instituições (MARCOVITCH, 2019).

Buscamos, portanto, investigar a diferença entre a quantidade de citações recebidas por artigos científicos publicados em periódicos de origem brasileira e francesa de alto impacto, número apreensível por bases eletrônicas, e o que pode ser efetivamente tomado como “citação”, na exclusão de diferentes tipos de inconsistências, como versão duplicada de texto citante; autores homônimos em textos citantes, não responsáveis, portanto, pelo texto citado; textos citantes que não apresentam o nome do autor do texto citado; recuperação pela base da mesma versão do texto citado, em outras línguas; textos citantes com indicação de ano de publicação distinto do indicado pelo periódico do texto citado.

No caso dos textos citantes dos artigos mais citados em língua portuguesa, considerando-se essas inconsistências, houve uma redução de quase 25% do total de textos citantes obtidos pela base à época da busca. Para os artigos mais citados das revistas francesas, levando-se em conta as inconsistências, houve uma

---

<sup>14</sup> As métricas registradas pela base *Google Scholar* abrigam as publicações com maior Índice h5, independentemente da área de conhecimento. Os índices dos 5 primeiros lugares vão de 444 a 354, aí dominando periódicos da área médica e ciências da vida, todos em língua inglesa. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=top\\_venues&hl=pt-BR](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=top_venues&hl=pt-BR). Acesso em: 26 jul. 2022.

redução 21,5% do total de textos citantes obtidos pela base naquele período. Trata-se de percentual semelhante em termos numéricos, mas que não mostra discrepâncias como as encontradas na análise circunstanciada: (i) em APB1, por exemplo, como discutido, o número de citações registrado à época da coleta foi de 40. Excluindo-se inconsistências (15, o correspondente a 37,5%), o número de textos citantes é de 25; (ii) em APF 3, o número de citações do artigo, à época da coleta, foi de 29. Excluindo-se inconsistências (12, o correspondente a 41,8% do cômputo inicial), o número de textos citantes chega a 17. Trata-se de uma não correspondência entre o número apreensível pela base e o que pode efetivamente ser tomado como “citação”, na exclusão de inconsistências.

Para além das inconsistências apontadas, outros aspectos podem ser incluídos na reflexão sobre a aferição dos índices de citação e do lugar dado a eles nas práticas científicas. Um deles seria o próprio limite de anos para contagem das citações, que estaria privilegiando áreas que têm vida média de citações curtas, tal como se dá nas Ciências da Saúde, por exemplo, e desfavorecendo outras, como a História, em que as citações parecem ter vida mais longa. A isso se acrescenta a alta densidade de citações para publicações em língua inglesa e sua consequente valorização, que teria como contrapartida o enfraquecimento de periódicos dedicados a retratar a ciência local.

A essas indagações, acrescentamos reflexão sobre os limites do Índice h, por Fabrício Marques (2013), na **Revista Fapesp**. O autor menciona o uso, bastante criticado, do Índice pela revista **Chemistry World**, do Reino Unido, adotado para publicar, desde 2007 até 2012, uma lista com mais de 500 pesquisadores altamente produtivos na área de Química, o que equivale a um Índice h maior que 55. Ainda segundo Marques (2013), o pesquisador que ocupava o primeiro lugar do *ranking* da **Chemistry World** era da Universidade Harvard e tinha um Índice h de 169, o que significa que ele publicou pelo menos 169 artigos que obtiveram, cada um,



ao menos 169 citações em outros trabalhos. Como se pode facilmente perceber, é um número que implica a correlação entre quantidade de artigos e de citações; assim, terá um Índice h baixo aquele pesquisador que publica muito, mas é pouco citado, ou que recebe muitas citações, mas em um número restrito de artigos publicados. As críticas que ensejaram a suspensão da publicação dessa lista pela revista se somam a muitas outras que questionam não necessariamente o indicador, mas seu uso ou sua supervalorização.

A cultura disciplinar em artigos científicos na área de Humanidades, subárea de Linguística, emerge, assim, em meio a questões epistemológicas e processos sociais complexos das práticas letradas acadêmico-científicas (LEA; STREET, 2014), segundo dispositivos e procedimentos não totalmente fidedignos, como se poderia supor com base na adoção de números.

Em artigo publicado em dezembro de 2021, Postigo-Zumarán *et al.* procuram caracterizar a produção científica sobre escrita acadêmica, em âmbito mundial, entre os anos de 2011 e julho de 2021. Os autores realizaram buscas nas bases *Scopus*, *Web of Science*, *Google Acadêmico*, *Microsoft Academic* e *Crossref*. Os critérios de análise eleitos estavam relacionados a índices bibliométricos, artigos mais citados, autores com maior quantidade de publicações, distribuição de publicações ao longo do ano, periódicos com maior quantidade de publicações, tipos de publicação e, também, país com maior produção sobre a temática “escrita acadêmica” (POSTIGO-ZUMARÁN *et al.*, 2021, p. 201). A cobertura de um período de dez anos na produção científica da área é um mérito da proposta, de interesse dos estudos linguísticos e linguísticos aplicados. Não fica evidente, entretanto, entre os procedimentos metodológicos, se houve exclusão de inconsistências decorrentes do uso dessas bases. Há uma observação sobre o emprego do *software Publish or Perish* v. 7.33, e dos *softwares* analíticos oferecidos pelas bases *Scopus* e *Web of Science*, mas não há detalhamento do que foi incluído e excluído dos dados.

A descoberta dessas inconsistências em artigos científicos da subárea, na confrontação da precisão e explicitude suposta em números, teria de ser colocada à prova na análise de artigos científicos de outras áreas de conhecimento, na problematização da adoção de indicadores bibliométricos, que visa à homogeneização do fazer científico. Seria preciso, ainda, ampliar essa proposta, na investigação de outras bases comumente utilizadas como parâmetro na aferição de qualidade científica. Espera-se, assim, que as discussões propostas neste capítulo possam contribuir para uma reflexão sobre produção de conhecimento e poder nos diferentes domínios disciplinares.

## Referências

ANGERMÜLLER, J. La science sur le web. Numérisation de textes et dédifférenciation du savoir chez google scholar & cie. Tradução: Stéphanie Roussel. **Scientisme(s) & Communication Mei**, v. 35, p. 127-140, 2012. Disponível em: <https://mei-info.com/wp-content/uploads/2012/11/MEI35-129-142-La-science-sur-le-Web.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Documento de Área: Linguística e Literatura**, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/linguistica-e-literatura-pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

HARO, F. A. O impacto de (não) ter impacto: Para uma sociologia crítica das publicações científicas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 113, p. 83-106, set. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-74352017000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-74352017000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 jun. 2022.

KOMESU, F.; ASSIS, J. A.; DONAHUE, C. **The disciplinary culture of citation in scientific articles in the humanities**. (em preparação)

- LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.
- MARCOVITCH, J. A universidade em 2022. **Estudos Avançados**, v. 33, n. 95, p. 7-18, 2019.
- MARQUES, F. Em busca de métricas mais refinadas. **Revista Fapesp**, ed. 301, mar. 2021. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/em-busca-de-metricas-mais-refinadas/>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- MARQUES, F. Os limites do índice-h. **Revista Fapesp**, ed. 207, maio, 2013. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2013/05/14/os-limites-do-indice-h/>. Acesso em: 7 maio 2022.
- MARZIALE, M. H. P.; MENDES, I. A. C. O fator de impacto das publicações científicas. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 4, p. 466-467, jul. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692002000400001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692002000400001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 jul. 2022.
- POSTIGO-ZUMARÁN, J. E. *et al.* Análisis bibliométrico de la producción científica sobre escritura académica. Un estudio de los últimos 10 años. **Laplage em Revista (Internacional)**, v. 7, n. 3C, p. 200-209, set./dez. 2021.
- PRICE, D. J. S. The structures of publication in science and technology. *In*: GRUBER, W. H.; MARQUIS, D. G. (orgs.). **Factors in the transfer of technology**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1969, p. 91-104.
- SALGADO, L. S.; CLARES, L. M. Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 29-58, 2017.
- SILVA, J. A.; BIANCHI, M. L. P. Cientometria: a ciência da métrica. **Paidéia**, v. 11, n. 21, p. 5-10, 2001.
- STREET, B. V. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

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

VERBI SOFTWARE. **MAXQDA 2021** [computer software]. Berlin: VERBI Software, 2021. Disponível em: [maxqda.com](http://maxqda.com). Acesso em: 20 jan. 2022.

**Em homenagem:**

Querida Raquel, nossa sincera gratidão por ser a mulher-pesquisadora que é, sempre indicando caminhos de trabalho e tornando-os possíveis para tantos. Temos a honra e alegria de compartilhar sua amizade, inteligência, entusiasmo, generosidade e leveza, com que tanto aprendemos na universidade e fora dela. Vida longa ao pensamento que se volta ao outro e que o alimenta, vida longa, Raquel!



## CAPÍTULO 3

### Efeitos da valorização de uma produtividade quantitativa em práticas de escrita acadêmica no doutorado

Larissa Giacometti Paris  
Rómina de Mello Laranjeira  
Flávia Danielle Sordi Silva Miranda

#### 1. Introdução

Você vai ter que dividir, senão, você não defende. Ou, então, você tem que ter N outros projetos paralelos, você levar seu doutorado na loucura  
(Isadora, 33 anos, doutoranda)

No universo acadêmico-científico atual, o mantra “publicar ou perecer” (CURRY; LILLIS, 2013) é familiar para grande parte da comunidade científica, incluindo docentes-pesquisadores, alunos da pós-graduação e, até mesmo, estudantes da graduação. Em decorrência dessa cobrança por uma alta produtividade, Berg e Seeber (2016) demonstram que a chamada “cultura da velocidade” acaba por imperar no ambiente acadêmico-científico contemporâneo. Não é preciso somente publicar – sem haver complementos para o verbo –, mas, sim, publicar de forma numerosa e em um curto período de tempo, privilegiando-se a quantidade e o imediatismo em detrimento à qualidade e à maturação (JORDÃO, 2016). Entretanto, mesmo trabalhando em ritmo acelerado, há, frequentemente, a sensação de que falta tempo devido a esse *ethos* da velocidade (BERG; SEEBER, 2016).

Considerando tal contexto, propomos, neste capítulo, uma discussão acerca da questão da produtividade e seus efeitos nas práticas de escrita de doutorandos brasileiros. Para tanto,

assumimos os princípios teórico-metodológicos apresentados pelos pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento (NEL) e, mais especificamente, tomamos como base a perspectiva do modelo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998).

Com base nos trabalhos desenvolvidos pelas três autoras, estruturamos este capítulo da seguinte forma: o texto se inicia com uma discussão acerca das produções acadêmicas brasileiras, que assumem a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, e cujos pesquisadores são doutorandos. Na próxima seção, apresentamos os contextos dos dados empíricos analisados neste texto, bem como os pressupostos metodológicos que nos guiaram. Em seguida, refletimos sobre as visões dos participantes em relação à prática de *salami science*. Depois, discutimos os efeitos da cobrança por produtividade de acordo com as percepções dos doutorandos. Por fim, tecemos algumas considerações finais a esse respeito.

## **2. Fundamentação teórica e contextualização dos estudos em Letramentos Acadêmicos na pós-graduação no Brasil**

Neste trabalho, baseamo-nos nos Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 2003), assumindo explicitamente a perspectiva dos “Letramentos Acadêmicos” (LEA; STREET, 1998; LILLIS *et al.*, 2015), por meio da qual as práticas de leitura e escrita do Ensino Superior são enfocadas e compreendidas em suas dimensões linguísticas e extralinguísticas. Assim, são considerados aspectos como identidade, agência e poder, além da busca por uma transformação dessas mesmas práticas (LILLIS; SCOTT, 2007), muitas vezes, inseridas em situações de pressão, exclusão e preconceitos em relação aos escreventes, como, por exemplo, os doutorandos, participantes privilegiados em nosso capítulo.

Por ser uma expressão advinda de estudos estrangeiros – *Academic Literacies* ou ACLITS<sup>1</sup>, Lillis (2021, p. 51, tradução nossa<sup>2</sup>)

---

<sup>1</sup> Abreviação para *Academic Literacies*. Para uma melhor compreensão da fundamentação teórica em pesquisas brasileiras, recomendamos a leitura da

caracteriza como “*agrupamentos epistemológicos*” os usos e os significados diversificados em torno de termos selecionados pelos pesquisadores para se referirem ao(s) letramento(s) acadêmico(s), em diferentes contextos linguísticos e regionais. Isso porque, conforme a estudiosa, “não há traduções simples ou unidirecionais para cada uma [das frases, expressões], mas elas indexam tradições, interesses e preocupações particulares” (LILLIS, 2021, p. 51, tradução nossa<sup>3</sup>). Ainda em sua percepção, no Brasil e em Português, usamos:

Letramentos Acadêmicos: a) para referir aos múltiplos gêneros, discursos e práticas associados a diferentes disciplinas no meio acadêmico; b) indexar uma posição epistemológica particular – escrever e ler na academia como prática social (por exemplo, Fiad, 2016) (LILLIS, 2021, p. 52, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Tendo isso em vista e, a partir de nossa integração ao grupo “Escrita: ensino, práticas, representações e concepções”, liderado por Raquel Salek Fiad e com registro no CNPq, tomamos a expressão “Letramentos Acadêmicos”, também com base nos estudos ingleses, como forma de nos posicionarmos epistemologicamente. Ou seja, compreendemos a leitura e a escrita acadêmica como práticas sociais e, por conseguinte, questionamos algumas visões que circulam no Ensino Superior, bem como práticas de escrita e ensino da escrita na esfera da universidade que generalizam e/ou visam cristalizar os letramentos acadêmicos, independente dos valores atribuídos pelos participantes e dos contextos. Nesse sentido, concordamos

---

coletânea: FIAD, R. S. (org.). **Letramentos Acadêmicos**: contextos, práticas e percepções. São Carlos: Pedro & João, 2016.

<sup>2</sup> No original: “epistemological clusters”.

<sup>3</sup> No original: “These are not simple or uni-directional translations of each other but rather index particular traditions, interests and concerns”.

<sup>4</sup> No original: “Letramentos acadêmicos: a) to refer to the multiple genres, discourses and practices associated with different disciplines within academia; b) to index a particular epistemological position – writing and reading in the academy as a social practice (e.g. Fiad, 2016)”.



com a tese sustentada por Fuza (2015, p. 345) de que “o discurso acadêmico concebido com base nos múltiplos letramentos possibilita repensar a noção de escrita homogênea, desmistificando a ideia de que todos os participantes das comunidades científicas escrevem da mesma forma”.

Lillis e Curry (2010), por exemplo, remontam a desafios vivenciados por acadêmicos de diferentes contextos, participantes de sua pesquisa, para publicar em inglês e discutem sobre outras questões envolvidas como recursos que subsidiam as produções acadêmicas ou os papéis dos “mediadores de letramento” (LILLIS; CURRY, 2010, p. 87, tradução nossa<sup>5</sup>), entre outros.

Tão logo, se as práticas de escrita acadêmica e os elementos a elas relacionados são amplos, consideramos importante questionarmos regras padronizadas e até mesmo alicerçadas em dimensões escondidas (STREET, 2009) que são postas aos participantes, a nós todos. Mais do que reconhecer a heterogeneidade da escrita acadêmica (FUZA, 2015) e as diversas relações que permeiam os textos (LILLIS; CURRY, 2010), almejamos que essas concepções sobre produzir textos acadêmicos e as situações envolvidas no processo possam ser debatidas e transformadas (LILLIS *et al.*, 2015; LILLIS, 2021).

Em Miranda (2022)<sup>6</sup>, encontramos uma metapesquisa de produções acadêmicas brasileiras, entre 2010 e 2020, que reportavam aos estudos em Letramentos Acadêmicos, em português e/ou inglês no Brasil. A investigação centralizou-se na busca por teses e dissertações defendidas naquele período e publicadas no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*<sup>7</sup>, bem como em artigos científicos indexados ao *Portal de Periódicos da Capes*<sup>8</sup>, por serem duas instâncias

---

<sup>5</sup> No original: “literacy brokers”.

<sup>6</sup> Pesquisa desenvolvida, inclusive sob supervisão da Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, via Programa de Pesquisador de Pós-Doutorado, no Instituto de Estudos da Linguagem, na Unicamp, entre fevereiro de 2021 e fevereiro de 2022.

<sup>7</sup> Cf. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 17 ago. 2022

<sup>8</sup> Cf. <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em 17 ago. 2022.

representativas como fontes para se encontrar trabalhos de nossos pesquisadores. Assim, as pesquisas levantadas compreendiam o já referido campo teórico-epistemológico dos ACLITS. De alguma maneira, isso estava indexalizado por seus autores nos títulos, palavras-chaves e/ou resumos.

Como ponto de partida, trazemos, a seguir, algumas dessas pesquisas locais, para colaborar com nossas reflexões teóricas e, posteriormente, com as reflexões nas seções de análise que serão apresentadas. Dentre os trabalhos de mestrado e de doutorado levantados em buscas na primeira base de dados, foram identificadas 113 produções, divididas em 57 dissertações e 56 teses. Quando observamos essas teses sobre letramentos acadêmicos, relativos também ao momento da pós-graduação, deparamo-nos com um número de três teses. Tal dado autoriza-nos a afirmar, portanto, que poucas<sup>9</sup> delas estiveram voltadas à compreensão de práticas de leitura e de escrita acadêmicas paralelas à etapa em que estavam seus próprios autores, ou seja, o doutorado. Foram elas:

Quadro 1 – Apresentação dos trabalhos em ordem decrescente de publicação

<b>Teses</b>	<b>Título</b>	<b>Programa/Ano</b>
T1	“O <i>design</i> pedagógico para um curso de português como língua adicional para fins acadêmicos”	Doutorado em Letras/2020
T2	“Letramentos	Doutorado em

<sup>9</sup> Reconhecemos que o recorte pode não representar a compreensão de todos os trabalhos do *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* compreendidos no período e na temática, uma vez que o recorte deu-se, qualitativamente, pela busca por palavras-chave e a seleção a partir da leitura de títulos e/ou dos resumos disponibilizados. Todavia, filtros são necessários, com base em critérios estabelecidos para toda pesquisa de levantamento. Também advertimos que novos trabalhos podem ter sido desenvolvidos mais recentemente. A esse respeito, mencionamos o conhecimento que já temos da tese de Paris (2021), uma das autoras deste capítulo.

	acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional”	Linguística/2020
T3	“Porque não é o escrever em si, é ver como é que está escrito”: discursos sobre letramentos acadêmicos em inglês em uma comunidade de prática de química”	Doutorado em Letras/2019

Fonte: Elaboração própria com base nos dados oferecidos pelo *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*

Os anos das teses apresentadas no quadro remontam-nos a um período mais recente de abordagem da temática dos letramentos acadêmicos de doutorandos, enquanto seus títulos já nos indicam predominância do português como língua adicional. Por outro lado, uma análise qualitativa dos resumos referentes ao trio localizado também nos permitiu outras percepções. Observemos alguns excertos dessa parte inicial das teses:

Quadro 2 – Transcrição de excertos de resumos das teses, **negritos nossos**

“analisei um **roteiro didático** desenhado para um curso voltado ao trabalho com gêneros acadêmicos – que é ofertado a **estudantes realizando intercâmbio** em uma universidade estadual no Sul do Brasil – e uma **disciplina direcionada ao ensino de leitura e escrita acadêmica**, ofertada a **estudantes intercambistas em nível de pós-graduação** em uma universidade privada do Sul do Brasil, buscando verificar de que forma eles oportunizavam o trabalho com os textos acadêmicos **por uma perspectiva social de uso da linguagem**, propiciando um trabalho de leitura e escrita que atendesse ao que os discentes precisavam fazer em suas rotinas na universidade. [...] Também precisam ser consideradas as **especificidades das linguagens acadêmicas de cada área em textos na língua materna e na língua adicional**”

“Nosso objeto de estudo é o letramento acadêmico em PLA de mestrandos e **doutorandos estrangeiros** da Universidade Federal do Ceará, participantes do **Curso de Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras**. [...] nosso objetivo principal é descrever e analisar as produções dos gêneros de texto **biodata** e **resumo de comunicação oral de estudantes estrangeiros de pós-graduação, focalizando a dimensão social conjugada à dimensão linguística, que contribuem para o letramento acadêmico em PLA**, através da mediação, sob uma **perspectiva sociointeracionista da linguagem**. Para isso, utilizamos como aporte teórico o **Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)**, principalmente, a partir dos postulados de **Bronckart** (2012; 2008; 2016). [...] Para dar conta da análise, partimos da abordagem descendente de análise de texto como preconizada por **Volóchinov** (2018), que considera as condições concretas da interação verbal, as formas de enunciação e, por último, as formas da língua. [...] Além desse aporte teórico, consideramos importante a contribuição de **Adam** (2011), na sua proposta de **Análise Textual do Discurso** [...] Convocamos ainda a **teoria do texto** por tratar o texto sob uma abordagem que integra as dimensões social e psicológica, praxiológica e gnosiológica (COUTINHO, 2012). [...] utilizamos os estudos de **Lea e Street** (1984), **para tratar do letramento acadêmico**. [...] as dificuldades dos estudantes não dizem respeito **apenas** ao uso de recursos linguísticos da língua portuguesa, mas **sobretudo** a conhecimentos de diversas ordens, como **cognitivos, sociais e linguísticos**. Assim, consideramos que essas dimensões dos gêneros de texto biodata e resumo de comunicação oral são relevantes no processo de ensino e aprendizagem, ensejando aos estudantes possibilidades de interagir na comunidade acadêmica na qual estão situados temporariamente, assumindo a língua portuguesa como recurso comunicativo”

---

“[...] este estudo visa **explorar as práticas de letramento acadêmico (LA) em inglês** e sua aprendizagem em um **programa de pós-graduação** bem-conceituado que apresenta alta produtividade de publicação internacional em inglês [...] O quadro teórico adotado é **interdisciplinar** ao combinar a **Sociorretórica** (BAZERMAN, 2007; BAWARSHI; REIFF, 2013), os **LA** (LEA; STREET 1998, IVANIČ 1998) e a **Análise Crítica do Discurso** (ACD) (FAIRCLOUGH, 2003). Também são tomadas como

referências os conceitos de **Comunidades de Prática (CdP)** e **Participação Periférica Legítima (PPL)** (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998). [...] Nesse sentido, **recomendamos a criação de redes colaborativas** na CdP e a introdução de uma **abordagem pedagógica transformativa e colaborativa** que permita que o aluno se identifique como autor dentro da comunidade, **compreendendo os LA como ações sociais** e desenvolvendo **um olhar crítico em relação aos textos e sistemas de gênero** que os constituem”

Fonte: Resumos das teses disponíveis no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*

Os resumos elaborados pelos doutorandos apontam alguns aspectos em comum: (i) a contemplação de grupos minoritarizados na universidade pública e/ou privada brasileira (intercambistas, estrangeiros, estudantes em processo de inclusão na esfera acadêmica na língua inglesa); (ii) a abordagem da pós-graduação no sentido amplo, haja vista que os dados foram gerados em contextos diversos, como disciplinas, cursos e programas; (iii) a mobilização de diferentes quadros teórico-metodológicos e (iv) o embasamento nos estudos dos Letramentos Acadêmicos por meio da compreensão crítica, situada e extralinguística das práticas de que tratam, considerando, pois, elementos como “**especificidades das linguagens acadêmicas de cada área**”, “conhecimentos de diversas ordens, como **cognitivos, sociais e linguísticos**”, “**um olhar crítico em relação aos textos e sistemas de gênero**” e “**um lugar em que o outro deve ser ouvido, respeitado e reconhecido**”, o que também converge, por sua vez, com a noção de transformação das práticas proposta pelo modelo dos ACLITS.

Amparadas em alguns dos resultados da metapesquisa e em diálogo com as pesquisas de campo desenvolvidas, cujos dados analisaremos neste capítulo, percebemos que as práticas de escrita acadêmica de doutorandos, por serem ainda pouco enfocadas nos estudos brasileiros pelo viés dos ACLITS, abrem espaço para uma agenda de trabalhos sobre elas com base nos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998) e para problematizações sobre a prática de escrita acadêmica na pós-graduação. A fim de colaborar

com a necessária elevação da quantidade das pesquisas com tal recorte, estruturamos este capítulo.

### 3. Metodologia

As pesquisas de campo apresentadas neste capítulo inserem-se na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), mais particularmente, no campo dos Novos Estudos de Letramento (LEA; STREET, 1998), como já explicado anteriormente.

Os dados são provenientes das pesquisas de duas das autoras deste capítulo, uma de doutorado e outra de pós-doutorado, realizadas entre 2017 e 2020, em universidades do estado de São Paulo<sup>10</sup>, cujos participantes pertenciam a diferentes áreas do conhecimento, entre elas, as Ciências Humanas e Sociais, as Ciências Biológicas e a Tecnológica. Ambas as pesquisas de campo se apoiaram em pressupostos, conceitos e instrumentos habitualmente utilizados na etnografia da linguagem (BLOMMAERT; JIE, 2010), com o objetivo de investigar concepções e práticas sociais de escrita acadêmica de doutorandos, com foco no sujeito e em seus usos de oralidade, leitura e escrita.

Seguindo a etnografia como metodologia indutiva, portanto, capaz de dar conta das práticas situadas e multifacetadas de letramentos acadêmicos, emergiu dos dados um tema bastante relevante e atual sobre a cultura de produção científica, a saber: a cobrança pela produtividade na pós-graduação.

Para o presente capítulo, operamos com um recorte nos dados das pesquisas de campo. Selecionamos pós-graduandos de diversas áreas, conforme mostra o Quadro 3, pertencendo todos os doutorandos a programas avaliados em “excelente” e “muito

---

<sup>10</sup> As pesquisas foram aprovadas pelos respectivos Comitês de Ética em Pesquisa. A pesquisa de doutorado, desenvolvida por Larissa Giacometti Paris, contou com apoio do CNPq (CAAE 84164218.5.0000.8142). A pesquisa de pós-doutorado, realizada por Rómima de Mello Laranjeira, foi desenvolvida com o apoio do PNPd/CAPES (CAAE 14162918.2.0000.0084).

bom”. Primeiramente, apresentamos e analisamos excertos de entrevistas semi-estruturadas que tematizam a produtividade exigida na pós-graduação. Na sequência, excertos de diários de teses de participantes suscitam a análise e o debate sobre os efeitos dessa produtividade a partir do olhar dos doutorandos.

Apresentamos, no Quadro 3, os perfis dos participantes que colaboraram nas pesquisas de campo. Na primeira coluna, encontramos os pseudônimos escolhidos pelos doutorandos, na ocasião da primeira entrevista e, na segunda coluna, a idade no momento de geração de dados. A terceira coluna indica a área de conhecimento, de acordo com a tabela do CNPq e, a quarta coluna, a nota do programa. Por último, temos a indicação do tipo de bolsa do doutorando.

Quadro 3 – Perfis dos participantes

Nome	Idade	Área do conhecimento	Avaliação do PPG	Bolsa de fomento
Clarice	31 anos	Ciências Biológicas	Capes 7	Capes
Cristiano	36 anos	Linguística, Letras e Artes	Capes 6	Bolsa do Programa
Isadora	33 anos	Tecnológica	Capes 6	CNPq
Miguel	40 anos	Tecnológica	Capes 6	Não recebeu

Fonte: Elaboração própria

A escrita da tese de doutorado revelou-se um lugar de excelência para analisar a produtividade do sistema acadêmico e modos de operar nesse meio. Os dados apresentados correspondem, por isso, a elementos comuns nas duas pesquisas: dificuldades e efeitos da cobrança pela produtividade no doutorado. Como também sinalizado pela metapesquisa antes delineada, o enfoque de estudos brasileiros realizados nas teses e dissertações defendidas mais recentemente esteve direcionado para a abordagem da escrita acadêmica na graduação (MIRANDA, 2022). Assim, ampliando as possibilidades de análise de letramentos acadêmicos, nossa intenção é problematizar e estabelecer relações entre as pesquisas empíricas

que se centraram na produção acadêmica de doutorandos, como veremos nas próximas seções.

#### 4. A prática de *salami science* no contexto contemporâneo

De acordo com Elstein *et al.* (1998), em uma das primeiras definições sobre o termo, *salami science* – ou ciência do salame – é uma prática em que o pesquisador publica os resultados de um único estudo em dois ou mais textos. Assim, ocorreria a “divisão do que a rigor deveria ser um único texto abrangendo uma pesquisa em vários [...] artigos, para maximizar o número de publicações” (CAMARGO, 2014, p. 337), naquilo que Camargo (2014) denominou como “unidades mínimas publicáveis”. Além do pressuposto principal problema apontado pelo autor – o de que não haveria novas contribuições científicas nesse tipo de prática – haveria também o fato de recursos valiosos e limitados estarem sendo desperdiçados (ELSTEIN *et al.*, 1998), como os pareceres dados a artigos muito parecidos, por exemplo.

Expressão bastante difundida no meio acadêmico-científico, a prática de *salami science* configurou-se como um tópico de preocupação dos doutorandos participantes da pesquisa durante as entrevistas. Vejamos, a seguir, um trecho em que Miguel se expressa a respeito dessa temática.

##### Excerto 1

Pesquisadora: Outra doutoranda falou isso, ela falou que é *salami science*. Eu nunca tinha ouvido falar desse termo.

Miguel: Parece que é um artigo [...], que fala disso, eu li até [...]. Por que o que você faz? Você tem um resultado de pesquisa e você fatia esse resultado.

Pesquisadora: Por isso o salame, você está fatiando?

Miguel: Por isso o salame, em vários artigos.

Pesquisadora: Para ter quantidade?

Miguel: Por quê? Porque o critério da CAPES é quantidade (Setembro de 2018).

Miguel, ao reconhecer que a *salami science* é uma prática decorrente dos critérios de avaliação estabelecidos por agências de



fomento, tal como a CAPES, levanta um ponto importante para a discussão deste capítulo: a ciência do salame é consequência da pressão institucional para se publicar, ou seja, resulta das políticas científicas atuais no âmbito do neoliberalismo (MAURENTE, 2019; PILLER; CHO, 2013).

De modo geral, assim como Miguel, os demais doutorandos também afirmaram conhecer a ciência do salame e, em seus discursos, rechaçavam-na, embora admitissem que seria uma prática necessária no contexto atual do “publicar ou perecer”. Isso porque pesquisadores que não publicam frequentemente podem não conseguir pontuação suficiente para serem aprovados em concursos públicos, progredirem em suas carreiras em institutos de pesquisa e/ou em universidades públicas, terem financiamento para seus projetos, pontuação adequada para permanecerem integrados ao quadro de docentes de um programa de pós-graduação, por exemplo, entre outras consequências.

Dessa maneira, de acordo com Mendes-da-Silva e Leal (2021, p. 3), “sob a atmosfera de *publish or perish* que aumentou nas últimas décadas, a ênfase excessiva no volume de publicação como *proxy* para avaliar a produção científica recompensa inevitavelmente quantidade, em detrimento da qualidade”. Assim, nesse contexto de alta cobrança por publicação, a ciência do salame se constitui como uma saída encontrada pelos pesquisadores para se manterem excessivamente produtivos do ponto de vista quantitativo.

Tal solução, no entanto, é vista por parte da comunidade acadêmica como uma prática que conflitaria com o que é considerado eticamente aceitável (CAMARGO, 2014), uma vez que possuiria baixo contributo para a ciência. O único propósito da *salami science*, portanto, seria aumentar o número de publicações de um pesquisador. Nesse sentido, de acordo com Mendes-da-Silva e Leal (2021), o pesquisador se vê obrigado a fracionar a sua pesquisa em publicações de periódicos de menor qualidade, com processos de aceitação mais benevolentes, não sendo possível se dedicar ao compromisso de publicar em menor

quantidade, porém em periódicos de maior qualidade e com processos de avaliação mais exigentes.

Embora a ciência do salame seja, de fato, eticamente questionável, é preciso levar em consideração que o receio dos participantes em estarem supostamente praticando-a pode ser resultado de uma interpretação distorcida do conceito que a subjaz. Vejamos, a seguir, o excerto 2:

### **Excerto 2**

Isadora: [...] Você tem todo um projeto e daí, qual é o meu raciocínio, até um colega que a gente tem traçado uns projetos paralelos, a gente tem essa mesma linha. Eu desenvolvo material, eu vou caracterizar ele, eu vou aplicar, então, eu mostro a eficiência dele, eu mostro um ciclo, né. Só que daí, de um projeto que leva, sei lá, três anos, eu tenho um artigo publicado.

Pesquisadora: E é pouco para a CAPES, por exemplo?

Isadora: É pouco. E os professores também, a cobrança em cima da gente é muito grande. Então, o que a minha orientadora fala: ó, você vai ter um monte de coisa, né, a gente ainda que trabalha em projetos multidisciplinares, você tem caracterização química, física e biológica. Então, o que ela fala? “Você pega o seu projeto e divide pelo menos em duas partes”.

Pesquisadora: Para dar artigos?

Isadora: Dois artigos. Então, você vai fazer, desenvolver e caracterizar física e quimicamente: um artigo. Depois, você vai caracterizar biologicamente e aplicar, fazer os testes biológicos: outro artigo. Aí você faz: parte um, parte dois. É a *salami science*.

Pesquisadora: Nunca tinha ouvido falar desse termo [*salami science*].

Isadora: É super difundido, porque daí você visa número, você não visa necessariamente qualidade. [...] Lá [no meu programa de pós-graduação], para você defender o doutorado, você tem que ter dois artigos publicados. [...] Então, se você dedicou os quatro anos em um projeto só...

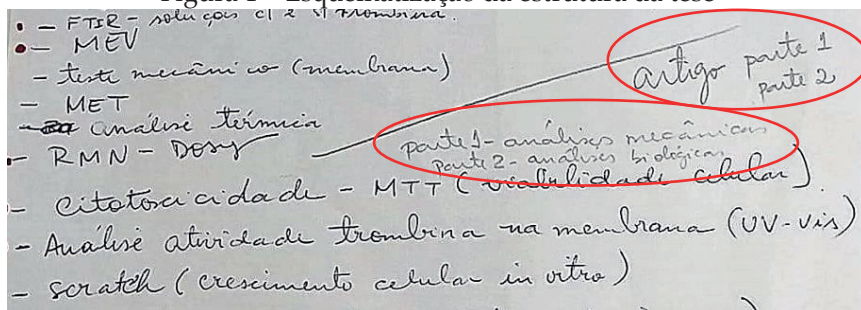
Pesquisadora: Você vai ter que dividir?

Isadora: Você vai ter que dividir, senão, você não defende. Ou, então, você tem que ter N outros projetos paralelos, você levar seu doutorado na loucura, porque só um projeto já é difícil para ter outros artigos publicados para conseguir defender (Setembro de 2018).

Além do que foi relatado nesse trecho da entrevista, Isadora compartilhou também um esquema que elaborou a fim de estruturar a sua tese. Nele, a doutoranda aponta a divisão do

projeto em duas partes (em que se lê “parte 1 – análises mecânicas / parte 2 – análises biológicas”) e, portanto, em dois artigos, conforme pode ser observado na figura 1.

Figura 1 – Esquemática da estrutura da tese



Fonte: Arquivo pessoal da doutoranda Isadora (destaques circulos são nossos)

Isadora afirma estar praticando a ciência do salame ao dividir o seu projeto de doutorado em duas partes a fim de obter dados suficientes para publicar dois artigos. Contudo, será que o caso relatado pela doutoranda se trata de *salami science*, se considerarmos que é socialmente esperado e aceito que haja a publicação de artigos científicos que apresentem dados analisados na tese?

Primeiramente, é preciso reconhecer que a tese e o artigo científico, por serem gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011) distintos, circulam também em locais diferentes. Enquanto uma tese de doutorado raramente é lida na íntegra por pesquisadores que não integram a banca de defesa devido a sua grande extensão, um artigo científico, geralmente, acaba circulando em contextos mais variados e em eventos de letramento diversificados: pode ser lido em sua totalidade por alunos em uma disciplina da graduação, por integrantes de um grupo de pesquisa da pós-graduação, por pesquisadores que estejam interessados na temática etc.

Além disso, tese e artigo científico não passam pelos mesmos processos de avaliação. A tese é avaliada nos eventos de letramento da qualificação e da defesa, por pesquisadores que integram a banca e conhecem o doutorando responsável pelo trabalho. Já o

artigo científico, quando publicado em periódico especializado, é revisado por ao menos dois pareceristas que não possuem acesso à identidade dos autores do texto e que também não têm ciência daquilo que o outro parecerista escreveu. Trata-se, claramente, de eventos de letramento avaliativos muito distintos, o que acaba influenciando em modos de produção escrita também diferentes.

Por outro lado, há de se considerar ainda que a grande extensão de uma tese de doutorado não possibilita que todos os dados nela analisados sejam sintetizados em apenas um artigo científico. De acordo com Elstein *et al.* (1998), a *salami science* seria eticamente aceitável nos casos em que um único trabalho pode gerar um manuscrito muito longo, com muitos dados, para ser publicado somente em um periódico, sendo essa a situação recorrente em teses de doutorado.

Porém, reafirmamos nosso posicionamento, neste capítulo, de que a produção de artigos científicos a partir dos dados analisados em teses de doutorado pode não se tratar da prática da ciência do salame. No caso analisado no excerto 2, observamos que a doutoranda não pretende fazer uma mesma análise em dois artigos, o que configuraria a *salami science*. Ao contrário, Isadora almeja analisar os dados de sua tese sob pontos de vista diferentes – um mecânico e o outro biológico –, o que certamente geraria desdobramentos diversificados para a sua pesquisa e, assim, contribuições também distintas. Essa prática, denominada “estratégia de publicação de múltiplos artigos” por Kirkman e Chen (2011), consiste em intencionalmente projetar, logo no início de uma pesquisa, a produção de dois ou mais artigos a partir de diferentes perspectivas, o que não incorreria em *salami science*.

Dessa forma, dependendo da situação e considerando a prática de letramento de produção de uma tese, é convencionalmente esperado que o doutorando recorte dados dela a fim de elaborar diferentes artigos. Nas palavras de Isadora, a sua orientadora, por exemplo, incentiva que a doutoranda produza artigos a partir do que é analisado na tese (“Então, o que ela fala?

Você pega o seu projeto e divide pelo menos em duas partes”). Inclusive, ao relermos o excerto 2, podemos perceber que os próprios programas de pós-graduação, com suas políticas de pressão por produtividade acadêmica discente, induzem os doutorandos a fazerem isso, uma vez que exigem que se publique artigos para que o discente possa agendar a defesa (“para você defender o doutorado, você tem que ter dois artigos publicados”).

Nesse sentido, ao se colocarem na posição de pesquisadores que praticam a ciência do salame somente pelo fato de publicarem os resultados da investigação do doutorado em mais de um artigo científico, ainda que com contributos distintos, é como se os doutorandos estivessem respondendo dialogicamente aos discursos proferidos por grande parte da comunidade acadêmica que condena essa prática. Devido a essa lógica neoliberal, que cobra por alta produtividade, e também à falta de explicitação do conceito de *salami science*, esses doutorandos pensam estar incrustados em práticas antiéticas, quando, na realidade, a partir de nossa análise, concluímos que se trata de algo já convencional e socialmente esperado na prática de produção de uma tese em um contexto social em que eles são cobrados a produzir em excesso.

Por outro lado, compreendemos que, embora não se trate da ciência do salame, essa prática é resultante daquilo que denominamos como “ciência da pressão”. Essa pressão por alta produtividade é consequência da regulamentação de políticas científicas que estabelecem a publicação intensiva em periódicos de alto impacto como um dos critérios para financiamento acadêmico e desenvolvimento de carreira (BLOMMAERT, 2022). Dessa forma, os doutorandos, ao invés de se focarem exclusivamente na produção de uma tese, precisam também reservar esforços para publicar artigos científicos durante o doutorado, já que, de acordo com Blommaert (2022), por serem pesquisadores em início de carreira, tornam-se os mais sensíveis às pressões do publicar ou perecer, devido ao mercado de trabalho acadêmico cada vez mais seletivo e competitivo. É nesse sentido que a doutoranda Isadora

afirma que precisa “levar o doutorado na loucura”, isto é, ceder à ciência da pressão.

Vale ressaltar que a produtividade, em si, é necessária quando se considera a produção de conhecimentos científicos. Em outras palavras, é preciso publicar os trabalhos científicos e divulgá-los entre os pares. Concordamos com Blommaert (2022) quando o pesquisador defende que o principal motivo para se publicar relaciona-se com a necessidade compartilhada de diálogo e debate sobre questões e resultados de pesquisa, o que, na visão do autor, é, e continua sendo, a forma mais potente de controle de qualidade na ciência. Entretanto, é a alta cobrança por produtividade que acarreta em efeitos nefastos para os pesquisadores. É sobre tais efeitos que discutiremos na próxima seção.

## 5. Efeitos da ciência da pressão

Nas palavras de Vilaça e Palma (2013, p. 477), “hoje, há uma espécie de ditadura da ciência rápida, pois esta é adequada para responder à *pressure to publish* (pressão para publicar)”. Segundo os autores, no Brasil, o modelo de avaliação dos programas de pós-graduação valoriza a produtividade em sentido amplo e, especialmente, a publicação de artigos científicos como critério avaliativo. A produtividade e as práticas produtivistas “estão diretamente ligadas a um contexto em que um montante grandioso de artigos gera mais admiração do que críticas”, estabelecendo-se “um tipo *problemático de mercado acadêmico-científico*, em que a publicação possuiria valor de troca, sendo uma forma de moeda” (VILAÇA; PALMA, 2013, p. 470).

Nesta seção, pretendemos abordar alguns efeitos dessa cultura acadêmica, no que diz respeito à pressão para publicar, para produzir e para produzir em quantidade. Os excertos, agora em análise, pertencem a diários de tese solicitados a doutorandos durante um período de três meses. O objetivo principal desse instrumento foi o de compreender processos de construção e de

escrita da tese de doutorado, não havendo nenhum delineamento temático específico, ou seja, os doutorandos podiam escrever sobre qualquer assunto relacionado à tese. Um dos tópicos que mais sobressaiu nos diários foi, justamente, a pressão individual e a preocupação em “ser produtivo”. Vejamos, a seguir, excertos do diário de Cristiano, da área de Linguística, Letras e Artes:

### **Excerto 3**

Não há muito o que falar hoje, a não ser que estou cansado, escrevi quase nada durante a semana e que passou pela minha cabeça um vago desejo de largar tudo diante do questionamento: “Para quê tudo isso?” [...] Tenho me sentido **“uma fraude”** diante do programa e da **expectativa que depositam em mim**. Sinceramente, quando olho para aquilo que é produzido por alguns colegas e para que o que estou produzindo em meu ritmo e disponibilidade de trabalho, sinto-me um tanto mal. Estou escrevendo pouco, talvez até pensando pouco (Junho de 2018, grifos nossos).

Cristiano, com 36 anos de idade, no momento da geração de dados, casado, pai de dois filhos e professor em mais de uma instituição de ensino, havia relatado que o seu “tempo” estava terminando (faltavam 6 meses para concluir). Por ser um pouco mais velho do que os seus colegas, afirmou, em entrevista, que sentia uma certa pressão em relação à qualidade do seu trabalho e às expectativas dos outros (note-se no excerto o uso plural em “depositam”).

O excerto 3 ilustra a individualização do fracasso (STREET, 2003) em um momento de cansaço e relativamente próximo à conclusão do doutorado. Revela, ainda, uma concepção de produtividade aliada à quantidade de páginas escritas, ou seja, produzir bem é escrever muito, apontando também para uma valorização quantitativa da produtividade intelectual, refém de um pensamento neoliberal marcado pela competitividade na academia (PILLER; CHO, 2013). Paralelamente, se “não escrevo muito”, então “sou um fracasso”. Dias depois, Cristiano volta ao mesmo tópico:

#### Excerto 4

Socorro!!! Não estou **produzindo** como deveria e gostaria. [...] Estou muitíssimo cansado e atrasado em meu cronograma. Eu havia estabelecido terminar todas as análises referentes a xxx até amanhã, mas não conseguirei. Espero que as minhas férias, que começam na segunda, sejam academicamente **produtivas!!!!** (Julho de 2018, grifos nossos).

Muito se tem já escrito sobre o adoecimento e o sofrimento psíquico de pós-graduandos e pesquisadores no contexto de economia de mercado em que vivemos, cujos mecanismos de avaliação podem ser bastante perversos (SILVA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020). No excerto 4, um aspecto que merece destaque e confirma o que a literatura vem pontuando é o “aproveitamento máximo do corpo” (MAURENTE, 2019, p. 12), quando Cristiano espera ser “produtivo” nas suas férias. Em outros excertos, aparecem elementos semelhantes: não ir para a universidade para render mais em casa e não “perder tempo” em deslocamentos. Contudo, o pós-graduando reconhecia em excertos anteriores do diário, em maio, os efeitos positivos da socialização acadêmica, salientando que precisava “frequentar o ambiente acadêmico” para se sentir reanimado em relação à pesquisa. Parece haver uma contradição: por um lado, deslocar-se significava perder “tempo”; por outro lado, o convívio acadêmico-científico estimulava o seu pensamento. Passemos à análise de outro trecho do diário.

#### Excerto 5

Ao chegar em casa mergulhei em meu trabalho, transformando as conversas da semana em ideias de análise a serem desenvolvidas, sobretudo acerca da poética de xxx. **Estou preocupado com o meu tempo** que parece cada vez mais escasso, por isso, **desisti de fazer uma tese “monumental” e revolucionária**. A cada momento que passa tenho mais consciência de minhas limitações e ao contrário do que parece, acredito que **isso me tem feito amadurecer como pessoa e como pesquisador**, embora seja um pouco dolorido e angustiante (Maio de 2018, grifos nossos).

No excerto 5, nota-se a capacidade de autoanálise do pós-graduando e, de forma positiva, o seu processo de amadurecimento, a imagem de si e o seu posicionamento crítico,



imprescindíveis à construção identitária de um pesquisador (IVANIČ, 1998). Se, por um lado, Cristiano salienta a preocupação com o “tempo” e reajusta suas expectativas (“desisti de fazer uma tese “monumental” e revolucionária”), por outro lado, interpretamos o excerto como um momento positivo (“isso tem me feito amadurecer como pessoa e como pesquisador”), na medida em que é valorizado o processo e não o produto, ao contrário do que lemos nos excertos anteriores.

Clarice tematiza tópicos semelhantes na escrita do seu diário:

#### **Excerto 6**

Essa semana minha escrita anda um pouco travada pois estou escrevendo uma parte da introdução cujo tema não é muito familiar. Além disso, também perdi dois dias de escrita devido à enxaqueca. Há cerca de um mês vou para o laboratório apenas esporadicamente, pois moro longe e **meu orientador insistiu que eu ficasse em casa para não perder tempo** com transporte e me dedicar à escrita. **Ele é muito compreensivo e sempre tenta me ajudar** (Dezembro de 2018, grifos nossos).

Neste caso, é o próprio orientador que sugere a Clarice “não perder tempo com transporte” para ter foco na escrita. Naquele episódio, ela caracteriza o seu mediador de letramento (LILLIS; CURRY, 2010; PARIS, 2022) como compreensivo. No entanto, mais adiante, com a entrega da tese a aproximar-se, seu posicionamento é ligeiramente diferente. Em janeiro, Clarice é explícita em relação às cobranças para a escrita de outro artigo:

#### **Excerto 7**

Minha ansiedade me mata. Além de ser muito complicado fechar a tese da forma que eu gostaria, **tenho cobranças, tanto da parte do meu orientador, mas, principalmente minha, para escrever outro artigo** relacionado ao primeiro capítulo da tese. (...) O quanto antes eu tiver o projeto de pós-doc em mãos, antes eu submeto e então **terei chance de emendar uma bolsa na outra e não ficar sem receber**. Gostaria de me dedicar apenas à escrita da tese sem outras preocupações, mas é impossível. (Janeiro de 2019, grifos nossos)

Merece ser ressaltado o fato de a pós-graduanda estar terminando o doutorado e, ao mesmo tempo, submetendo um novo projeto de pós-doutorado a uma agência de fomento. A precarização, como fator externo à escrita, afeta naturalmente a concentração e o bem-estar. Nesse sentido, é importante refletir sobre as tensões evidentes nos excertos. Primeiramente, a preocupação com o “tempo de deslocamento”, que pode diminuir a “produtividade”, tem talvez menor impacto do que a sobrevivência e a precariedade financeira da pós-graduanda, devido à incerteza com o futuro (“terei chance de emendar uma bolsa na outra e não ficar sem receber”). Em segundo lugar, é compreensível que a ansiedade afete a produção escrita da tese e de artigos. Esta questão nos remete para as dimensões externas e “escondidas” que podem, com justiça, adoecer o corpo e a mente. Vários estudos vêm demonstrando que algumas das ditas “dificuldades de escrita” estão sobremaneira relacionadas a diversos fatores externos a ela, incluindo os institucionais, os emocionais e os financeiros (SALA-BUBARÉ; CASTELLÓ, 2017; SVERDLIK *et al.*, 2018; WILMOT; MCKENNA, 2018). Portanto, essas pesquisas reiteram que não são dificuldades ou “problemas” com a produção de texto em si, mas outros fatores que a condicionam e determinam. Nos meses seguintes, Clarice continua relatando essas preocupações:

**Excerto 8**

**Devido ao tempo dedicado ao projeto de pós-doc, encontro da pós e atividades complementares** do laboratório, adiei a entrega da tese para o dia 05/04.

(Fevereiro de 2019, grifos nossos)

**Excerto 9**

Neste término de doutorado a **preocupação constante do meu destino profissional atrapalha muito a escrita.**

(Março de 2019, grifos nossos)

De acordo com o modelo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998), as relações de poder e ideologia permeiam as

práticas de linguagem no Ensino Superior. É necessário debater o modo como determinados fatores internos e externos influenciam a produção de textos, de dissertações, de teses, de artigos, enfim, da produção escrita do conhecimento. Dessa forma, poderemos desconstruir a individualização do fracasso e do domínio (ou não) de habilidades de escrita e, ao invés, construir novas formas de encarar as dimensões institucionais, políticas e ideológicas que afetam as condições individuais e coletivas de produção intelectual, em geral, e de produção escrita, em particular.

Concordamos, assim, com Maurenre (2019), quando afirma que

[...] a educação passa a ser entendida também como uma forma de acumulação de qualidades individuais necessárias ao sujeito para (sobre)viver em um mundo competitivo. Nas instituições de ensino, naturalizam-se os processos que tornam o estudante a causa e a consequência de seu sucesso ou fracasso, sendo que somente ele pode usufruir do seu sucesso ou definir em seu fracasso, de modo que será impelido a constituir determinadas relações de competição com os outros e consigo mesmo (MAURENTE, 2019, p. 5).

Entendemos, portanto, que o contexto atual de produção de conhecimento e da ciência, no Brasil, mais prioriza resultados quantitativos e produtos do que processos formativos. Em vez de uma ciência rápida (VILAÇA; PALMA, 2013) e da pressão, que causa mal-estar e sofrimento psíquico a todos e todas, é urgente debater e propor outro *modus operandi*. Para tal, acreditamos que o “Manifesto acadêmico: por nova(s) pedagogia(s) de escrita para o Ensino Superior”, apresentado ao final desta obra, representa um contributo coletivo ao recomendar novas práticas e novas possibilidades de agenda para os letramentos acadêmicos.

## **6. Considerações Finais**

Diante da discussão apresentada ao longo deste texto, podemos concluir que as pesquisas teóricas e/ou de campo que se

debruçam sobre a pós-graduação e, mais especificamente, sobre as práticas de escrita acadêmica no doutorado, nos permitem analisar criticamente a visão de produtividade que predomina no sistema acadêmico-científico. Um elemento que se destaca nos dados apresentados é a cobrança por uma produtividade quantitativa e, conseqüentemente, pudemos perceber as estratégias que os doutorandos utilizaram para se adequarem às estruturas, normas, convenções e modos de funcionamento da academia. Nosso objetivo foi apontar, a partir de aspectos comuns percebidos nos dados analisados em diferentes pesquisas, as dificuldades vivenciadas pelos doutorandos e os efeitos prejudiciais do tão divulgado lema do “publique ou pereça”.

Contudo, queremos ressaltar que não se trata de condenar a produtividade acadêmica, haja vista que essa está obviamente relacionada ao avanço do conhecimento, da ciência e da tecnologia. De qualquer maneira, existem conflitos e tensões no sistema atual que suscitam problematizações urgentes, especialmente no que se refere aos inatingíveis padrões de produtividade, inseridos no contexto que Vilaça e Palma (2013) denominaram como “periodicocracia do conhecimento”.

Blommaert (2022), por sua vez, refere-se a esta problemática de forma bastante provocadora ao afirmar que “a conexão entre publicação e desenvolvimento de carreira é experienciada por um grande (e crescente) número de acadêmicos, muitos deles entre os quadros mais jovens do corpo docente e com menos tempo de carreira, como uma pressão sufocante que transforma a pesquisa em punição ao invés de alegria” (BLOMMAERT, 2022, p. 130, tradução nossa<sup>11</sup>). Tal “pressão sufocante” se fez presente nas entrevistas e nos diários dos doutorandos analisados neste capítulo, o que nos leva a concluir que (i) algumas visões sobre

---

<sup>11</sup> No original: “The connection between publishing and career development is experienced by huge (and growing) numbers of academics, very many of them among the younger and more junior ranks of faculty, as a suffocating pressure turning research into punishment rather than joy”.

práticas de escrita acadêmica são generalizantes em confronto com as práticas situadas em que emergem e com suas especificidades e (ii) há diferentes possibilidades interpretativas para as práticas de publicação e podemos, portanto, questionar algumas que, embora predominantes, geram impasses e contradições.

Defendemos, assim, que, ao invés de uma ciência do salame, da pressão, da quantidade, da rapidez, da eficiência, enfim, da alta produtividade em termos quantitativos de publicações, passemos a concretizar, na teoria, mas também na nossa prática, uma ciência do maturamento, da qualidade, do questionamento de padronizações vigentes e, então, de (res)significações contínuas de nossas práticas.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979].
- BERG, M.; SEEBER, B. K. **The slow professor: challenging the culture of speed in the academy**. Toronto: University of Toronto Press, 2016.
- BLOMMAERT, J. O poder da liberdade: em busca de estratégias democráticas de publicação acadêmica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 61, n. 1, p. 125–136, 2022.
- BLOMMAERT, J.; JIE, D. **Ethnographic fieldwork: a beginner's guide**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.
- CAMARGO, K. R. J. Editorial: publicar ou perecer, ou perecer por publicar (em excesso)? **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v. 2, n. 24, p. 337-339, 2014.
- CURRY, M. J.; LILLIS, T. **A scholar's guide to getting published in English: critical choices and practical strategies**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2013.
- ELSTEIN, A. S. *et al.* Salami science: are we still allowing it? **CSE Annual Meeting Reports**. 1998. Disponível em: <http://www.councilscienceeditors.org/wp-content/uploads/v21n6p200.pdf> Acesso em 28 jun. 2022.

- FUZA, A. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas**. 2015. 368p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2015.
- IVANIČ, R. **Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- JORDÃO, C. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá, Revista Brasileira de Estudos Canadenses**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016.
- KIRKMAN, B. L.; CHEN, G. Maximizing your data or data slicing? Recommendations for managing multiple submissions from the same dataset. **Management and Organization Review**, v. 7, n. 3, p. 433–446, 2011.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-171, 1998.
- LILLIS, T. Academic literacies: intereses locales, preocupaciones globales? Academic literacies: local interests, global concerns?. In: ÁVILA-REYES, N. (org.). **Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic exchange**. Colorado: University Press of Colorado, 2021, p. 35-59.
- LILLIS, T. *et al.* (orgs.). **Working with academic literacies: Case Studies Towards Transformative Practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.
- LILLIS, T.; CURRY, M. J. **Academic writing in a global context: the politics and practices of publishing in English**. New York: Routledge, 2010.
- LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 05-32, 2007.
- MAURENTE, V. S. Neoliberalismo, ética e produtividade acadêmica: subjetivação e resistência em programas de pós-graduação brasileiros. **Interface**, v. 23, e-180734, p. 1-15, 2019.

MENDES-DA-SILVA, W.; LEAL, C. C. Salami science na era do open data: déjà lu e accountability na pesquisa em gestão e negócios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 25, n. 1, e-200194, 2021.

MIRANDA, F. D. S. S. **Metapesquisa da produção acadêmica brasileira sobre práticas didáticas oriundas do modelo de Letramentos Acadêmicos**: por uma nova pedagogia para o ensino superior. Relatório (Pós-Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARIS, L. G. O orientador como mediador de letramento privilegiado no processo de escrita da tese de doutorandos. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 246-264, 2022.

PARIS, L. G. **Letramentos acadêmicos de doutorandos**: entre mediações e publicações. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2021.

PILLER, I.; CHO, J. Neoliberalism as language policy. **Language in Society**, v. 42, n. 1, p. 23-44, 2013.

SALA-BUBARÉ, A.; CASTELLÓ, M. Exploring the relationship between doctoral students' experiences and research community positioning. **Studies in Continuing Education**, v. 39, n. 1, p. 16-34, 2017.

SILVA, A. A.; OLIVEIRA, V. M.; CARVALHO, E. A. R. Psiquiatralização da educação superior: regular as emoções para que atendam às exigências da produtividade acadêmica. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 104307-104321, 2020.

STREET, B. V. "Hidden" features of academic paper writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, UPenn, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

SVERDLIK, A. *et al.* The PhD experience: a review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 13, p. 361-388, 2018.

VILAÇA, M. M.; PALMA, A. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 467-484, 2013.

WILMOT, K.; MCKENNA, S. Writing groups as transformative spaces. **Higher Education Research & Development**, v. 37, n. 4, p. 868-882, 2018.

#### **Em homenagem:**

Conhecemos a Raquel em momentos diferentes de nossas vidas: uma em 2005; outra em 2012 e outra em 2017. Apesar da diferença cronológica, descobrimos compartilhar todas as três um sentimento muito semelhante sobre os significados da representação dela para nossas histórias profissionais e pessoais – assim como os demais autores desta obra também expressaram – e que nos fazia dividir ainda o mesmo desejo de que ela e outras pessoas pudessem saber disso na forma de uma homenagem materializada em livro. Foi assim que criamos o “Raclits”, um grupo de Whatsapp que unia espirituosamente o início de seu apelido (Raca) com a abreviatura em inglês empregada, com frequência, para denominar os *Academic Literacies*, ou seja, ACLITS. Em conversas no tal grupo, amadurecemos a ideia, trocamos pensamentos e decidimos, definitivamente, dar vida ao projeto. A primeira ação concreta foi revelá-lo à homenageada, o que veio a acontecer em uma reunião online, em 2021, agendada sob o pretexto de um auxílio de nossa “orientadora” para um texto que estávamos produzindo juntas. Ela não tinha como desconfiar, já que, generosamente, sempre dialoga conosco sobre nossos trabalhos. Quando lhe contamos a nossa ideia, sua reação foi de perplexidade. Boquiaberta, ela se mostrou surpresa, já que a humildade é uma das características mais notáveis de nossa homenageada. Passado o susto, Raquel embarcou nesta jornada conosco e se juntou ao grupo Raclits, gentilmente nos auxiliando em diferentes aspectos do processo de organização da obra. Apoiou nossas ideias, aconselhou nossas tomadas de



decisões, indicou caminhos a serem seguidos, ou seja, um verdadeiro exemplo que nos revela, diariamente, que é possível ocupar um espaço na academia de forma responsável e comprometida, mas também humanizada. Enfim, Raquel tem sido uma mediadora privilegiada que nos ensina e nos inspira a cada momento. Somos gratas por sua presença sempre genuína e verdadeira em nossas trajetórias profissionais e, sobretudo, de vida! Para nós, você, Raquel, é sinônimo de ética, diálogo, competência, generosidade e afetividade. É uma pessoa fundamental para o campo dos Letramentos Acadêmicos no Brasil, mas, acima de tudo, para os caminhos de todos que com você convivem. Para nós, esta homenagem é uma comemoração e um agradecimento. Viva!

## CAPÍTULO 4

### Práticas de letramentos acadêmicos com tecnologias digitais: problematizações em contextos formativos

Adriana Fischer

#### 1. Estudos que (se) aproximam

O trabalho com letramentos acadêmicos, sob uma abordagem sociocultural (BLOOME *et al.*, 2019; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; LEA; STREET, 2006; LILLIS *et al.*, 2015), abre caminhos para inúmeros estudos, dos quais destaco problematizações em torno de práticas com linguagens (FIAD, 2015, 2017; FISCHER, 2007, 2015; FUZA, 2015; MIRANDA, 2016; OLIVEIRA, 2015; PASQUOTTE-VIEIRA, 2014), oportunidade para transformar compreensões e muitos modos de interação nessas práticas (ALEXANDRE; KOMESU, 2017; FIAD; FISCHER; MIRANDA, 2019; FISCHER; GONÇALVES; VICENTINI, 2021; FISCHER *et al.*, 2020; PINTO; FISCHER, 2014; THIESEN; FISCHER, 2015).

Muitos desses estudos, desde início dos anos 2000, oportunizaram parcerias com Raquel S. Fiad, a começar pela pesquisa de doutorado em Linguística (2004-2007) “A construção de letramentos na esfera acadêmica”, que desenvolvi na UFSC, sob orientação de Nilcéa Lemos Pelandré. No Brasil, estavam emergindo discussões em torno dos letramentos acadêmicos, sob perspectiva sociocultural (LEA; STREET, 2006), no diálogo com outros espaços, como Reino Unido. Brian Street foi um grande incentivador e uma constante referência de estudos. Em 2007, em minicurso realizado na USP, com organização de Manoel Luiz Corrêa, apresentou muitos debates problematizadores à época

acerca dos letramentos acadêmicos<sup>1</sup>. Esse tema, concomitantemente, foi um grande deflagrador de muitas interlocuções com Raquel Fiad. Na tese (FISCHER, 2007), propus a existência de “um modelo dialógico dos letramentos acadêmicos” como norteador da constituição letrada de estudantes ingressas em curso de Letras. Esta proposição foi elaborada ao aproximar princípios da perspectiva sociocultural dos letramentos e contribuições de estudo com a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos. Na ocasião da tese, não foram problematizadas práticas de letramentos com tecnologias digitais. Estas ganharam espaço anos depois em nossos grupos de pesquisa.

Com base nessas contextualizações iniciais, o enfoque em torno de letramentos acadêmicos, incluindo Tecnologias Digitais (TD), aproximou-nos, tanto com os integrantes do grupo coordenado por Raquel, na Unicamp, do qual também participo, “Escrita: ensino, práticas, representações, concepções”, quanto do grupo CNPq, o qual lidero na FURB, “Linguagens e Letramentos na Educação”.

A pesquisa de doutorado de Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (na Unicamp), uma das organizadoras desta obra em homenagem à Raquel Fiad, foi um dos exemplares de produção e interlocuções entre grupos. Miranda (2016) investigou práticas letradas com tecnologias digitais, em um curso de Letras, com o objetivo de compreender como se (em)formaram práticas de letramentos acadêmicos no contexto estudado e como tecnologias digitais puderam (res)significá-las e refratá-las. A pesquisadora (MIRANDA, 2016, p. 10) uniu quadros teórico-epistemológicos dos Novos Estudos dos Letramentos e Letramentos Acadêmicos ao

---

<sup>1</sup> Este minicurso chegou até mim com apoio de Raquel Fiad, a qual assumiu, ao longo dos anos, em minha trajetória, um papel forte de nucleação com grandes pesquisadores: Manoel Corrêa (USP), Juliana Assis (PUCMINAS), Fabiana Komesu (UNESP), Maria Lúcia Castanheira (UFMG), Theresa Lillis (The Open University), Renilson Menegassi (UEM) e Inês Signorini (Unicamp). Em consequência, diferentes produções científicas e/ou participações conjuntas em bancas e eventos científicos da área foram oportunizadas.

enfoque enunciativo-discursivo do Círculo de Bakhtin, o que permitiu a “relativização de noções cristalizadas para os estudos dos letramentos como identidade, agência e poder e à proposição de renovações desses conceitos para embasar estudos mais dialógicos e à defesa da tese de que os letramentos (acadêmicos) não teriam formas próprias sendo inconformados e plasmados pelas relações dialógicas na universidade com ou sem tecnologias digitais”.

Posteriormente, em elaboração conjunta, levamos a público problematizações afins no capítulo “Escritas acadêmicas com tecnologias digitais: práticas de letramentos em cursos brasileiros de Letras” (FIAD; FISCHER; MIRANDA, 2019, p. 105). O objetivo: “discutir como acadêmicos na graduação em Letras se posicionam em referência às ou com apoio de tecnologias digitais em práticas de escrita acadêmica concernentes à sua formação docente”. Nesta produção, defendemos haver convergência dos posicionamentos de acadêmicos, os quais se posicionam também como professores em formação, em resposta às propostas de produção de textos pertencentes a alguns gêneros discursivos no curso de Letras, os quais são diários reflexivos, seções de análise em artigos científicos e materiais didáticos para educação básica, todos envolvendo tecnologias digitais.

Dessas interlocuções entre grupos de pesquisa, outras produções foram sendo publicizadas. Para assim trazer outros resultados nesses percursos de estudos, emergentes no grupo Linguagens e Letramentos na Educação, o presente capítulo tem o objetivo de problematizar o uso de tecnologias digitais em espaços formativos distintos. Os objetos de análise são frutos de pesquisas na pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação, no sul do Brasil, entre os anos de 2017 a 2022.

Para responder a esta proposta, a seção seguinte apresenta elementos de práticas de docentes com tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica. Adiante, com foco afim, essas práticas ganham escopo em um Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), as quais são encaminhadas por

docentes universitários com professores em formação. A terceira seção, problematiza a constituição de identidades de estudantes os *games* online, na modalidade multiplayer, em um Clube de Inglês no Ensino Médio, por indicarem modos com que práticas de letramentos em *games* dialogam com práticas de letramentos escolares desses estudantes, tornando-as mais significativas a eles. Um elemento constante que une os resultados selecionados para integrar este capítulo é a relação entre professores e estudantes, de modo a oportunizar condições de produção mais interativas e significativas a estudantes em práticas de letramentos com tecnologias digitais (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014).

## **2. Tecnologias na Educação Profissional e Tecnológica: ressignificações com TD**

A interação de professores com tecnologias digitais (TD) em práticas de letramentos tem se revelado ação constitutiva e necessária em contextos acadêmicos. Com base nesse pressuposto, a pesquisa de Mendes (2017) adotou como objeto de investigação práticas de letramentos acadêmicos mediadas pelas TD de docentes de um curso de graduação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no interior do Estado do Ceará. A reação ao rótulo da idade, de gerações, sem considerar diferenças várias (sociais, econômicas, culturais etc.), segundo Mendes (2017), não justifica a multidiversidade presente nesses contextos. Nessa direção, o apoio do modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006) abriu o escopo de compreensão sobre muitas relações das TD com a prática educativa no que diz respeito à ressignificação das práticas de letramentos em ambientes diversos e das práticas pedagógicas no contexto universitário. Dados gerados indicaram que a articulação entre essas práticas possibilita novas relações de poder entre os sujeitos e destes com o conhecimento.

Esses dados foram agrupados sob três enfoques, os quais marcam usos e modos de interação com TD na atuação profissional dos docentes investigados. Os enfoques são: a) preparação para aulas; b) desenvolvimento das aulas e; c) interações, no entorno das aulas, com os alunos.

A pesquisadora (MENDES, 2017) indica que, na preparação para aulas, a internet auxilia na busca de materiais que são disponibilizados aos alunos:

(1) Aí, quando a gente começou a fazer pesquisa a gente já começava muito a usar o, a tecnologia pra pesquisa, pra encontrar trabalhos. [...] de repente disponibilizar o material (Entrevista com a Professora B, 08/02/2017).

Nesses dizeres, a professora utiliza a palavra “pesquisa” para se referir às atividades de busca e seleção de materiais na *internet*. Tal uso remete aos primeiros contatos de tal profissional com as TD, como por ela afirmado em outro momento de entrevista, quando ainda era aluna na universidade e utilizava as TD para encontrar trabalhos.

Assim, numa atitude aparentemente simples, como é o caso da pesquisa online, a escolha dos termos, os resultados da busca, a seleção dos dados e sua interpretação constituem, na verdade, efeitos de sentidos construídos por sujeitos social e historicamente constituídos (KOMESU; GALLI, 2014).

No segundo enfoque de análises, sobre o desenvolvimento de aulas, revela-se a convivência de recursos digitais (lousa digital, notebook, pen drive) e não digitais, material impresso, livro, quadro e pincel, durante o acompanhamento de 13 aulas em Curso Superior de Tecnologia (CST) em Alimentos. Durante todas as observações em que os equipamentos foram utilizados, sempre o foram para projeção de conteúdos, conforme Mendes (2017), e não sinônimo de práticas inovadoras, conforme expectativas tão recorrentes quando o tema envolve TD. Isso demonstra, segundo a autora, que a instituição vivia um processo de transição para o

digital. Essa fase de transição provoca um hibridismo (MIRANDA, 2016) das práticas, relativamente aos materiais produzidos.

A projeção de vídeos é um dos indícios de transformações no modo de uso desses materiais com as TD, uma vez que vídeos produzidos com uma determinada turma na instituição foram usados para outras ações pedagógicas no CST em Alimentos. A atividade que consistiu em:

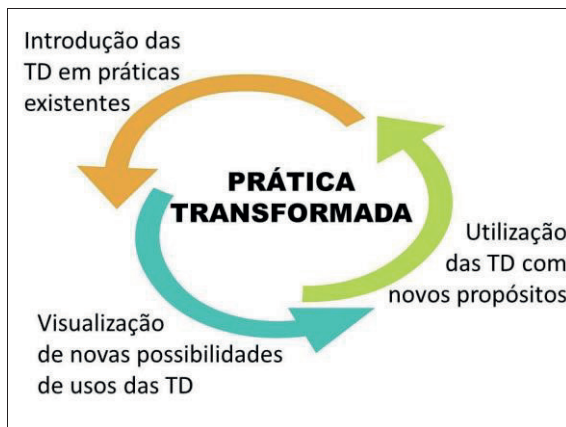
(2) um trabalho que era encontrar um vídeo sobre a matéria. Então eles trouxeram, eles avaliaram os vídeos, [...] uma coisa que aprenderam no vídeo e foi escolhido o melhor vídeo na matéria. (Entrevista com a professora B, 08/02/2017)

A professora B demonstra motivação para interagir através de vídeos com seus alunos. Em outro ponto da entrevista, ela afirma que já consegue fazer pequenas edições. Essa proposta parece buscar promover criticidade desses estudantes em relação ao conteúdo dos vídeos, o que aponta para outros modos de interação com as TD.

Os dados de Mendes (2017), até o momento apresentados, em grande medida, indicam que as TD são utilizadas como ferramentas (FIAD; MIRANDA, 2014) incorporadas a práticas pedagógicas anteriores, buscando favorecer conexões de docentes com estudantes para a construção do conhecimento. No entanto, outras manifestações com as TD emergem gradativamente.

No terceiro enfoque das análises de Mendes (2017), relativo aos modos de interação das professoras com as TD, tanto no contexto pessoal quanto no profissional, há um movimento mais intenso de introdução dos recursos digitais do que de modificações nas práticas desenvolvidas. Barton e Lee (2015), com base em Gunther Kress, afirmam que são necessárias “novas pedagogias para novos tempos”, referindo-se aos tempos atuais em que as TD se fazem cada vez mais presentes. Segundo esses autores, as tentativas de inserção das TD no contexto educacional seguem um movimento, conforme expresso:

Figura 1 – Processo de transformação da prática pedagógica com e pelas TD



Fonte: Elaboração por Mendes (2017), com base em Barton e Lee (2015, p. 215)

No contexto desta pesquisa descrita, os modos de interação das professoras com as TD encontram-se em um movimento, como em um contínuo, rumo à prática transformada (THE NEW LONDON GROUP, 2000) (Figura 1). Há especificidades nessas práticas com TD que vão desde constituições pessoais das docentes até questões relacionadas a disciplinas e campo do saber, bem como institucionais ou advindas de instâncias diversas, como defendem os autores do modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006), a exemplo de práticas com TD no contexto investigado, em aulas de laboratórios nomeadas como “práticas”, que, em decorrência, exigem produção de relatório. Nesse processo, os alunos relatam, de pontos de vista diferentes, tensões, no início do curso, para a produção dos relatórios, demonstrando que a inserção em práticas de letramentos no contexto acadêmico não foi suficiente para que passassem a desenvolver práticas de letramentos próprias daquele contexto, como preconiza o modelo de Socialização Acadêmica (LEA; STREET, 2006).

(3) Só que todos os professores, antes de ter aula prática, eles explicavam EXATAMENTE como eles queriam o relatório, eles mostravam modelo [...].



Então, a dificuldade em si não foi assim de saber como fazer não. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

O excerto (3), segundo Mendes (2017), revela uma tensão entre as expectativas dos professores em relação ao gênero solicitado e a compreensão dos alunos sobre como produzir esse mesmo gênero. Confirma, também, a dinamicidade e instabilidade dos gêneros discursivos, pois cada professor exigiu o mesmo gênero, o relatório de aula prática, porém de formas diferentes, com determinadas especificidades. A fala da aluna A3, ao mesmo tempo em que demonstra tentativas dos professores em facilitar a compreensão dos alunos sobre suas expectativas em relação ao relatório, através de “instruções explícitas” (FISCHER, 2011) e de modelos – que se aproximam do modelo de socialização acadêmica proposto por Lea e Street (2006) –, mostra que ainda permanecem dúvidas, tensões para a produção do gênero pelos alunos. Quando a aluna diz: “a dificuldade em si não foi assim de saber como fazer”, que pode ser remetida a questões sobre a forma do gênero, indica que ainda permaneceram “dimensões escondidas” (FISCHER, 2011) sobre esta prática.

Esse movimento interacional entre a professora e os estudantes contribui tanto para evidenciar, mesmo que de modo parcial, dimensões escondidas nesta prática de letramento acadêmico quanto para redimensionar as relações de poder ora estabelecidas entre os sujeitos. Nesse sentido, o relacionamento entre professores e estudantes tende a ser mais próximo, dinâmico e colaborativo, uma vez que os alunos se sentem à vontade para perguntarem e esclarecem determinados aspectos que permanecem escondidos nas práticas de letramentos acadêmicos.

Os resultados da pesquisa de Mendes (2017, p. 148) apontam uma tendência de utilização das TD como ferramenta (FIAD; MIRANDA, 2014) durante as práticas pedagógicas. Desse modo, há tentativas, já com sucesso, de resignificação das práticas de letramentos, envolvendo as práticas pedagógicas no contexto universitário, pois a articulação entre essas práticas e as TD

possibilita novas relações de poder entre os sujeitos e destes com o conhecimento. Para dar continuidade a essas discussões, a seção seguinte dá escopo a um espaço singular dentro de uma Instituição de Ensino Superior, no interior de Santa Catarina, na direção de oportunizar relações entre TD, professores e estudantes de licenciaturas e Educação Básica.

### **3. Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE): entre inovações e inquietações**

Com foco em cursos de licenciaturas, Gonçalves (2018) reconhece e investiga possibilidades e sentidos de usos da escrita e da leitura, oportunizados pelas TD, os quais vão além da dimensão verbal (imagens estáticas e em movimento, gráficos, infográficos, fotos, *hiperlinks*) e que modificam práticas de letramentos acadêmicos em escolas e em universidades. Nesse sentido, a autora nomeia esse movimento, em coerência com Miranda (2016), como ressignificações, que afetam a formação de professores e que precisam não só levá-las em conta, mas também incluir nessa formação a consideração das trajetórias de letramentos desses professores em formação, “para que o ‘receio’ de usar a tecnologia seja excluído das práticas pedagógicas. [...] levando as TDIC [Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação] para a esfera profissional” (PINTO, 2015, p. 23, grifos no original).

Essas necessidades que se impõem às universidades, fazem emergir inquietações, de acordo com Gonçalves (2018), em torno de trabalhos em cursos de licenciatura e de formação continuada em relação às TD. Diante desse tipo de inquietação, no início da década de 2010, a CAPES criou um programa de apoio, com a abertura de LIFEs:

§ 2º Os laboratórios constituem espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES, destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para a

inovação das práticas pedagógicas; a elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; o uso de tecnologias da informação e comunicação – TICs e a articulação entre os programas da CAPES relacionados à Educação Básica (BRASIL, 2012, p. 12).

Diante do objetivo de que no LIFE se desenvolvam práticas *inovadoras* e se promova o domínio das TD, professores formadores entrevistados deixam indícios de que esperam que os professores em formação assumam um *papel social desejável* (FISCHER, 2007), quando oportunizadas propostas neste Laboratório, para atender à finalidade de criação pela CAPES. Como resultado dessa *tensão* entre as expectativas e o uso desenvolvido no LIFE, muitos dos professores formadores entrevistados, durante a pesquisa de Gonçalves (2018), indicam a questão etário-geracional para justificar a suposta dificuldade apresentada por professores em formação.

Entretanto, se considerada essa explicação como válida, conforme escreve Gonçalves (2018), o foco estaria em habilidades dos sujeitos com as TD, o que pressuporia, inevitavelmente, um *discurso do déficit* (GEE, 1999), quando fossem identificadas dificuldades desses professores em formação em atender às expectativas institucionais de usos do LIFE. Entretanto, não é propositivo enaltecer esse discurso (FISCHER, 2007, p. 119), pois “o que conta como letramento – o(s) (des)caminhos –, na vida de cada [um] precisa ser considerado, (re)visitado, em especial pelos professores, para que se questione, valorize, apoie, expanda o que é singular e/ou comum [aos sujeitos]”.

O como organizavam suas aulas no LIFE, como o descrevem e por que decidem utilizar TD em atividades são manifestados em dizeres de professores formadores:

(4) eles podiam escolher ou o computador ou os tablets, pra quê? Pra desenvolver todas as atividades que eram feitas: **essa disciplina ela tem uma característica teórico-prática então tudo que eles aprendem, eles precisam também saber fazer**. Nosso propósito dessa disciplina é no sentido de desafiar-los a desenvolver **metodologias ativas**, se for com recursos

tecnológicos melhor ainda, **fortalece, é mais atrativo, é mais interessante.** (entrevista com Marisa Monte, em 02 de maio de 2018)

O excerto (4) indica uma valoração positiva que os professores atribuem ao LIFE e às TD, associando-os a adjetivos e verbos, como: “atrativo, interessante”. Essas adjetivações apontam para compreensões das TD sempre como práticas, como se o LIFE fosse, diferente das salas de aula, uma espécie de oficina, um local para “desenvolver metodologias ativas”. Esses dados sinalizam uma relação que os professores formadores estabelecem entre o espaço físico, os *artefatos culturais* (BARTLETT, 2013) do LIFE, e os modos de interação dos professores em formação com as TD. Para Komesu e Galli (2014), o fato de os recursos digitais estarem disponíveis na esfera acadêmica, faz com que, muitas vezes, se associe discursivamente essa mera existência à ideia de que a formação acadêmica e profissional desses sujeitos terá mais qualidade, ou acrescentamos, atingirá às expectativas em relação a que profissionais se quer formar. Soma-se a este posicionamento, a partir de (4), uma expectativa em relação a essas práticas com TD: de serem capazes de uma transposição à escola, que, por vezes, não dispõem desse tipo de recurso. Vale a pena, ainda, destacar, com a fala em (4), que se espera que os docentes trabalhem com metodologias ativas, mas que elas não precisam, necessariamente, ser desenvolvidas com o apoio das TD.

Em coerência com essas interpretações de Gonçalves (2018), defende-se, neste artigo, que o grande diferencial de formação de professores para o uso dessas TD se relaciona com novas pedagogias para os novos tempos, conforme resultados de Mendes (2017), anteriormente expostos, e para que consigam formar estudantes, da Educação Básica ou Superior, mais críticos em relação com múltiplas linguagens e com o uso de TD.

O como organizam propostas no LIFE também se apresenta em inúmeros eventos de letramentos, os quais apontam, de acordo com Gonçalves (2018), para o desenvolvimento de atividades dependentes dos recursos digitais do LIFE (*softwares, aplicativos e*

recursos digitais). Essas atividades oportunizam outros modos de aprendizagem e interação dos sujeitos entre si e com as TD, que não são originários ou dominantes na esfera acadêmica, como a produção de vídeos, *blogs*, *e-books*, edição e leitura de imagens, jogos e *softwares* educacionais, mapas conceituais e mapas geográficos digitais. Esses recursos digitais parecem ser atrativos e corriqueiros em práticas não escolares, mas que podem contribuir na inserção de estudantes em práticas letradas acadêmicas e escolares de uma maneira menos conflituosa.

O que é próprio das TD nessas produções é, por exemplo, o uso de programação para criar jogos educacionais, em um projeto desenvolvido interdisciplinarmente, todos os semestres, entre os cursos de Pedagogia e Ciências da Computação da instituição investigada por Gonçalves (2018). Embora a gamificação possa ser aplicada em sala sem o uso das TD, apenas com a inserção de alguns dos seus princípios como narrativas elaboradas, desafios, recompensas, *feedback*, a produção e elaboração de um jogo educacional (*software*) necessita dessas TD.

Quadro 1 – Eventos de letramentos realizados no LIFE

Eventos de letramentos identificados	Participantes	Artefatos
Produção e socialização de materiais pedagógicos virtuais ( <i>ebooks</i> , vídeos, <i>blogs</i> , <i>making offs</i> , curtas-metragens, trailer, herbário) a partir de temáticas que estão desenvolvendo nas escolas.	Bolsistas e supervisores PIBID; professores da Educação Básica, PRODOCÊNCIA, licenciandos de Letras.	<i>Notebooks</i> , fones de ouvido, <i>internet</i> , <i>tablets</i> , canetas, cadernos, <i>internet</i> , câmeras, blocos de notas, lousa interativa, Dvd's, <i>Movie Maker</i> , <i>blogger</i> , <i>Youtube</i> , <i>Calameo</i> , <i>Prezi</i> , <i>Movie Maker</i> , sites de buscas, portais pedagógicos.
Discussão de possibilidades pedagógicas de	Estudantes de bacharelado do	Lousa digital, <i>smarthphones</i> , mesa

equipamentos multimídia à Educação e exploração dos recursos do LIFE para produção de objetos de aprendizagem (OAs): jogos e softwares educacionais.	curso de Ciências da Computação; professores e estudantes dos cursos de bacharelado em Publicidade e Propaganda; licenciandos dos cursos de Pedagogia, Matemática e educação inclusiva.	multitoque, sensor <i>Kinect</i> , drone, realidade virtual aumentada, <i>leap motion</i> , projetor e óculos 3D.
Formação de <i>Design Thinking</i> (DT) para educadores: estimulação do pensamento criativo, discussão e apresentação de propostas de inovação para formação de professores.	Professores e estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado da IPSC [Instituição investigada].	blocos autoadesivos ( <i>post its</i> ), cartolinas, maquetes, blocos de montar ( <i>Lego</i> ), palitos, bonecos que representavam pessoas.

Fonte: Gonçalves (2018)

As atividades, mencionadas tais como as do quadro 1, dependentes dos recursos digitais do LIFE, colocam os professores em formação em uma posição mais ativa na construção de conhecimento, como autores, como produtores não só de textos, mas de materiais que poderão ser utilizados e ressignificados por outros professores em contextos de aprendizagem diversos (produção de vídeos, *blogs*, *e-books*, edição e leitura de imagens, jogos e *softwares* educacionais). Fernandes (2014), em sua pesquisa sobre o LIFE da UFC, discute que as atividades desenvolvidas, como a criação de *sites* e *blogs*, fizeram com que os licenciandos daquele contexto se percebessem como autores dos materiais e estimularam a criatividade deles nesse processo (FERNANDES, 2014). Nesse sentido, a produção de materiais se coloca como uma

dimensão formativa de legitimação e valorização dos professores em formação.

Nessa direção, dados do quadro 1 também indicam que, realizados na esfera acadêmica, a maioria dos eventos guardam estreitas relações com práticas de *letramentos do professor* (KLEIMAN, 2010) com atividades e gêneros do discurso que são realizados por esses profissionais no contexto do seu trabalho, as escolas de Educação Básica.

A existência dessa relação entre as duas esferas, acadêmica e profissional no LIFE, demonstra um alinhamento das práticas desenvolvidas no Laboratório aos objetivos de criação do Programa LIFE em âmbito nacional que pretendiam, de modo geral: a inserção das TD nos cursos de formação de professores; a criação de um espaço para a pesquisa sobre a formação docente; envolvimento das escolas públicas de Educação Básica, de licenciandos e professores das Licenciaturas e Programas de Pós-Graduação em práticas educativas no LIFE.

Como indicam dados do quadro 1, os eventos de letramentos desenvolvidos no LIFE da IPSC objetivam a formação de professores, seja formação inicial ou continuada, por meio de discussões sobre a inserção das TD na educação e da criação de diversos materiais pedagógicos para recontextualização e utilização em diferentes escolas. Segundo Kleiman (2010), o que orienta a formação de professores, quando se tem como ponto de partida os *letramentos dos professores* para o local de trabalho, são as práticas sociais e exigências que serão demandadas dos professores quando estiverem em exercício de sua profissão. Uma possível análise do quadro acima, indica que existe uma orientação para essas exigências e das práticas sociais situadas que ocorrem na escola, quando se considera que perpassam essas atividades no LIFE: interdisciplinaridade; práticas situadas que consideram recursos disponíveis no LIFE e nas escolas; usos da escrita e leitura baseados em objetivos específicos; reflexões sobre a prática docente e os usos das TD; busca da construção de

autonomia do professor e crenças envolvidas nessas práticas sobre, como, por exemplo, o que é inovador.

Portanto, essa relação entre as TD e os modos como as pessoas interagem com e por meio delas não é linear e necessita de problematização. Não é porque estão disponíveis que as TD vão, autonomamente, trazer modificações às práticas. Assim, não são as TD que organizam ou determinam práticas de letramentos (BARTON; LEE, 2015), elas se constituem como um dos elementos que as compõem (HAMILTON, 2000), participam dos processos significativos das pessoas, mas não necessariamente trazem melhorias ou modificações para essas práticas.

Manifestação de que as TD precisam ser compreendidas criticamente na Educação são feitas na voz de uma professora:

(5) Então a ideia sempre é essa assim, é a experimentação das tecnologias, como uma possibilidade de trabalho no cotidiano escolar. **Eu sempre penso assim, seja na universidade seja... não acho que a tecnologia salva, não acho que a tecnologia inova, não acho isso. Eu acho que ela é uma ferramenta, uma possibilidade** de tu organiza um trabalho pedagógico, que às vezes fica bem legal e às vezes fica bem ruim. Pra mim **o LIFE é um espaço assim que o professor tem que sair do centro, ele vira mediador.** [...] pode ser vendo um filme, mas se ela só viu o filme pra mim ela não inovou (entrevista com Elis Regina, em 25 de abril de 2018).

O excerto (5) aponta que, apesar de a professora Elis continuar valorando o LIFE, como um espaço de ruptura com o tradicional e de deslocamento da posição do professor como central, ela não associa os artefatos culturais (BARTLETT, 2013), as ferramentas tecnológicas, aos modos de interação dos professores, compreendendo que a mera introdução de uma TD em uma prática não a modifica. Pelo contrário, o excerto sinaliza para o entendimento das TD numa perspectiva crítica, quando a professora Elis diz “não acho que a tecnologia salva, não acho que a tecnologia inova, não acho isso” (excerto 5). Assim, a professora Elis indica um posicionamento de reflexão, de questionamentos frente às TD, reconhecendo que, a depender dos



modos de interação, essas práticas podem ou não ser pedagogicamente inovadoras.

Desse modo, no excerto (5), a partir do momento em que as professoras começam a questionar e a discutir essa atribuição de sentidos positivos às TD, o pressuposto de que as TD salvam vai perdendo força no contexto investigado. Entendemos que esse movimento de resignificação dessa pressuposição revela que as discussões e reflexões sobre os modos de interação dos professores em formação com as TD estão sendo cada vez mais complexificadas e compreendidas de acordo com a natureza situada dessas práticas de letramentos. Assim, ganham lugar as dúvidas, as reflexões, que podem, também, resignificar as práticas dos professores formadores, motivando pesquisas e novas experiências com ou sem as TD. Uma pesquisa, com experiências em torno da gamificação e ensino de língua, em que professor e alunos interagem com TD, é exemplificada na seção que segue.

#### **4. Clube de Inglês no Ensino Médio: identidades e sentidos em jogos *multiplayer* e na escola**

Com o objetivo de problematizar relações entre práticas de letramentos e gamificação em um Clube de Inglês no Ensino Médio, Vicentini (2019) apresenta resultados de propostas com estudantes, no uso do idioma, bem como depoimentos que marcam olhares situados destes em torno de trabalhos com TD. Esses trabalhos indicam como os estudantes se posicionam de modo mais ativo como participantes de práticas de letramentos no Clube de Inglês e como usuários efetivos do inglês nesse referido contexto escolar. A autora relata que, a partir do uso, no Clube de Inglês, do princípio “identidades” (GEE, 2005, p. 15), componente de games online, os estudantes passaram a sentir-se confortáveis para deixar transparecer, dentro da escola, identidades que já possuíam fora do contexto escolar, quando da participação em jogos online, os quais os exigiam o uso do inglês. Esse princípio de Gee (2005)

representou uma etapa do trabalho etnográfico, para compreender como a pesquisadora e professora poderia fazer com que os estudantes pudessem se sentir *insiders* também em práticas de letramentos escolares no Clube, bem como nas aulas regulares com TD e com gamificação.

Quando questionados sobre relações entre aprender inglês nos games e na escola, os sujeitos se posicionam de modos muito particulares em um grupo focal:

(6) Pesquisadora: De que forma tudo isso que vocês me falaram sobre formas de aprender o inglês se relaciona com um jogo online?

Dilminha: vixe!

Rogue: tu quer jogar um jogo, tu quer **crescer no jogo**, tu tem que aprender a jogar, tu vais **buscar no jogo**, sobre o jogo, pra saber aonde que tu vai chegar, **pra atingir aquilo que tu quer** do jogo.

Bailey: Tu tem que **ter habilidades pra descobrir o que tu quer** para o momento do jogo.

Leviathan: da mesma forma que tipo, a eu não aprendo do jeito que o professor da aula, aí **eu pesquiso um vídeo** no Youtube, [...] a mesma coisa com os jogos, se não gostei desse jogo, vai lá e joga outro, é que na aula gamificada tu tem autonomia, tu tem escolha, que também tem no jogo (Grupo focal, 2018).

O excerto (6), segundo interpretações de Vicentini (2019), indica a forma como os sujeitos relacionam o ato de jogar com modos de aprender um idioma, trazendo pistas das relações entre suas identidades de estudante e jogador. A ideia central é a de que, em uma aula de línguas, a exemplo do inglês, assim como no jogo, é preciso crescer, aprender, buscar, saber onde se quer chegar para evoluir, conforme mencionado por Rogue. Desse modo, a aprendizagem do inglês requer a mesma dedicação que a destinada por eles em um jogo online. Além disso, como complemento ao que pontua Rogue, Bailey deixa explícita a necessidade de habilidades para que se consiga atingir os objetivos, tanto no *game* quanto na aprendizagem da língua. Leviathan reforça as ideias dos demais sujeitos, levantando a questão da autonomia presente nos jogos online, relacionando-a às formas como costuma estudar no contexto

informal, por meio de videoaulas. Esses enunciados fazem emergir uma problematização, segundo a pesquisadora: a dedicação por parte deles só é possível, se o docente conseguir proporcionar aos estudantes a mesma sensação que eles têm no ato de jogar – motivação, curiosidade, desejo por evoluir. Não se pode esperar que eles tenham, no Clube, o mesmo posicionamento que eles assumem em práticas de letramentos com games (*game literacy*), se as práticas propostas a eles não possuírem qualquer relação com os contextos fora da escola.

Além dos modos de interação, os posicionamentos dos sujeitos, de modo geral, indicam que sua relação com a aprendizagem do inglês não está fundada apenas em uma dimensão cognitiva, mas que envolve também questões de afeto e identidade. Nesse sentido, pensar tanto a interação dos sujeitos em jogos, como as relações que tecem em torno dos *games* e da aprendizagem de um idioma, indica que reconhecer as práticas de letramentos fora do contexto escolar dos sujeitos como ideológicas, sociais e situadas permite compreender a “centralidade de suas identidades” (ZAVALA, 2010, p. 81) em práticas de letramentos escolares. Essa visão pode resultar em um melhor entendimento do impacto das relações de poder na relação dos sujeitos com a escrita, leitura e oralidade, permitindo enxergar as interações vernáculas (GEE, 2005) como formas legítimas de construção de sentidos.

O fato de a escola conhecer as principais práticas de letramentos nas quais os estudantes se inserem pode resultar em uma interação menos conflituosa e em um menor conflito identitário para esses estudantes. Nesse sentido, quando questionado sobre a identidade de *gamer* na relação com suas outras identidades, Rogue indica:

(7) tu traz bastante do jogo [referindo-se às identidades de *gamer* e aluno]. Então acho que faz sim parte da identidade e assim como na escola, que quando a gente tá aqui a gente vai pra nossa identidade de aluno, acho que o jogo também tem isso, porque **ali tu conhece pessoas e interage com as pessoas**, pessoas de outros lugares, então, também aprende palavras novas,

coisas novas, e no jogo aquelas pessoas tem também a ideologia delas e passam isso pra nós (Rogue, grupo focal, 2018).

A partir do que enuncia Rogue, pode-se inferir que a construção de identidades no *game* se dá, principalmente, por meio da interação do sujeito com os demais jogadores. Kleiman (2010) destaca que o processo de construção identitária na interação não é um processo tranquilo, de coexistência multicultural, mas de conflito e contradição, no qual as identidades estão em constante construção e mudança, conforme mencionado anteriormente. Os processos que contribuem para as construções identitárias são discursivos, como as de aluno e *gamer*, por exemplo, paralelamente são construídas identidades reguladoras e avaliativas, “como as que classificam e dividem uma turma em alunos bons ou ruins” (KLEIMAN, 2010, p. 388).

O processo de (des)construção de identidades acontece de forma demorada e permanente, tanto em instituições formadoras, como a escola, onde se ensina aos estudantes a falar e pensar como os membros do grupo social, ou profissional, a que aspiram pertencer, quanto no contexto do *game* em que, como afirma Rogue, “aquelas pessoas têm também a ideologia delas e passam isso pra nós”. Nesse processo, tanto no Clube de Inglês, quanto no *game*, a interação é determinante, pois permite que os participantes se posicionem e sejam posicionados pelo outro, segundo relações de poder, *status*, hierarquia, gênero, etnia (KLEIMAN, 2010).

Seguindo a linha de pensamento de Kleiman (2010), pode-se afirmar que identidades são constituídas no contexto do *game*, mesmo quando em inglês. A interação entre falantes de qualquer idioma é sempre marcada por disputas, ideologias e relações de poder. Norton (2010) cita que, a partir desses conflitos decorrentes da interação entre falantes, as identidades de sujeitos são influenciadas, produzidas, atribuídas, mas também são negociáveis, o que implica afirmar que são passíveis de mudanças. A partir dessa problematização, o autor afirma que as identidades que um sujeito assume irão depender do contexto em que ele está inserido, ou seja, um sujeito pode ser extrovertido em um contexto,

como no *game* online, e introvertido em outro, como em uma aula de inglês na escola, conforme indica a fala de Leviathan:

(8) [...] quando tem que apresentar o trabalho em inglês, tem que ler algum trecho do livro **eu tenho muita vergonha mas eu tenho certeza que se eu for pra fora e eu ver todo mundo falando daquele jeito, eu consigo me comunicar com eles.** [...] Acho que **todo mundo deveria falar realmente o inglês** [durante o Clube], **porque a gente se sente meio envergonhado de falar inglês quando todo mundo tá falando português**, mas quando todo mundo fala inglês, a gente fica mais à vontade [...]. (Leviathan, grupo focal, 2018)

Em relação ao posicionamento de Leviathan, Paiva (2018) reitera a falta de atenção dada às questões de interação por meio do inglês em sala de aula. O trabalho da autora, inclusive, segundo Vicentini (2019), traz depoimentos de sujeitos que, assim como Leviathan, questionam a falta de interação em classe, percebendo a priorização no ensino de gramática e estruturas corretas. Essa relação com o ensino da língua pode ser problematizada, com maior clareza, quando a construção de identidades e a aprendizagem são observadas pelas lentes das relações de poder. A partir desse ponto de vista, pode-se substituir a compreensão de um aprendiz de inglês como dono de uma única identidade, para a de múltiplas identidades, que estão em conflito. Norton (2010) discute essa situação, exemplificando que, ao usar a língua alvo, um estudante de inglês pode sentir-se posicionado de forma desigual em relação a falantes mais proficientes. Em sala de aula, esse papel pode ser representado pelo professor ou por colegas que tenham maior conhecimento em torno do idioma.

Há de se problematizar as discussões de Norton (2010), em torno da relação entre o uso do inglês em conflito, com as relações de poder que permeiam interações com o idioma. É relevante destacar que os sujeitos desse estudo não se mostravam motivados a utilizar o idioma durante as aulas do Clube de Inglês. Também, não mostraram resistência em fazer uso do idioma durante missões em *games* online, conforme apontam as discussões no excerto a seguir:

(9) **é uma das vantagens que tem de jogar com pessoas**, porque, tipo, eu jogo muito CS [*Counter-Strike*], GTA [*Grand Theft Auto*] então, querendo ou não, **mesmo tu não conhecendo as pessoas que tão jogando, tanto no teu time quanto no outro...** por exemplo no CS **tu tem que ter uma comunicação com teu time, se não tu não vai ganhar, aí, então, mesmo tu não conhecendo a pessoa, ela sendo de qualquer lugar**, aí, tu tem que, sei lá, **é uma partida que eles são os teus companheiros de time e vocês tem que ter uma boa comunicação**, e eu acho que isso é, tanto quem tá jogando contigo, quanto tu que tá ali jogando é ‘da hora’, **porque tu não conhece a pessoa mas tu tá tendo uma relação, e foi muito rápida essa relação sabe. Então, eu acho que essa parada das pessoas é conseguir interagir com o mundo**, [...] no jogo tu faz isso e tu nem percebe, então é uma forma (Rogue, grupo focal, 2018).

O enunciado (9) contribui para a compreensão de Vicentini (2019) acerca dos motivos que levam um sujeito a interagir fazendo uso do inglês em um determinado contexto e em outros não. Como discute Paiva (2018), o outro, no inglês, pode simbolizar um apoio, porém também pode fazer emergir a insegurança, o medo, a sensação de inferioridade. A partir dessa concepção, a autora reitera que, no silêncio, o sujeito que não se dispõe a falar, também negocia identidades, que raramente se mostram positivas. Esse percurso de negociação, por vezes, leva o aprendiz do idioma, fora do contexto de jogo online, a justificar o próprio silêncio como limitação intelectual.

Em um sentido contrário ao que demonstra o parágrafo acima, o enunciado de Rogue, em (9), indica que o sujeito se sente confortável para interagir em inglês durante as missões do *game* online. Mais do que isso, ao afirmar “[...] eles são os teus companheiros de time e vocês têm que ter uma boa comunicação”, o sujeito indica que o jogo exige um posicionamento por parte dele, pois sem essa interação, não há chances de vencer a partida, conforme indica seu enunciado “[...] se não, tu não vai ganhar”. Na mesma vertente de Rogue, Leviathan representa um sujeito que, durante as aulas do Clube de Inglês, antes da gamificação, não realizava qualquer interação verbal utilizando o inglês. O quadro 1, a seguir, traz um recorte do sujeito interagindo no *game* Fortnite:

Quadro 2 – Interação de Leviathan em *Fortnite*

Player 1 (P1): I got you, I have one shot.	L: I, I don't have [thinks for some time] no one.
Leviathan (L): I have zero bullets.	P2: I don't have any.
P1: People, people, people, right here, he has no shotguns, he has no guns.	P1: I'm going to collect some, I think they will be useful.
L: I'm coming for you	P2: I think there's someone in here.
Player 2 (P2): There's another guy?	P1: yeah, I think I heard some gunshots.
P1: I, I can't help. I'm coming!	P2: No, I don't see any.
L: Oh my Gosh [shooting].	L: two hundred and fifty, two hundred and fifty.
P1: nice shot, nice shot, nice shot.	P1: I see, I see, I see.
L: I need a gun and shields. There's one right. here, [shots]. I'm down.	L: Let me get this chest, I hope I will find some shields.
P2: [shots], yeah!	P1: excuse me, excuse me, excuse me.
L: yeah, man!	L: yeah, I got them.
P2: Can you take the bandages?	P2: Are they coming?
L: Okey.	P1: Is he coming? is he coming? behind you! behind you!
P1: I need the bandages, please.	L: Oh my gosh!
L: I only have one.	P2: Where did he come from?
P1: Do you guys have any bandages?	L: Oh my gosh!
P2: no.	

Fonte: dados da pesquisa de Vicentini (2019)

Observando as interações realizadas no quadro 2, Vicentini (2019) defende que o *game* em que Leviathan interage, no Clube de Inglês, é um espaço que exige réplica por parte dos que jogam. De acordo com Paiva (2018), a interação no contexto do *game* exerce grande influência na negociação de significados resultando em uma possibilidade maior de usos e qualificação da L2 (Língua inglesa). Pode-se observar, no diálogo entre os jogadores, indícios do que discute Paiva (2018), quando Leviathan se mostra em dúvida acerca de que expressão utilizar em “I don’t have... no one” e P2 o auxilia com a expressão correta “I don’t have any”. Paiva ainda ressalta a

importância do impulso interacional para que sujeitos se afilem ao idioma, pois é a partir das interações sociais que os padrões gramaticais emergem e a linguagem é adquirida, em tempo evolutivo. Isso fica evidente no quadro 2, em que Leviathan mostra-se engajado no restante do diálogo, a partir de suas interações em L2 que, geralmente, não ocorriam durante as aulas do Clube, antes de propostas as atividades com gamificação. Em condições em que a afiliação social e emocional com os nativos da língua-alvo começa a se desenvolver, aspectos dos mecanismos relativos ao instinto interacional podem ser ativados de forma a impulsionar a aprendizagem da L2 (PAIVA, 2018, p. 6).

A intenção em levantar essas problematizações em torno da interação no contexto do *game*, na relação com a sala de aula, não é a de minimizar os movimentos que ocorrem no segundo contexto. Entretanto, deve-se destacar que os usos de ferramentas como os *games*, que possibilitam a interação com falantes nativos de um idioma, podem representar pontos de virada na aprendizagem da L2.

Cenários como os que discutem os sujeitos dessa pesquisa, indicam que estudantes possuem mais chances de se tornar fluentes, se tiverem a possibilidade de ampliar suas percepções enquanto utilizadores do idioma e engajar-se em práticas sociais linguísticas (PAIVA, 2018). Porém, esse engajamento, em sala, não é possível quando, conforme indica Leffa (2012, p. 399), o ensino da L2 “se desenvolve em um cenário meramente teórico e construído por autoridades [...] deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto”. Nesse sentido, em coerência com Leffa (2012), o professor de línguas é um grande colaborador no que se refere à inserção de estudantes em práticas que ampliem seu repertório linguístico.

Como interpretação crítica a esses dados, Vicentini (2019) defende que o movimento que os sujeitos realizaram ao mobilizar conhecimentos adquiridos na escola para seu uso em práticas de letramentos em *games*, poderia ser praticado, de modo mais



intenso, pela escola. Leviathan tem, em sua identidade, características de jogador e essa identidade é constitutiva de sua identidade de aluno. Daí a relevância de a escola compreender os meios pelos quais a atividade de jogar é parte da rotina dos jogadores e das suas relações e a forma como questões políticas, econômicas e sociais também constituem a cultura dos *games*.

Ainda, há de se discutir que essa concepção, por parte da escola, serviria para legitimar o ensino, também, da norma padrão do idioma. Esses sujeitos podem enfrentar situações em que apenas o inglês casual que aprendem nos *games* não seja suficiente para interagir em qualquer contexto. Eles irão passar por testes oficiais ou outras situações, como uma possível entrevista de emprego ou intercâmbio em que, geralmente, conhecimentos em torno da norma padrão são requeridos. Destaca-se, ainda, de acordo com a pesquisadora, que ensinar a norma padrão não implica o uso de metodologias de caráter normativo. Pelo contrário, um contexto como esse exige a presença de um professor que seja capaz de articular conteúdos curriculares com metodologias capazes de permitir que os estudantes percebam que seus conhecimentos e experiências prévias, suas identidades e diferenças são valorizados no processo de aprendizagem. Para que isso seja possível, é preciso que o professor, tanto na escola, quanto fora dela, lance mão de um olhar etnográfico a seus educandos e à sociedade em geral, enxergando os grupos com que interage como uma pequena comunidade cujas práticas discursivas constituem o alvo de seu trabalho, a fim de encontrar pistas que o possibilitem promover práticas transformadoras (STREET; LEA; LILLIS, 2015) para a formação de estudantes ainda mais críticos e reflexivos.

Os dados analisados na presente seção indicam, portanto, que os *games* contribuem na constituição das identidades dos sujeitos da pesquisa, especialmente por meio da interação com jogadores nativos do idioma. Quando Vicentini (2019) se refere à constituição de identidades, não se atém somente às formas de usos do idioma em sala de aula, que são acompanhadas pelos usos de

metalinguagem específica dos *games*, diferente dos usos do inglês feitos por estudantes que não costumam interagir com nativos do inglês em *games* online. Em complemento, os dados evidenciam que as interações em inglês com falantes nativos e com toda a comunidade em torno do *game* exercem influência nas maneiras de os estudantes se inserirem nas práticas de letramentos no contexto escolar, pois se mostram mais adeptos da aprendizagem colaborativa e destacam preferências pelos usos de TD e necessidade de autonomia em seus percursos de aprendizagem, especialmente no que se refere à tomada de decisões no desenvolvimento de atividades propostas pelo professor.

No início da pesquisa de Vicentini, emergiu um dado: a imposição de estratégias de desenvolvimento de tarefas, por parte do professor, em práticas de letramentos causava certo incômodo nesses estudantes, que eram habituados a adotar diferentes estratégias no contexto do *game*. Ainda, os dados apontaram que os sujeitos compreendiam que o inglês que aprendiam na escola era essencial para atuação em práticas de letramentos com *games* e seu entorno, sendo válido também o contrário. Na percepção dos sujeitos, entretanto, emergiu que a escola ainda é o espaço de ensino do inglês como um sistema de regras e o contexto do *game* e suas comunidades são espaços para real interação com o idioma.

## 5. Percursos (in)conclusivos

Sob o ponto de vista do modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006), compreende-se, neste estudo, em que se reuniram três pesquisas desenvolvidas em curso *stricto sensu*, que o uso de TD, em espaços formativos distintos, aponta para inúmeras ressignificações das práticas de letramentos, incluindo práticas pedagógicas, o que possibilita novas relações de poder entre os sujeitos e destes com o conhecimento.

A exemplo do que se apresentou, com resultados de Vicentini (2019), não foi a gamificação ou a TD, em isolado, o grande

destaque no percurso de pesquisa, mas as práticas desenvolvidas com o uso de diferentes artefatos tecnológicos. Tanto as TD quanto a gamificação se integraram às práticas, permitindo que elas fossem transformadas, e só foram significativas aos estudantes, quando atreladas, de alguma forma, a práticas não escolares (a exemplo de elementos dos *games* presentes nas aulas). Dessa forma, foi possível aprimorar conhecimentos dos estudantes, inserindo conteúdos gramaticais em um contexto bem mais amplo de uso da linguagem, a partir de diferentes recursos e encaminhamentos didático-pedagógicos.

Essas ressignificações de práticas de letramentos com TD em salas de aula revelam que as discussões e reflexões sobre os modos de interação dos professores em formação, com as TD, estão sendo cada vez mais complexificadas e compreendidas de acordo com a natureza situada dessas práticas de letramentos. Nestas práticas, os modos de interação e de construção de conhecimentos com TD, por parte dos estudantes, são essenciais, para que eles e os professores, em parceria, possam ampliar interações (in)conclusivas, com e em torno de TD, a favor do uso de múltiplas linguagens dentro e fora de contextos formativos.

## **Agradecimentos**

Agradeço aos integrantes do grupo de pesquisa (CNPQ) que lidero “Linguagens e letramentos na Educação”, interlocutores constantes nas práticas de escrita. Destaco especial atenção à Marilene Mendes, Karina Gonçalves e Mariana Vicentini, que aceitaram disponibilizar os resultados de suas pesquisas, também em homenagem aos estudos desenvolvidos por Raquel Fiad.

## Referências

- ALEXANDRE, G. G.; KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e gamificação na formação inicial do professor. **Anais da XIV Semana de Pedagogia – Alfabetização e Letramento no Século XXI**, 2017, p. 154-167.
- BARTLETT, L. Situated identities and literacy practices: to seem and to feel. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 73-96, 1º sem. 2013. Disponível em: <http://200.229.32.55/index.php/scripta/article/view/8742>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BLOOME, D. *et al.* **Re-theorizing literacy practices: complex and cultural contexts**. New York: Routledge, 2019.
- BRASIL. Edital nº 035/2012, de 13 de julho de 2012. **Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE**, Brasília, DF, jul 2012b. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_035\\_SICAPES\\_LIFE.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_035_SICAPES_LIFE.pdf). Acesso em: 14 jun. 2022.
- FERNANDES, J. H. M. **A perspectiva teórica da cibercultura e formação docente na visão dos licenciandos da UFC sobre o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE): desafios e avanços**. 2014. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10043/1/2014\\_dis\\_jhmfernandes.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10043/1/2014_dis_jhmfernandes.pdf). Acesso em: 22 nov. 2018.
- FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.
- FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, n. 6, p. 23-34, 2015.
- FIAD, R. S.; FISCHER, A.; MIRANDA, F. S. Escritas acadêmicas com tecnologias digitais: práticas de letramentos em cursos

- brasileiros de Letras. *In*: KOMESU, F. C.; ASSIS, J. A. (orgs.) **Práticas discursivas em letramento acadêmico**: questões em estudo, volume 1. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2019, v. 1, p. 105-119. Disponível em: [https://issuu.com/cespuc-centrodeestudos-luso-afro-bra/docs/ensaios\\_sobre\\_a\\_escrita\\_acad\\_mica\\_oficial](https://issuu.com/cespuc-centrodeestudos-luso-afro-bra/docs/ensaios_sobre_a_escrita_acad_mica_oficial)  
Acesso em: 22 out. 2022.
- FIAD, R. S.; MIRANDA, F. D. S. S. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas de um curso de Letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, v.1, n. 1, p. 31-50, jan./jun. 2014. Disponível em: [periodicos.uern.br/index.php/colineares/article/view/937/501](http://periodicos.uern.br/index.php/colineares/article/view/937/501).  
Acesso em: 01 jul. 2022.
- FISCHER, A. Hidden features and overt instruction in academic literacy practices: a case study in Engineering. *In*: LILLIS, T. *et al.* (org.). **Working with academic literacies**: case studies towards transformative practices. Colorado: The WAC Clearinghouse; Parlor Press, 2015, p. 75-85.
- FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **Scripta**, v. 15, n. 28, p. 37-58, 2011.
- FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis-SC, 2007.
- FISCHER, A. *et al.* Leitura on-line por estudantes de Letras: sentidos construídos a partir de uma prática de letramento acadêmico. *In*: MENEGHEL, S. M.; MARTINS, R. M. (orgs.). **Relatos de pesquisa em Educação**. BLUMENAU: Edifurb, 2020, v. 1, p. 327-344.
- FISCHER, A.; GONÇALVES, K.; VICENTINI, M. Práticas de letramentos com gamificação em um contexto de formação de professores stricto sensu. *In*: FUZA, A.; BATISTA-SANTOS, D. O.; MELO, L. C. de. (orgs.) **Leitura**: aspectos teórico-metodológicos no ensino de línguas. São Paulo: Pontes, 2021, p. 177-220.

- FUZA, A. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas**. 2015. 368p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2015.
- GEE, J. P. Good video games and good learning. **Phi Kappa Phi Forum**, v. 35, n. 2, p. 34-37, 2005.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**. Ideology in discourses. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.
- GONÇALVES, K. **Práticas de letramentos acadêmicos com tecnologias digitais: tensões, sentidos e expectativas de professores formadores em um Life**. 2018. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.
- GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**. v. 21, p. 1-13, 2014.
- HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, 2000, p. 16-34.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.
- KOMESU, F. C.; GALLI, F. C. S. Práticas de leitura e escrita em contexto digital: autoria e(m) novos mídiuns. **Revista da ABRALIN**, v. 15, n. 2, p. 165-185, jul./dez. 2016. Disponível em: [revistas.ufpr.br/abralin/article/download/47889/28824](http://revistas.ufpr.br/abralin/article/download/47889/28824). Acesso em: 03 ago. 2022.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory into practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377(e), 2006. Tradução: Adriana Fischer e Fabiana Komesu.

- LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.
- LILLIS, T. *et al.* (orgs.). **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.
- MENDES, M. A. **Letramentos acadêmicos na educação profissional e tecnológica: práticas de docentes com tecnologias digitais**. 2017. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.
- MIRANDA, F. D. S. S. **Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (res)significações e refrações com tecnologias digitais**. 2016. 414f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2016.
- NORTON, B. Identity, literacy, and English-language teaching. **TESL Canada Journal**, v. 28, n. 1, p. 1-13, 2010.
- OLIVEIRA, E. F. **Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2015.
- PAIVA, V. L. M. O. Interaction and second language acquisition: an ecological perspective. **Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem**, v. 4, n. 1, p. 44-58, 2018.
- PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos**. 2014. 262f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014.
- PINTO, C. F. **Metanálise qualitativa de investigação brasileira sobre letramento digital na formação de professores de línguas**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

PINTO, C. M.; FISCHER, A. O discurso sobre leitura e escrita de um estudante EAD em formação. **Calidoscópico** (UNISINOS), v. 12, n. 1, p. 15-23, 2014.

STREET, B. V.; LEA, M. R.; LILLIS, T. Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. *In: LILLIS, T. et al. (orgs.) Working with academic literacies: case studies towards transformative practice.* Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015, p. 383-390.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social futures. *In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.) Multiliteracies. Literacy learning and design of social futures.* London/New York: Routledge, 2000, p. 9-37.

THIESEN, J. M.; FISCHER, A. A prática da leitura online na perspectiva de universitários em um curso de Letras. **Intersecções** (Jundiaí), v. 16, n. 2, p. 43-65, 2015.

VICENTINI, M. **Práticas de letramentos com tecnologias digitais: gamificação em um clube de inglês no ensino médio.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.) Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada.* Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

#### **Em homenagem:**

Raquel: pesquisadora atenta ao seu tempo, sensível aos diálogos, às aproximações, às parcerias. Com escuta atenta, esteve constantemente em minha trajetória: ao longo do doutorado na UFSC, em inúmeras interlocuções, em escolhas acadêmicas e profissionais, aqui no Brasil e em Portugal. Parceira nos encontros, abriu portas para que eu pudesse conhecer tantas pessoas queridas, que fazem parte dos anos de pesquisa



com os letramentos: Brian Street, Maria Lúcia Castanheira, Manoel Corrêa, Fabiana Komesu, Luciani Tenani, Ludmila Thomé de Andrade, Juliana A. Assis, Jane Quintiliano Silva, Maria Ângela P. T. Lopes, Renilson Menegassi, Inês Signorini e muitos outros competentes colegas de Linguística Aplicada que me enriquecem. Interlocutora crítica, sincera, ativa nos estudos dos letramentos acadêmicos, seja em bancas de mestrado, de doutorado, em eventos científicos, em que estivemos juntas. E quantos chás, cafés e longas conversas nestes encontros de vida. Sempre meu agradecimento por partilhar alegrias com esta mulher forte e ao mesmo tempo tão afetuosa que muito me ensinou, me ensina e está sempre próxima, nas palavras e nos gestos de vida.

## CAPÍTULO 5

### Letramento acadêmico na produção de gêneros discursivos na formação docente inicial em Letras

Renilson José Menegassi  
Ângela Francine Fuza

#### 1. Considerações Iniciais

Os estudos sobre os letramentos acadêmicos são amplos e possibilitam investigações diversas, a partir da compreensão do processo de produção de leitura e de textos oriundos da interação discursiva. Assim, neste capítulo, apresenta-se proposta de trabalho com a produção escrita de gêneros discursivos do campo acadêmico, a partir de atividades de leitura e produção textual a envolver: lista de informações, resumo, resposta discursiva, paráfrase textual e frase síntese, por meio do estudo de determinado texto teórico, com a finalidade de exemplificação de trabalho possível de execução relacionado aos letramentos acadêmicos.

O *lôcus* do trabalho é a formação docente inicial no curso de Letras de uma universidade pública do Sul do Brasil. Os pressupostos teóricos de sustentação da proposta amparam-se no campo dos Letramentos Acadêmicos (FIAD, 2011, 2013a, 2013b, 2015, 2016, 2017; FISCHER, 2007a, 2007b, 2008, 2011; LEA; STREET, 1998, 2014; LILLIS, 2008, 2003), em especial, aqueles direcionados ao ensino superior, e nos processos de interação discursiva discutidos pelo Dialogismo (BAKHTIN, 2003 [1979]; VOLÓCHINOV, 2018[1929/1930]).

Dessa forma, o capítulo contribui com discussões teórico-metodológicas sobre o desenvolvimento de práticas de letramentos acadêmicos a partir da imbricação com os estudos dialógicos, a

permitir entender como o processo de produção escrita de gêneros discursivos acadêmicos se efetiva na formação docente inicial do professor de língua, em evento de letramento específico, em disciplina da matriz curricular do curso, com vistas à formação do papel social de professor de língua. Nesse aspecto, é apresentada sequência de oito atividades de leitura e produção textual escrita que orientam, pela mediação do professor da disciplina, as práticas de letramento executadas no processo de constituição do evento de letramento consubstanciado no contexto de formação docente inicial em Letras.

## **2. O letramento e o letramento acadêmico<sup>1</sup>**

Ao considerar a ampla discussão existente a respeito do conceito de letramento no Brasil (FIAD, 2015) e de sua constituição como campo de estudo<sup>2</sup>, neste capítulo, escolhemos apresentar a perspectiva do letramento acadêmico. Compreendemos letramentos como práticas sociais de leitura e escrita (BARTON; HAMILTON; IVANIČ, 2000; KLEIMAN, 1995; STREET, 1984, 2003), de modo a envolver os eventos em que elas são postas em ação, assim como as suas consequências sobre a sociedade e os indivíduos que delas participam.

Acionamos, assim, dois conceitos centrais das teorias de letramentos: eventos e práticas de letramento. O termo “eventos de letramento” é compreendido em diálogo com a noção de “práticas de letramento”. Para Heath (1982, p. 93, tradução nossa), “o evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os

---

<sup>1</sup> Parte desta seção teórica faz referência à subseção 2.1 da tese de Fuza (2015).

<sup>2</sup> Para compreensão da origem do campo de estudos dos letramentos no Brasil, sugerimos a leitura de Fiad (2011, 2015), Kato (1986), Kleiman (1995), Soares (2003), Tfouni (1988).

participantes e de seus processos de interpretação”<sup>3</sup>. Barton (2007) complementa a noção ao afirmar que o evento inclui “quaisquer ocasiões do dia a dia em que a palavra escrita tenha uma função”<sup>4</sup> (BARTON, 2007, p. 35, tradução nossa). Para Soares (2003), os eventos são situações em que a língua escrita constitui elemento integrante da natureza do diálogo entre sujeitos e de seus processos de interpretação. Nesse sentido, a sala de aula de um curso superior é o *locus* para eventos de letramentos. A situação de interação discursiva constituída sobre determinado assunto, como a leitura e a discussão de um texto teórico, produz um evento de letramento que, por sua vez, desencadeia as práticas de letramento.

As práticas de letramento caracterizam-se como atitudes realizadas pelos sujeitos que participam de um evento de letramento, perpassado pelas posturas sociais e culturais que o configuram e que determinam os sentidos da leitura e da escrita em uma situação particular. Segundo Fischer (2007a, p. 443), as práticas de letramento

não são unidades observáveis de comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Incluem o julgamento das pessoas sobre letramento, construções e discursos do letramento, como falam sobre e como constroem sentidos com e para o letramento. São processos internos, mas determinados por processos sociais, que interligam as pessoas umas com as outras, incluindo um constante compartilhar de ideologias e identidades sociais. Se as práticas, no sentido de maneiras culturais de utilização do letramento, são unidades que não podem ser observadas, na sua totalidade, em pequenas atividades e tarefas, os eventos de letramento representam episódios observáveis, os quais se formam e se constituem através dessas práticas. Eventos são atividades onde o letramento tem uma função, são ocasiões em que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos (FISCHER, 2007a, p. 443).

---

<sup>3</sup> No original: “A literacy event is any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participant’s interactions and their interpretive processes”.

<sup>4</sup> No original: “[...] all sorts of occasions in everyday life where the written word as a role. We can refer to these as literacy events”.

Neste capítulo, as aulas em que se trabalha com os gêneros acadêmicos são os eventos, ou seja, as situações nas quais a escrita se constituirá, por meio da interação dialógica entre docente, texto e professor em formação, no nosso caso específico.

As práticas, por sua vez, podem ser as atitudes engendradas pelos professores em formação inicial do curso de Letras, o docente responsável pela disciplina, segundo suas realidades sócio-histórico-cultural-contextuais, o texto trabalhado, assim como as atividades nele desenvolvidas para alcançar seu significado, a permitir a produção de sentidos possíveis. Desse modo, a interação discursiva ocorre em uma visão mais ampla, a atingir o contexto social mais amplo e, de modo mais situado, o contexto acadêmico. Segundo Volóchinov (2018 [1929/1930]), a interação é o fenômeno constitutivo da linguagem e o social é seu centro organizador.

Ao considerar o letramento como prática social, aciona-se o modelo ideológico de letramento, compreendido como a “forma socialmente construída [...] [sua] constituição depende de formações políticas e ideológicas, sendo estas também responsáveis por suas consequências”<sup>5</sup> (STREET, 1984, p. 65, tradução nossa). Esse modelo opõe-se ao autônomo, no sentido de que o letramento é concebido como um conjunto de práticas sociais em seus contextos e não mais como habilidades técnicas, de âmbito universal. Assim, o emprego e os usos de atividades adequadas de leitura e escrita dependem de elementos sociais decorrentes dos contextos, fato que possibilita tratar de letramentos no plural e não de um único letramento (STREET, 1984). Os diversos eventos, em contextos sociais definidos, e as práticas de letramentos demandam o desenvolvimento de habilidades, posturas e reflexões sobre a escrita, que são desenvolvidas conforme ocorre a interação social entre sujeitos, e destes com um texto, por exemplo. Desse modo, a enunciação se configura, haja vista que pode ser considerada como

---

<sup>5</sup> No original: “Literacy [...] is a socially constructed form [...] depends on political and ideological formations and it is these which are responsible for its consequences too”.

“[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929/1930], p. 116), sendo definida pelo social, pelas diferentes situações do cotidiano, pelos eventos e pelas práticas de letramentos constituídas e produzidas.

O modelo ideológico de letramento é perpassado por relações de poder, influenciado pelo contexto, tornando-se foco dos Novos Estudos do Letramento (NEL). Trata-se de uma perspectiva de estudo que considera o letramento como prática social, de modo a propor a existência de múltiplos letramentos. Para Street (2003), a posição dos NEL destaca o letramento como uma prática social e não somente uma habilidade técnica, neutra, imutável e/ou universal situada no interior dos indivíduos. Fiad (2017, 2016) afirma que esse modelo considera diferentes usos sociais da linguagem e que leitura e escrita são significadas em diálogo com os contextos sociais. Logo, há letramentos “a depender dos significados atribuídos por diferentes grupos sociais. Essa concepção de letramento é sustentada a partir de estudos etnográficos [...]” (FIAD, 2017, p. 90<sup>6</sup>).

O letramento, então, é concebido como práticas sociais presentes em eventos de letramento, entendidos como momentos de contexto definido de interação discursiva, nos quais a leitura e a escrita compõem os processos de trabalho dos indivíduos envolvidos, assim como os diferentes modos de uso e emprego da leitura e da escrita. É por esse motivo que, segundo Rojo (2009), as abordagens mais recentes dos letramentos apontam para a heterogeneidade das práticas voltadas à leitura, à escrita e ao uso da língua/linguagem em sociedades letradas.

Ademais, o letramento está vinculado a algumas esferas mais dominantes, como as institucionais, e às mais vernaculares, do cotidiano. Conforme Rojo (2010), a partir dos postulados de Hamilton (2002), há os letramentos dominantes, denominados

---

<sup>6</sup> Em Fiad (2017), discute-se, a partir de Lillis (2008), a respeito da etnografia ao abordar a escrita acadêmica, delimitando-se a *etnografia como método*, a *etnografia como metodologia* e *etnografia como teorização*.

“institucionalizados”, e os letramentos locais ou “vernaculares”, que estão interligados. Os primeiros se vinculam às organizações formais, como comércio, escola, universidade, dentre outros, tendo como agentes (valorizados tanto cultural quanto legalmente em função do conhecimento) professores, pesquisadores, editores etc. Os letramentos vernaculares, por sua vez, não perpassam sistematização ou regulação de instituições sociais, uma vez que sua origem se dá na vida cotidiana, havendo, muitas vezes, a desvalorização pela cultura oficial.

Ao considerar tais definições e refletindo sobre o objetivo maior deste capítulo que envolve proposta de trabalho com a produção escrita de gêneros discursivos do campo acadêmico, em específico, o resumo, a resposta discursiva, a paráfrase e a frase síntese, a partir do estudo de determinado texto teórico com professores em formação em Letras, é possível afirmar que tais elementos correspondem aos letramentos dominantes, uma vez que a produção dos gêneros acadêmicos requer uma relação do sujeito produtor com normas de produção e circulação dos enunciados que são regulados e organizados socialmente pela academia e pelas próprias comunidades científicas de cada área do conhecimento. Nesse sentido, os sujeitos cultivam e exercem práticas sociais que usam a escrita, apropriando-se dela, incorporando-a, assumindo-a como sua “propriedade”, assim como postula Soares (2006), até por ser uma exigência para a sobrevivência no contexto acadêmico.

Os NEL vêm norteando diversas pesquisas brasileiras em Educação e em Linguística Aplicada quanto aos eventos e às práticas de letramento, a incluir alunos e professores, por exemplo (MIRANDA, 2016). A esfera acadêmica é um dos domínios de investigação que contempla o(s) chamado(s) Letramento(s) Acadêmico(s) (FIAD, 2011, 2013a, 2013b, 2016; FISCHER, 2007a, 2007b, 2011; FUZA, 2015; MIRANDA, 2016; OLIVEIRA, 2015; PASQUOTTE-VIEIRA, 2014).

Estudiosos, como Lea e Street (1998, 2006), Lillis (2003), Jones, Turner e Street (1999), buscam explicitar que as práticas de leitura e escrita no contexto acadêmico são variáveis, de acordo com o contexto e com o gênero do discurso o que “exige que o sujeito-pesquisador assuma a identidade acadêmico-científica para melhor se inserir, participar e interagir dentro do discurso acadêmico” (OLIVEIRA, 2010, p. 65). A escrita acadêmica é concebida como prática social, segundo Lillis e Curry (2010), pois leitura e escrita são consideradas como “atividades fundamentalmente sociais [...] [como práticas que sinalizam] usos específicos de linguagem – *textos* falados e escritos – [que] não existem isoladamente, mas estão ligados ao que as pessoas fazem – *práticas* – no mundo material, social”<sup>7</sup> (LILLIS; CURRY, 2010, p. 19, tradução nossa).

Na esteira dessa definição, Lea e Street (1998, 2006) destacam três modelos que regem as práticas escritas dos universitários. Os modelos das habilidades e da socialização acadêmica compreendem o letramento desvinculado de questões contextuais, centralizando todo o processo de escrita nas capacidades, nas habilidades do indivíduo e na apreensão de convenções que regulam os gêneros do discurso. No modelo de letramento acadêmico, concebe-se a escrita particular, a singularidade do sujeito produtor, sendo influenciado pelos discursos que o circundam, não havendo a simples transmissão de ideias para o texto, conforme os outros modelos postulam.

Fiad e Miranda (2014) comentam que as práticas de escrita acadêmica são partes de um todo complexo, pelo qual os enunciados relacionam-se a anteriores e projetam réplicas *a posteriori*, num processo dinâmico, ininterrupto e infindável. Nesse sentido, Fiad (2011) aponta que o conjunto de regras, normas e modelos de produção institucionalizados pela universidade não

---

<sup>7</sup> No original: “A social practice approach to literacy conceptualizes reading and writing as fundamentally social activities [...] practice signals that specific instances of language use – spoken and written texts – do not exist in isolation but are bound up with what people do – practices – in the material, social world”.



são suficientes para a conversão social dos indivíduos envolvidos em críticos e agentes de promoção de reflexões e de transformações por meio da utilização consciente da língua. Logo, “não é suficiente explicitar como o gênero acadêmico se organiza linguisticamente [...] precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras” (FIAD, 2011, p. 363).

Os modelos indicados por Lea e Street (2006) apresentam pontos de divergência, mas são dependentes, haja vista que o produtor de um texto necessita de convenções para regular as práticas de letramento da comunidade científica, sendo relevante o despertar de práticas de leitura e de escrita voltadas ao seu contexto de produção, a vislumbrar o engajamento nos modos de utilização da escrita propostos pela área, pela comunidade acadêmica. O fato é que não se torna viável a adesão apenas a um modelo de escrita, pois o escrever academicamente não é uma habilidade aprendida somente por meio da “socialização, mas também como uma expressão de valores e crenças culturais e de posições epistemológicas” (OLIVEIRA, 2010, p. 69) que, muitas vezes, permanecem ocultas, misteriosas para os autores. Justamente essa questão é apresentada e discutida neste capítulo, isto é, como as convenções da escrita e dos gêneros discursivos acadêmicos são constituídos e apropriados pelo professor em formação em eventos de letramentos, na formação docente inicial.

No caso do gênero resumo acadêmico, um exemplo, a esfera universitária o engloba, porém, é um gênero que necessita de desenvolvimento de práticas para ser usado em vários campos sociais. Dentro dessa esfera maior da universidade, há as comunidades científicas de cada área que podem ser concebidas, na concepção de Volóchinov (2019[1926]), como um (1) *horizonte espacial comum* dos pesquisadores, apresentando suas características composicionais próprias na escrita de textos, seu discurso científico próprio, sua cultura própria de compreensão de textos. Para a produção desses conhecimentos, há (2) *o conhecimento*

*e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores que constituem essa comunidade acadêmica, o que possibilita (3) *a avaliação comum* de uma situação, ou de um resumo, por exemplo. Docente e alunos avaliam o texto, produzem seu resumo, tendo em vista o horizonte comum que possuem dos conhecimentos das especificidades que compõem sua comunidade científica (VOLOCHÍNOV, 2019 [1926]), a sempre ter em vista as práticas sociais de leitura e escrita, não só a acadêmica.

Sendo assim, diante do exposto, não se pode tratar a produção dos gêneros discursivos como sendo de caráter homogêneo, pois é constituído na relação social entre os falantes, estando “diretamente vinculado à vida em si e não [podendo] ser divorciado dela sem perder sua significação” (VOLOCHÍNOV, 2019 [1926], p. 4). Assim, os gêneros discursivos são concebidos em sua heterogeneidade, opondo-se às noções unificadoras de escrita, uma vez que, além de sua estrutura composicional, que possibilita um saber comum entre os sujeitos da comunidade científica, constituem-se de elementos fundamentalmente sociais.

Fischer (2007b) afirma que o enfoque sociocultural no trato do letramento acadêmico demarca que a comunidade acadêmica é apenas uma dentre tantas outras e os sujeitos, buscando se tornar membros dela, devem “reconhecer o que diz respeito à comunidade – posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder –, os quais explicam o funcionamento dos gêneros secundários” (FISCHER, 2007b, p. 47). Noções presentes nas obras do Círculo de Bakhtin, como as de gênero, auxiliam, muitas vezes, nas discussões que abarcam os letramentos, em específico, o letramento acadêmico.

Estudiosos, como Lillis (2003, 2008) e Fiad (2013a, 2013b, 2016), levantam a discussão sobre quais diálogos são travados no contexto acadêmico relacionados ao ensino (da escrita), fundamentados na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. Fiad (2016, p. 207) questiona: “Como estabelecer alguma relação entre estudos dos letramentos e as perspectivas dialógica de estudos da

linguagem?”, e destaca possibilidades de articulação da perspectiva dialógica com os estudos dos letramentos.

Nos estudos dos letramentos acadêmicos, pensa-se a perspectiva dialógica como “uma possibilidade de crítica ao modo como os textos são entendidos tradicionalmente no contexto acadêmico, sem considerar que são os alunos que escrevem ao entrarem na universidade” (FIAD, 2016, p. 208). Nesse caso, Fiad (2016, 2017) recupera o artigo *Student writing as ‘academic literacies’*, de Lillis (2003), que critica abordagens tradicionais do ensino da escrita que preveem leitura e escrita como neutras, independentes dos processos sócio-históricos-culturais. Apesar de reconhecer que a perspectiva do modelo dos letramentos acadêmicos possibilita alternativas à abordagem monológica, Lillis (2003) critica a falta de propostas.

Lillis (2003) fundamentou sua pesquisa nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, principalmente na discussão sobre o diálogo, concebendo-o como algo inerente à comunicação e como um ideal, contrapondo-se aos princípios monológicos. A autora analisou ensaios de universitários em resposta a perguntas propostas por seus professores e constatou que há diálogo inerente à comunicação, uma vez que os alunos respondem aos questionamentos. Todavia, o diálogo como um ideal não é percebido, pois as conversas sobre o texto que ela desenvolveu com os alunos e os comentários dos professores sobre os textos produzidos não revelam o diálogo entre interlocutores, “não há diálogo entre o que o professor comenta, o que a aluna escreveu e o que ela diz sobre sua escrita, justificando-a. Esse é o que pode ser caracterizado como um ensino monológico” (FIAD, 2017, p. 95).

Em síntese, os letramentos acadêmicos sustentam que:

- a) os letramentos são práticas sociais de leitura e escrita, de modo a envolver os eventos em que elas são postas em ação, assim como as suas consequências sobre a sociedade e os indivíduos que delas participam;
- b) o termo “eventos de letramento” é compreendido em diálogo com a noção de “práticas de letramento”;

c) os eventos, em contextos sociais definidos, e as práticas de letramentos demandam o desenvolvimento de habilidades, posturas e reflexões sobre a escrita, desenvolvidas na interação social;

d) há diferentes usos sociais da linguagem e que leitura e escrita são significadas em diálogo com os contextos sociais;

e) leitura e escrita são consideradas como atividades sociais que sinalizam usos específicos de linguagem que não existem isoladamente, mas vinculados às práticas.

### **3. O letramento acadêmico em interação na sala de aula**

Para caracterizar as discussões teóricas elencadas, apresentamos práticas de atividades relacionadas ao letramento acadêmico, a partir do contexto de trabalho com professores em formação inicial no curso de Letras. As atividades descritas foram consolidadas em disciplina curricular do 3.º ano, sobre conteúdo programático a respeito das concepções de escrita relacionadas ao ensino de línguas, em Universidade pública no Sul do país<sup>8</sup>.

Para a execução, parte-se do princípio de leitura de texto teórico de Menegassi (2010), “O processo de produção textual”, que aborda questões envolvidas sobre o trabalho com a produção textual em contexto de ensino, oferecida aos acadêmicos. Dele, um excerto é apresentado como perspectiva de trabalho com atividades para o desenvolvimento de alguns gêneros discursivos: lista de informações, resumo, paráfrase, resposta discursiva e frase síntese, como atividades de produção textual a considerar a escrita acadêmica como premissa de orientação aos docentes em formação inicial, ainda no papel social de acadêmicos. Por meio do trabalho processual-discursivo com a escrita dos gêneros é que os professores em formação produzem suas réplicas discursivas, isso

---

<sup>8</sup> Ações desenvolvidas junto aos projetos de pesquisa “Escrita, revisão e reescrita na formação docente – Fase 2”, processo n.º 2796/2021, e “Linguagem em interação: ensino, letramento e diversidade”, processo n.º 1410/2021, junto à Universidade Estadual de Maringá.

porque, por meio das práticas de escrita acadêmica, os enunciados retomam discursos anteriores e projetam réplicas (FIAD; MIRANDA, 2014; MENEGASSI, 2016).

Assim, para melhor delinear cada atividade em práticas, uma sequência de proposições é apresentada.

### 1.<sup>a</sup> atividade: Leitura do texto teórico

A leitura do texto teórico, a partir da interação e da discussão dos seus significados, entre docente e professores em formação, permite a produção de sentidos relacionados ao tema do ensino de línguas, foco em discussão, constantemente salientado, tendo o texto como lugar de interação. Nesse aspecto, os professores em formação são orientados por indagações relacionadas à definição de identificação das ideias principais do texto e das informações que as constituem, necessariamente com mediações de leitura pelo professor da disciplina, destacadas em *itálico*. Assim, o excerto a seguir é o exemplo de trabalho executado:

*Realize a leitura do texto, em seguida, participe das discussões mediadas pelo professor.*

A escrita como dom/inspiração divina

Nessa concepção, a produção textual escrita nasce de um título, de uma frase que expõe um tema ao aluno para que produza um texto, sem qualquer atividade prévia de sustentação de informações ou, até mesmo, de consolidação de ideias para o desenvolvimento do texto (SERCUNDES, 1997). Neste sentido, o autor do texto produz apenas a partir das informações internalizadas sobre o assunto, que é pressuposto como conhecido e divulgado pelos meios de comunicação, sem qualquer discussão sobre o tema. De certa maneira, essa estratégia de produção ocupa o espaço de tempo do aluno e mantém a disciplina na sala de aula, evitando que o aluno circule pela sala e pela escola, fazendo com que o seu comportamento seja controlado pela escrita que deve produzir, e não pela interação que deveria se estabelecer com a situação de produção textual.

Nessa perspectiva, o autor, no caso o aluno, pensa que o ato de escrever é articular informações, de maneira a exteriorizar logicamente o pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a

interação que envolve esse processo. Dessa forma, o compromisso com o ato de escrever se dilui, já que o aluno é consciente de que o professor apenas irá recolher as redações e vistá-las, apresentando uma marca √ diretamente no texto, que significa “visto pelo professor”, do verbo “ver”, e não “lido pelo professor”, como efetivamente deveria acontecer.

Um exemplo típico dessa concepção de escrita ocorre quando, na sala de aula, o professor colocar no quadro uma frase como:

“Amazônia: o pulmão do mundo”

e solicita dos alunos a produção de uma redação sobre esse tema. O aluno deverá buscar em seus conhecimentos e nas informações que conhece subsídios para escrever um texto; para isso, basta que tenha o “dom divino” ou a “inspiração divina” para produzi-lo, em uma recorrência a poderes espirituais divinos para escrever, conforme sustentavam os antigos escribas dos templos religiosos. O resultado dessa abordagem metodológica é um texto sem finalidade marcada, sem interlocutor definido, sem gênero textual proposto e, conseqüentemente, sem objetivo para produção. Essa concepção de escrita ocorreu como abordagem de trabalho por muitos anos e ainda é empregada em muitas salas de aula.

(MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.). *A produção textual e o ensino*. Maringá, PR: EDUEM, 2010, p. 76-77.)

## 2.<sup>a</sup> atividade: Identificação das informações principais

Junto com os alunos, o professor mediador orienta à identificação das informações principais relacionadas ao tema do texto, para que sejam destacadas para melhor visualização. No texto trabalhado, são grifadas as informações com as devidas enumerações sequenciais, para demonstração de uma prática de leitura necessária em meio acadêmico, para separar as informações relevantes das secundárias.

Como exemplo, notamos que, no primeiro período do texto, há duas informações relevantes que tratam de aspectos distintos sobre a concepção: (1) o nascimento da produção textual em sala de aula e (2) a falta de atividade prévia a ser considerada. São destacadas como informações diferentes, por tratarem de características desiguais, assim, são grifadas e enumeradas separadamente. O

mesmo acontece com o segundo período, em que há outras duas informações importantes: (3) a internalização originária das informações utilizadas pelo autor em sua produção e (4) a origem das informações advindas dos meios sociais, sem qualquer discussão temática. Pelo mesmo processo de identificação, o docente em formação nota que, nos dois períodos, há quatro informações importantes, que são enumeradas em sequência. O restante do texto segue o mesmo processo de trabalho.

*Destaque no texto as informações principais relacionadas ao tema, em seguida as enumere.*

A escrita como dom/inspiração divina

Nessa concepção, (1) a produção textual escrita nasce de um título, de uma frase que expõe um tema ao aluno para que produza um texto, (2) sem qualquer atividade prévia de sustentação de informações ou, até mesmo, de consolidação de ideias para o desenvolvimento do texto (SERCUNDES, 1997). Neste sentido, (3) o autor do texto produz apenas a partir das informações internalizadas sobre o assunto, que (4) é pressuposto como conhecido e divulgado pelos meios de comunicação, sem qualquer discussão sobre o tema. De certa maneira, essa estratégia de produção (5) ocupa o espaço de tempo do aluno e (6) mantém a disciplina na sala de aula, evitando que o aluno circule pela sala e pela escola, fazendo com que o seu comportamento seja controlado pela escrita que deve produzir, e não pela interação que deveria se estabelecer com a situação de produção textual.

Nessa perspectiva, o autor, no caso o aluno, pensa que (7) o ato de escrever é articular informações, de maneira a exteriorizar logicamente o pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo. Dessa forma, o compromisso com o ato de escrever se dilui, já que o aluno é consciente de que (8) o professor apenas irá recolher as redações e vistá-las, apresentando uma marca √ diretamente no texto, que significa “visto pelo professor”, do verbo “ver”, e não “lido pelo professor”, como efetivamente deveria acontecer.

Um exemplo típico dessa concepção de escrita ocorre quando, na sala de aula, o professor colocar no quadro uma frase como:

“Amazônia: o pulmão do mundo”

e solicita dos alunos a produção de uma redação sobre esse tema. O aluno deverá buscar em seus conhecimentos e nas informações que conhece subsídios para escrever um texto; para isso, (9) basta que tenha o “dom divino” ou a

“inspiração divina” para produzi-lo, em uma recorrência a poderes espirituais divinos para escrever, conforme sustentavam os antigos escribas dos templos religiosos. **(10) O resultado dessa abordagem metodológica é um texto sem finalidade marcada, sem interlocutor definido, sem gênero textual proposto e, conseqüentemente, sem objetivo para produção.** Essa concepção de escrita ocorreu como abordagem de trabalho por muitos anos e ainda é empregada em muitas salas de aula.

(MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.). *A produção textual e o ensino*. Maringá, PR: EDUEM, 2010, p. 76-77.)

No processo de mediação, professor em formação dialoga com o texto e com o docente, de modo a interagir com normas de produção e circulação dos enunciados que são regulados e organizados socialmente pela academia.

### 3.<sup>a</sup> atividade: Produção de lista de informações

A leitura realizada é acompanhada de orientação definida sobre o texto, para se levantar as informações que constituem o discurso do autor, a sustentar as ideias apresentadas. Para tanto, o acadêmico, após ter feito o levantamento diretamente no texto com marcas específicas, é orientado à produção de lista de informações.

*Produza uma lista de informações sobre o texto.*

- (1) A produção textual escrita nasce de um título, de uma frase que expõe um tema ao aluno para que produza um texto;
- (2) Não há qualquer atividade prévia de sustentação de informações ou de consolidação de ideias para o desenvolvimento do texto;
- (3) Produz-se a partir das informações internalizadas sobre o assunto;
- (4) É pressuposto como conhecido e divulgado pelos meios de comunicação, sem qualquer discussão sobre o tema;
- (5) Ocupa o espaço de tempo do aluno;
- (6) Mantém a disciplina na sala de aula;
- (7) O ato de escrever é articular informações, de maneira a exteriorizar logicamente o pensamento;



(8) O professor recolhe as redações, vista-as apresentando a marca √ diretamente no texto;

(9) Basta que se tenha o “dom divino” ou a “inspiração divina” para produzir um texto;

(10) Condições de produção do texto: a) sem finalidade, b) sem interlocutor definido, c) sem gênero textual proposto, d) sem objetivo para produção.

#### 4.<sup>a</sup> atividade: Produção de síntese da lista de informações

Para materialização da atividade em produção textual, o acadêmico é orientado à produção de resumo a partir da lista de informações levantadas e sintetizadas, uma maneira de materializar o trabalho executado em gênero discursivo comum no campo acadêmico. Para isso, uma instrução orientada é oferecida, a partir de uma questão de leitura, que permite ao acadêmico a construção de uma nova lista, desta vez, com foco na síntese das informações do texto. Observamos que a atividade anterior apresenta a lista de informações iguais às retiradas do texto. Nesta atividade, especificamente, há o trabalho de síntese das informações, já a exigir do acadêmico o trato com a linguagem escrita próxima às definições do contexto universitário, do meio social em que está a trabalhar.

*Sintetize e elenque as características da escrita como dom/inspiração.*

As características da concepção de escrita como dom/inspiração são:

- a) a produção textual nasce de um título, de uma frase;
- b) a atividade prévia de sustentação da produção não é realizada;
- c) a produção se efetiva a partir das informações internalizadas sobre o assunto;
- d) a produção escrita ocupa o espaço de tempo do aluno;
- e) a produção mantém a disciplina na sala de aula;
- f) o ato de escrever é articular informações, de maneira a exteriorizar logicamente o pensamento;
- g) as redações são apenas vistas pelo professor;
- h) a finalidade, o interlocutor, o gênero textual não são considerados na produção.

## 5.<sup>a</sup> atividade: Produção do resumo a partir da lista sintetizada de informações

Com o levantamento sintetizado das informações, o acadêmico trabalha sobre a realização da produção do gênero discursivo resumo, a utilizar-se da atividade anterior.

*A partir da lista de informações realizadas, produza um resumo do texto.*

São características da concepção de escrita como dom/inspiração: a) a produção textual nasce de um título, de uma frase; b) a atividade prévia de sustentação da produção não é realizada; c) a produção se efetiva a partir das informações internalizadas sobre o assunto; d) a produção escrita ocupa o espaço de tempo do aluno; e) a produção mantém a disciplina na sala de aula; f) o ato de escrever é articular informações, de maneira a exteriorizar logicamente o pensamento; g) as redações são apenas vistas pelo professor; h) a finalidade, o interlocutor, o gênero textual não são considerados na produção.

Os professores em formação são encaminhados a um processo de escrita que culmina, dentre outros gêneros, na escrita do resumo. Compartilham de um horizonte espacial comum de leitura do texto teórico e são levados à construção da compreensão sobre aquilo que é lido. A avaliação social é concretizada por meio do gênero resumo, a demonstrar os elos entre *horizonte espacial comum* dos professores em formação, texto e docente, *conhecimento e compreensão* comum da situação e *avaliação* de uma situação (VOLOCHÍNOV, 2019[1926]).

## 6.<sup>a</sup> atividade: Produção de paráfrase

A atividade de produção de paráfrase é uma prática de escrita que orienta o aluno à não realização de plágio ou cópia do texto utilizado no trabalho de desenvolvimento do letramento acadêmico. Para isso, é apresentado um excerto do texto de referência como exemplificação modelar, a partir de orientação sempre mediada, neste caso, por uma pergunta.

A produção escrita da paráfrase trata do processo de reescrita do excerto com o discurso próprio do aluno. Com os trabalhos de síntese produzidos nas 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> atividades, já se efetua a alteração do texto em discurso próprio do aluno, a caracterizá-lo como produção textual acadêmica, em seu início. Assim, para melhor exploração, são apresentadas algumas possibilidades de paráfrases, para que exemplos materializados sejam possíveis de observação e visualização.

*Qual é o resultado da produção textual a partir da concepção de escrita como dom?*

Excerto do texto:

O resultado dessa abordagem metodológica é um texto sem finalidade marcada, sem interlocutor definido, sem gênero textual proposto e, conseqüentemente, sem objetivo para produção (MENEGASSI, 2010, p. 77).

1 - Abordar metodologicamente a concepção de escrita como dom pressupõe como resultado um texto sem finalidade estabelecida, com interlocutor indefinido, e com falhas em atingir o gênero textual proposto e, assim, sem objetivo para produção.

2 - A consequência da produção textual pautada na escrita como dom/inspiração divina consiste em textos ausentes de propósito sem marcação definida, falta de escolha para um gênero textual e, como resultado, não há objetivo definido para que se solicite a produção escrita.

3 - A produção textual a partir da concepção de escrita como dom tem como resultado uma produção sem contexto de produção.

4 - A escrita como dom/inspiração divina tem como resultado uma falta de direcionamento para a produção do aluno, sem objetivo, gênero ou interlocutor marcado, ou seja, sem contexto de produção.

## 7.<sup>a</sup> atividade: Produção de resposta discursiva

Num processo progressivo de desenvolvimento, a passar pela síntese de informações, produções de resumo e paráfrase, o acadêmico é orientado à produção de resposta discursiva, em que explora a produção textual própria, a materializar sua

compreensão do texto em discurso próprio, ainda que amparado pelo texto teórico.

Para tanto, são apresentados exemplos possíveis de respostas escritas, a ter como exigência a pergunta orientadora oferecida pelo professor mediador. Nesse caso, o professor orienta que, para a produção da resposta produzida, busquem-se as informações levantadas nas atividades anteriores, a sistematizá-las no corpo do texto, de modo a permitir a compreensão do que é solicitado na pergunta. Os exemplos expostos demonstram como são possíveis maneiras distintas de organização das informações, numa produção de respostas. Nesta fase, ainda o acadêmico sustenta seu discurso escrito no texto trabalhado, em função da solicitação apresentada sobre o tema.

*Como é concebido o ato de escrever para a concepção de escrita como dom?*

O ato de escrever é articular informações, de maneira a exteriorizar logicamente o pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a intenção que envolve esse processo.

O compromisso com o ato de escrever se dilui, já que o aluno é consciente de que o professor apenas irá recolher as redações e vistá-las, apresentando a marca √ diretamente no texto.

Escrever, para a concepção de escrita como dom, é reunir informações a expor um pensamento coerente, porém, nem sempre a se considerar as próprias experiências pessoais. Isso acontece porque o aluno-autor sabe que o docente somente vai passar os olhos sobre o texto produzido, sem corrigi-lo, o que tira o compromisso de se produzir texto com intenção certa.

#### 8.<sup>a</sup> atividade: Produção de frase síntese sobre o texto

Na sequência, o acadêmico é orientado à produção de uma frase síntese sobre o texto, a explorar uma das exigências da escrita acadêmica: a objetividade pela síntese de informações. Assim, o professor orienta que as informações consideradas mais relevantes pelo acadêmico sejam exploradas na produção de uma frase que represente a temática do texto trabalhado. Essa atividade é

resultado das produções anteriores, como consequência do desenvolvimento de práticas de escrita acadêmica.

O professor da disciplina oferece uma questão orientadora, que permite ao aluno identificar e escolher as principais informações já levantadas sobre a temática, a construir a frase síntese solicitada. Para isso, são apresentados alguns exemplos possíveis de produções.

*Resuma a concepção de escrita como dom em uma frase.*

- Na concepção de escrita como dom, a produção de um texto escrito se baseia em um título ou tema sem informações prévias para que o aluno possa produzir um texto.

- O aluno precisa nascer com o “dom da escrita” para produzir um texto bem feito, para a concepção de escrita como dom.

- A escrita como dom se pauta na produção de um texto sem acesso a novas informações.

- Na escrita como dom, a produção de um texto é feita sem acesso a novas informações.

Retomamos as premissas teóricas propostas para os letramentos acadêmicos, já elencadas, para melhor compreensão das atividades de leitura e escrita exaradas como sugestão de trabalhos:

a) os letramentos são práticas sociais de leitura e escrita, de modo a envolver os eventos em que elas são postas em ação, assim como as suas consequências sobre a sociedade e os indivíduos que delas participam. O evento da aula sobre produção textual relacionada ao ensino, no 3.º ano do curso de Letras, permitiu a exploração de práticas sociais de leitura e escrita em situação específica, que foram postas em ações contínuas. Tais ações foram sempre relacionadas às práticas necessárias de desenvolvimento do aluno na escola, isto é, a considerar o acadêmico como professor em formação, portanto, à sua compreensão de como aprender a realizar produções de leitura e de escrita, com vistas ao seu trabalho social como professor, quando também ensinará seus alunos as atividades de leitura e escrita;

b) o termo “eventos de letramento” é compreendido em diálogo com a noção de “práticas de letramento”. Não se separam eventos de práticas, uma vez que o diálogo estabelecido pelas práticas, por meio das atividades de leitura e escrita produzidas, permite a constatação da existência de evento de letramento;

c) os eventos, em contextos sociais definidos, e as práticas de letramentos demandam o desenvolvimento de habilidades, posturas e reflexões sobre a escrita, desenvolvidas na interação social. No caso dos acadêmicos do 3.º ano de Letras, os eventos aconteciam na formação universitária durante as aulas de disciplina da matriz curricular, sempre em contextos definidos, a buscar a compreensão sobre como lidar com a escrita acadêmica, por meio de atividades de leitura e produção textual sempre orientadas por mediação do professor, com questões e perguntas certas. No processo de interação social estabelecido pela tríade docente-texto-professor em formação, reflexões sobre as práticas de escrita foram consubstanciadas, com a finalidade de que sejam exploradas na vida acadêmica, assim como na posição de professor de língua, quando de sua atuação social posterior;

d) leitura e escrita são significadas em diálogo com os contextos sociais, uma vez que há diferentes usos da linguagem. Nesses contextos da formação docente inicial, em situação definida de sala de aula na Universidade, os significados a um texto teórico foram construídos, sempre a demonstrar como as atividades desenvolvidas sustentam a compreensão das informações do texto, o que também poderia ser considerado em outros textos teóricos a serem trabalhados em outros campos de atividades da sociedade, com as devidas adaptações em função de contextos diversos;

e) leitura e escrita são consideradas como atividades sociais que sinalizam usos específicos de linguagem que não existem isoladamente, mas vinculados às práticas. No processo de orientação mediada aos acadêmicos, o docente constantemente conscientiza os professores em formação sobre a noção de que leitura e produção textual escrita são atividades sociais, são

práticas de usos específicos de linguagem, em que se manifestam tratos sobre: *i*) o discurso alheio apresentado em texto teórico; *ii*) o texto manifesto no gênero discursivo; *iii*) o trabalho com a exploração das informações do texto, a considerar a compreensão de seus significados; *iv*) a exploração diversificada de atividades de leitura e escrita que conduzem às práticas de letramento; *v*) o efetivo evento de letramento que se consubstancia pelas práticas, em situação de sala de aula na Universidade.

#### **4. Considerações finais**

As atividades propostas neste capítulo consideram o desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico junto a estudantes universitários, a permitir-lhes a compreensão necessária sobre como a leitura e a escrita são desenvolvidas no professor em formação, com fins sempre sociais. Dessa feita, as atividades são conduzidas com a constante conscientização de que são factíveis em diversas situações sociais dentro da Universidade, assim como fora dela, na posição social de professor, por exemplo, não se restringindo à disciplina em que foram exploradas, ao evento específico de letramento acadêmico no campo universitário.

A sequência proposta de atividades – 1.<sup>a</sup> Leitura do texto teórico; 2.<sup>a</sup> Identificação das informações principais; 3.<sup>a</sup> Produção de lista de informações; 4.<sup>a</sup> Produção de síntese da lista de informações; 5.<sup>a</sup> Produção do resumo a partir da lista sintetizada de informações; 6.<sup>a</sup> Produção de paráfrase; 7.<sup>a</sup> Produção de resposta discursiva; 8.<sup>a</sup> Produção da frase síntese sobre o texto – considera o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita em situação específica de escrita acadêmica, que pode ser explorada também em outros campos escolares, como na Educação Básica.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell Publishing, 2007.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London/ New York: Routledge, 2000.
- FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 13, p. 86-99, 2017.
- FIAD, R. S. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. *In*: FIAD, R. S. (org.). **Letramentos acadêmicos**: contextos, práticas e percepções. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 201-222.
- FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, n. 6, p. 23-34, 2015.
- FIAD, R. S. Bakhtin e estudos sobre escrita, sua aquisição e seu ensino. *In*: FIAD, R. S.; VIDON, L. N. (orgs.). **EM(n)torno de Bakhtin**: questões e análises. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a, p. 57-67.
- FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013b.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 2, p. 357-369, 2011.
- FIAD, R. S.; MIRANDA, F. D. S. S. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, v. 1, n. 1, p. 31-50, 2014.
- FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 37-58, 1.º sem., 2011.
- FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum Language and Culture**. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./dez. 2008.



FISCHER, A. O gênero resumo no curso de Letras - eventos de letramento em discussão. **Anais 4.º SIGET – Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais**, 2007a, Tubarão. Anais... SIGET. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007a. p. 442-454.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007b. 341f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007b.

FUZA, A. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas**. 2015. 368p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2015.

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

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 1, n. 1, p. 49-76, abr. 1982.

JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. V. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The ‘Academic Literacies’ model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.
- LILLIS, T. Ethnography as method, methodology and deep theorizing. **Written Communication**, v. 3, n. 25, p. 353-388, 2008.
- LILLIS, T. Student writing as 'Academic Literacies': drawing on Bakhtin to move from *critique* to *design*. **Language and Education**, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003.
- LILLIS, T.; CURRY, M. J. **Academic writing in a global context. The politics and practices of publishing in English**. London: Routledge, 2010.
- MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (org.) **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016, p. 193-230.
- MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.). **A produção textual e o ensino**. Maringá, PR: EDUEM, 2010, p. 76-77.
- MIRANDA, F. D. S. **Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (re)significações e refrações com tecnologias digitais**. 2016. 414f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2016.
- OLIVEIRA, E. F. **Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários**. 2015. 517f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2015.
- OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. 2010. 259f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2010.
- PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re) posicionamentos de sujeitos discursivos**. 2014. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto

de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ROJO, R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p433/18444>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. In: SOARES, M. (org.). **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 27-60.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 89 - 114.

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, out. 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas-SP: Pontes, 1988.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenha e poemas. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926], p. 109-146.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929/1930], p. 201-226.

## **Em homenagem:**

Renilson José Menegassi – Universidade Estadual de Maringá

Em 1995, eu construía minha tese de doutorado na Unesp, com orientação do Prof. Dr. Rony Farto Pereira, sobre os processos de revisão e reescrita em textos de acadêmicos de Letras. A base teórica da pesquisa e as análises eram sustentadas pela visão americana do cognitivismo da época. Nesse período, fiz contato com Raquel na Unicamp, que prontamente aceitou me receber para uma conversa sobre o tema – já que era pesquisadora de renome sobre revisão e reescrita, para me apresentar algumas novas referências teóricas francesas. Cheguei atrasado ao encontro, pois havia acidente de trânsito na estrada por onde passava meu ônibus de Maringá-PR para Campinas-SP. Cheguei na hora do almoço na Unicamp. Para minha surpresa, Raquel lá estava no IEL a me esperar, com a paciência de deusa que sempre a constituiu. Recebeu-me, acolheu-me, repassou-me muita literatura sobre o tema a partir da crítica genética, por mim ainda desconhecida. Resultado: troquei toda a base teórica e todas as análises da pesquisa. Fiz uma segunda tese. Rony me chamou de louco, mas fui feliz com a troca. Com o tempo de minha formação e o trabalho na pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá, busquei estágio de pós-doutorado com Raquel, que me recebeu com o carinho de amiga de sempre. Orientou o projeto; buscava e me levava do aeroporto ou da rodoviária; levava-me para seu apartamento para orientações, sempre regadas a café e cuscuz com sabor de recheio de conversa de Raquel, inesquecível! Raquel tem uma grande virtude que aprendi: orientador torna-se amigo, não apenas professor, o que levei para minha vida! Isso Raquel sabe fazer muito bem: ser amiga! Seu legado não está apenas nas teorias discutidas, nas pesquisas realizadas, nos trabalhos apresentados e publicados, assim como nas inúmeras orientações conduzidas. Está sobremaneira no círculo de amigos verdadeiros que construiu em torno de si, a demonstrar que ela é um evento de letramento próprio, que se consubstancia em cada um de nós pelas práticas de vida que sempre demonstrou e realizou em conjunto com os amigos. Sou infinitamente grato à vida por ter Raquel entre aqueles que me ensinam, me orientam, me amam e, principalmente, me permitem amar de forma incondicional! Vivas à Raquel!!!

\*\*\*

Ângela Francine Fuza – Universidade Federal do Tocantins

O prêmio de “Destaque de Menção Honrosa, no XVI Encontro de Iniciação Científica”, na UEM, possibilitou-me participar do evento da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), na Unicamp, em 2007. Ao caminhar pelos corredores do IEL, deparei-me com placas nas portas com nomes dos professores que lia e estudava na graduação, dentre eles estava o de Raquel Salek Fiad. Ali, iniciava meu desejo de, um dia, poder participar daquela comunidade científica. Desenvolvi o mestrado na UEM, sob a supervisão do professor Renilson Menegassi e, em 2010, tive a honra e alegria de contar com Raquel em minha banca de defesa. Foi, em 2011, que decidi realizar o processo de seleção no Doutorado na Unicamp, indiquei Raquel como orientadora e fui aprovada. Conversamos, pessoalmente, em 2012, e Raquel me acolheu com seu sorriso largo e abraço carinhoso, explicando-me como seria o processo de orientação e de realização do curso. Além das aulas e dos diálogos de orientação, aprendi muito com Raquel, ao participar do Programa de Estágio Docente (PED), momento no qual pensamos a disciplina de “Ensino/Aprendizagem de Língua Materna” e tivemos experiências ao ouvir os acadêmicos do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Nesses anos de convivência, Raquel se mostrou a concretização daquilo que estudiosos teorizam tanto: a importância do diálogo, da alteridade em sala de aula. Sou grata pelo incentivo, pela compreensão, pelos diálogos, pelas caronas até à rodoviária ou à Praça do Largo do Pará para pegar o ônibus até o aeroporto. Raquel é, sem dúvida, um dos presentes que a vida acadêmica me trouxe e sou eternamente grata por tudo que me ensina! Raquel é exemplo do papel fundamental das mulheres na ciência, que contribuem para o desenvolvimento científico e para a educação de nosso país, para a formação de uma sociedade mais reflexiva e ética.

## CAPÍTULO 6

### Histórias de textos de autores docentes: a voz polifônica da formação<sup>1</sup>

Ludmila Thomé de Andrade

#### 1. Algumas primeiras palavras, sobre formadores e docentes

Como pesquisadoras, inscrevemo-nos numa perspectiva de pesquisa educacional designada por pesquisa-formação. Nosso objeto tem sido o da escrita docente em contextos formativos e nossa tarefa metodológica a de observar o processo de composição e escritura de um texto por autoras professoras, no nível *micro*, individual, subjetivo e singular de suas ações práticas e contextualizadas. Assim, buscamos acompanhar de uma distância mínima os sujeitos autores escritores em seus processos de elaboração de textos com sua assinatura, de modo a considerar a sua subjetividade no curso de constituição dos textos, processando-se em estilos docentes singulares. A concepção teórica de autoria docente de textos profissionais apoia-se na abordagem teórica de sujeitos de linguagem, de Mikhail Bakhtin, e em processos de subjetivação, de Michel Foucault.

No que diz respeito aos processos de subjetivação, diversos autores do campo educacional têm trabalhado na perspectiva foucaultiana de tecnologias de controle dos sujeitos, mecanismos que dão visibilidade aos discursos que podem ser considerados

---

<sup>1</sup> A autoria deste texto expressa-se no plural, como convém ao texto acadêmico. Implica-se, neste caso, a história desse próprio texto, pois a autora que o assina foi acompanhada, na escrita original do texto, por sua orientanda e parceira de pesquisa Mariana Souza Gomes Guimarães. Minha companheira de estudos e reflexões formadoras não assina o texto refeito ora aqui publicado, por não estar mais em vida.

legítimos. Um autor foucaultiano importante, em análises de políticas educacionais, tem sido Stephen Ball (2002), para a abordagem da complexidade das ações das políticas em educação, dentro das quais são tratados os sujeitos docentes. Ele identifica os níveis macro, *mezzo* e micro, para análises discursivas, de modo a observar as influências intervenientes entre estes níveis. Sendo assim, além do micro, acima mencionado, vale a pena considerar os processos em curso igualmente por seu nível *mezzo*, remontando aos bastidores da formação continuada da qual uma autora-escritora-professora terá participado, por ser um fator que influirá nas escolhas composicionais do texto.

O nível macro se sobrepõe, através das políticas educacionais preconizadas por diferentes instâncias dos governos, entrecruzando-se e sendo absorvidas nas dimensões anteriores. As políticas são engendradas e impostas a partir de níveis centrais de diferentes governos, carreando em sua implementação, triplamente, processos de formação que buscam o convencimento docente; materiais a serem utilizados em salas de aula, apostilados ou editados e, ainda, avaliações do trabalho docente, que assim é controlado e disciplinado, por dentro de formatações determinadas de forma muito distante e homogeneizante.

Nosso foco de análise é o professor, considerando-o sujeito nos processos de formação de profissional, em que vai se tornando autor, na constituição subjetiva docente, em constante dialogismo com as ações formadoras que recebe (escolhidas ou impostas), e com as suas próprias reflexões sobre seu fazer docente que se revertem em intencionalidades. Este estudo quer se situar no movimento duvidoso de influência da Universidade que, em suas formas de ação, não escapa dos trilhos das formas de letramento acadêmico presentes fortemente nas formações profissionais oferecidas aos docentes. O letramento acadêmico (FIAD, 2016) permeia os discursos que são produzidos sob a responsabilidade da Universidade, onde nós, autores de textos lidos na formação, nos situamos.

A análise do letramento acadêmico na constituição do discurso docente em processos de formação tem exigido, para nós pesquisadores, uma análise de nossa própria posição no diálogo entre Universidade e Educação Básica, a partir dos sujeitos representantes destas duas esferas de produção discursiva: de um lado, professores atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, formados em Pedagogia, e de outro, professores universitários, que atuam como formadores e como pesquisadores.

No campo educacional, inúmeras abordagens teórico-metodológicas têm sido propostas para a análise da formação docente, das quais escolhemos a pesquisa-formação<sup>2</sup>. O objeto da pesquisa da formação docente é inusitado e complexo, de modo que a intervenção a ser operada, ou seja, a ação da pesquisa no campo analisado considerada, é a própria formação. Uma pesquisa-ação que possui foco e objeto a serem analisados, de forma processual e contextualizada, destacando-se sempre a subjetivação e enunciação provocadas pela formação oferecida.

O trabalho de pesquisa que temos desenvolvido valoriza os procedimentos dialógicos de uma formação docente que se planeja, calcada radicalmente, na interlocução, de onde se podem observar as vozes dos partícipes em diálogo, constituindo as respectivas subjetividades, a partir de relações alteritárias. Numa pesquisa-formação, mais importante do que aquilo que se planeja antecipadamente, é a ação efetivamente decorrida, no calor do curso dos acontecimentos. A ação de uma pesquisa-formação consiste no processo planejado e acontecido, partindo de princípios teóricos sobre a formação, e se dispõe a avaliar os *acontecimentos* (GERALDI, 2010; PÊCHEUX, 2002) que se condensam como significativos apenas posteriormente. O planejado e coordenado

---

<sup>2</sup> A pesquisa formação tem sido definida, por alguns autores da pesquisa em formação de professores, como uma pesquisa dialógica, que aponta para a recontextualização e ressignificação dos acontecimentos planejados na formação, tomando-se em consideração para a análise que todos os agentes sujeitos envolvidos encontram-se em processos de formação (XIMENES; PEDRO; CORRÊA, 2022).



com toda responsabilidade por formadoras e planejadoras das ações da formação é concebido apenas como pauta planejada. O desenrolar dos atos discursivos, no curso dos acontecimentos escolares, que se darão na efetiva cena enunciativa, é o que nos focaliza a atenção. Vejamos a definição do conceito advindo do campo de estudos da Análise do Discurso e tão bem desenvolvido na obra de Geraldí, destinada, prioritariamente, aos leitores educadores, sobre a realidade e temporalidade da sala de aula:

O conceito de *acontecimento discursivo* entra na terceira fase dos desenvolvimentos da Análise do Discurso Francesa (AD). Ele faz parte do esforço de Michel Pêcheux em entender o discurso enquanto objeto que transita entre estrutura e acontecimento e, assim, conseguir explicar a impossibilidade de delimitar por completo as variações semânticas de um discurso e identificar onde ocorrem as rupturas que o transformam a cada novo momento marcante da história (SIQUEIRA, 2017, n. p., grifos nossos).

Traçamos algumas grandes linhas de indagações sobre nossa problemática: uma didática da formação continuada pode incidir sobre as possibilidades de um texto docente vir a ser publicado? Os modos de interação e dialogismo podem ser definidores de uma escrita docente que convença pareceristas de eventos acadêmicos? Um professor que passa a refletir e expor a sua prática a outros pares, inclusive por escrito, passa a estar mais apto a transformar por sua própria reflexão, a intencionalidade pedagógica, no chão da sala de aula, entre seus alunos, com as crianças alfabetizadas? Se buscamos formar professores autores de suas práticas docentes, autônomos e autorizados, esta constituição autoral se reverte em uma escrita particular estilisticamente docente? Que traços característicos tem esta escrita docente? Um professor irradia, em seus textos produzidos, as questões vivenciadas e refletidas nos bastidores da formação?

Consideramos que as práticas discursivas existentes na esfera da formação continuada de professores merecem atenção e as temos observado, prioritariamente, a partir do prisma das relações dialógicas que são estabelecidas nesta cena enunciativa.

## 2. Contextos de formação continuada de professoras alfabetizadoras

O cenário desta pesquisa, da qual extraímos um caso exemplar, é o grupo de pesquisa intitulado LEIA-GE – Leitura, Escrita e Interações na Alfabetização –, cuja constituição se produziu em março de 2019, originado em um contexto universitário de extensão e, é ainda relevante mencionar, em especial, a um macro contexto histórico-político de formação de professores alfabetizadores. A constituição histórica deste grupo é compósita. Ela nasce de coletivos anteriores e, assim, carrega formas de diálogo e estudo que se desdobram a partir de margens de possibilidades, espraiadas da experiência de grupos de formação continuada oferecidos. Estes grupos recebem a formação planejada pela Universidade, tanto no espaço da Universidade quanto através da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro, bem como de programas do governo federal.

Como professoras de uma Faculdade de Educação, atuamos em diversas frentes formadoras de alfabetizadoras, fortalecendo-nos como conhecedoras do chão da formação de professores. É através dos relatos das alfabetizadoras, tendo em vista o intenso contato com as docentes, que o chão da escola nos chega, por via de seu discurso, quando aprendem a contar o que fazem e discutimos, juntas, de que forma seu fazer condensa seu saber (SCHÖN *apud* CAMPOS; PESSOA, 2000; SCHULMAN, 2014; ZEICHNER, 2000). Especificamente no campo das atividades de extensão, foi a partir do curso EPELLE – Encontros de Professores para estudos de Letramento, Leitura e Escrita –, curso de extensão de formação continuada oferecido a professores alfabetizadores que se encontram em sua carreira em busca de aprofundamentos de estudos, interessados pelo tema da linguagem em suas práticas<sup>3</sup>, que fomos nos constituindo como grupo mais específico, com

---

<sup>3</sup> O EPELLE foi criado como objetivo e campo empírico de uma pesquisa financiada pela CAPES – Observatório da Educação – em 2011.

objetivos mais focalizados sobre uma produção de pesquisa, por meio da produção de artigos e publicização dos trabalhos, que passavam a ser produzidos, mais intensamente, por professores e alfabetizadores e precisavam de uma divulgação mais ampliada. De um coletivo mais ampliado, nucleia-se uma concentração específica de interesse por estudos de pesquisa sobre a prática e de produção de textos docentes.

Fazer da formação de alfabetizadores um espaço de produção escrita enriquece os processos, pois professores que buscam se compreender como praticantes profissionais alfabetizadores, de modo a transformar seu prisma de observação dos processos discentes de aprendizagem da escrita, podem melhor compreender novas formas de aproximação de seu objeto escrita escolar, tendo em vista que eles mesmos se deparam com processos particulares de produção escrita (adulta, profissional docente). É nesse ponto lacunar a ser superado que o Letramento acadêmico surge como de fundamental importância, pois ele é um vetor desta escrita profissional a ser incorporado como produtor de legitimidade para que os sentidos dos textos docentes ultrapassem algumas barreiras, tais como a de uma escrita centrada estritamente em sua biografia ou relatando suas práticas cotidianas.

O paralelismo entre os dois eixos – docente e discente – não é tão evidente e natural quanto se poderia supor, pois não se trata de uma reprodução direta: o que é proposto na formação pode ser refletido simetricamente nas ações pedagógicas de sala de aula. Temos considerado a complexidade entre os mencionados eixos como imantações, ou seja, os como mutuamente “imantados”, irradiando influências e interferindo-se, mesmo que tangencialmente, ou apenas parcialmente sobrepostos, mas sempre se podem identificar as marcas deixadas por sua própria ação, no eixo em paralelo. Na abordagem conceitual da formação que planejamos (e pesquisamos), queremos entender como os modos de funcionamento discursivo que se realizam na formação docente podem ser uma chave para se projetarem os modos de

transformação pedagógica postos em prática nas relações entre professores e alunos.

No campo de produção de pesquisa da formação de professores, principalmente a partir dos anos 2000, tem se tornado um importante objeto de estudo os *saberes profissionais docentes* (TARDIF, 2011). Aproximar-se do fazer docente, da prática pedagógica que movimenta os processos cognitivos discentes, de acordo com André (2010, p. 176), torna-se incontornável: “O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007”. Nesse contexto de abordagens, muito se tem investido na escrita do professor no campo da formação como “um espaço em potencial para as professoras apresentarem seus conhecimentos, práticas e dilemas vivenciados na sala de aula” (GOULART *et al.*, 2019, p. 16).

Alguns gêneros discursivos têm predominado. Vimos o gênero memorialístico tornar-se próprio da formação docente, fortalecendo-se a proposta de se considerar, em positivo, a ideia de abertura do espaço discursivo para a voz do professor, em detrimento da constatação da realidade de sua fragilização e desautorização (ANDRADE, 2004). No campo da formação de professores, escrita docente equivale, frequentemente, estritamente a narrativas, especialmente as biográficas. Temos buscado um olhar sobre a escrita docente, buscando gêneros híbridos, que incluem não apenas a biografia e sua memória, mas que a *reteçam* necessariamente ao que é apresentado na formação, integrando à formação continuada docente uma relação particular que o professor recria com sua escrita. O gesto de escrita docente deveria lhe permitir, como autor, *reter* um relato de prática de ordem pragmático-pedagógica aos conhecimentos teóricos apresentados na formação. Esses conhecimentos, apresentados na formação, têm uma formatação acadêmica em sua origem e serão transformados pela autoria dos professores.

O texto docente fala de (sua) vida, de memórias profissionais e relata acontecimentos pedagógicos. Por dentro de uma narrativa memorialística, cabem elementos (de vida, de memória e de acontecimentos) que não pertencem diretamente à identidade docente, à sua forma de se realizar como profissional. Nossa crítica vai na direção de considerarmos que não basta se narrar para ser melhor professor, que falar de si não produz um efeito direto de condensação da identidade profissional ou do ser docente. Preferimos apostar numa escrita que, necessariamente, trate de episódios realmente desencadeados na escola, entre alunos, a partir do investimento na produção de um discurso docente que se autoriza, que ousa se publicar, refletidamente embasado em escolhas epistemológicas autônomas e intencionais sobre o seu próprio fazer pedagógico.

Em diversas ocasiões de coordenação de processos de formação continuada de que fazemos parte há muitos anos (*Pnaic, Pró-Letramento, Mais Leitura*, dentre outros), sempre atuamos como formadoras-pesquisadoras, refletindo num grupo de estudos de práticas docentes alfabetizadoras, vinculado à Faculdade de Educação de uma universidade pública. Compartilhamos com professoras da Educação Básica discussões sobre formação e atuamos como formadoras, junto às professoras que eventualmente se tornam, também, formadoras de seus pares. O grupo tem como principal objetivo discutir práticas de alfabetização em consonância com uma perspectiva discursiva de linguagem, tendo como principal referencial teórico os estudos do círculo de Bakhtin.

Nas formações continuadas em que temos atuado como formadoras, investimos num gênero de escrita ainda não circunscrito, ainda por se definir: em sua composição, temática e estilos. Trata-se de uma escrita que seja especificamente docente, pois apenas autores professores poderão mostrar, a partir da sua pluma, movidos pela sua experiência de escrita vivenciada, uma escrita própria do professor, apropriada por este profissional. A ação de produção de uma escrita não é suficiente, o ato de escrever

não é um alvo por si, mas almejamos a disseminação mais ampla dessa experiência, através da publicação, que permitirá que tais textos encontrem leitores que serão, prioritariamente, outros professores e não os pesquisadores formadores. Se buscamos, através da escrita docente, que se produzam lugares de fala para as vozes docentes, que afirmem seus saberes profissionais de forma autoral, retecendo-se interdiscursividades entre Universidade e Educação Básica, então, não podemos definir, enquanto formadores, qual seria o gênero para a escrita docente. O escrevente transita entre gêneros discursivos existentes, disponíveis e autorizados como legítimos, escolhendo suas formas composicionais para dizer de si, este seu letramento profissional. Suas práticas sociais em torno da leitura e da escrita é que lhe permitirão produzir textos inovadores e de interesse a seus pares, que circulam nos mesmos espaços sociais.

### **3. Gêneros discursivos presentes na formação de alfabetizadores**

Temos buscado, em nossas pesquisas e formações, identificar os gêneros discursivos em que os professores se inscrevem ao escrever sobre a sua prática, e as razões que os levariam a amalgamar os gêneros de que se apropriam espontaneamente, hibridizando, assim, novos gêneros. Amalgamam gêneros discursivos presentes em discursos originários de fontes diversas, tais como a acadêmica, a escolar, a de pesquisa, de sua formação inicial (ainda frequentemente feita em escolas normais) etc. Em nossas análises, observamos que, nos gêneros de escrita docente elaborados, predomina, no amálgama genérico, o biográfico e o acadêmico. Entendemos, com Corrêa (2019, p. 24-25), que “os gêneros discursivos têm uma história de constituição que está sempre em transformação”, sendo, portanto, “definidos por relações intergenéricas por dentro das quais se transformam”.

As escritas são estimuladas (orientadas, discutidas e revistas) para serem publicadas. Por esta razão mesmo, são produzidas no

contexto da formação continuada, concebidas como em estreito diálogo com a escrita acadêmica, pois não apenas interagem estreitamente com esta, mas são mesmo fortemente estimuladas por práticas de escrita que pertencem a esta esfera, tais como artigos para publicação em periódicos e participações em congressos. Além disso, ao buscarem espaços de publicação, os docentes inscrevem-se em regras de submissão que, de certa forma, constroem suas escritas ao formato acadêmico. O professor autor que deseja encaminhar seus textos à publicação é obrigado a conhecer as normas de publicação divulgadas, inclusive, percebendo seus implícitos, nem sempre evidentes, que compõem um *letramento oculto* (STREET, 2010) e que norteiam os aceites dados por pareceristas em periódicos especializados.

A análise de regras de submissão para artigos em revistas especializadas tem nos mostrado que o professor da educação básica, sem o título de doutorado, dificilmente está autorizado a publicar, ou seja, a se constituir como autor nestes espaços discursivos. Nesta análise, poder-se-á identificar, portanto, vozes ouvidas (legítimas) e valorizadas, em contraposição às vozes que são caladas.

Ribeiro (2017), em seu livro **Lugar de Fala**, tece considerações a respeito do espaço de dizer como um espaço de poder e de legitimação de vozes. Apesar de se centrar principalmente na questão da desvalorização histórica de mulheres e, principalmente, das mulheres negras, é possível estabelecer relações com a posição ocupada por professoras da Educação Básica e do silenciamento também histórico dos seus saberes.

Do contingente dos professores da Educação Básica, especificamente atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as mulheres são maioria, sendo prioritariamente de origem popular e, portanto, tiveram, historicamente, sua voz abafada por políticas educacionais que desautorizam o professor enquanto agente de seu trabalho (GERALDI, 2010, 2012; MOTTA; LEHER, 2017). Podemos caracterizar os processos de formação continuada

de professoras por seu aligeiramento e pela mercantilização de uma imagem (SARTI, 2012), não havendo investimento no professor enquanto autor de suas práticas e sujeito de discursos, com sua própria voz, nos usos feitos da linguagem. Sua voz é silenciada, seus saberes desconsiderados, em geral, em detrimento dos saberes e conhecimentos acadêmicos e de pesquisa.

Nesse sentido, André Bocchetti (2014) argumenta sobre a ideia de professor mínimo, a partir do conceito foucaultiano de governamentalização. Através de estratégias de controle, normalização e modelagem das condutas das pessoas, há um esforço de formar sujeitos mais governáveis (BOCCHETTI, 2014, p. 174). Assim, ao analisar políticas de formação, como os programas Proformação e o Proinfantil, o autor aponta que, através de um controle intenso das atividades dos professores e avaliações constantes, há um aumento do governo da subjetividade docente. O professor é entendido como mínimo, por ter sua subjetividade controlada por políticas públicas de formação continuada.

Na contracorrente destas estratégias de governabilidade dos sujeitos, buscamos a formação do professor autor de sua prática. Através da escrita de textos docentes, esperamos que ele possa fazer escolhas discursivas e expressar sua subjetividade. Tomamos as escritas de professores como ato “de poder existir” (RIBEIRO, 2017, p. 52) e, por isso, queremos encontrar meios coerentes com tais princípios teóricos, que permitam acompanhar o esforço de publicação de seus conhecimentos, a aceitação por editores dos gêneros docentes produzidos e até a leitura por pares, a partir da disseminação mais ampla destas elaborações de conhecimento docente em textos.

#### **4. Gêneros de textos em curso, no fluxo das tensões discursivas**

A relação entre o texto do professor e a possibilidade de publicação em periódicos se configura como índice do conflito existente entre a possibilidade de autoria docente e a necessidade



de se enquadrar em padrões pré-definidos de escrita acadêmica, para que possam ser ouvidos sobre suas práticas. Cruz (2019) propõe uma analogia com o campo da música, apontando que os professores, muitas vezes, realizam um *falsete* (tom falso) de sua voz, para atingir as exigências demandadas por instâncias reguladoras. Aponta que “utilizando-se de um falsete, adotam práticas que os submetem ao estipulado – pela SME, pelas famílias, pelas gestões, pelas coordenadorias, e outros âmbitos externos aos contextos das turmas – para ser trabalhado” (CRUZ, 2019, p. 156).

É nosso interesse analisar os *falsetes* assumidos por professores nas escritas autorais de seus textos, quando tomam por empréstimo a voz acadêmica, buscando ser ouvidos em espaços de divulgação de conhecimento. Na interlocução e trocas enunciativas, é possível compreender o processo de autoria docente, observando-se justamente os constrangimentos presentes nos espaços disponíveis para escuta.

Daí a importância de nos atermos não somente aos textos docentes, mas também às réplicas obtidas em seu processo de enunciação. Afinal, como esclarece Bakhtin (2011, p. 320), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”.

Nos caminhos perseguidos pelas professoras alfabetizadoras no seu processo de construção textual, se tomamos emprestada a perspectiva da história destes textos (LILLIS, 2008), desde seu momento inicial até a publicação, a tentativa é reconstituir o contexto (de formação) no qual o texto do professor está inserido, compreendendo constrangimentos de diversas ordens que interferem no micro de seu discurso. Os modos de ser tratado pelas instâncias *mezzo*, que, por sua vez, se direcionam a este em função de diretrizes a seguir. Para finalizar, apresentamos o estudo de um caso em que analisamos a trajetória de escrita de uma professora que faz parte do grupo de estudo em que pensamos a formação de professores.

## 5. Sujeito e linguagem

O discurso docente pode ser situado, de acordo com os pressupostos desenvolvidos acima, como vozes inaudíveis (FABRÍCIO, 2006), se percebemos a dificuldade de publicação dos autores com seus textos e se cavarmos e buscarmos observar as relações de poder que permeiam o saber epistemologicamente validado. Os estudos subalternos consistem, igualmente, em uma importante inspiração para a elaboração deste capítulo.

Spivak (2010, p. 33) define *subalterno* como “as camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. Os grupos subalternizados têm sua fala suprimida por agenciamentos e representações por parte de grupos hegemônicos.

No que diz respeito aos agenciamentos, para a autora, aqueles sujeitos só poderão falar quando puderem se expressar na sua própria língua, a partir dos seus próprios sistemas explicativos, da sua própria cultura. Se para serem ouvidos, precisarem se utilizar de outros elementos de representação, não serão de fato nunca ouvidos, mesmo que falem.

Spivak (2010) destaca dois tipos de representação. A primeira, pela compreensão da palavra alemã *Vertretung*, que diz respeito à representação que se faz de um grupo considerado sem a condição de se autorrepresentar. Este conceito revela uma falsa ideia de representação, uma vez que aqueles que deveriam falar são calados por seus representantes. A segunda forma, *Darstellung*, refere-se a uma representação estética, “que prefigura o de performance ou encenação” (SPIVAK, 2010, p. 34).

A partir da leitura do trabalho de Spivak (2010), o que caracteriza o subalterno é, pois, tal posição discursiva definida nestes termos. Se não há espaço de fala e de escuta para este grupo, não há também possibilidade de existência. Para a pesquisa em que

se enquadra o presente capítulo, faz-se importante pensar a autoria docente como condição de existência do professor e como possibilidade de se constituir como sujeito nas relações dialógicas estabelecidas nos espaços de interlocução, tal como é o caso da formação docente.

Perguntamo-nos se há espaços de fala para os professores e, em seguida se estes podem ser escutados. Por outro lado, é importante analisar, também, o espaço que outras vozes ocupam no discurso docente, pois, se a voz do outro é ocupada pelos autores acadêmicos, como ocorre frequentemente no caso da escrita de texto docentes, muitas vezes constituindo a totalidade destes últimos, o professor, enquanto sujeito, encontra-se numa posição de subalternidade.

A autoria é, portanto, um controle das vozes convocadas no discurso (ASSIS, 2019), que pode ser entendida como constituinte da possibilidade de existência do sujeito. O estudo de Spivak (2010) nos provoca a pensar sobre o papel que os professores ocupam em nossa pesquisa, pois não é nossa intenção que os professores sejam representados nas análises realizadas, mas, ao contrário, nosso intuito discursivo-político é o de que os docentes pesquisados, tornando-se autores, integrem o processo crítico-reflexivo do próprio trabalho de pesquisa. Os esforços seguem, no sentido de produção do conhecimento com os professores e não sobre eles. Dessa forma, todos os passos da pesquisa são compartilhados com o grupo do qual fazemos parte como formadoras e suas vozes são partes constitutivas das análises realizadas.

Estudos que se enquadram dentro da perspectiva da etnografia linguística apresentam uma conjunção de conhecimentos e metodologias próprios da linguística e da etnografia, buscando compreender “os sentidos da prática de linguagem em determinadas instâncias e segundo os contextos sociais e culturais particulares em que essas práticas se inserem” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2016, p. 196). Combinam abordagens linguísticas e etnográficas, a fim de entender como os processos sociais e comunicativos operam em uma variedade

de configurações e contextos. Propomos uma pesquisa que se desenvolve metodologicamente a partir da história do texto (LILLIS, 2008) e, nesta opção teórico-metodológica, é necessário analisar não somente o texto, como também o contexto de produção.

Lillis (2008) aponta que a etnografia linguística pode ser um caminho interessante para o desenvolvimento dessa análise, uma vez que permite conhecer o sujeito produtor do discurso. Discute três dimensões da etnografia a serem consideradas: a etnografia enquanto método, enquanto metodologia e enquanto teorização profunda. Ressalva, entretanto, que os estudos etnográficos no campo da linguagem, muitas vezes, se reduzem a entrevistas ou conversas sobre o texto, deixando de considerar outras estratégias de pesquisa importantes, como, por exemplo, a observação participante, que ajudam a clarificar a análise sobre a escrita. Esta visão mais ampla é possível quando optamos por conceber a etnografia enquanto metodologia que inclui “múltiplas fontes de dados e envolvimento com o contexto de produção, permitindo ao pesquisador explorar e acompanhar a dinâmica e os significados complexos e situados de práticas que constituem a escrita acadêmica” (LILLIS, 2008, p. 367, tradução nossa<sup>4</sup>).

A autora aponta, ainda, a dimensão da etnografia enquanto teorização profunda, que afirma a necessidade de entendermos texto e contexto de forma complementares e destaca a importância de desenvolvermos ferramentas analíticas que diminuam a distância entre eles.

---

<sup>4</sup> No original: “Thick description and participation enable the researcher to explore what’s significant and at stake for writers at specific sociohistorical moments and, importantly, thus to engage with what is significant contextually for understanding what academic writing, and specific academic texts, signify for the writer: “the richest histories will emerge from multiple methods, with intertextual analysis, participant accounts, and observation of activity working together to produce a fuller portrait of the process”.

## **6. Prisma metodológico para uma análise subjetiva de docentes autores**

A formação docente oferecida é orientada por uma perspectiva discursiva de linguagem, fortemente embasada nos estudos do círculo de Bakhtin (2011, 2017), que orienta, também, as decisões didáticas tomadas pela equipe formadora. Entendemos que é no diálogo com o professor alfabetizador que novas identidades e concepções sobre a alfabetização podem emergir.

Esses discursos manifestam-se pela oralidade, na discussão entre pares, sobre a prática. Temos estimulado que os professores produzam, a partir destas discussões, textos escritos, voltados para a leitura de seus pares, na expectativa de publicação, a fim de se criar um verdadeiro mercado de circulação de textos docentes em que professores se leiam e comentem as práticas e saberes uns dos outros. Dessa forma, desierarquizamos as posições, através de uma perspectiva de rede. É nosso interesse a leitura e circulação de textos docentes (ANDRADE, 2016).

Os textos considerados foram produzidos por professoras alfabetizadoras da Rede Municipal do Rio de Janeiro, no contexto da formação continuada, engendrada no grupo de pesquisa. Em 2019, todas as professoras submeteram textos para participação em um congresso sobre alfabetização. Os encontros, em 2020, permaneceram no formato remoto, em decorrência da pandemia que assolou o mundo. Novos textos foram produzidos e outros estão em processo de elaboração.

Para a análise do processo de constituição da autoria docente, em diálogo com os espaços de publicação de textos e compreendendo ainda as relações de poder presentes na produção e divulgação de conhecimentos, realizamos uma abordagem qualitativa-interpretativa. Nossa metodologia incluiu a busca de reconstrução da história dos textos (LILLIS, 2008), que são submetidos à publicação, a fim de compreender todo o processo de

transformação do texto docente, a partir da intervenção de formadores, para chegar à escrita final.

Buscamos analisar as diferentes versões, tencionando observar como os professores vão se reposicionando discursivamente, a partir das edições de formadores, para atender à expectativa de uma escrita acadêmica que possa ser publicada. Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002) esclarecem que o trabalho de modificação é revelador da singularidade do sujeito e da relação estabelecida com a linguagem.

As diversas versões são entendidas, dessa forma, como reescritas. Ao concebermos a enunciação como resultado de um trabalho do sujeito com a linguagem, é possível inferir que a construção de sentido ocorre em um movimento constante do sujeito, que recria a linguagem nas interações que estabelece (FIAD, 2013).

A formação continuada, nesse sentido, ao propor elaborações textuais sobre a prática, adiciona camadas à identidade docente, entendida como um constructo histórico, fruto de um processo singular ativo do sujeito (ANDRADE, 2011). As diferentes camadas deixam marcas que, na concepção de linguagem adotada nesta pesquisa, são observáveis na enunciação. Uma interessante imagem para compreender as marcas do sujeito através da análise de diferentes versões é a do palimpsesto. Do grego *pálin* (novamente) e *pisado* (“eu raspo”), palimpsesto corresponde a “um manuscrito no qual o primeiro texto é raspado, permitindo que o pergaminho ou tabuleta de argila seja usado para uma nova escrita” (CARVALHO, 2019, p. 29). O trabalho do sujeito com a linguagem, portanto, deixa marcas que servirão de pistas para o analista do discurso de como o autor se movimenta discursivamente a partir das interações estabelecidas socialmente.

Compõem ainda o conjunto de dados que incorporamos à análise, as gravações dos encontros semanais de formação, todos gravados através do aplicativo Zoom. Realizamos, além disto,

entrevistas, que contribuem para o entendimento da perspectiva do sujeito na escrita de seus textos.

O valor da etnografia enquanto método, portanto, está na possibilidade de “estender a análise do pesquisador para além do texto” (LILLIS, 2008, p. 361, tradução nossa<sup>5</sup>). Além disso, as conversas sobre texto possibilitam explorar o que é ou não significativo no contexto da pesquisa a partir do conhecimento do contexto, considerando suas trajetórias sócio históricas de escrita (LILLIS, 2008, p. 361). Dessa forma, procuramos contar com estratégias metodológicas diversas que possibilitem constituir a história textual do material produzido pelas docentes.

O acompanhamento da história destes textos dar-se-á também através da análise das regras de submissão em periódicos da área da educação em que os professores têm buscado a publicação de seus textos. Consideramos que dessa forma é possível compreender as possibilidades de publicização dos saberes docentes, pois munidos de tal estratégia metodológica, aproximamo-nos da possibilidade de autoria docente quando buscam espaço de publicação para seus textos.

Para este artigo, destacamos um caso que consideramos representativo da pesquisa que temos realizado. Foi nosso interesse observar dois pontos em particular:

a) as escolhas discursivas feitas pelos sujeitos, como marca de sua autoria;

b) a relação de escrita docente com a escrita acadêmica, procurando entender as tensões existentes entre a expressão da subjetividade docente e a necessidade de se enquadrar em um gênero acadêmico para poder publicizar seu texto.

---

<sup>5</sup> No original: “The obvious value of including talk around text within research approaches to academic writing is that such talk extends the researcher-analyst’s gaze beyond the text”.

## 7. História de um texto: a escrita de uma professora

Com a finalidade de exemplificar as discussões apresentadas neste capítulo, descrevemos e analisamos a história do texto que foi elaborado por uma das professoras participantes do nosso grupo de pesquisa. Para fins de anonimato, chamamos a professora de B. Separamos, inicialmente, dois trechos de seu projeto de mestrado que ilustram como as diferentes identidades constituem sua subjetividade docente:

*Eu era a única professora negra do grupo; era moradora da mesma comunidade na qual a escola estava inserida e achava que poderia falar? Aquelas pessoas achavam que eu não tinha capacidade para discutir as questões relacionadas à Educação Infantil. Por que uma professora de educação infantil, pobre e preta teria? Acaso o silenciamento não é uma forma como o racismo se estrutura em nossa sociedade?*

*Nasci, cresci e moro na mesma comunidade em que hoje trabalho, mas não fui uma criança que cresceu com livros. Somente quando passei a trabalhar com a primeira infância, descobri todo o encantamento e possibilidades da Literatura Infantil, observando como, desde muito pequenas, as crianças podem interagir com os livros!*

A professora B é negra, trabalha com a Educação Infantil na Rede Municipal do Rio de Janeiro, é moradora de uma comunidade carente e dá aulas no mesmo bairro em que reside. Nas suas escolhas discursivas, estratégicas para compor seu texto, tais traços identitários são significados em seu discurso.

De acordo com Stuart Hall (2006, p. 12), “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. Nesse sentido, as identidades não se fixam, cristalizando-se em camadas compósitas sem dinamização. Os traços identitários se aproximam e entrecem-se, e por vezes até mesmo conflitam, de forma singular, de acordo com cada sujeito. É possível observar que as marcas identitárias de B compõem seu texto, atribuindo sentidos que não poderíamos compreender se



restringíssemos nossa análise apenas à materialidade linguística, nos desconectando do sujeito que o escreve.

Em seu projeto de mestrado, a professora escolhe desencadear suas ideias propositivas do estudo a desenvolver, inscrevendo, na origem, a sua história de vida. Partindo dessa história, B toma, como uma temática privilegiada em seus textos, o aspecto político da ação pedagógica junto a crianças de classe popular, como pontuado abaixo:

*Tal ação contribui para a formação humana das crianças que estudam e vivem em um território marcado pela violência urbana, em um bairro da zona norte do Rio de Janeiro.*

*As crianças não contam com espaços para o exercício da cultura e lazer na região e a escola acaba sendo a única instituição responsável por oportunizar vivências que considerem a criança em sua integralidade. Sendo assim, para além do que é possível oferecer no espaço escolar, também busco parcerias com grupos teatrais, de contação de histórias e musicais, de modo a ampliar o olhar para o universo da arte por meio da literatura, acreditando que essas parcerias com grupos sociais possam possibilitar transformações no espaço escolar*

As temáticas abordadas por B na escrita de seus textos estão relacionadas a sua subjetividade docente, constituída a partir das experiências vividas por dentro de sua realidade social. Para delinear traços autorais da autora, retraçamos a tripla constituição de gênero discursivo proposta por Bakhtin (2011), ou seja, indo desde a temática abordada, passando pela observação da estrutura composicional escolhida, e chegando ao estilo. Após relacionar sua história de vida como desencadeadora do texto, a autora se permite tecer sua narrativa através de apontamento de posições políticas. Como dissemos acima, os gêneros narrativos parecem se apresentar como os mais naturalmente aceitos nesta esfera de produção de textos docentes, incluindo-se majoritariamente os memoriais com as histórias de vida das autoras. Nas formações, observa-se que se incluem frequentemente narrativas tais como por exemplo memoriais, relatos de prática, dentre outro, que aparecem

para os formadores como gêneros mais cabíveis e propícios à escrita docente.

Entendemos também, como destacamos anteriormente, que a autoria se encontra na possibilidade de escolhas discursivas feitas pelo sujeito. Em nossas atividades de formação, não desejamos conduzir a subjetividade do professor através de imposições de formas de reflexão e controle das atividades docentes, como aponta Bocchetti (2014). Em analogia com o professor mínimo apresentado pelo autor, desejamos um professor máximo, que, a partir das suas escolhas, consiga, em sua escrita, expressar sua subjetividade como possibilidade de autoria e, portanto, de existência. Nesse sentido, a escritora em tela nos ajuda a refletir, quando coloca que:

*[...] prolonga-se uma tutela estatal sobre o professorado, entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente os saberes e tudo tem que ser imposto do exterior, assim é como se o professor regente de Educação Básica não estivesse autorizado a pesquisar, podendo apenas ser pesquisado e aplicar resultados de pesquisas de outros na sua sala de aula mas nunca produtor, autor e dono de sua voz.*

B começou a frequentar o grupo de pesquisa em 2016. Desde então, já encaminhou para publicação os seguintes textos:

- Projeto leitura em família: A formação do leitor como direito desde a Educação Infantil (2020);
- Construindo e registrando a rotina em turmas de pré-escola (2019).

Como textos não publicados, que foram considerados neste capítulo, destacamos:

- Livros e crianças: um encontro necessário, trabalho de final de curso de especialização realizado em 2019;
- O livro como direito: relações entre leitura, experiência e formação com as crianças na pré-escola, projeto de mestrado para seleção realizada em 2020;
- Formação docente e autoria: relatando experiência, texto produzido em 2020 para publicação em periódico especializado que está em processo de aprovação.

Após esta apresentação inicial da professora B, buscando estabelecer a relação a que nos propomos, entre o texto e o contexto, passamos a analisar a história de um dos textos de B. Para a abordagem deste capítulo, escolhemos tratar da história do texto *Formação docente e autoria: relatando experiência*, por ter sido uma escrita cuja ideia de elaboração aconteceu dentro do próprio grupo e a qual pudemos acompanhar, nas suas diferentes versões, a partir das intervenções feitas pelas formadoras. Inclusive tivemos um encontro em que ele foi debatido com o grupo. O texto foi encaminhado para publicação em um periódico especializado e aguarda resposta a respeito de sua aprovação para publicação.

A ideia de escrita do texto surge em junho de 2020, a partir da publicação no *Whatsapp* do grupo, por parte de uma das autoras, da chamada de artigos sobre a educação em tempos de pandemia. Cabe ressaltar que o grupo já vinha tentando escrever textos a respeito deste momento e que a chamada pareceu, àquele momento, uma boa oportunidade publicizar as reflexões a este respeito.

A revista que realizava a chamada era a Humanidade e Inovação, editada pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Nas regras de submissão para o artigo, há a informação de que o texto pode ser assinado por até três autores e recomenda que pelo menos um deles seja doutor. Tal indicação já mostra uma certa dificuldade para professores da Educação Básica publicarem seus escritos, considerando que grande parte dos professores que trabalham com Educação Infantil e Ensino Fundamental não apresenta este título. Dessa forma, muitas vezes parece haver a necessidade de uma certa “tutela” de professores que atuam já em pesquisa, com a formação em doutorado, para os textos dos docentes da educação básica possam ser publicados.

A revista apresenta ainda a possibilidade de o texto ser publicado em 4 gêneros, cuja descrição respectiva apresentamos abaixo, conforme exposto no periódico:

**Artigos** (15 a 25 páginas): textos de pesquisas concluídas, síntese de pesquisas.

**Relatos de experiência** (até 15 páginas): comunicações breves de relatos de experiências acadêmicas ou profissionais, com evidências metodologicamente adequadas.

**Resenhas** (até 10 páginas): revisão crítica de obra publicada recentemente, orientando o leitor quanto a suas características e usos potenciais.

**Entrevistas** (até 25 páginas): colóquio entre pessoas em local combinado, para obtenção de esclarecimentos, avaliações, opiniões etc. Deve constituir de uma apresentação do entrevistado de até 700 palavras.

O gênero *relato de experiência* tem sido o mais utilizado pelos professores para escrita a respeito de suas práticas profissionais, o que de certa forma encorajou B a escrever para a publicação na revista. No dia 08/09, B apresentou, para uma das formadoras, um rascunho de texto, que elaborou junto com uma outra professora do grupo. Em data posterior, alguns dos leitores do grupo apresentamos algumas pontuações para que as duas autoras refletissem. Tais apontamentos geraram uma nova versão do relato de experiência, que neste momento foi apresentada ao grupo de estudos e recebeu as críticas das demais professoras. Após esse trajeto, as autoras encaminharam o texto para revisão, exigência da revista, e depois submeteram para publicação. No momento, estão aguardando a resposta dos pareceristas.

Como não caberia, no formato deste capítulo, apresentar as diferentes versões dos textos, optamos por trazer um trecho que sofreu a intervenção das formadoras de modo a destacar a refacção por parte das autoras, para se aproximar de um modelo de escrita mais acadêmico, conforme solicitado pela revista. Nesse sentido, as formadoras aturam como mediadoras de letramento, ou seja, ocuparam o papel de “colaboradores e pareceristas que apoiam ou restringem o acesso para se publicar antes e depois da submissão a um periódico” (CURRY; LILLIS, 2016, p. 38).

Para fins de análise deste capítulo, elegemos destacar a questão da autoria docente, entendida como marca da subjetividade, e nos perguntamos: Qual o limite de expressão dessa

subjetividade, considerando as regras de submissão do artigo? Qual o papel do formador no processo de constrangimento porque passa o professor em sua escrita na tentativa de adequar seus textos aos moldes do modelo acadêmico?

A fim de refletir sobre estas questões, evidenciamos um trecho do texto que sofreu intervenção da formadora, com a preocupação de pensar na escrita docente e considerando a sua publicação, isto é, tendo em mente um leitor presumido.

É necessário esclarecer que as docentes escritoras optaram por escrever um relato de experiência, conforme expresso nas regras de submissão e por esta razão o texto apresenta uma estrutura narrativa em que alternam seus diferentes momentos de fala. Coloca-se em pauta a voz do discurso, a autoria. Assim, na primeira versão escrita pelas professoras, não ficava claro quem era o enunciador, como observado abaixo, em que marcamos em negrito este aspecto:

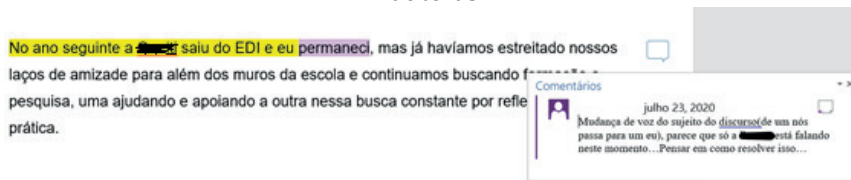
*Logo quando chegamos ao EDI **percebemos** afinidade e semelhanças entre a concepção de Educação Infantil que orientava os trabalhos desenvolvidos no espaço e os ideais educacionais que defendíamos, como uma escola emancipadora e não assistencialista, que enxergasse os estudantes e seus familiares como cidadão de direitos. Durante o trabalho no EDI **criticávamos** a proposta da gestão que era ancorada em práticas assistencialistas, promovendo uma educação bancária tanto criticada por Paulo Freire (2016) desconectada da realidade das crianças e da comunidade.*

*No ano seguinte a B. saiu do EDI e eu permaneci, mas já havíamos estreitado nossos laços de amizade para além dos muros da escola e continuamos buscando formação e pesquisa, uma ajudando e apoiando a outra nessa busca constante por refletir sobre a prática.*

No trecho acima, observamos uma mudança de voz do discurso que não foi apresentada ao leitor, dificultando a compreensão do que está sendo escrito. A esse respeito, há uma intervenção da formadora que chama atenção para a necessidade de refletirem sobre o processo de enunciação, levando em

consideração o leitor do texto e a sua publicação. Vejamos abaixo o comentário a este respeito:

Figura 1 - Foto do texto em processo de revisão com comentários da coordenadora do grupo e orientadora sobre a escrita das professoras autoras



Fonte: dados da pesquisa

Num tempo posterior, uma nova versão foi apresentada às formadoras, na qual as autoras organizam a escrita do artigo, anunciando a alternância de vozes dentro do texto:

*Seguimos narrando a história de nosso encontro, duas professoras que se encontram presencialmente em uma escola e continuam a se encontrar no formato virtual, com discussões travadas na tela do computador, que mantêm a possibilidade de dialogarmos sobre a prática, sobre nossa constituição enquanto professoras da rede pública e sobre os desafios enfrentados para permanecermos refletindo sobre nosso fazer pedagógico, agora marcado pela ausência de contato físico com nossos alunos. A fim de melhor situar o leitor a respeito do processo de formação vivenciado por nós autoras, passamos a dividir com vocês a experiência de cada uma que levou ao encontro de formação que ora discutimos nesse texto.*

A partir da análise desse trecho, é possível observar que a intervenção da formadora contribui para pensar os posicionamentos discursivos das professoras ao longo do texto e para organizá-lo, tendo como fim a publicação. Os deslocamentos dos sujeitos passam a ser apresentados e há intervalos de fala bem definidos entre o lugar de enunciação no texto das narradoras do processo de formação, utilizando o nós, primeira pessoa do plural, e dos respectivos relatos de cada uma das professoras, estes últimos através do uso da primeira pessoa do singular, como podemos observar no trecho abaixo:

*Em um segundo movimento de reflexão sobre a prática, **passamos** a seguir ao relato da Professora PSEUDÔNIMO sobre sua vivência nesse espaço de formação, que inicialmente acontecia de forma presencial e que com o isolamento social, passou a existir virtualmente. Ela destaca como foi seu processo de formação a partir da escrita de textos, passando pelas primeiras escritas até a publicação, como parte fundamental da sua constituição enquanto autora. Em seu relato, menciona como a troca com os pares no grupo foi fundamental para o amadurecimento desse processo.*

## **8. Considerações, ao final**

Esperamos ter mostrado a complexidade e consequentes sutilezas de análise, quando se trata de textos de professores da Educação Básica. Os constrangimentos, as tradições, os modos de subjetivação e o próprio mercado de circulação de bens simbólicos comparecem simultaneamente complexificando os obstáculos para que professores cheguem a publicar-se, a escreverem e difundirem seus textos, relacionados ao seu trabalho docente, seu fazer pedagógico.

Metodologicamente, consideramos que a reunião de diversas linhas exploradas por nós aproximando-se de arestas distintas constitutivas desta problemática ficou entretecida de modo salutar e abundante nesta análise que pudemos apresentar.

Buscaremos aprofundar reiteradamente a exploração deste trabalho, elaboração e produção que rematem para a facção de um texto que chegue a ser publicado, situando-o dentre os demais de um mesmo autor, por dentro de interlocuções qualificadas entre pares e formadores.

Os contextos políticos, institucionais e subjetivos devem estar presentes em qualquer análise, imprescindíveis fatores intervenientes nas escolhas genéricas feitas pelos professores escreventes e escritores, autorizados para serem autores.

## Referências

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas-SP: Associação de leituras do Brasil (ALB): Ed. Mercado de Letras, 2002.
- ANDRADE, L. T. Discurso entre pares: interlocuções de formadoras, professoras, leitoras, revisoras, escritoras, editores, pesquisadores, sobre crianças, escolas e letras. **Aleph** (UFF. Online), v. 25, p. 134-140, 2016.
- ANDRADE, L. T. **Formadores et allii:** as alterações identitárias de professores universitários constitutivas de discursos docentes. Conferência proferida para o concurso de professor titular no Setor Formação de Professores, UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.
- ANDRADE, L. T. **Professores-Leitores e sua formação:** transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.
- ASSIS, J. A. Discursos de orientadores brasileiros e franceses no e sobre o *feedback* aos textos de seus mestrandos e doutorandos: um olhar sobre critérios e expedientes em torno da apropriação da palavra de outrem na escrita acadêmica. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, v. 22, n. 3, p. 531-551, 2019.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOSHINOV, V). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2017.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002.
- BOCCHETTI, A. Um governo máximo, um professor mínimo: tecnologias de produção docente em programas especiais de formação. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (orgs.) **Mercado de formação docente:** constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2014, p. 171-189.



CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

CARVALHO, B. **Cidade porosa**: dois séculos de história cultura do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

CORRÊA, M. L. G. Aspectos formadores do letramento acadêmico: ler segundo diferentes perspectivas linguísticas. *In*: KOMESU, F; ASSIS, J. A. (orgs.). **Ensaio sobre a escrita acadêmica** [recurso eletrônico]. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019, v. 1, p. 14-28.

CRUZ, L. S. **Educação Infantil e Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro**: a leitura e a escrita na transição. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CURRY, M. J.; LILLIS, T. M. Estratégias e táticas na produção do conhecimento acadêmico por pesquisadores multilíngues. *In*: FIAD, R. S. (org.). **Letramentos acadêmicos**: contextos práticas e percepções. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2016, p. 11-64.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de aprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FIAD, R. S. (org.). **Letramentos acadêmicos**: contextos práticas e percepções. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2016.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 3, p. 463-480, 2013.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. A domesticação dos agentes educativos: há uma luz no fim do túnel. **Revista Inter-Ação**, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2012.

GOULART, C. M. A.; GARCIA, I. H. M.; CORAIS, M. C. (orgs.). **Alfabetização e discurso**: dilemas e caminhos metodológicos. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LILLIS, T. Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: closing the gap between text and context in academic writing research. **Written Communication**, v. 25, n. 3, p. 353-388, 2008.

MOTTA, V. C.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 243-258, 2017.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. A aliança entre etnografia e linguística como proposta teórico-metodológica para pesquisas sobre letramentos acadêmicos. *In*: FIAD, R. S. (org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções**. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 161-200.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**, Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 7ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2002.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento; Justificando, 2017.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 323-338, 2012.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

SIQUEIRA, V. **Acontecimento discursivo**: Michel Pêcheux, 2017. Disponível em: <https://colunastortas.com.br>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Revista Perspectiva**, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

XIMENES, P. de A. S.; PEDRO, L. G.; CORRÊA, A. M. de C. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino Em Re-Vista**, v. 29, p. 01-25, 2022.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas-SP, Mercado de Letras, 2000, p. 207-236.

### **Em homenagem:**

Minha homenagem à Raquel Salek Fiad é muito carregada de história, de vida e emoção (uma emoção de pesquisa, também existe). A minha orientadora de mestrado é carioca, como eu, mas eu fui encontrá-la bem longe, em Campinas, e desde então nunca mais a larguei. Depois de termos nos tornado orientanda e orientadora, tornamo-nos amigas, nos visitávamos e éramos ora hóspedes uma da outra, ora anfitriãs fomos também. Viajamos a trabalho juntas, para diversas partes deste mundão, sempre conectadas pelo vértice de minha enorme admiração pela delicadeza e profundidade desta professora maravilhosa, pela simplicidade nas suas análises, que são arrebatadoras para minha forma de ver os objetos de estudo, seu dialogismo mais coerente, cheio de indagações interessadas, Raquel nos interpela e convida a pensar, o que se deseja pensar por si mesmo. Por meio de suas colocações, tanto que aprendi e gostaria de continuar aprendendo com ela, e ainda penso sempre que deveria ter aproveitado ainda mais todas as nossas conversas e discussões, as arestas dos pontos de contato entre nossas construções, às vezes aparentemente distantes. Letramento acadêmico e Processos de internacionalização universitários são plagas longínquas de minha praia de interesse maior, mas se eu me dirijo para os campos da alfabetização, nas cenas de escrita em plena aquisição, com Bakhtin, aprendo os paradigmas indiciários detetivescos e bebo os estilos de Raquel. Os Letramentos universitários infiltram-se como estrangeiros nas escritas docentes que tenho perseguido, amalgamam-se nestas escritas apesar da resistência de docentes em escreverem textos profissionais ligados a processos práticos e não teóricos, pragmáticos e políticos, mais do que apurados conceitualmente. Textos de professores da Educação Básica sobre seu trabalho de alfabetização e ensino da escrita infantil, no contexto escolar, cujo gênero mais típico está sempre em germe (aprendi com Raquel o que ela nem lembra que ensinou, gêneros em germe,

amalgamados em processos iniciais de escritores). Gêneros discursivos docentes são perseguidos, e o letramento acadêmico apenas se salpica sobre a massa deste bolo. Distâncias e aproximações, nossa conexão docente e discente, escrita alfabetizadora e lugar de fala a conquistar de professores em formação. Meus trabalhos sempre se banharam nos conhecimentos de minha querida orientadora de mestrado, onde tudo começou. Raquel querida, junto-me ao coral de vozes tantas que têm encontrado caminhos próprios e te agradecem paradoxalmente por nos ajudar a ter nosso próprio estilo, muito obrigada!



## CAPÍTULO 7

### O valor da relação entre estudantes negras e mediadoras de letramento em processos transformativos no contexto de letramentos acadêmicos

Fellipe Bruno da Silva Oliveira

Falar é existir absolutamente para o outro  
(Fanon)

#### 1. Considerações iniciais

Esta frase de Fanon (2008) imprime um dos objetivos do autor ao fazer seu estudo exploratório sobre as relações de negros e brancos em **Peles negras, máscaras brancas**. Ao responder de que modo um ser existe para o outro, e por que existe de tal maneira, em um dos primeiros capítulos o psiquiatra martinicano recorre às relações estabelecidas pela linguagem para examinar as relações sociais deturpadas pelo prisma do racismo. Nesse sentido, retomo o excerto como forma de demarcar o valor da linguagem na constituição das relações étnico-raciais.

Neste capítulo, meu objetivo é traçar algumas reflexões sobre as relações estabelecidas entre estudantes negras e mediadoras de letramento em práticas transformativas no âmbito dos letramentos acadêmicos. As mediadoras de letramento são pessoas que ajudam outras no processo de interação com textos escritos. Por exemplo, nesse estudo, as mediadoras de letramento são professoras orientadoras. As práticas transformativas podem ser entendidas como práticas que buscam romper com o *status quo* como forma de gerar mudanças em práticas já socialmente enraizadas, mas que trazem ônus social ou individual, como é o caso da dificuldade de acesso à educação superior por pessoas negras no Brasil, por exemplo.

As reflexões que traço estão ligadas com a pesquisa de mestrado que realizei, de 2017 a 2021, na área de Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (doravante, Unicamp). Dentro desse contexto, realizo também uma autoetnografia (SITO, 2016) como forma de apresentar algumas reflexões que surgiram da relação de mediação com a professora orientadora da pesquisa, Raquel Salek Fiad, ora homenageada. Busco refletir sobre alguns aspectos nos níveis teórico, metodológico e analítico apresentando dois casos em paralelo que eu observei e analisei durante a realização da pesquisa intitulada **Identidade e agência de estudantes negras em contexto de letramentos acadêmicos** (SILVA OLIVEIRA, 2021) e discuti-los à luz da perspectiva dos Letramentos Acadêmicos e dos Novos Estudos dos Letramentos (BARTON; HAMILTON, 2012; LEA, 2004, 2017; LEA; STREET, 1998, 2006; STREET, 2014).

Cinco mulheres negras, hoje ex-membras do coletivo Núcleo de Consciência Negra da Unicamp, fizeram parte da pesquisa, mas escolhi esses dois casos em especial para compor a discussão deste capítulo porque são casos em que se pode observar aspectos relacionados com (i) a mediação do letramento entre pessoas de níveis hierárquicos diferentes na universidade, estudantes e professoras, e (ii) a presença marcante de posicionamentos políticos, ideológicos e institucionais calcados na ideia de raça e de combate ao racismo, o que compõe um elemento importante da mediação. Num primeiro momento (2), faço um breve relato etnográfico sobre a geração de dados e o contexto da pesquisa; logo depois (3) enquadrando teoricamente o trabalho em perspectivas vindas de pesquisas sobre os Letramentos Acadêmicos e dos estudos sobre raça, analisando algumas transcrições de entrevistas e um excerto de texto; num último momento (4), traço algumas reflexões sobre metodologia e (5) faço as considerações finais.

## 2. Relato sobre a geração de dados: problemas advindos da prática etnográfica

No momento da geração de dados (idos de 2017 e 2018), Lupita e Raquel T. eram estudantes da Universidade Estadual de Campinas e membras atuantes do movimento de pessoas negras nessa universidade, ajudando a compor o Núcleo de Consciência Negra (doravante NCN), coletivo do qual eu também fazia parte. Éramos em torno de 10 a 15 pessoas negras distribuídas entre membras e apoiadoras externas e atuávamos em diversas frentes, abarcando atividades em âmbitos acadêmicos e políticos. Realizávamos atividades culturais, eventos científicos focados em explorar o conceito de raça e suas intersecções com outros temas; participávamos em reuniões de grupos de trabalhos, reuniões de departamento ou reuniões intersetoriais com o objetivo de solucionar os problemas que estudantes negras/os vivenciavam na universidade e de ampliar e manter as políticas de ações afirmativas direcionadas à população negra e periférica que a universidade vinha implementando (UNICAMP, 2018).

Mudanças internas no coletivo aconteciam junto com mudanças na Universidade. Em 2017, meu primeiro ano no curso de mestrado, houve a aprovação final das cotas pelo Conselho Universitário, o que foi considerado uma vitória para o NCN e o Movimento Negro de Campinas; mas foi algo que eu acompanhei de longe, pois só me envolvi com o coletivo no final daquele ano. Em 2018, ocorreu o primeiro vestibular com cotas, para entrada de calouros em 2019. Quando realizei as entrevistas, Lupita já havia terminado o mestrado e Raquel ia para o último ano de graduação.

Fazia sol e ventava uma leve brisa quando entrevistei Lupita<sup>1</sup>, em meados de julho de 2018. A princípio, eu havia reservado uma sala do Instituto de Estudos da Linguagem, mas como a sala estava sendo limpa quando chegamos, Lupita sugeriu que fôssemos a

---

<sup>1</sup> Nome fictício. Os nomes das participantes da pesquisa e das docentes orientadoras foram omitidos como forma de preservar sua identidade.



outra, em um dos edifícios do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, que ficava ao lado. Em uma sala pequena, realizamos a entrevista, sentados um de frente para o outro. Eu escrevia notas à mão, como fiz em todas as entrevistas, enquanto conversávamos, e fiz duas gravações da entrevista: no computador e no celular. Lupita expressava uma certa alegria por estar ali fazendo parte da pesquisa; segundo ela, havia conversado com a mãe naquela manhã e comentado sobre a entrevista, ressaltando a importância que um trabalho sobre mulheres negras tinha. Eu estava um pouco nervoso e preocupado se conseguiria realizar uma boa gravação e fazer uma boa entrevista, pois aquela seria a primeira, mas fiquei contente quando ela expressou esse reconhecimento sobre meu trabalho.

Algumas coisas me chamavam a atenção durante nossa conversa, como o fato de Lupita manter um sorriso no rosto e um brilho nos olhos enquanto relembrava sua história de letramento familiar, comentando sobre os livros favoritos e sobre as aulas de música e de inglês; como o fato de seu semblante mudar e ficar mais sério quando começamos a falar da Unicamp e dos problemas que Lupita enfrentou para conseguir se formar em Ciências Sociais, sendo a única mulher negra da turma; e, por fim, como o fato de sua orientadora do mestrado em Demografia, Melvira, a ter incentivado a mudar seu tema e objeto de pesquisa, por perceber o interesse e o envolvimento crescente de Lupita em debates e ações sobre as cotas na Unicamp.

Lupita, que escolheu seu nome para homenagear a atriz quênio-mexicana Lupita Nyong'o, inicialmente iria pesquisar sobre trabalhadoras em cooperativas de material reciclável na região de Campinas. No entanto, mudou seu projeto e passou a pesquisar sobre a entrada de pessoas negras nas universidades federais via política de cotas. Algo parecido havia acontecido comigo: iria pesquisar sobre a escrita escolar de estudantes da escola pública quando me vi inserido e investigando as relações entre raça e racismo nas práticas de letramentos acadêmicos. A solução que encontrei foi unir o debate teórico e prático da militância como membro do NCN às discussões e

reflexões, que ocorriam durante as aulas, sobre produção de conhecimento nas universidades. A perspectiva dos Letramentos Acadêmicos me pareceu uma boa zona a ser explorada, e, como aconteceu com Lupita, minha orientadora me incentivou e apoiou com a mudança de projeto de pesquisa.

Era fins de agosto de 2018, chovia e fazia frio quando entrevistei Raquel T. na sala da casa dela, na Moradia Estudantil, onde morava grande parte dos membros do NCN. Ela e eu tínhamos almoçado juntos e fui até minha casa tirar um cochilo e pegar meu computador antes da entrevista. Era a quarta entrevista e eu estava ansioso e apreensivo. Chegava o final do segundo ano do curso de mestrado e eu já tinha percebido minha dificuldade em escrever quando precisei finalizar o projeto piloto que submeti ao Conselho de Ética em Pesquisa: foram semanas de idas e vindas para finalizar algumas poucas páginas. Eu já tinha feito três entrevistas, estava cheio de ideias e notas dispersas, mas nada em concreto escrito para apresentar à minha orientadora ou à banca de qualificação. Estava inquieto também porque Raquel T., das cinco entrevistadas, era a mais próxima de mim naquele momento. Ela havia me introduzido em vários círculos envolvendo a militância e a ação política pró-cotas e antirracista na Unicamp e em Campinas. Fiquei com medo de que a entrevista ficasse parecendo mais uma conversa de bons amigos do que algo profissional, acadêmico e científico.

Iniciei, como as outras entrevistas, explicando os termos do TCLE<sup>2</sup> e assegurando a privacidade no tratamento da entrevista, buscando um tom distante e impessoal, e então iniciei a entrevista. Descontraída como sempre, Raquel T. (que escolheu esse nome em homenagem a Raquel Trindade, artista negra, filha do poeta Solano Trindade, que havia oferecido um curso de teatro na Unicamp na década de 1980) falava alto e gesticulava. Passados alguns minutos, me despreocupeei e me sentei no chão, às vezes rindo junto com

---

<sup>2</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, um documento apresentado às participantes da pesquisa e assinado juntamente com o pesquisador como requisito para geração de dados.

Raquel T. quando ela contava alguma anedota ou fazia alguma alfinetada às desavenças políticas. O tom distante e impessoal do pesquisador foi deixado. Quando terminamos, a gravação tinha um pouco menos de duas horas e havia muitos temas a serem explorados.

Além das preocupações metodológicas, aquela entrevista me trouxe preocupações teóricas também. Minha orientadora e outra professora do curso de mestrado, Inês Signorini, haviam feito uma crítica certeira à primeira versão do meu roteiro de entrevista semiestruturada: eu explorava pouco a relação das participantes da pesquisa com outras pessoas, professoras, familiares etc. Minhas perguntas eram rasas quanto à exploração da mediação do letramento. Fiz uma nova versão da ficha de entrevista. Durante o processo de escrita da dissertação, identifiquei isso como um viés de pesquisador (AGAR, 1996).

Eu projetei nas minhas perguntas esse viés, o que poderia me levar a entender, e levar a expressar na conclusão do trabalho, que as estudantes haviam construído suas identidades de si para si nas práticas de letramento, sem a necessidade de mediação, um viés ideológico baseado na ideia de agência como livre arbítrio (AHEARN, 2001) e de letramento autônomo (STREET, 2014), que não leva em conta a prerrogativa dos Novos Estudos do Letramento de que “o letramento é essencialmente social e se localiza na interação entre as pessoas<sup>3</sup>” (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 3, tradução minha). O viés cria pontos cegos, que ao invés de enriquecer, empobrecem os quadros (AGAR, 1996) gerados durante a pesquisa, daí a importância de debater os dados etnográficos com o grupo de pesquisa e outros interlocutores, além de manter um cuidado constante com os instrumentos teórico-metodológicos empregados na pesquisa.

Na última versão da minha ficha de entrevista semiestruturada, eu alinhei as perguntas com a teoria e passei a investigar o aspecto da relação e da mediação nos eventos e

---

<sup>3</sup> No original: “Literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people”.

práticas de letramentos que as participantes iam narrando durante a entrevista, como fui orientado. Mas com Raquel T., a interação com outras pessoas estava sendo difícil de averiguar naquele primeiro momento. Mesmo que eu refizesse as perguntas de outras formas, ela quase não explorou em suas memórias a presença de professoras, bibliotecárias ou outros agentes de letramento presentes na sua infância e adolescência, como as outras participantes da pesquisa. O que ela fazia em sua narrativa era dar foco à importância e a atuação de sua mãe em práticas e eventos de letramentos anteriores à universidade. Em suas palavras:

Na escola, eu tive alguns professores, que eu não me recordo, porque não foi um, mas também não foram todos, que me incentivaram, viram que eu gostava de estudar e me incentivaram a continuar nos estudos, mas eu acho que o maior mérito disso tudo é da minha mãe – trecho de entrevista com Raquel T.

Quando escolhi um texto de Raquel T. para analisar na dissertação, selecionei um em que ela versava sobre a importância social e histórica das ações de mulheres negras, por que percebi que o valor que dava às ações de sua mãe no momento da entrevista estava ligado às reflexões que ela propunha naquele texto (SILVA OLIVEIRA, 2021). Quando passamos para a segunda parte da entrevista e a focar no contexto universitário, as pessoas começaram a aparecer mais, mas ainda assim seu foco recaiu em colegas do NCN e algumas pessoas do corpo docente, em especial sua orientadora de iniciação científica, Carmem.

Na próxima seção, depois de apresentar uma breve discussão teórica sobre os conceitos mobilizados para realização da pesquisa, me debruço sobre alguns pontos na trajetória de Lupita e Raquel T. em que a mediação do letramento realizada por suas orientadoras foi importante para o posicionamento identitário e para as ações políticas das estudantes.

### **3. Breve análise vinculada à prática teórica nos estudos sobre os letramentos acadêmicos**

O conceito de **mediação** nas pesquisas sobre os letramentos se refere a uma gama extensa de maneiras pelas quais as pessoas ajudam outras a interagir com textos escritos nas diversas práticas sociais (LILLIS; CURRY, 2015). Tomei conhecimento do conceito ao acompanhar o desenvolvimento da pesquisa de doutoramento de Larissa Giacometti Paris, companheira do grupo de pesquisa *Escrita: ensino, práticas, representações, concepções*, coordenado por nossa orientadora em comum. Larissa, ou melhor, Paris (2021) aborda em sua pesquisa a mediação do letramento entre doutorandos e seus orientadores, além de outros aspectos relacionados com a escrita na universidade.

Meus objetivos durante a pesquisa de mestrado eram abordar os processos de identificação e as formas de agência de estudantes negras, e para isso mobilizei principalmente dados e instrumentos teóricos relacionados com a presença de pessoas negras na universidade, aliando conceitos dos estudos étnico-raciais com conceitos dos estudos dos letramentos, sem me deter nos processos de interação das estudantes com suas orientadoras. Porém, uma das avaliadoras da minha dissertação, Rómina de Mello Laranjeira, mostrou como esse poderia ser um dos pontos explorados. Por isso, quando fui convidado a escrever um capítulo para este volume, em que Rómina é uma das organizadoras, pensei logo em abordar o aspecto da mediação, que, segundo Lillis e Curry (2015), é um aspecto ainda pouco abordado e analisado nas pesquisas sobre letramentos acadêmicos.

Durante a realização da pesquisa, para mobilização dos dados e análises, usei instrumentos teóricos e conceitos advindos de estudos sobre raça e sobre letramento (GOMES, 2005; MUNANGA, 2000; SITO, 2016; SOUZA, 2011). Alinhei, e alinho novamente, esses conceitos como forma de vislumbrar de que forma estudantes negras se posicionam e agem na esfera universitária levando em conta suas peculiaridades e propósitos não apenas acadêmicos, mas também políticos, na interação com suas mediadoras de letramento.

O conceito de **transformação** (ou de práticas transformativas) (LILLIS *et al.*, 2015), como as organizadoras de *Working with Academic Literacies* discutem e delineiam, antes de ser algo acabado, pode ser pensado como o contraste de uma postura normativa e como uma “inclinação para vislumbrar entendimentos alternativos e ações dentro de qualquer contexto particular” (LILLIS *et al.*, 2015)<sup>4</sup>.

Da mesma forma, usei conceitos como o de *outsider within*, elaborado por Collins (2016) dentro dos estudos estadunidenses da sociologia das relações étnico raciais. A pesquisadora delineou tal conceito como uma forma de assegurar que os estudos sobre mulheres negras não se baseassem em estereótipos (ou seja, em vieses de pesquisador), como era tendência nos Estados Unidos até a década de 1970, quando as marchas e protestos por direitos civis mudou o cenário das relações sociais e desencadeou várias mudanças também em nível global. Esse conceito traz novas perspectivas sobre as ações e (auto-)identificações de mulheres negras. Segundo essa autora, o lugar de *outsider within* permitiria às mulheres negras vislumbrar nuances e conflitos advindos da opressão social de raça e de gênero. Os questionamentos e desdobramentos que as mulheres negras podem trazer com suas ações políticas e institucionais na universidade são uma forma de quebrar a hegemonia do poder branco e masculino que ainda predomina nesse espaço. Portanto, esse conceito ajuda a pensar a transformação a partir das observações e ações de mulheres negras em espaços sociais como a universidade.

Durante muito tempo, tentei encontrar uma tradução em português para o termo *outsider within* que não fosse uma tradução literal (estrangeiras/forasteiras de dentro), mas que trouxesse matizes da potência desse conceito. Ao reler uma entrevista com o

---

<sup>4</sup> No original: “an inclination towards envisaging alternative understandings of, and actions within any particular context”. Tradução de Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, que apresentou o conceito durante a leitura conjunta de seu relatório de pós-doutorado numa das reuniões do grupo de pesquisa “Escrita: ensino, práticas, concepções, representações” (Unicamp).

linguista Haj Ross feita por Maria Cristina Magro (1982), consegui encontrar uma tradução. Quando Ross discursa sobre a importância de questionar quem marca as fronteiras do conhecimento e enfatizar a necessidade de trazer o que é da fronteira para o centro, buscando uma visão sistêmica e interrelacional de conhecimento e realidade, lembrei de uma amiga, que nas redes compartilha conteúdo relevante para pessoas negras e periféricas. Ela produz conteúdo relacionados ao campo da linguagem, apresentando, em vários vídeos curtos, intelectuais e personalidades negras de relevância para questionar a visão racista que se tem de pessoas negras e periféricas<sup>5</sup>. Pensei primeiro em traduzir *outsider within* por periféricas internas, mas como achei que *periféricas* poderia implicar em referências apenas a um lugar específico, preferi usar a palavra *fronteiriças*, também presente em Magro (1982), pretendendo dar foco à necessidade de ampliação e reconhecimento das fronteiras, não apenas dos lugares sociais e geopolíticos, mas também do próprio conhecimento e das experiências de quem compartilha um espaço múltiplo. Dessa forma, *fronteiriças internas* é como caracterizo as mulheres negras que trazem conhecimentos e práticas das fronteiras, daquilo que não é enxergado como central, para dentro da universidade.

Lupita e Raquel T. são exemplos de mulheres negras que ocuparam o lugar de *fronteiriças internas*, agindo coletivamente com outras estudantes negras durante a aprovação das cotas na Unicamp como forma de criar um espaço em que o debate sobre a necessidade de políticas de ações afirmativas voltadas para pessoas negras e periféricas estivesse em foco. Como as duas sinalizam durante a entrevista, suas orientadoras, de mestrado no caso de Lupita e de iniciação científica no caso de Raquel T., foram pessoas fundamentais em processos ligados ao posicionamento nas práticas

---

<sup>5</sup> Uma dessas produções, feita em conjunto com estudantes negros de outras áreas, pode ser conferida em: <https://www.instagram.com/tv/CE-cAEoY4h/?igshid=1qt dcmuinnkvz>. Acesso em: 03 out. 2022.

de letramentos acadêmicos em que as estudantes eram agentes ligadas com a transformação na universidade.

Vejamos, inicialmente, um trecho em que Raquel T. relata o momento em que resolve buscar ajuda da Carmem para problemas de ordem acadêmica e econômica:

Em relação a Carmem, no meu primeiro ano, uma das primeiras disciplinas que eu tive [foi com ela]. O fato de ela ser uma professora muito boa me chamou muita atenção, o fato dela ser uma professora comprometida com a luta antirracista também foi uma coisa decisiva e o fato também dela ser uma professora negra foi uma coisa que influenciou muito a minha escolha, não a minha escolha, mas que fez dela uma pessoa com quem eu me sentia confortável de conversar, eu achava que ela era capaz de entender as coisas que eu tinha para falar. Uma dessas coisas é que eu não tinha dinheiro e eu precisava de uma bolsa, foi assim que eu comecei a fazer pesquisa. [...] Mas não foi só porque é uma paixão que eu tenho sobre a pesquisa, eu gosto de fazer pesquisa, mas eu quis ter uma qualidade de estudo melhor e na universidade que eu estudo a melhor forma de você ter uma qualidade de estudo é você tendo uma bolsa, senão você vai trabalhar – trecho de entrevista com Raquel T.

Nesse trecho, Raquel T. mostra como as identificações que tem com as imagens (IVANIČ, 1998) que ela cria de Carmem na sala de aula, fazem com que se sinta confortável em ir procurar a professora e compartilhar não apenas seu desejo de fazer pesquisa científica como também o de encontrar uma solução para o fato de precisar de uma bolsa. Naquele momento, Raquel T. trabalhava numa biblioteca no centro da cidade, o que a impedia de ter um rendimento melhor nos estudos.

Ao encontrar a solução de compartilhar suas dificuldades com Carmem, ela, posteriormente, encontraria alguém que seria importante não apenas como mediadora dos letramentos em práticas científicas da área de História, mas alguém que participaria das ações políticas envolvendo a luta por cotas. No trecho abaixo, ao refletir sobre o papel de Carmem na sua formação, Raquel T. salienta:



Ao mesmo tempo em que ela me ensinava a escrever melhor, melhorar a minha escrita nos meus relatórios de pesquisa, nos meus trabalhos, ela também me ensinava a escrever os meus manifestos, isso é muito doido, né? A gente só vai qualificando a nossa formação, tanto acadêmica, como política – trecho da transcrição de entrevista com Raquel Trindade.

Raquel T. mostra a importância que Carmem teve ao ser mediadora de textos escritos pela estudante em diferentes esferas, não apenas a científico-acadêmica. As duas participaram juntas em grupos de trabalhos para a criação de audiências públicas voltadas para a discussão das cotas na Unicamp e em grupos de trabalho institucionais que ajudaram a desenhar o modelo de políticas de ações afirmativas que seriam adotadas na universidade, já que a Unicamp, mesmo sendo uma das últimas universidades públicas a aprovar as cotas, tem um modelo robusto de política de ação afirmativa<sup>6</sup>.

Com esse caso, podemos vislumbrar como a transformação institucional ocorre também a partir da ação de duas mulheres negras que trabalham em conjunto e tem interesses ético-ideológicos em comum, sendo agentes importantes no questionamento da ordem estabelecida e propondo novos meios de sociabilidade na universidade, a partir do próprio conhecimento da realidade social, produzido dentro e fora do âmbito acadêmico, pois Raquel T. reitera diversas vezes durante a entrevista como foi importante para ela o acúmulo de conhecimento que os Movimentos Negros produziram em anos de luta antirracista. Portanto, desde o lugar de fronteira interna, trazendo o conhecimento das margens para o centro, Raquel T. e outras aliadas da luta antirracista quebram paradigmas engessados buscando a construção de outra realidade: a de uma universidade realmente inclusiva e plural.

Agora, passemos ao caso da Lupita. Diferente de Raquel T., que tinha como orientadora uma mulher negra, a orientadora de Lupita é uma mulher branca. Durante a entrevista Lupita

---

<sup>6</sup> Informações sobre formas de ingresso na Unicamp podem ser consultadas em: <https://www.comvest.unicamp.br/formas-de-ingresso>. Acesso em: 03 out. 2022.

expressou o quanto se sentia incomodada com o posicionamento do corpo docente, majoritariamente branco, por incluir pouco o debate sobre raça nas disciplinas. Mas ao ter aula com Melvira, há uma mudança:

**Lupita:** Melvira me convenceu a ir para a Demografia, e eu que já sentia falta dos números, já que antes eu gostava bastante das Engenharias, acabei indo para Demografia. Eu entrei na Demografia com o projeto de mestrado para estudar mulheres em cooperativas de material reciclável em Campinas e nisso eu fui me aproximando muito da temática de raça, porque... eu esqueci como chama isso, a cooperativa da qual eu tinha contato, eram todas mulheres negras e eu fui percebendo que a maioria das mulheres que estavam nesse trabalho eram mulheres negras. Assim, sobretudo eram mulheres e, para além disso, eram mulheres negras. Então eu vi a centralidade dessa temática e comecei a enveredar para esse lado, da questão racial, isso foi no meu primeiro semestre. [Então ocorreu] a histórica greve da Unicamp em 2016, lutando por cotas na graduação da Universidade e eu me envolvi muito. Foi a primeira vez que a Demografia fez greve, a gente lutou muito contra os professores, muita resistência em relação a isso e a gente, mesmo assim, fez greve, não sem consequências. [Naquele momento] minha orientadora virou para mim e disse: “Lupita, você tem certeza de que é cooperativa de material reciclável que você quer estudar? Você está aí, toda envolvida na greve, que é por cotas, você não acha que é isso que você quer estudar?” e eu falei “nossa, Melvira...”

**Fellipe:** Boa sacada (risos).

**Lupita:** Bem sacado, meu Deus (risos), uma luz no meu caminho – trecho de entrevista com Lupita.

Nesse excerto, a que eu me referi na seção 2, Melvira mostra sensibilidade ao momento pelo qual sua orientanda estava passando, durante a greve por cotas na Unicamp, em 2016, e sugere que ela mude seu projeto para algo que está mais próximo da estudante, não apenas em questão de cunho político e pessoal, já que Lupita já militava com o NCN nesse momento, deixando claro para a orientadora sua posição, como também de cunho acadêmico-científico, já que as reuniões e encontros do NCN naquele momento giravam em torno de conhecer e ampliar o debate sobre cotas nas universidades públicas brasileiras. As membras e membros se debruçavam sobre como não apenas

requerer uma política pública da Administração Central da Unicamp, mas como agir para que essa política se efetivasse. Melvira indica um caminho em que Lupita pode aliar essas diversas esferas e encontrar um horizonte ético-ideológico em comum nas práticas de letramentos acadêmicos. Na introdução de sua dissertação de mestrado, fruto da colaboração com Melvira e da militância política, Lupita ressalta:

Tal projeto de pesquisa foi concebido à luz da discussão acentuada sobre cotas étnico-raciais a partir da greve de 2016 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Naquele momento eu [...] iniciei a minha participação junto ao Núcleo de Consciência Negra da Unicamp ao qual faço parte desde então. Participo ativamente, tanto quanto o possível, das discussões nas assembleias dos estudantes e naquelas que acomodam os três setores da universidade (alunos, funcionários e professores).

A partir dessa experiência eu [...] percebi que, dado o meu esforço e engajamento em debater as cotas, havia ali uma ótima questão a ser explorada.

[...]minha motivação para a pesquisa mudou radicalmente a partir de minha vivência ao longo das discussões sobre a possível (até então) implementação de cotas raciais na Unicamp. De comum acordo com a minha orientadora, [...] um novo projeto foi delineado, dessa vez totalmente centrado no debate sobre as questões raciais no Brasil tendo como foco primordial o acesso à universidade via cotas e a inserção dos negros em diferentes carreiras. – trecho da dissertação de Lupita.

A partir dessa breve análise é possível mostrar como a transformação na universidade acontece a partir de micro-ações de diversos agentes comprometidos com a mudança institucional. Lupita, assim como Raquel T., foi uma das muitas pessoas engajadas na aprovação das cotas, e essa ação política ressoou também em suas escolhas e ações acadêmico-científicas mediadas por Melvira.

Um último ponto que gostaria de debater com relação ao processo de investigação da mediação do letramento diz respeito a necessidade de enxergar a via de mão dupla que ocorre na mediação. Mesmo que as orientadoras tenham uma posição superior na hierarquia universitária, é preciso entender de que

forma a mediação ressignifica a identidade e agência das professoras nas práticas de letramentos acadêmicos. Em conversas informais posteriores, Lupita comenta sobre mudanças de posicionamento que percebia em sua orientadora justamente porque esta continuava acompanhando as ações políticas de sua orientanda. Raquel T., por sua vez, me convidou para assistir sua defesa de monografia de graduação e sua orientadora, Carmem, ressaltou o quanto havia aprendido, sem deixar claro o quê, com a experiência de orientar Raquel T.

De qualquer modo, por conta do próprio conceito de transformação aliado ao de mediação, é impossível dizer que não haja mudança da mediadora de letramento, em algum nível político, pedagógico, identitário, quando ela media os processos de leitura e de escrita para outras pessoas nas práticas de letramento. No trabalho da Lillis e Curry (2015) essa mudança interrelacional está um pouco mais nítida porque elas usam o termo *brokers*, palavra usada na língua inglesa para designar corretores de negócios econômicos, ou seja, existe alguma troca econômica simbólica entre os participantes da mediação de forma subjacente, que as próprias autoras deixam claro quando explicam porque optaram por chamar os mediadores de letramento de *brokers*. Se tal aspecto for ignorado e suas consequências não forem abordadas, o risco que se corre é regressar às ideias de letramento autônomo em que o letramento é passado de A1 para A2 de forma automática. Daí a necessidade de projetar pesquisas mais amplas em que se investigue as consequências da mediação para ambas as partes, principalmente em interações assimétricas, em que tal viés pode passar despercebido. No caso da minha pesquisa, ainda que tenha tido contato informal com as orientadoras Carmem e Melvira até a finalização da pesquisa, não tinha como objetivo fazer tal abordagem da mediação. Em Silva Oliveira (2021) deixo claro meus objetivos e indico que a “presença” de outras pessoas será abordada a partir dos dados disponíveis nas entrevistas. Sito (2016), ainda que não explore o conceito de mediação nas práticas

de letramentos acadêmicos como aqui exposto, no desenho de sua pesquisa de doutoramento sobre estudantes que ingressaram por cotas na universidade, integra a participação de orientadores de trabalhos de conclusão de curso como forma de entender os processos pelos quais os estudantes passaram na consecução de seus respectivos trabalhos.

A transformação acontece porque há uma disposição ideológica e política para a ação transformadora. Os dois casos que abordei brevemente são processos que não estão desvinculados de mudanças também de identificação e que trouxeram como consequência uma transformação das maneiras como as pessoas construíram a imagem de si e dos outros, seja em aspectos relacionados com o processo pedagógico (“Orientando você, eu aprendi muito”, fala de Carmem), como com o processo da mediação do letramento em si, que vai tomando novas formas a partir do momento em que interesses políticos similares estão no centro das interações. Nos dois casos, ações relacionadas com a aprovação das cotas estão aliadas a interesses científicos de produção de conhecimento sobre a história do racismo, no caso de Raquel T., ou sobre os avanços das políticas de cotas nas universidades federais brasileiras, no caso de Lupita.

#### **4. Reflexões sobre o método abduutivo de produção do conhecimento: validação, divulgação e posicionamento ético-ideológico**

O método etnográfico, mais do que uma sucessão de acasos bem-vindos, deve ser encarado como uma acuidade e um cuidado com os detalhes em diferentes níveis epistemológicos (vou explorar agora o nível metodológico e ético-ideológico relacionados com a realização da pesquisa de mestrado). Durante a minha formação de mestrado, procurei estar atento a como diferentes perspectivas de ciência, letramento, cultura, universidade, institucionalidade, raça e racismo estavam imbricadas na conformação de práticas sociais que visavam a

transformação do ambiente universitário ou daquelas que estavam mais interessadas na manutenção de um certo *status quo*, pois acredito que a prática etnográfica possa desestabilizar, incomodar e interferir na produção do conhecimento de forma a enquadrar novas perspectivas não apenas de conhecimento, mas de realidade social e de sociabilidade.

Antes de estudar sobre a etnografia da linguagem, na verdade, antes de iniciar o mestrado, um dos textos com que tive contato e que foram marcantes na minha formação e no caminho de pesquisa que escolhi seguir foi **Cenas de aquisição da escrita**, organizado e escrito vinte anos antes por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), no âmbito do projeto integrado “A relevância de dados singulares na aquisição da linguagem escrita”. Preocupadas em investigar fatos ligados com a relação sujeito/linguagem no processo de aquisição da escrita, para a realização das pesquisas, a orientação metodológica com que as autoras trabalharam foi a do paradigma indiciário, proposto Carlo Ginzburg em seus trabalhos com micro-história. Esse paradigma pressupõe a realização de *processos abduativos de investigação e raciocínio*, o que significa dizer que o olhar da pesquisadora é direcionado para indícios, sinais que ajudam a recriar e explicar melhor determinado fenômeno da realidade social. Quando iniciei o mestrado e li um conjunto aleatório de textos de Ginzburg (2002, 2006), me delicieei e fiquei impressionado com a destreza com que ele recriava histórias completas com dados esparsos e à primeira vista pouco relacionados. Meses mais tarde, ao ler um dos textos que me foi indicado durante a banca de qualificação da dissertação, me deparei com a seguinte afirmação:

A etnografia é abduativa, termo inventado por Charles Peirce, um dos fundadores do pragmatismo americano, por volta da virada do século (Hookway, 1992). A abdução é sobre a construção imaginativa de um p que implica um q observado, ou, para colocar em nossos termos, sobre a modificação ou desenvolvimento de quadros que explicam pontos ricos. A abdução é uma lógica de pesquisa que apresenta o desenvolvimento de

novas proposições teóricas para explicar o material que as antigas proposições não mapeavam (AGAR, 1996, p. 35, tradução minha)<sup>7</sup>.

Foi bastante interessante discutir esse tema durante uma reunião com minha orientadora e outra colega. Hoje, entendo que os dados singulares invocados pelas pesquisadoras podem ser vistos, mudando para uma ótica etnográfica, como os dados situados (BARTON; HAMILTON; IVANIČ, 2001) das práticas de letramentos. O objetivo não é partir da observação para chegar a regras gerais, mas a de ser capaz de recriar explicações para os fatos observados, levando em consideração que não se terá acesso a todos os dados, mas a uma parcela deles. Nesse processo de reconstrução e de desenvolvimento do conhecimento, a teoria não surge como uma entidade prévia que paira e dá a direção dos estudos. Na verdade, a teoria vai se conformando juntamente com a metodologia na criação de quadros que melhor expliquem a realidade social.

Daí a importância do diálogo constante e permanente entre pesquisadoras que realizam esse tipo de pesquisa como forma de contrastar e vislumbrar sob outros pontos de vista os dados gerados. Um modelo abduutivo de produção do conhecimento pressupõe a criatividade no tratamento dos dados. Seguindo esse modelo, durante a escrita deste capítulo, por exemplo, busquei criar quadros de descrição e análise dos dados utilizando fontes teóricas e analíticas vindas de diferentes campos do saber que me ajudassem a melhor responder às minhas perguntas de pesquisa. Um exemplo bastante pertinente foi o de aliar o conceito de transformação, discutido por autores da perspectiva dos

---

<sup>7</sup> No original: "Ethnography is abductive, a term invented by Charles Peirce, one of the founders of American pragmatism, around the turn of the century (Hookway, 1992). Abduction is about the imaginative construction of a p that implies an observed q, or, to put it in our terms, about the modification or development of frames that explain rich points. Abduction is a research logic that features the development of new theoretical propositions to account for material that the old propositions didn't map onto".

Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS *et al.* 2015) com o conceito de *outsider within*, desenvolvido por Collins (2016) e traduzido por mim como fronteiriças internas para este capítulo, depois da leitura de Magro (1982) e de lembrar materiais audiovisuais produzidos por uma amiga. Acho que a tradução de conceitos é uma maneira de reformular dado conceito a fim de que dê conta do contexto atual em que está sendo empregado. Com fronteiriças internas, quis marcar o lugar institucional das estudantes negras, que sob uma perspectiva são vistas como forasteiras numa universidade majoritariamente branca, ao mesmo tempo em que marcavam seu posicionamento de pessoas que trazem o conhecimento da fronteira, da margem e da periferia para dirigir suas ações com o intuito de confrontar, questionar e transformar práticas institucionais, nesse caso, a implementação no vestibular da Unicamp de políticas de ação afirmativa visando a entrada de pessoas negras e periféricas na universidade.

## 5. Considerações finais

Destaco, por fim, que meus interesses científicos e metodológicos estão ligados de forma mais ampla a um posicionamento ético e ideológico muito similar ao das estudantes que fizeram parte desta pesquisa. Eu quero mostrar a importância que as ideias e ações de pessoas negras, periféricas ou marginalizadas têm para a universidade. Nesse sentido, parto da noção que Street apresenta de ideologia como “o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro” (STREET, 2014, p. 173). Por isso, durante minhas investigações, busco dialogar com autores que tragam reflexões que desestabilizem o *status quo* e que tenham a finalidade de produção e transformação de novos paradigmas de identidade, agência e conhecimento. A atividade de pesquisa no campo dos Novos Estudos do Letramento e dos Letramentos Acadêmicos pressupõe uma atitude ética que surge na relação entre as pessoas e



o desenvolvimento de políticas e ações sociais que visem à emancipação e à valorização de grupos antes subalternizados dentro de esferas como a acadêmica. Retomando o excerto de Fanon que abre este capítulo, retomo também este outro, em que Fanon ressalta a importância do reconhecimento do outro como fundamental para que se estabeleça uma relação de humanidade entre as pessoas:

O único método de ruptura com este círculo infernal [de não reconhecimento da realidade humana do negro pelo branco] que me reenvia a mim mesmo é restituir ao outro, através da mediação e do reconhecimento, sua realidade humana, [...]. Ora, o outro deve efetuar a mesma operação. “A operação unilateral seria inútil, porque o que deve acontecer só pode se efetivar pela ação dos dois (...) *Eles reconhecem a si próprios, como se reconhecem reciprocamente*” (FANON, 2008, p. 181, grifos no original).

No primeiro excerto, a importância da mediação não estava tão bem delimitada quanto neste segundo: é necessário que o outro também reconheça a existência daquele que fala. O processo leva irrevogavelmente à consciência não apenas da existência do outro, mas de si próprio. Aí reside a tônica da desconstrução do racismo (entendido como relação de não reconhecimento da humanidade de uma das partes): a proposta de, pelo diálogo, reconhecer ao outro e a si.

## Referências

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- AGAR, M. **The professional stranger: an informal introduction to ethnography.** Nova Iorque: Academic Press, 1996.
- AHEARN, L. Language and agency. **Annual Review of Anthropology.** Palo Alto, v. 30, p. 109-137, 2001.

- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. Nova Iorque: Routledge, 2012.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London/ New York: Routledge, 2000.
- COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.
- FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GINZBURG, C. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.
- HORNER, B.; LILLIS, T. Looking at academic literacies from a composition frame: from spatial to spatio-temporal framing of difference. *In*: LILLIS, T. *et al.* (orgs). **Working with academic literacies**: case studies towards transformative practice. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015, p. 327-337.
- LEA, M. R. Academic Literacies in theory and practice. *In*: STREET, B. V.; MAY, S. (orgs.). **Encyclopedia of Language and Education**: Literacies and Language Education. 3 ed. New York: Springer, 2017, p. 147-158.
- LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. **Studies in Higher Education**, v. 29, n. 6, p. 739-756, dez. 2004.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-171, 1998.
- LILLIS, T. *et al.* (orgs.). **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.
- LILLIS, T.; CURRY, M. J. The politics of English, language and uptake: the case of international academic journal article reviews. **AILA Review**, v. 28, n. 1, p. 127-150, 2015.
- MAGRO, M. C. Conversa com Haj Ross. **Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura**, [S.l.], n. 7, p. 9-24, dec. 2016.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, A. A. P. (org.) **Programa de educação sobre o Negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000, p. 16-34.
- PARIS, L. G. **Letramentos acadêmicos de doutorandos: entre mediações e publicações**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2021.
- SILVA OLIVEIRA, F. B. **Identidade e agência de estudantes negras em contexto de letramentos acadêmicos no período de aprovação das cotas na Unicamp**. 2021. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2021.
- SITO, L. **Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico**. 2016. 295f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2016.
- SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, B. V.; LEA, M.; LILLIS, T. Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. *In*: LILLIS, T. *et al.* (orgs.). **Working with academic literacies: case studies**

towards transformative practice. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015, p. 383-390.  
UNICAMP. **Anuário estatístico**. Universidade Estadual de Campinas, Assessoria de Economia e Planejamento, Campinas-SP, 2018.

**Em homenagem:**

O orgulho que eu tenho em poder chamar Raquel de orientadora é imenso. Foi com surpresa que eu lidei com o fato de Raquel aceitar trocar de projeto de pesquisa e orientar outro sobre as ações de estudantes negros na Universidade a partir de sua produção escrita. O apoio que ela deu ao novo projeto foi imprescindível para que ele crescesse, tomasse forma e se concretizasse. Eu me sentia um noviço naquele tema de letramentos e letramentos acadêmicos em particular, mas as aulas de Raquel foram fundamentais para que eu criasse um embasamento sólido. Quase explodi de alegria quando fui convidado a fazer parte dessa coletânea: eu tinha defendido um dia antes e esse é meu primeiro texto pós defesa. Raquel foi quem me inspirou, ensinou e incentivou durante a formação na Universidade Estadual de Campinas. Aberta e disposta ao diálogo crítico, foi graças a ela e à rede de pesquisadoras e pesquisadores que se reuniam à sua volta que eu aprendi o que significava fazer parte de uma cultura acadêmica vigorosa e voltada ao compromisso com a educação pública de qualidade, seja em que nível for. Agradeço à Raquel pelas trocas profundas, pelos almoços refrescantes e os risos sinceros.



## CAPÍTULO 8

### A reformulação e seu(s) outro(s): um exemplo no campo dos letramentos acadêmicos<sup>1</sup>

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

#### 1. Introdução

Há várias formas de se instalar o processo de escrita. Há os que escrevem a partir de um projeto graficamente planejado ou mentalmente construído (escrita como desenho de um produto, no qual importam as partes, suas relações e sua reprodutibilidade – o escrevente é o *designer*); há os que escrevem por escoamento de um fluxo aparentemente natural de pensamento (escrita como *moto contínuo*, no qual alongar é mais enredar do que encompridar – o escrevente é o contador/polemista); há os que imitam o caranguejo, retrocedendo a cada passo, num movimento que parece lidar mais com o volume do texto do que com a sua extensão (escrita como atividade plástica e conceitual: a ideia divide o centro de preocupação com o objeto em que ela se inscreve, de modo a tornar o texto único, tendendo à irreprodutibilidade – o escrevente é o artesão). Em qualquer dessas formas, há espacialização e, com base nela, possibilidade de reescrita, isto é, exploração do espaço socialmente produzido pela própria escrita.

Na qualidade de fato de linguagem, associo a reescrita ao fenômeno da reformulação do dizer em gêneros falados, também produzida no espaço/tempo de sua realização. Interessa-me o que esses dois processos de produção do texto têm em comum. Em particular, interessa-me um ponto já destacado por Raquel Salek

---

<sup>1</sup> Agradeço a Lourenço Chacon, Cristian Imbruniz e Vitor Soster pela leitura da primeira versão deste trabalho e pelas sugestões.

Fiad (2006), quando, ao tratar do processo de reescrita, a autora afirma ser difícil decidir sobre o que deve ser alterado em um texto produzido por uma criança: “um outro aspecto que essas marcas nos ensinam é que passamos a querer entender esses ‘erros’ cometidos pelas crianças e passamos a não mais condená-los e a corrigi-los sem buscar explicações para a sua ocorrência” (2006, p. 30). Portanto, como sinaliza a autora para textos produzidos por crianças, as decisões quanto a alterar um texto incidem sempre em pontos que demandam reflexão, não cabendo, pois, valoração negativa sumária. Dito de outro modo, certas marcas linguísticas podem ou não ser consideradas erros, mas, num caso e no outro, é preciso explicitar critérios e procurar explicações, as quais, quando bem fundamentadas, distanciam-se muito do que é apontado por uma visão normativa da gramática ou por uma abordagem da ortografia, vista simplesmente como submetida a um regulamento legal.

A autora lembra também que é preciso, de saída, estar atento às diferenças de processamento ligadas à escrita e à fala e, também, às consequências do que permanece e do que é apagado nos seus produtos finais.

Neste trabalho, retomo um estudo<sup>2</sup> por mim realizado, mas inédito até a publicação deste capítulo, no qual procuro refletir

---

<sup>2</sup> O trabalho *A reformulação como atitude do falante na produção de seu discurso*, com 45 páginas, foi apresentado para qualificação na área de Gramática, supervisionada pelo professor doutor Ataliba Teixeira de Castilho – a quem agradeço pela primeira motivação deste trabalho –, durante meu doutoramento, concluído em 1997, junto ao PPG em Linguística da Unicamp. O gênero aula expositiva universitária, registrado pelo Projeto NURC como uma “elocução formal”, desfavorece a presença de intervenções da audiência. Apesar de essa intervenção não aparecer verbalmente no registro em áudio e em sua transcrição, as reformulações fônicas, lexicais e morfossintáticas realizadas pelo sujeito mostram que a motivação para fazê-las está no(s) seu(s) interlocutores (presenciais ou não). Portanto, todas as ocorrências são, neste trabalho, concebidas como marcadas por alguma representação do outro, isto é, as autocorreções são – nesse sentido particular – representações de heterocorreções por meio de um mecanismo de antecipação por parte do sujeito. Todo o trabalho consiste em mostrar como isso se dá no material analisado. Vale notar que o próprio registro do material,

sobre o processo de reformulação de um gênero falado – uma aula universitária expositiva no campo da Psicologia, sobre *Os instrumentos da vida intelectual*, gravada em áudio em 08/10/1976, com duração de 32 minutos, sendo a informante uma mulher de 32 anos, professora universitária, paulista. A transcrição resultou em 10 páginas impressas em formatação própria do Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (Projeto NURC)<sup>3</sup>, e compõe o volume dedicado às chamadas Elocuções Formais (inquérito nº 377) (CASTILHO; PRETI, 1986, p. 23-33). Naturalmente, se comparadas às aulas do ensino básico da atualidade, há uma diferença importante quanto à própria concepção do que seja uma aula, já que, sendo uma aula universitária expositiva, aproxima-se do que seria uma palestra. Considerando-se que um enunciado, falado ou escrito, é sempre produzido, pelo menos, a dois, proponho conceber a reformulação como o retorno sobre o texto que consiste, a cada vez, em um reinvestimento do evento enunciativo-discursivo no processo de produção do texto de um gênero falado. Os resultados obtidos são aqui parcialmente retomados e representados, com ênfase na quantificação dos dados, embora de forma resumida e esquemática.

---

adequado aos objetivos do projeto para o qual foi produzido (os do Projeto NURC), não dispõe de gravação em vídeo, o que impediria, em se tratando de uma aula, o tratamento de heterocorreções ligadas a manifestações não verbais provenientes da audiência na situação imediata de produção (rictos faciais, gestos de aprovação/reprovação ou a própria falta de qualquer manifestação que correspondesse a uma ausência de escuta etc.). Embora o registro em áudio não as contemple, essas manifestações, como se sabe, também podem intervir – sem palavras – na elaboração e na reelaboração do texto no gênero do discurso em questão, o que não muda o efeito que as representações que o sujeito faz sobre o(s) seu(s) outro(s) tem sobre o seu discurso. Retomo, pois, de forma resumida, esse trabalho inédito, expondo alguns pressupostos teóricos que não estavam explícitos na versão original e introduzindo outros.

<sup>3</sup> Note-se que são relativamente curtas a duração da gravação em áudio e a extensão da transcrição correspondente. O destaque dessa característica do material analisado faz parte do esclarecimento quanto ao universo no interior do qual foram produzidos os dados quantitativos levantados.



A característica de o *corpus* ser composto por uma aula universitária expositiva não afeta o objetivo estabelecido para este estudo, que consiste em assumir a tarefa de – a exemplo do que sugere Fiad (2006) para o professor com relação ao processo de escrita da criança – buscar explicações para o processo de reformulação quando ela é entendida como um trabalho com a *reflexividade* da linguagem.

Tal como a reescrita, a reformulação, no texto de um gênero falado, também é produzida no espaço/tempo de um enunciado, assim como é produtora de espaço, lugar socialmente produzido no entrecruzamento de temporalidades: (a) as do encontro do falante com interlocutores em um dado espaço/tempo; com (b) as do encontro desses participantes com outros enunciadores, em outros espaços/tempos. Refiro-me, portanto, a temporalidades do encontro presencial e àquelas já experienciadas em outros tempos/espacos, as quais se reapresentam, reinvestidas, nos encontros atuais. São, ambas, informadas pela *memória discursiva*, no sentido daquilo que restabelece “os ‘implícitos’” de que a leitura do texto necessita, isto é, a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Feita essa observação, reservo o tema da reescrita à posição de pano de fundo para me dedicar exclusivamente ao processo de reformulação do dizer.

A propósito do gênero falado a ser tomado para análise – uma aula –, vale lembrar que, da coincidência entre elaboração e produção do discurso no eixo temporal da fala, resultam muitas voltas ao próprio texto, assumidas como correções. Ao contrário da escrita – justifica Marcuschi – “na conversação o tempo é real, e tudo o que se fizer é definitivo” (1986, p. 28), afirmação que vale, naturalmente, para todos os gêneros falados. Por sua vez, Barros e Melo (1990, p. 14) esclarecem que a correção é uma “reelaboração do discurso” utilizada para “sanar ‘erros’ decorrentes da concomitância temporal entre a elaboração e a produção” (1990, p. 15). E acrescentam: “essa concepção de correção aproxima-se bastante da visão de E. Gülich e T.

Kotschi (1987), que incluem a correção entre os atos de **reformulação textual**" (1990, p. 15, grifos no original).

Pode-se, pois, dizer que tanto a reescrita, quanto a reformulação, sendo procedimentos de reelaboração, atuam sobre o texto de modo a registrar um fragmento examinado pelo sujeito como inadequado (formulação rejeitada – doravante, FR) e submetê-lo a uma correção (formulação substituta – doravante, FS). O retorno a uma FR corresponde à reinstalação do evento enunciativo-discursivo em que o fragmento posto em exame pelo sujeito é marcado e modificado pela FS. Portanto, na passagem de FR a FS, a reinstalação do evento enunciativo-discursivo intervém, ao mesmo tempo, no que a FR significa e no modo como ela o faz.

Nesse sentido, reescrita e reformulação filiam-se ao fenômeno da reflexividade, propriedade que consiste no fato de a linguagem poder tomar como objeto a própria linguagem na dimensão da língua, do enunciado, do texto ou do discurso. Pretendo, no entanto, destacar não o papel da reescrita e da reformulação em relação à língua, mas em relação ao seu papel como fenômeno ligado à relação efetiva com o(s) destinatário(s).

## **2. Breve percurso teórico**

### **2.1 Sobre a reflexividade da linguagem**

Antes de voltar ao estudo realizado, introduzo algumas observações teóricas sobre a conformação enunciativo-discursiva do retorno do sujeito sobre o seu próprio texto, fenômeno que, de certo modo, é exemplificado também por esta minha volta a um trabalho realizado no passado. Sem nenhuma pretensão de dar conta do problema, retomo, brevemente, o tema da reflexividade da linguagem ao qual filio a reescrita e a reformulação.

O tema da reflexividade da linguagem aparece, de diferentes formas, em vários autores (AUTHIER-REVUZ, 2015; DE GAULMYN, 1983; FLORES, 2015; LYONS, 1980; RÉCANATI, 1979;

ROSIER, 1999). Para os objetivos deste trabalho, é suficiente uma breve resenha sobre a posição assumida por Récanati (1979). Ao problematizar as noções de transparência e opacidade da linguagem, o autor recusa, num longo percurso argumentativo, a concepção da linguagem como transparente, associando essa visão, que considera equivocada, ao fato de se atribuir primazia ao caráter representacional da linguagem. Para Récanati, muito mais do que pôr em jogo *uso e menção* da linguagem ou opor *enunciados-tipo (type)* e *enunciados-ocorrência (token)*, o evento enunciativo, em seu efeito pragmático de mostrar como um determinado enunciado deve ser entendido, autoatribui-se o caráter indicativo que Récanati vincula à intenção do sujeito, indicação de que dependeria a própria dimensão representacional da linguagem, não como transparência, mas como opacidade. Para o autor, já o evento enunciativo permitiria fugir a uma teoria ingênua que separasse o signo em dois destinos, ou o da transparência ou o da opacidade. Contra essa visão ingênua, o autor defende a ideia de que só se pode conceber e inquirir sobre o sentido produzido pela linguagem quando ela é considerada em sua opacidade, isto é, em sua reflexividade, que consiste em indicar e se mostrar fazendo algo e intervindo na representação de uma coisa ou de um fato do mundo.

Vale destacar que Récanati distancia-se da perspectiva que toma a linguagem como representação do mundo (relação direta entre linguagem/mundo) em favor da perspectiva opacificante em que, entre linguagem e mundo, se interpõe a enunciação. Para tanto, o autor se baseia no efeito da convenção estipulada para as circunstâncias pragmáticas de uso da língua, tomando-as como ritualizações socialmente fixadas, nas quais, a cada nova inserção em novo cenário ritualístico, o sujeito marcaria suas intenções, rompendo com a transparência da linguagem suposta para a relação direta linguagem/mundo. Com efeito, se nas ações pela linguagem contam as intenções, é forçoso reconhecer que conta também a sinceridade em dar seguimento ao comprometimento

social de todo ato de fala, o que põe, de fato, em crise qualquer possibilidade de transparência.

O amplo arco do plano pragmático da linguagem não se limita, porém, à enunciação e ao efeito convencional das circunstâncias de uso da língua. Desse modo, a opacificação da linguagem se produz também em outras perspectivas como a da relação linguagem-discurso-mundo, em que “discurso” não se reduz ao evento enunciativo. Sendo uma prática social, a presença do sujeito não se mede nem pela intenção que ele manifestaria, nem pela responsabilidade jurídica com a qual se compromete na realização do ato de fala, mas pelo dado histórico que toda prática comporta. Uma prática discursiva só existe em função da relação entre língua e história e é essa relação que produz as condições para a individuação histórica do sujeito no entrecruzamento dos processos discursivos, ou seja, é ela que produz as condições para a sua constituição não una, nem marcada pela centralidade, a partir do exterior que o constitui. Portanto, desta perspectiva, a opacidade da linguagem configura-se como efeito da história e não da fixação de convenções pragmáticas, cuja ritualização das circunstâncias de uso da língua abriria caminho para que o sujeito transitasse por cenários mais ou menos ritualizados e, tendo em vista o estatuto dado à suas intenções, manifestasse sua unicidade e centralidade. Neste trabalho, contraponho, portanto, (a) a opacificação que a enunciação por um sujeito produz ao indicar como o enunciado deve ser entendido; à (b) opacificação que o próprio aparecimento do sujeito num dado ponto dos processos discursivos produz e inscreve o sentido do que produz em termos de suas relações com o mundo e com o(s) outro(s).

Valeria, ainda, examinar como, no plano da suposta autonomia do sistema da língua, o fenômeno da reflexividade poderia ganhar um lugar quando se considera a relação entre o mesmo e o diferente em termos do próprio sistema. Estabelecer relações internas entre os elementos do sistema e até resolver as suas mudanças pelo deslocamento dos valores na relação entre

signos, também internamente ao sistema, é o que daria estabilidade e permitiria reconhecer a língua como sendo sempre a mesma, ainda que no movimento de tornar-se sempre outra pelas transformações a que está sujeita. Esse tipo de relação entre o mesmo e o diferente, previsto no próprio sistema, talvez fosse um modo de postular a reflexividade da linguagem como propriedade de sistemas concebidos como de máxima formalização, nos quais o funcionamento autônomo sempre acabaria por se impor. Em sistemas assim concebidos, a relação interna entre signos (pense-se no funcionamento interno da língua) e o deslizamento de um valor a outro em função de transformações que não alterariam o caráter sistêmico dessas relações (nem o seu funcionamento interno), poderiam também, talvez, constituir-se em argumento de que a linguagem guarda a prerrogativa da reflexividade. Desse modo, lançando mão do mesmo (o caráter estático de sua estabilidade) e do diferente (o caráter dinâmico de suas mudanças) que são intrínsecos a um determinado estado do sistema, essa possibilidade de diferença se instituiria como possibilidade comentadora e, eventualmente, transformadora daquilo que, opacificado, parece, no entanto, mostrar-se sempre como o mesmo.

Neste trabalho, pretendo, no entanto, descrever o movimento de retorno ao texto – descrição das formas desse retorno –, atentando para o fato de que é o encontro entre interlocutores que, no plano pragmático, está na base do processo de reflexividade da linguagem. Transpõe-se, portanto, uma prerrogativa que seria supostamente do sistema para a réplica ao outro, seja o outro fisicamente presente, sejam – também eles pelo recurso a representações – os outros que habitam o texto do próprio replicante: (a) ou por sua vivência de encontros passados; ou, sobretudo, (b) por aquilo que Pêcheux (1999) chama de *memória discursiva* e que não é nem uma faculdade do indivíduo, nem um produto da coletividade universalmente considerada. Pretendo, com isso, fixar que é a *memória discursiva* que se impõe ao sujeito na ativação do movimento de retorno ao próprio texto, de tal modo

que, no acontecimento de retorno ao enunciado, a participação do sujeito se encarrega de organizar um concerto de vozes.

Mas uma especificação deve ser feita quanto ao grande arco do plano pragmático. Se, no caso do sistema, a *reflexividade* é concebida como uma propriedade da linguagem, não cabendo, portanto, ao sujeito senão a instrumentalização do sistema na condição de usuário; no plano pragmático, a *reflexividade* se realiza no jogo entre uma possibilidade e uma impossibilidade da própria linguagem, melhor dizendo, na negociação com uma impossibilidade. Há, por um lado, uma dimensão da linguagem que interdita a reflexividade pela impossibilidade de o sujeito se situar fora da linguagem; e, por outro, no interior dessa primeira, uma outra dimensão que se apresenta, ao mesmo tempo, como um espaço de *negociação* e como uma injunção: a de manter-se produzindo linguagem continuamente. Essa é a dimensão da *formulação*, que instala uma zona de *negociação* com a opacidade da linguagem, justamente a zona que indica um fazer e se mostra fazendo algo (dimensão mostrada da heterogeneidade da linguagem, marcada ou não marcada, como defende Authier-Revuz, por exemplo, em conhecido artigo publicado no Brasil, em 1990). Supostamente extraposto em relação à linguagem, esse deslocamento do sujeito para fora da linguagem não é, portanto, uma livre prerrogativa do sujeito, consistindo, pelo contrário, por força das representações que o atravessam, em repetidas ocupações provisórias de um lugar exterior – o lugar de um outro em relação à linguagem na qualidade de replicante ao já dito –, condição mesma do dizer, imposta pela própria linguagem. Como a inauguração do dizer não pode existir sem retroação ao já dito, é dessa posição representada que acontece a negociação entre a determinação do já dito sobre o sujeito (alteridade no sentido forte da relação do sujeito com a linguagem) e a possibilidade de instalação de novos encontros pela linguagem (alteridade no sentido do encontro com um interlocutor particular, tanto na fala quanto na escrita). Reconhecer esse fato é reconhecer o papel do

*interdiscurso* e, ao mesmo tempo, afirmar a sua vinculação a dimensões da linguagem como o inconsciente, a ideologia e a história, dimensões que, ao barrarem o deslocamento voluntário e plenamente consciente do sujeito para fora da linguagem, ainda assim lhe abrem um espaço de *negociação*.

No plano pragmático, a reflexividade é, portanto, concebida como uma possibilidade de formulação a partir da representação de uma posição extraposta em relação ao próprio dizer, aberta, já pelo sistema da língua (subsunção do diferente pelo mesmo), mas, sobretudo – como acabo de dizer –, pela própria realização enunciativo-discursiva, que, embora subsumindo o mesmo pelo diferente (inversamente à pretendida subsunção do diferente pelo mesmo no sistema da língua) permite a *negociação* com o diferente (articulação do dizer com o já dito) por meio das representações que atravessam o sujeito e se reapresentam no momento em que se instala o encontro entre interlocutores, no qual o sujeito e seu(s) outro(s) – particularizados em situações determinadas ou remetidos ao próprio campo do já dito – se alternam em posições representadas como a de um observador situado fora da linguagem. Nesse sentido, as representações são, portanto, instâncias provisórias de fixação de um mesmo para o sujeito (um observador representado como sendo exterior à linguagem) no momento em que, ao se estabelecer a interlocução, o outro é tomado como uma diferença incontornável.

Desse modo, em termos enunciativo-discursivos, o estudo do retorno do sujeito sobre um texto de um dado gênero do discurso no campo do letramento acadêmico-científico (no caso deste trabalho, uma aula universitária expositiva) requer uma delimitação do fenômeno da reflexividade a partir de um ponto central: a relação com o outro. Na relação do sujeito com a linguagem tal como acabamos de descrever e, em particular, nas relações de caráter “meta”, a participação do sujeito quanto ao retorno ao próprio texto gira em torno da representação de suas relações com seus outros. Ou seja, a autogestão do texto não

ultrapassa o limite da *negociação* com dimensões outras (inconsciente, ideologia, história), inscritas na opacidade da linguagem, já que o texto – um evento enunciativo – se dá pelo investimento de um discurso a partir do *interdiscurso*.

Nesse sentido, o fenômeno de autogestão do texto será descrito, neste trabalho, em termos de regularidades frequenciais quanto aos tipos de reformulação, que, inseparáveis da relação com o outro, marcam presença no texto do gênero do discurso em questão, uma aula expositiva universitária.

Ao descrever essas regularidades frequenciais, este trabalho inclui, paralelamente, a consideração do letramento acadêmico-científico na medida em que o gênero analisado, ao articular representações sobre o objeto a ensinar, o próprio ensino e a aprendizagem, permite observar, no retorno que o locutor (uma professora) faz ao próprio texto, um dos modos pelos quais o professor pode conceber e praticar o gênero aula, em sua peculiaridade de ser expositiva e universitária, fundamental no letramento acadêmico-científico, já que institui, como interlocutores, professores e pesquisadores em formação.

## **2.2 O gênero falado sob análise**

Nas palavras de Urbano, as elocuições formais são, por definição, “elocuições produzidas em atitude formal, favorecendo, em teoria e conseqüência, uma linguagem formal ou tensa” (1988, p. 3). No entanto – lembra o autor –, “as aulas, pelas condições de sua produção, caracterizam uma linguagem menos formal e tensa do que as conferências [também incluídas dentre as amostras de elocuições formais comentadas pelo autor]” (1988, p. 3).

A atenuação da formalidade e da tensão nesse gênero do discurso deve-se às circunstâncias e aos papéis determinados pela situação de uso da linguagem previstos nesse gênero, o qual não pode prescindir de alguma aproximação entre os interlocutores. Note-se, a título de exemplo, que não é raro que aulas ministradas



de maneira mais formal e tensa sejam classificadas, criticamente, como conferências.

Uma vez assumido que essa aproximação entre os interlocutores é um requisito do gênero analisado, uma hipótese que pode ser levantada a respeito desse gênero é a de que a tentativa de aproximação do professor em relação ao estudante predispõe, entre outras marcas conversacionais, o aparecimento de reformulações no seu discurso, nas quais, por sua vez, podem-se flagrar atitudes do professor no tocante à situação e ao gênero do discurso.

Considerando-se, ainda, a linearidade da fala, constata-se que, num momento anterior a qualquer correção, terá havido uma ocorrência avaliada pelo falante como inapropriada, um “erro” que, nesse caso, corresponderia a “uma escolha do falante – lexical, sintática, prosódica, de organização textual – que, por razões diversas, ele ou seu interlocutor consideram inadequada” (BARROS; MELO, 1990, p. 14).

No campo da Análise da Conversação, os “reparos sintáticos, lexicais, fonéticos, semânticos ou pragmáticos” são incluídos no chamado “mecanismo de correção”, que “funciona também como **processo de edição** ou **auto-edição** conversacional e contribui para organizar a conversação localmente” (MARCUSCHI, 1986, p. 28-29, destaque no original). Embora o gênero sob análise não seja propriamente o caso de uma conversação, uma vez que, na interação verbal de uma aula, pode escassear a chamada troca de turnos, acreditamos ser útil reter do “mecanismo de correção” a sua função de “edição” ou de “auto-edição” do discurso, fato que, de uma só vez, recorta um espaço no texto e faz intervir nele temporalidades até então imprevistas.

Mesmo considerando que toda aula tenha um planejamento prévio (um texto, um esquema, *slides*, uma elaboração mental prévia ou outros recursos), é importante lembrar que esse planejamento só se realiza em função das necessidades do momento da produção – pense-se no número de alunos frequentes num determinado dia, nas possíveis informações que se mostrem

necessárias em uma determinada aula, nas novas associações do conteúdo a ser tratado num dado encontro etc. –, as quais repõem a simultaneidade entre o planejamento e a sua produção. Considerando, pois, a simultaneidade entre planejamento e produção na realização falada do gênero em questão, trabalho com a ideia de correção como “reformulação textual”<sup>4</sup>. Como recurso para operacionalizar a análise, a reformulação é vista como a passagem de uma formulação tida como não adequada (formulação rejeitada – FR) para uma formulação substituta (FS).

Formalmente, portanto, essa passagem se constitui da localização de uma formulação, tida como inapropriada e de sua subsequente correção. Como se vê, todo ato de reformulação implica um julgamento. Quando o gênero do discurso analisado é uma aula, em que pese a participação coletiva de toda interação face a face, nem sempre a responsabilidade desse julgamento é dividida, ficando, por vezes, para o próprio professor essa responsabilidade, caso da aula gravada pelo Projeto NURC. E é justamente nesse papel de editor que procurarei flagrar atitudes do locutor (no caso, o professor) e descrevê-las de acordo com a relação entre a FR e a FS.

### **3. Análise: recalque do erro e reorientação da progressão temática por paralelismo explícito**

No trabalho de descrição do retorno do locutor ao seu próprio texto no contexto de uma aula expositiva universitária, cheguei a dois grandes tipos de reformulação. Para estabelecê-los, assumi como critério a ausência ou a presença de paralelismo explícito entre a formulação rejeitada e a formulação substituta. São eles: (1) reformulação como um procedimento de correção antecipada (a FR não é completada, dando lugar à FS); e (2) reformulação como um

---

<sup>4</sup> Para outras determinações sobre a reformulação como um subtipo de ato de composição textual, ver Barros e Melo (1990).

procedimento de correção com paralelismo explícito (ambas as formulações, a rejeitada e a substituta, ficam registradas no texto).

Os resultados obtidos mostram que, no primeiro tipo, ocorrem reformulações por antecipação do que o locutor considera uma inadequação, o que torna difícil a recuperação da FR. As hipóteses quanto à FR podem variar, portanto, da impossibilidade de inferência (inferência zero) a diferentes movimentos que definem essas inferências como: exofóricas, anafóricas ou catafóricas.

Por sua vez, no segundo tipo, fica nítida, por paralelismo explícito, a reorientação da progressão temática da FR para a FS. Ora, a FS é definidora dessa reorientação temática, já que é o ponto de chegada da reformulação. Tomada, portanto, a FS como definidora, duas reorientações se destacam no material analisado, resultando em **dois subtipos** de reformulação com paralelismo explícito: **(2.1)** casos de correção em que a progressão temática é reorientada para o referente; **(2.2)** casos de correção em que a progressão temática é reorientada para o(s) destinatário(s).

Para oferecer uma visão geral da frequência do fenômeno no material analisado, apresento os dados quantitativos de cada um dos dois grandes tipos de reformulação extraídos do material.

Quadro 1 – Distribuição quantitativa dos tipos de reformulação

	1º TIPO: Reformulação por correção antecipada: recalque do erro	2º TIPO: Reformulação por correção com paralelismo explícito
TOTAL	14	42
Total geral de ocorrências	56	

Fonte: elaboração própria

O quadro 1 apresenta o total geral de ocorrências de reformulação na aula analisada. Como se sabe, o planejamento simultâneo à produção é uma condição que atua nos gêneros falados em diferentes graus. No caso de uma aula expositiva como a que está sob análise, fica claro que essa simultaneidade tende a

roubar do sujeito a possibilidade de recalcar o erro a tempo de não o emitir. Talvez por isso, as ocorrências de correções antecipadas (com recalque do erro) perfazem, no conjunto de todas as reformulações, apenas 25% do total, enquanto a correção por paralelismo explícito – aquela que se impõe em função de uma formulação já produzida e considerada imprópria – corresponde a 75% das ocorrências. Esse é um dado curioso que, nos gêneros falados, ocorre pela conjunção de múltiplos fatores – eventuais interrupções externas; equívocos do locutor; mas, sobretudo, a visão que o locutor atribui ao interlocutor sobre o objeto de discurso; a réplica do locutor a certos temas e destinatários pretendidos, tomados ao já dito, ao falar com o interlocutor presencial; etc. Os elementos do contexto pragmático atuam – ainda que apenas em termos de representações do próprio locutor – no momento mesmo da produção do texto, de tal modo que a participação conjunta (presente ou representada) desses elementos pode servir, ela própria, como planejadora, o que pode acarretar, na virtualidade da ocorrência dessa planificação em ação, uma reformulação seguinte por parte do locutor, feita por correção com paralelismo explícito. Desse modo, a detecção de uma falha ou insucesso pode ser efeito desse tipo de intervenção planejadora conjunta, e não, como se poderia pensar, como uma atividade estritamente individual do locutor.

O quadro 1 mostra, ainda, que o fenômeno da reformulação do texto neste gênero falado é um fenômeno frequente, comportando, já pelo recalque do erro, uma atenção especial para o que, no caso, o professor julga poder/dever dizer ao ministrar aquela aula de tipo expositivo. Essa atenção, particularizada aqui ao professor, ganha maior nitidez quando a reformulação é indicada por duas formulações paralelas, mas diferentemente avaliadas pelo sujeito: uma formulação rejeitada (FR) e uma formulação substituta (FS).

Quanto ao momento da escolha/exclusão da formulação substituta é, pois, um momento em que o locutor deve levar em

conta desde variáveis que se apresentam como ligadas à progressão temática interna ao texto até aquelas variáveis que se apresentam como pragmaticamente orientadas. Ambos os tipos de variáveis, em conjunto, visam adequar-se ao tipo de relação interlocutiva estabelecida. Ou seja, a relação entre interlocutores é o móvel que baliza escolhas e exclusões no processo do desenvolvimento temático.

Vale lembrar, por fim, que a reformulação pode ser vinculada a uma faceta da reflexividade da linguagem, qual seja, a de um reinvestimento, pelos participantes (como coprodutores do texto falado), do evento enunciativo-discursivo em pontos considerados problemáticos do texto. Tudo se dá como se o evento enunciativo-discursivo reinvestido tivesse força de mitigação de ruídos, seja por recalque do erro, seja por paralelismo explícito entre duas formulações diferentemente avaliadas quanto à sua pertinência, o que indica, em ambos os casos, um trabalho – nos limites da reflexividade da linguagem – de *negociação* com a impossibilidade de o sujeito se situar fora da linguagem.

Vejamos, no quadro 2, como se distribuem as ocorrências de reformulação por recalque do erro. Por economia de espaço, comentarei apenas as mais frequentes.

Quadro 2 – Reformulação por correção antecipada (recalque do erro): incidência da correção e paralelismo entre FR e FS por inferência

REFORMULAÇÃO POR CORREÇÃO ANTECIPADA: RECALQUE DO ERRO					
Quanto à incidência da correção na FR			Quanto à recuperação do paralelismo entre FR e FS		
No determinante	08	57,3%	Inferência zero	02	14,3%
No verbo	02	14,3%	Por inferência exofórica	01	7,1%
No nome	01	7,1%	Por inferência anafórica	04	28,6%
No modificador	01	7,1%	Por inferência catafórica	07	50,0%
No pronome	01	7,1%			
Na frase	01	7,1%			
<b>Total de ocorrências</b>	<b>14</b>	<b>100,0%</b>	<b>Total de ocorrências</b>	<b>14</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: elaboração própria

Neste ponto, apresento um exemplo deste tipo de reformulação – por correção antecipada – e ensaio uma brevíssima análise:

(1) “então... ehn:: **quem u/quem utiliza** tes::te já parte do princípio de que ele POde ter essa medida REAL::...” (CASTILHO; PRETI, 1986, p. 23).

Neste exemplo, ao fazer incidir a correção no verbo, o locutor abandona uma primeira formulação (**quem u/**) em favor de uma formulação substituta (**quem utiliza**). Uma hipótese é a de que a forma verbal “**utiliza**” não seja propriamente uma correção, mas um recuo, a meio caminho, no propósito inicial de corrigir uma suposta inadequação, marcada por “**u/**”. Uma outra possibilidade é a de que seja realmente uma correção antecipada. Nesta última hipótese, poder-se-ia pensar tanto numa correção antecipada com recalque do erro e impossibilidade de recuperação do paralelismo entre FR e FS, quanto num segundo tipo de correção antecipada, em que se poderia inferir a formulação inadequada. Postulemos, a partir do erro recalçado (**quem u/**), a inferência do verbo “usar” como uma leitura possível da FR. Essa inferência (catafórica) se justificaria por dois motivos de natureza **endofórica (catáfora)**: (a) pela proximidade fonológica e semântica das duas palavras; e (b) por razões de estilo, em função das quais o locutor rejeitaria “usar” em favor de “utilizar” numa tentativa de adequar o discurso ao gênero, optando por uma forma menos trivial e, talvez, mais técnica.

No caso da reformulação por correção antecipada, o ponto que se destaca como o de maior incidência de intervenção do sujeito é, como seria de esperar, o elemento que se situa à margem esquerda do sintagma, o determinante (também chamado modificador, termo que, neste trabalho, reservo às formas adjetivais), primeiro elemento articulado no sintagma nominal. Os dados mostram que, uma vez percebida uma inadequação iminente no processo de dizer, a intervenção tende a ocorrer logo nesse primeiro elemento. Dessa intervenção, pode resultar a impossibilidade de recuperação do paralelismo entre FR e FS, caso que chamo de inferência zero.

Por sua vez, quando há possibilidade de inferência de um possível paralelismo entre FR e FS, ela se dá, preferencialmente, por exploração da contiguidade em um movimento na direção daquilo que se segue ao dito, num movimento de inferência catafórica, relacionada, portanto, com o que está por vir. Menos comum no material analisado, mas digna de nota, é a recuperação do paralelismo por inferência anafórica. Em todos os casos, vale observar como as intervenções no texto falado estão reguladas pelo próprio material significativo, que sabidamente se desenrola no tempo. Caberia, porém, observar que as interrupções no fluxo do texto falado produzem o efeito de espacialização, o que pode ser traduzido pelo reinvestimento do evento enunciativo-discursivo, marcando um recomeço em novo tempo/espço na tentativa de indicar esse reinvestimento como suporte para reavaliar como está sendo representada a relação entre o que se diz e para quem se diz.

#### 4. Reformulação por correção com paralelismo explícito

Lembrando que toda reformulação resulta da localização de um suposto erro e de sua substituição, o caso de reformulação por correção com paralelismo explícito apresenta dois subtipos: (a) o da progressão temática reorientada para o referente; e (b) o da progressão temática reorientada para o(s) destinatário(s), destacando-se nesses subtipos, respectivamente, a orientação do(s) destinatário(s) para o referente e do referente para o(s) destinatários.

Quadro 3 – Reformulação por correção com paralelismo explícito e seus dois tipos de reorientação da progressão temática: a) para o referente; b) para o(s) destinatário(s)

REFORMULAÇÃO POR CORREÇÃO COM PARALELISMO EXPLÍCITO							
Progressão temática reorientada para o referente				Progressão temática reorientada para o(s) destinatário(s)			
FR	FS	Nº	%	FR	FS	Nº	%
Do referente	o	07	31,8	Do referente	o(s)	12	60

para	referente			para	destinatário(s)		
Do locutor para	o referente	03	13,6	Do locutor para	o(s) destinatário(s)	02	10
Do(s) Destinatário(s) para	o referente	12	54,6	Do(s) Destinatário(s) para	o(s) destinatário(s)	06	30
<b>Total de ocorrências de progressão temática reorientada para o referente</b>		22	52,3	<b>Total de ocorrências de progressão temática reorientada para o(s) destinatário(s)</b>		20	47,7
<b>TOTAL GERAL DE REFORMULAÇÕES POR CORREÇÃO COM PARALELISMO EXPLÍCITO</b>							
42 ocorrências (= 22 + 20)				100% (= 52,3% + 47,7%)			

Fonte: elaboração própria

Exposto o quadro 3, passo a exemplificar a reformulação com paralelismo explícito, centrando-me nos dois casos mais frequentes. Começo por um exemplo de **progressão temática reorientada do(s) destinatário(s) para o referente**:

(2) “verificou-se que: ( ) uma regularidade... desses resultados... então... **se pôde éh:...** construir... (o quê?) padrões... né? **pôde se estabelecer** padrões... (CASTILHO; PRETI, 1986, p. 28).

Em (2), é o marcador de planejamento do discurso “eh”, com alongamento e seguido de pausa, que prenuncia uma avaliação do locutor em relação à escolha do verbo “construir” e de seu complemento “padrões”. A confirmação, nesse caso, vem solicitada em relação ao seu complemento: “construir... (o quê?)”, ao final de cuja resposta, simulada com “padrões”, seguida de pausa, aparece a solicitação de confirmação da escolha global “né?”. Uma vez tida como confirmada e, desse modo, dividida com o destinatário a responsabilidade pela escolha, fica garantido o acordo, a partir do qual o locutor propõe uma formulação diferente, representada pela forma substituta “pôde se estabelecer padrões”. É interessante notar que a emissão da forma substituta é feita em tom mais baixo, à maneira de uma emissão de pensamento em voz alta, na verdade, resultando em uma tradução para uma formulação mais de acordo



com o caráter abstrato do assunto tratado. Vemos, portanto, que, na progressão temática orientada do destinatário para o referente, o locutor reformula o seu discurso não por imputar a si mesmo uma avaliação negativa quanto ao que enuncia, mas, refinando a aplicação desse processo de reformulação, corrige uma formulação que ele próprio de algum modo já terá atribuído ao seu destinatário preferencial (o estudante) para substituí-la por outra, possivelmente avaliada como tendo um efeito referencial mais próximo dos destinatários pretendidos, tomados do já dito, mais afeitos, talvez, ao campo disciplinar abordado (o da Psicologia).

Passo, neste ponto, a exemplificar a progressão temática reorientada do referente para o(s) destinatário(s):

(3)“Por exemplo se o indivíduo está numa fase... em que:: éh:... o organismo... em termos de:: sistema nervo/ sistema::glandular... é mais inTENso... **a inteligência dele vai ser mais glandular** (vamos dizer) **vai ter muito mais um desempenho... mais ligado ao organismo...**” (CASTILHO; PRETI, 1986, p. 31).

Em (3), a atitude do locutor caracteriza-se pela rejeição de uma formulação que poderia parecer mais técnica “**a inteligência dele vai ser mais glandular**” em favor de uma formulação que poderia parecer mais inteligível ao destinatário “**vai ter muito mais um desempenho... mais ligado ao organismo...**” Neste tipo de reorientação da progressão temática, parece ser, sobretudo, a participação, o comprometimento do destinatário, o que é buscado.

Observa-se claramente que: (a) a forma rejeitada é de um domínio mais técnico, não pertencendo provavelmente ao repertório do destinatário; (b) não é por considerá-la inadequada que o locutor a rejeita; (c) a formulação substituta está mais próxima a uma formulação própria do senso comum; (d) o locutor busca ganhar a participação do destinatário por meio dessa formulação substituta. Exemplos como (3) mostram que o procedimento de reformulação pode ter um funcionamento próximo ao de um recurso didático, que pode ocorrer também em outros gêneros, que não a aula. É exemplar desse funcionamento o

uso da fórmula explicativa “vamos dizer”, que explicita a busca de uma paráfrase que, a partir do destinatário, traduza a forma rejeitada. A progressão temática indica, pois, um percurso que tem como ponto de chegada o próprio destinatário.

Para finalizar essa breve análise dos principais tipos de reformulação detectados no material, vale a pena lembrar que as reformulações por correção com paralelismo explícito exercem um papel fundamentalmente argumentativo, o qual, na passagem da FR para a FS, ocorre simultaneamente a uma reorientação da progressão temática. De um total de 42 ocorrências de reformulações com paralelismo explícito, a formulação substituta com reorientação temática dirigida para o referente corresponde a 52,3% do total de ocorrências e aquela em que a reorientação temática é dirigida para o(s) destinatário(s) corresponde a 47,7%. Os resultados apontam, portanto, que as reformulações de chegada (FS) apresentam frequência equilibrada de correções, ora orientando o tema para o referente, ora para o(s) destinatário(s).

Mais curiosa ainda é a presença do referente e do(s) destinatário(s) em dois outros casos de reorientação temática, ambos com distribuição também bastante equilibrada. Façamos um *zoom* no quadro 3 de modo a apanhar o conjunto das ocorrências em que referente e destinatário(s) figuram tanto na FR quanto na FS:

Quadro 4 – O jogo entre referente e destinatário nas posições de FR e FS

Progressão temática reorientada para o referente				Progressão temática reorientada para o(s) destinatário(s)			
FR	FS	Nº	%	FR	FS	Nº	%
Do referente para	o referente	07	31,8	Do referente para	o(s) destinatário(s)	12	60
Do(s) Destinatário(s) para	o referente	12	54,6	Do(s) Destinatário(s) Para	o(s) destinatário(s)	06	30

Fonte: elaboração própria

Note-se que a reorientação temática mais frequente é: [do referente para o destinatário] com 60% de frequência em relação ao

total de 42 ocorrências, seguida por: [do(s) destinatário(s) para o referente], com 54,6% em relação ao mesmo número de ocorrências. Note-se, ainda, que, ao buscar corrigir uma FR, é comum entrarem em cena, numa das duas posições (FR ou FS), o referente e o(s) destinatário(s), de tal modo que, onde se busca o destinatário por meio de uma escolha léxico-gramatical, é um efeito referencial que fica registrado. Por sua vez, onde se busca a delimitação de um objeto de discurso (de um referente) é ao(s) destinatário(s) que se atende. Se se pudesse definir, portanto, a reformulação pela preferência dessas duas reorientações da progressão temática, talvez se pudesse dizer que a reformulação mostra – “mostrar” no sentido da reflexividade da linguagem, isto é, no sentido de que a linguagem mostra o que faz – o lugar que o(s) destinatário(s) assume(m) num dado gênero.

A essas reorientações temáticas mais frequentes, juntam-se duas outras: [do referente para o referente], com 31,8% em relação ao total de 42 ocorrências, e [do(s) destinatário(s) para o(s) destinatário(s)], com 30%, também bastante equilibradas em termos de frequência. Fixando o olhar no gênero em questão, é possível afirmar que o objeto de discurso de uma aula gira em torno de um objeto a ensinar. Parece plausível, portanto, conceber as representações sobre o referente como parte da prática didática, cujo destinatário preferencial, o próprio estudante, não pode jamais ser esquecido. No entanto, não é apenas a situação de aprendizagem, na figura do estudante, que conta. Ao relacionar-se com uma abordagem particular de um conteúdo disciplinar, a formulação dada ao referente remete a destinatários outros do campo do já dito, de tal modo que, ao destinatário preferencial, somam-se destinatários pretendidos, os quais podem, inclusive, orientar todo o percurso argumentativo do locutor (o professor, neste caso). Eis, pois, na forja mútua estabelecida entre referente e destinatário(s), um dado básico do procedimento de reformulação no gênero analisado.

## 5. Considerações finais

Do que foi exposto, destaco, em primeiro lugar, a tentativa de associação entre reescrita e reformulação. O caminho para essa associação foi o de pensar a reelaboração do texto (escrito ou falado) como um fenômeno ligado à reflexividade da linguagem, concebida como a possibilidade de indicar e se mostrar fazendo algo e de intervir, por meio dessa indicação, naquilo que a tradição do pensamento sobre a linguagem sempre caracterizou como sendo o seu caráter essencial: o de representação de coisas ou de fatos do mundo. Esse dado indicativo, que permite que a linguagem se mostre fazendo algo, é o dado de opacidade que possibilita o contato com a materialidade enunciativo-discursiva. Não se chega, portanto, diretamente às coisas e aos fatos do mundo, não se toma contato com formas puramente representativas de coisas do mundo nem, tampouco, se resolve a questão da produção de sentido recorrendo-se a uma suposta dimensão genuinamente individual do escrevente ou do falante. É, pelo contrário, a materialidade enunciativo-discursiva que permite repor coisas e fatos do mundo, o próprio signo e o indivíduo no circuito da história ou, melhor dizendo, no circuito da relação entre língua e história.

Nesse sentido, o fenômeno da reformulação, presente em gêneros falados, é um exercício de mostrar-se fazendo algo por meio do que a forma linguística guarda daquilo que, lhe sendo exterior, é, ainda assim, constitutivo dele. Curiosamente, mesmo obedecendo a um estilo de gênero adequado à época de sua produção – e que perdura em muitas aulas expositivas universitárias – e, por isso, classificado como uma elocução formal, exemplifica bem o procedimento de reformulação.

Do ponto de vista das marcas que anunciam uma intervenção do locutor com paralelismo explícito entre a formulação rejeitada e a formulação substituta, elas vão desde recursos prosódicos, registrando principalmente hesitações, a estruturas como enumerações (em que a relação entre diferentes formulações é

posta numa série de possibilidades) e apostos (em que a relação entre formulações se estabelece entre duas possibilidades), além das conhecidas expressões que anunciam a introdução de uma relação parafrástica entre duas formulações, tais como: “isto é”, “ou seja”, “quer dizer”. Embora a aula gravada em áudio incluísse exemplos de várias dessas possibilidades de reformulação, umas mais integradas a estruturas fixadas na língua (caso das enumerações e dos apostos), outras menos, não foi possível, por limitação de espaço, exemplificar todas elas.

Nas reorientações temáticas por correção com paralelismo explícito, constata-se que o trabalho de reformulação lida, preferencialmente, com o trânsito entre referente e destinatário(s), por onde circulam não simplesmente coisas, fatos e pessoas, mas investimentos de destinatários, dentre os quais destaco o preferencial (o estudante) e os pretendidos (tomados do já dito). Quero dizer com isso que, no referente ou no(s) destinatário(s), a ênfase é sempre dotada de voz: ora a do destinatário preferencial de uma aula; ora a de destinatários pretendidos ligados a conteúdos disciplinares previstos numa aula de Psicologia; ora, eventualmente, a destinatários pretendidos de outros campos que não o de uma disciplina científica. A reformulação exemplifica, portanto, o trabalho do sujeito com a opacidade da linguagem.

Esse mesmo trabalho também aparece nos casos de reformulação antecipada, aquela que busca recalcar o que é tido como erro antes mesmo de enunciá-lo por completo. Neste caso, as marcas prosódicas se destacam e os pontos em que, em geral, incide a localização do suposto erro são os que aparecem em posição inicial na produção do texto – por exemplo, incidência do erro no determinante, quando se trata de um sintagma nominal. Quando, na reformulação antecipada, pode-se inferir a formulação rejeitada abre-se, também para esse tipo de reformulação, a ênfase dada à voz, presente não só em atribuições ao(s) destinatário(s), mas também no fato de os referentes também comportarem vozes (destinatários preferenciais ou pretendidos).

Um último dado que considero importante é o de que o sentido não acompanha a linearidade da produção vocal. Dizer que há uma reorientação da progressão temática do referente para o destinatário ou do destinatário para o referente nem sempre significa buscá-los na linearidade da produção vocal, já que, em ambos os casos, pode significar uma retroação da progressão temática. Essa retroação, travestida de progressão na linearidade do texto falado, vem opor-se àquela que pareceria ser a tendência geral, ou seja, a de que a reelaboração seria produzida segundo a linha do tempo. No caso da retroação, o destinatário é chamado na direção de uma formulação que antecede o que lhe é por último atribuído. Essa retroação contraria, pois, as expectativas, uma vez que a progressão linear caracterizaria uma tendência percebida como mais geral. Isto significa que expor o destinatário à migração linguística, apesar de ser o principal efeito da reformulação, não significa fazê-lo linearmente, nem, tampouco, tomar o destinatário como inoperante. Pelo contrário, o destinatário constitui-se como o ponto de referência em relação ao qual o locutor se orienta quanto ao que enuncia. Eis, portanto, porque se pode conceber a reformulação em função de seus outros.

## Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. Tradução: Heber Costa e Silva e Dóris de Arruda C. da Cunha. **Revista Investigações**, Recife, v. 28, n. especial, p. 1-39, 2015.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, 1990.
- BARROS, D. L. P.; MELO, Z. M. Z. C. Procedimentos e funções da correção na conversação. *In*: PRETI, D.; URBANO, H. (orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. v. IV (Estudos). São Paulo, T. A. Queiroz/FAPESP, 1990. p. 13-58.

- CASTILHO, A. T.; PRETI, D. (orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**: materiais para seu estudo. v. I (Eloquções formais). São Paulo, T. A. Queiroz/FAPESP, 1986.
- DE GAULMYN, M.-M. **Les verbes de communication dans la structuration du Discours**: essai sur la reflexivité du langage: récits d'enfants et échanges entre enfants et adultes Thèse d'Etat, Université de Paris 8, 1983.
- FIAD, R. S. Índícios de autoria em textos infantis: marcas de metaenunciação. *In*: CALIL, E.; BORÉ, C. (orgs.). **Criação textual na sala de aula**. Maceió: Edufal, 2015, p. 81-98.
- FIAD, R. S. Episódios de reescrita em textos infantis. *In*: PINTO, M. L. *et al.* (orgs.). **Ensino de Linguagens – Diferentes Perspectivas**. Curitiba: Editora Appris, 2014, p. 35-48.
- FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, 2013.
- FIAD, R. S. Episódios de reescrita em textos infantis. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, p. 9-18, 2009a.
- FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, v. 23, p. 147-159, 2009b.
- FIAD, R. S. **Escrever é reescrever**. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFGM, 2006.
- FIAD, R. S. O estudo de diferentes versões de um texto de universitários. *In*: **Seminários do GEL**, 1994. São Paulo, Anais de Seminários do GEL, v. I, 1994, p. 360-366.
- FIAD, R. S.; SILVA, F. D. S. Uma prática em outro(s) espaço(s): escrita e reescrita de textos no ambiente virtual *orkut*. **Entretextos**, Londrina, v. 11, n. 2, p. 105-120, 2011.
- FLORES, V. do N. O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 50, n. Esp.(supl.), p. 90-95, 2015.
- LYONS, J. **Semântica**. Tradução: Wanda Ramos. Lisboa, Presença/Martins Fontes, 1980.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In: ACHARD, P. et al. (orgs.). **Papel da memória***. Tradução e Introdução: José Horta Nunes. Campinas-SP: Pontes, 1999.

RÉCANATI, F. **La transparence et l'énonciation**: pour introduire à la pragmatique. Paris: Éditions du Seuil, 1979.

ROSIER, L. **Le discours rapporté**: histoire, théories, pratiques. Bruxelles: Éditions Duculot, 1999.

URBANO, H. Apresentação. *In: PRETI, D.; URBANO, H. (orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo***: materiais para seu estudo. v. III (Entrevistas: diálogos entre informante e documentador). São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1988, p. 01-07.

## **Bibliografia**

ABAURRE, M. B. M. Ritmi dell'oralità e ritmi della scrittura. *In: ORSOLINI, M.; PONTECORCO, C. (orgs.). **La costruzione del testo scritto nei bambini***. Roma: La Nuova Italia, 1991, p. 77-98.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Tradução: Maria da Glória Novak e Luiza Neri; Rev. Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1976.

CAGLIARI, L. C.; ABAURRE, M. B. M. Elementos para uma investigação instrumental das relações entre padrões rítmicos e processos fonológicos no português brasileiro. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas-SP, s. v., n. 10, p. 39-57, 1986.

CASTILHO, A. T. O estudo da norma culta do Português do Brasil. **Revista de Cultura Vozes: Panorama da Sociolinguística**, s. v., n. 8, p. 21-25, 1973.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. Advérbios Modalizadores. *In: ILARI, R. (org.). **Gramática do português falado***. v. II (Níveis de análise linguística). Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1992, p. 213-260.

CASTILHO, A. T. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. *In: CASTILHO, A. T. (org.). **Português culto falado no Brasil***. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1989.



- ILARI, R. *et al.* Considerações sobre a posição dos advérbios. *In: CASTILHO, A. T. Gramática do português falado*. v. I (A ordem). Campinas-SP: Editora da Unicamp/FAPESP, 1990, p. 63- 141.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 8a ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- KOCH, I. G. V. *et al.* Aspectos do processamento do fluxo da informação no discurso oral dialogado. *In: CASTILHO, A. T. (org.). Gramática do português falado*. v. I (A ordem). Campinas-SP: Editora da Unicamp/FAPESP, 1990, p. 143-184.
- MARCUSCHI, L. A. Seguir uma regra. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas-SP, s. v., n. 10, p. 87-95, 1986.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. *In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução: Bethania S. Mariani *et al.* Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1990, p. 59-158.

#### **Em homenagem:**

Conheci a Raquel no IEL-UNICAMP por meio da professora Maria Bernadete Marques Abaurre, orientadora do meu doutorado. Nossa primeira partilha teórica talvez tenha sido a filiação de alguns trabalhos ao paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, logo estendida para Bakhtin e o Círculo e para o campo dos Letramentos. Inúmeros projetos compartilhados, congressos, bancas, parcerias com pesquisadores brasileiros e estrangeiros: muito trabalho. Mas, também, a clara lembrança de aconchego, de partilha, de uma quase distração no burburinho. Depois que conheci a Raquel, e nos mais de 25 anos de convivência com ela, sempre fiz o possível para tê-la por perto nas mais diferentes atividades, e sempre a encontrei disposta ao trabalho e à partilha da vida acadêmica. Boa contadora de histórias, as memórias do IEL, das viagens, da família sempre povoaram os espaços de descanso. Esta oportuna homenagem faz jus à sua seriedade no trabalho, à sua produção intelectual e ao seu companheirismo na lida de todos os dias. Muito feliz por fazer parte dos seus homenageadores.

## MANIFESTO

### *Manifesto acadêmico: por nova(s) pedagogia(s) de escrita para o Ensino Superior*

Nós, autores da obra **Letramentos Acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad**, apresentamos este manifesto. Nosso objetivo é problematizar práticas de ensino de escrita acadêmica para indicar encaminhamentos que possam subsidiar propostas pedagógicas, com base nos pressupostos dos ACLITS (*Academic Literacies*), ou seja, apontar para ações didáticas situadas e que levem em consideração múltiplos elementos que as conformam.

A perspectiva dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014), há algum tempo, tem orientado nossas investigações. Assim, colocamo-nos como pesquisadores do campo, mas destacamos o fato de que participamos de muitas situações de ensino de escrita, como professores em nossas universidades, orientadores de pesquisas de estudantes de graduação e/ou de pós-graduação, participantes e/ou coordenadores de projetos de extensão universitária, entre outras atividades acadêmicas. Majoritariamente, atuamos em instituições brasileiras, razão pela qual enfatizamos o contexto do país, ainda que acreditemos ser possível, por meio de nossas reflexões e proposições, discutir diferentes cenários, em diálogo com colegas brasileiros e outros latino-americanos, além de outros continentes (LILLIS *et al.*, 2015; LILLIS, 2021a; MIRANDA; FIAD, 2021; NAVARRO, 2021).

Avaliamos que preocupações com o ensino de escrita acadêmica têm crescido no Brasil, sobremaneira, na última década e suscitado diferentes ações<sup>1</sup> concretizadas, por exemplo, no

---

<sup>1</sup> A esse respeito, indicamos a leitura do dossiê temático “Práticas de ensino de escrita acadêmica”, organizado por Flávia Danielle Sordi Silva Miranda e Raquel

oferecimento de disciplinas específicas de escrita acadêmica, na criação e desenvolvimento de projetos, cursos e eventos de extensão na/sobre a temática. Algumas<sup>2</sup> delas, mas admitimos que não a sua maior parte, são ancoradas assumidamente em princípios teórico-epistemológicos do campo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014). Em contrapartida, sugerimos que o enquadre, se fosse mais difundido no país, poderia ser sólido pilar para sustentar nova(s) pedagogia(s) de escrita no Ensino Superior por duas principais e concomitantes razões: (i) tanto por meio dos resultados já obtidos em pesquisas desenvolvidas no campo – e enfatizamos, aqui, aquelas realizadas no Brasil (FISCHER, 2007; OLIVEIRA, 2011; FIAD, 2016, KOMESU; ASSIS, 2019) e, inclusive, orientadas pela homenageada nesta obra (FUZA, 2015; MIRANDA, 2016; OLIVEIRA, 2015; PARIS, 2021; PASQUOTTE-VIEIRA, 2014; PRÍNCIPE, 2017; SILVA OLIVEIRA, 2021) – (ii) quanto pela potencialidade dos princípios dos ACLITS de motivarem o uso de perspectivas etnográficas, a valorização das visões dos participantes, a promoção de identidades variadas, a abordagem de relações de poder, entre outros elementos, que também podem (e devem!) ser usados no ensino da escrita acadêmica.

---

Salek Fiad, para a revista **Travessias Interativas**, em 2021. O número foi composto por artigos com análise de dados sobre ensino de escrita acadêmica provenientes de diversos contextos brasileiros.

<sup>2</sup> Apenas para citar alguns exemplos, trazemos a “Escola de Altos Estudos em Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização” realizada na UNESP-São José do Rio Preto, em 2017. Também a disciplina “Estudos dos Letramentos”, ministrada pela Profa. Dra. Adriana Fischer, no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), em 2018 (FISCHER; GONÇALVES; VICENTINI, 2021). Outro exemplo é o projeto de extensão “TagareLA: versão letramentos acadêmicos”, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que, sob coordenação da Profa. Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (ILEEL-UFU), ao longo de 2022, promoveu diálogos com pesquisadores de diferentes instituições, os quais são transmitidos pelo canal do *Youtube* “TagareLA” e abertos à participação gratuita e pública de todos os interessados. Referimos ainda cursos de mestrado no PPGEN e PROFLETRAS (UENP-PR), em 2018, e também a disciplina “Escrita Científica” no PPG de Engenharia da Produção (UFOP-MG), em 2020, ministrados pela Profa. Dra. Rómima de Mello Laranjeira.

Com efeito, concordamos que “uma das grandes questões decorrentes da perspectiva dos Letramentos Acadêmicos [...] é a possibilidade de aplicabilidade desse modelo ao ensino de escrita e leitura” (FIAD, 2015, p. 28). Por um lado, sabemos da existência de “críticas recebidas à falta de propostas pedagógicas” (FIAD, 2015, p. 28) à luz do modelo e, por outro, de tentativas variadas, envolvendo situações didáticas nele sustentadas (DILLI; MORELO; SCHATLHER, 2019; FIAD; FISCHER; MIRANDA, 2019; LEA, 2004; MIRANDA, 2018, 2021).

Em observação, especificamente, do caso do Brasil, o estudo de Miranda (2022, p. 44) confirmou que pesquisas brasileiras, com base no modelo dos ACLITS e publicadas em língua portuguesa, entre os anos de 2010 e 2020, foram, em sua maioria, aquelas “com análises de práticas linguísticas (de letramentos) da esfera acadêmica sem a intenção de tratar de práticas e/ou de aspectos pedagógicos direcionados”, seguidas por “trabalhos com análises de práticas linguísticas (de letramentos) em contextos de Ensino Superior em que pode haver reflexão pedagógica decorrente e/ou tangencial, por terem sido desenvolvidas em situações de ensino como disciplinas e cursos, mas em que essa não foi o foco desses estudos” e, em menor quantidade, investigações centradas em propostas e/ou aplicações de práticas pedagógicas acadêmicas.

No bojo daquela investigação, emergiu a ideia de redigir um manifesto, a ser traçado colaborativamente por pesquisadores do campo de modo a problematizar o cenário e a sugerir possibilidades de atuação. Assim sendo, a publicação de uma obra coletiva, caracterizada pela autoria de investigadores de práticas de escrita acadêmica e, ainda, na ocasião de homenagear uma de suas principais referências teóricas no Brasil, tornou o projeto uma realidade.

Como salientamos, nossa ênfase está no Brasil. Quando empregamos o modelo para tratar do contexto brasileiro, é importante lembrar questões locais, além de outras, mais amplas. Nesse sentido, marcamos a recente expansão do Ensino Superior no país e a inacabada construção de políticas de inclusão e de

permanência de estudantes, como cotas para grupos minoritarizados. Para a compreensão desse cenário particular, as investigações locais pautadas no campo têm abordado diferentes aspectos em práticas de ensino, que foram e continuam sendo, muitas vezes, ignorados em proposições pedagógicas.

Destarte, pesquisas nacionais, longevas (e.g. MARINHO, 2010) e próximas, desenvolvidas ao longo de décadas e em IES diferentes, ajudam-nos, pelo conhecimento das análises de seus dados empíricos, a fazer outras considerações. A exemplo, na tese de doutorado de Fischer (2007), encontramos a identificação de movimentos (e de conflitos) de diversas ordens nas práticas de letramentos acadêmicos de graduandas em Letras, denunciando questões sociais e culturais sobre práticas de ensino envolvendo nossos estudantes. Com isso, a pesquisa pôde nos trazer revelações que iam muito além da adesão a um discurso do *déficit* sobre a etapa escolar prévia no ensino brasileiro para pensar pedagogias da escrita.

As análises da pesquisadora não somente rejeitaram o referido discurso, como também indicaram “movimentos dialógicos” em práticas de letramentos acadêmicos e caminhos didáticos possíveis, associando-se a diretrizes delineadas pela Pedagogia dos Multiletramentos<sup>3</sup>. O trabalho mais recente de Silva Oliveira (2021), por sua vez, faz-nos deparar com questões identitárias e de agência vivenciadas por estudantes negras, que ingressaram, em diferentes cursos de Graduação, em uma das mais conceituadas universidades públicas do Brasil. Em sua dissertação de Mestrado, o pesquisador sugeriu como os textos produzidos pelas participantes no/para o contexto acadêmico se relacionavam a diferentes discursos e práticas sociais. Desse modo, em decorrência dos dados da investigação, somos levados a perceber como a

---

<sup>3</sup> Para mais detalhes, sugerimos a leitura de Fischer (2007). A Pedagogia dos Multiletramentos foi apresentada também em um manifesto, o qual muito nos inspirou no desenvolvimento deste. Aquele pode ser lido no original, publicado, em 1996, em língua inglesa, e apresenta versão traduzida para o português (CAZDEN *et al.*, 2021).

questão racial é outro elemento que não está, mas deveria ser considerado, em pedagogias de escrita no Ensino Superior.

Nossas pesquisas e/ou de nossos orientandos<sup>4</sup>, portanto, fizeram-nos perceber e defender que a perspectiva dos ACLITS poderia ser mais amplamente difundida no contexto brasileiro e utilizada como base para políticas institucionais com diretrizes pedagógicas a serem implementadas em nossas universidades e em ações concretas de ensino de escrita, ou seja, sustentar mais expressivamente atividades didáticas no cotidiano das IES.

Tendo isso em vista, neste manifesto, não nos concentramos em sinalizar lacunas já apontadas em estudos internacionais e transpô-las ao contexto brasileiro ou, ainda, em apenas reiterar dificuldades que poderíamos enfrentar na atualização do modelo dos ACLITS em práticas de ensino de escrita acadêmica locais. Argumentamos, aproximando às vozes de seus pesquisadores fundadores (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1997, 2021b; LILLIS; SCOTT, 2007; LILLIS *et al.*, 2015) nossas vozes, para manifestar que o campo dos Letramentos Acadêmicos pode trazer contribuições, não para prescrever manuais de redação, mas, sim, para influenciar escreventes, no Ensino Superior, por meio da iluminação de aspectos contextuais e situados aos escopos teóricos que o campo reconhece.

Tão logo, nossas experiências acadêmicas, na teoria e na prática, levaram-nos à indicação de alguns pilares com nossas contribuições. Pontuamos elementos para propor e analisar práticas de ensino de escrita institucionalizadas nas universidades brasileiras, com base no modelo dos ACLITS. Para tanto, organizamos nossas ponderações em duas direções: 1) *para direcionar ações pedagógicas com a escrita acadêmica* e 2) *para formar agentes dessas ações*.

---

<sup>4</sup> Cf. *Lattes* dos autores deste manifesto para conhecer outras pesquisas.

## 1. Para direcionar ações pedagógicas com a escrita acadêmica

As práticas de ensino de escrita acadêmica institucionalizadas em nossas universidades ocorrem em diferentes situações. Como a estrutura organizacional da universidade brasileira se faz em torno de ensino, pesquisa e extensão, sugerimos encaminhar práticas distribuídas nos três eixos, já que, salientamos, o ensino da escrita acadêmica não se dá somente em circunstâncias pontuais de redação científica, por exemplo, em disciplinas ou em cursos que a objetivam. Manifestamos, pois, as necessidades de:

- negar o discurso do *déficit* (LILLIS, 2021a; FISCHER; PELANDRÉ, 2011; FISCHER, 2007) nas variadas situações de ensino da universidade, como em disciplinas e em orientações para a escrita de pesquisa (RODRIGUES; FISCHER, 2021);

- trabalhar no ensino, na pesquisa e na extensão, com práticas de letramentos que possam abrir possibilidades de transformação de identidades e de práticas sociais nos diversos contextos educativos, mobilizando a complexa rede de sentidos socialmente situados (GEE, 1999, 2001; LILLIS *et al.*, 2015);

- criar estratégias pedagógicas que ampliem o diálogo com diferentes vozes na produção escrita dos estudantes, levando em consideração questões como trajetória, identidade, agência e fatores socioculturais e étnico-raciais implicados nas práticas de letramento acadêmico (LILLIS, 2003; IVANIČ, 1998; RUSSEL *et al.*, 2009);

- levar em conta um “modelo dialógico dos letramentos acadêmicos” (FISCHER, 2007) como norteador da constituição letrada de alunos em todas as etapas, desde seu ingresso, na universidade;

- reconhecer letramentos acadêmicos como dominantes (GEE, 1999) e incluir seus participantes como membros ativos nessas práticas de letramentos, expandindo as formas de ser, agir, interagir, falar, ler, escrever e usar artefatos culturais (BARTLETT, 2013) que lhes concedam mais *status*, poder e identidade nos contextos sociais dos quais passam a participar (BLOOME *et al.*, 2019; GEE, 2001; HALL, 2002);

- elaborar estratégias pedagógicas para que estudantes de graduação e de pós-graduação negros, indígenas e de outros grupos minoritarizados possam criar seus próprios espaços de acolhimento e sociabilidade (*safe houses*) (CANAGARAJAH, 1997; SITO, 2016, 2018);

- promover atividades de leitura e de escrita, em situações de ensino, de pesquisa e de extensão, envolvendo a escrita acadêmica, dependentes de elementos sociais decorrentes dos contextos, fato que possibilitaria tratar de letramentos no plural e não de um único letramento (STREET, 1984);

- estabelecer práticas de ensino dos gêneros acadêmicos, tornando claras as diferentes valorizações de normas e convenções (FIAD, 2011);

- problematizar a necessidade de se aprender não apenas a organização dos gêneros discursivos da academia, como também discutir discursos existentes nos textos acadêmicos, seus processos de desenvolvimento e suas relações com outras esferas (PARIS; LARANJEIRA, 2019);

- trabalhar com variados gêneros discursivos – para leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística – e demonstrar os processos de escrita acadêmica de forma mais complexa, não apenas fragmentada em um único gênero (KOMESU; ASSIS, 2019);

- utilizar as “histórias de textos” (LILLIS, 2008) como possibilidade metodológica em práticas pedagógicas da formação de escritores autores;

- considerar as “histórias de letramentos” (LILLIS, 2008) dos participantes e de outras pessoas como possibilidade metodológica em práticas pedagógicas da formação de escritores autores;

- ampliar as possibilidades de diálogos em práticas de ensino, de pesquisa e de extensão, estabelecendo-os como recurso pedagógico fundamental e “ferramenta pedagógica essencial” (LILLIS, 2021b);

- criar materiais didáticos/instrucionais abertos e alinhados aos ACLITS para que sejam atualizados por cada professor em



disciplinas, cursos, oficinas, entre outros, de leitura (DILLI; MORELO; SCHATLER, 2019) e produção de textos acadêmicos no Ensino Superior;

- recorrer a variadas mediações (LILLIS, 2021b) no processo de escrita em sala de aula de graduação e de pós-graduação: mediação entre pares, avaliador cego, comentador/leitor crítico, escrita em simultâneo;

- potencializar análises e reflexões sobre objetos multissemióticos envolvidos nas práticas de escrita acadêmica de forma mais explícita (MIRANDA, 2020);

- trabalhar com a análise de textos, explorando a atenção e a crítica aos parâmetros de avaliação de alcance internacional (ASSIS; BART, 2020; DAUNAY; BART, 2018);

- combater a cultura, os discursos e o *ethos* da cobrança por alta produtividade científica (LARANJEIRA; PARIS, 2020) que, não raro, prezam pela quantidade e rapidez em detrimento à qualidade e à maturação (JORDÃO, 2016);

- defender, no âmbito da internacionalização, os princípios de colaboração, reciprocidade e benefício mútuo, presentes no conceito de “diplomacia do conhecimento em ação” (KNIGHT, 2019), entre os pesquisadores de diferentes nacionalidades (LARANJEIRA; PARIS, 2020);

- discutir sobre as dimensões “escondidas” (STREET, 2009) e as “práticas do mistério” (LILLIS, 1999) constitutivas de práticas de letramentos acadêmicos (FISCHER, 2015);

- fomentar práticas de escrita acadêmica fora do âmbito formal de componentes curriculares, promovendo rotinas de escrita acadêmica individuais e/ou coletivas de que estudantes e pesquisadores possam participar em situações informais e sem avaliação (ABDULATIEF; GUZULA, 2018);

- investir em pesquisas com objetivos, em contextos e envolvendo pesquisadores e participantes variados, de forma a aumentar dados empíricos para subsidiar ações didáticas por meio de:

a) estudos longitudinais, de caráter etnográfico (STREET, 1984), que oportunizem problematizar transformações na constituição letrada de sujeitos na universidade;

b) investigações sobre a opacidade que constitui práticas letradas acadêmico-científicas (LILLIS, 1999; STREET, 2010), também para além do que pode ser desvelado por procedimentos didáticos (CORRÊA, 2011);

c) trabalhos que avancem nas reflexões sobre letramentos mediados por TDIC, sobretudo em um contexto pós-pandêmico (RIBEIRO, 2020a; 2020b);

d) pesquisas que combinem outras perspectivas teórico-metodológicas à abordagem dos ACLITS (LILLIS *et al.*, 2015);

e) análises de documentos históricos, como modo de compreender o letramento acadêmico-científico, iluminando o campo da descrição etnográfica pela exploração de documentos de diferentes campos: pedagógico, oficial, não oficial e, em particular, acadêmico-científico (FRANZONI, 2019; PIETRI, 2013);

f) pesquisas que explorem a qualidade das informações dadas a público (ASSIS; KOMESU; POLLET, 2021; KOMESU; DAUNAY; FLUCKIGER, 2021) com investigações calcadas em dados da comunicação social, abrangendo desde questões de linguagem(ns) até questões sociais e históricas, todas elas contribuindo para a formação de estudantes e pesquisadores em letramentos acadêmicos;

g) agendas de pesquisas, sobretudo com escopo na Linguística Aplicada, que fomentem trabalho conjunto com pesquisadores de outros campos disciplinares, na investigação de práticas letradas acadêmico-científicas em diferentes grandes áreas de conhecimento (FISCHER *et al.*, 2021; FISCHER; FERREIRA, SILVA, 2020);

## 2. Para formar agentes das ações

Torna-se indispensável formar agentes de ações pedagógicas através de discussões que problematizem a visão autônoma (STREET, 1984) de escrita acadêmica, que se estende para seu ensino e, hoje, predomina no Brasil, caso queiramos modificá-la. Assim, para que agentes promotores e/ou responsáveis por essas práticas possam direcioná-las de forma a considerar nossas pontuações, instigamos a mobilização de professores, orientadores, coordenadores de cursos, gestores, enfim, profissionais que atuam em nossas universidades para tal atitude. Ao nosso ver, é mandatório criarmos espaço para outra(s) pedagogia(s) de escrita no Ensino Superior (LILLIS, 2021b). Como nossa contribuição para transformações (LILLIS *et al.*, 2015), pontuamos, com respaldo nos ACLITS, as necessidades de:

- promover políticas e iniciativas institucionais de letramentos acadêmicos, assumindo que a escrita permeia o funcionamento das IES e é o elemento privilegiado de avaliação (FIAD, 2015);

- difundir a ideia de que as práticas de leitura e escrita acadêmicas são variáveis, de acordo com a área disciplinar (KOSLOSKI, 2021), o contexto e o gênero do discurso, o que implica (re)construir identidades acadêmicas (OLIVEIRA, 2011);

- questionar letramentos acadêmicos em relação aos letramentos profissionais e vislumbrar possibilidades de diálogos e interações desses eixos na formação de leitores e escritores (VIANNA; VALSECHI; PEREIRA, 2016);

- refletir acerca dos papéis e das funções que os orientadores de escrita de pesquisa desempenham enquanto mediadores de letramento privilegiados (PARIS, 2022) dos textos de seus alunos;

- discutir a necessária explicitação dos papéis a serem desempenhados na relação entre orientador e orientando, visando, o máximo possível, o esclarecimento das expectativas entre ambos (PARIS, 2022) e desconstruindo dimensões “escondidas” (STREET, 2010) e práticas pouco ou nada explicitadas;

- promover capacitações críticas, na direção do uso dos letramentos críticos, mediante domínio do metachecimento que integra os Discursos dominantes (GEE, 1999, 2001) entre os agentes formadores;

- tomar decisões a nível institucional com base em dados e em resultados das pesquisas etnográficas (STREET, 2014);

- criar ações de formação institucionais para professores e orientadores, tanto ao nível de graduação como de pós-graduação (NAVARRO, 2021).

Por último, ambas as direções apresentadas levam ao mesmo ponto de encontro pretendido que é um ensino mais dialógico (LILLIS, 2003) em nossas universidades. Por isso, essas direções precisam ser postas também em diálogo. Esperamos que, a partir delas ou mesmo de outras pontuações, as IES brasileiras tenham alguns aportes para repensar práticas locais e tradições pedagógicas, muitas vezes, opressoras e redutoras. Manifestamos, assim, nossas críticas e trazemos nossas contribuições.

Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (UFU)

Larissa Giacometti Paris (UFLA)

Rómina de Mello Laranjeira (UFOP)

Raquel Salek Fiad (Unicamp)

Theresa Lillis (The Open University)

Fabiana Komesu (UNESP)

Juliana Alves Assis (PUC-MG)

Adriana Fischer (FURB)

Renilson José Menegassi (UEM)

Ângela Francine Fuza (UFT)

Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)

Fellipe Bruno da Silva Oliveira (Rede Municipal de Mineiros  
do Tietê)

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP)

## Referências

- ABDULATIEF, S.; GUZULA, X. Emerging academics: using whatsapp to share novice and expert resources in a postgraduate writing group. *In: CURRY, M. J; LILLIS, T. (orgs.). Global academic publishing: policies, perspectives and pedagogies.* Clevedon: Multilingual Matters, 2018, p. 249- 263.
- ASSIS, J. A; BART, D. Le Pisa: regards croises Brésil/France sur une approche internationale de l'évaluation de la compréhension de l'écrit. **Education Comparée**, v. 24-25, p. 11-40, 2020.
- ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; POLLET, M-C. A formação do leitor no contexto da desinformação e das fake news: desafios para os estudos de letramentos na pandemia da covid-19 e além. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 25, n. 54, p. 09-38, 2021.
- BARTLETT, L. Situated identities and literacy practices: to seem and to feel. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 73-96, 1º sem. 2013.
- BLOOME, D. *et al.* **Re-theorizing literacy practices: complex and cultural contexts.** New York: Routledge, 2019.
- CANAGARAJAH, A. S. Safe houses in the contact zone: coping strategies of african-american students in the academy. **College Composition and Communication**, v. 48, n. 2, p. 173-196, 1997.
- CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Desenhando futuros sociais. (orgs.). RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. Tradução: Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.
- CORRÊA, M. L. G. Letramento(s): conceitos de trabalho no ensino. **Revista da ANPOLL (ONLINE)**, v. 1, n. 49, p. 52-66, 2019.
- CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 333-356, 2011.
- DAUNAY, B.; BART, D. **Pode-se levar a sério o Pisa?** O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018.
- DILLI, C.; MORELO, B.; SCHLATTER, M. O ensino de leitura voltado a universitários indígenas: análise de uma unidade

didática à luz dos Estudos de Letramento Acadêmico. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 3, p. 666-688, 2019.

FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2016.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, n. 6, p. 23-34, 2015.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.

FIAD, R. S.; FISCHER, A.; MIRANDA, F. D. S. S. Escritas acadêmicas com tecnologias digitais: práticas de letramentos em cursos brasileiros de Letras. *In*: KOMESU, F.; ASSIS, J. A. (orgs.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo – Ensaio sobre a escrita acadêmica**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019, v. 1, p. 104-121.

FISCHER, A. Hidden features and overt instruction in academic literacy practices: a case study in Engineering. *In*: LILLIS, T. *et al.* (orgs.). **Working with academic literacies: case studies towards transformative practices**. Colorado: The WAC Clearinghouse; Parlor Press, 2015, p. 75-85.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, SC, 2007.

FISCHER, A. *et al.* Padrões da autocitação em artigos de alto impacto da revista *Nature*. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, v. 16, n. 1, p. 276-291, 2021.

FISCHER, A.; FERREIRA, K. M.; SILVA, R. Escrita acadêmica em artigos científicos: autocitação em diferentes áreas disciplinares. **Revista online de política e gestão educacional**, v. 24, n. 3, p. 1257-1271, 2020.

FISCHER, A.; GONÇALVES, K.; VICENTINI, M. A. Práticas de letramentos com gamificação em um contexto de formação de professores *stricto sensu*. *In*: FUZA, A.; BATISTA-SANTOS, D. O.;

- MELO, L. C. (orgs.). **Leitura: aspectos teórico-metodológicos no ensino de línguas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2021, p. 177-219.
- FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, 2011.
- FRANZONI, P. H. **Currículos e textos epicurriculares: produção, circulação e efeitos de sentido**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019.
- FUZA, A. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas**. 2015. 368p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2015.
- GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses**. 2 ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.
- HALL, K. Co-constructing subjectivities and knowledge in literacy class: an ethnographic-sociocultural perspective. **Language and Education**, v. 16, n. 2, p. 178-194, 2002.
- IVANIČ, R. **Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- JORDÃO, C. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá, Revista Brasileira de Estudos Canadenses**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016.
- KNIGHT, J. **Knowledge diplomacy in action**. Discussion Paper. London: British Council, 2019.
- KOMESU, F.; ASSIS, J. A. (orgs.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo – Ensaio sobre a escrita acadêmica**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019, v. 1.

KOMESU, F.; DAUNAY, B.; FLUCKIGER, C. Littéracies numériques et désinformation: le rôle de l'enseignant dans le contexte d'infodémie. In: SCHEEPERS, C. (org.). **Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur**. 1ed. Paris: DeBoeck, 2021, v. 1, p. 255-267.

KOSLOSKI, E. R. **As formas de presença do autor e do outro em práticas de letramento com artigo científico em uma Escola de Altos Estudos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

LARANJEIRA, R. M.; PARIS, L. G. Tensões entre legitimidade e autenticidade nas publicações em inglês por doutorandas brasileiras. **Letras**, Santa Maria, v. Especial, n. 03, p. 49-75, 2020.

LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. **Studies in Higher Education**, v. 29, n. 6, p. 739-756, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-171, 1998.

LILLIS, T. Academic literacies: intereses locales, preocupaciones globales? Academic literacies: local interests, global concerns?. In: ÁVILA-REYES, N. (org.). **Multilingual contributions to writing research: Toward an Equal Academic Exchange**. Colorado: University Press of Colorado, 2021a, p. 35-59.

LILLIS, T. **Prefacio**: Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. In: NAVARRO, F. (org.). **Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes**. Santiago de Chile: Universidade de Chile, 2021b, p. 19-44.

LILLIS, T. Ethnography as method, methodology, and "deep theorizing": closing the gap between text and context in academic writing research. **Written Communication**, v. 25, n. 3. Sage Publications, 2008, p. 352-388.



- LILLIS, T. Student writing as 'Academic Literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003.
- LILLIS, T. Whose 'common sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. *In*: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. V. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999, p. 127-147.
- LILLIS, T. 'New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions'. **Language and Education**, v. 11, n. 3, p. 182-199, 1997.
- LILLIS, T. *et al.* (orgs.). **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.
- LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 05-32, 2007.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MIRANDA, F. D. S. S. **Metapesquisa da produção acadêmica brasileira sobre práticas didáticas oriundas do modelo de Letramentos Acadêmicos: por uma nova pedagogia para o ensino superior**. Relatório (Pós-Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2022.
- MIRANDA, F. D. S. S. Caminhos de observação dialógico-metodológicos para práticas de letramentos acadêmicos: uma discussão sobre leitura. *In*: FUZA, A. F.; BATISTA-SANTOS, D. O.; MELO, L. C. de. (orgs.). **Leitura: aspectos teórico-metodológicos no ensino de línguas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2021, p. 153-176.
- MIRANDA, F. D. S. S. "Nós que lutemos": ressignificando a formação de professores na pandemia. *In*: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (orgs.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo: volume IV: efeitos da covid 19 em**

práticas letradas acadêmicas. 1ed. Belo Horizonte: Editora PUC-MINAS, 2020, v. 4, p. 327-350.

MIRANDA, F. D. S. S. Questões sobre multimodalidade em materiais didáticos elaborados por professores em formação. *In: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. da. (orgs.). Gêneros textuais: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas.* Campinas-SP: Pontes Editores, 2018, p. 129-153.

MIRANDA, F. D. S. S. **Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade:** (res)significações e refrações com tecnologias digitais. 2016. 414f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2016.

MIRANDA, F. D. S. S.; FIAD, R. S. Apresentação. Dossiê Práticas de ensino de escrita acadêmica. São Cristóvão: **Travessias Interativas**, v. 11, n. 24, p. 04–07, jul-dez/2021.

NAVARRO, F. (org.). **Escritura e inclusión en la universidad:** herramientas para docentes. Santiago de Chile: Universidade de Chile, 2021.

OLIVEIRA, E. F. **Letramentos acadêmicos:** o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2015.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico:** concepções divergentes sobre o ensino de resenha crítica. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2011.

PARIS, L. G. O orientador como mediador de letramento privilegiado no processo de escrita da tese de doutorandos. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 246-264, 2022.

PARIS, L. G. **Letramentos acadêmicos de doutorandos:** entre mediações e publicações. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2021.

PARIS, L. G.; LARANJEIRA, R. M. Autoria e internacionalização na escrita acadêmica: análise da principal organização profissional das Engenharias Elétrica e Eletrônica. **Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 3, p. 752-773, 2019.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Campinas-SP, 2014.

PIETRI, E. O currículo e os discursos sobre o ensino de língua portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970, no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 515-537, set/dez/2013.

PRÍNCIPE, G. S. **A escrita de monografia no ensino técnico integrado ao médio: uma prática dialógica de letramento acadêmico**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Campinas-SP, 2017.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. esp. 2, p. 446-460, 2020a.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-19, 2020b.

RODRIGUES, D. L. D. I.; FISCHER, A. O discurso relatado na escrita de pesquisa: problematizações teóricas e didático-discursivas em práticas de letramentos acadêmicos. **Travessias Interativas**, n. 24, v. 11, p. 88-103, jul./dez. 2021.

RUSSELL, D. R. *et al.* Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (orgs.). **Genre in a changing world**. Indiana: Parlor Press, 2009, p. 395-423.

SILVA OLIVEIRA, F. B. **Identidade e agência de estudantes negras em contexto de letramentos acadêmicos no período de aprovação das cotas na Unicamp**. 2021. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2021.

SITO, L. R. S. Ensaiando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 4, p. 821-852, 2018.

SITO, L. R. S. **Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2016.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. Academic Literacies approaches to genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

STREET, B. V. "Hidden" features of academic paper writing. **Working Papers in Educational Linguistics**. UPenn, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

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

VIANNA, C. A. D.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016, p. 27-62.



## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **Adriana Fischer**

É doutora e mestra em Linguística pela UFSC, com doutorado sanduíche e pós-doutorado na Universidade do Minho, sob supervisão da Doutora Maria de Lourdes Dionísio. É docente na FURB (Blumenau) no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Atuou no Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel e também como Investigadora Auxiliar no CIED, Uminho. É líder do grupo CNPq, Linguagens e Letramentos na Educação. Investiga a construção de letramentos acadêmicos no Ensino Superior na relação com a Educação Básica. Cooperou em projetos interinstitucionais (UNESP – Capes Print, PUCMINAS – CNPq Universal), acerca da escrita acadêmica/científica; em projetos na IES de atuação, com financiamento estadual (FAPESC), sobre internacionalização da Educação Básica, e financiamento nacional (CNPQ-Ciência e Escola), em torno dos letramentos científicos. Coordena projeto com financiamento regional (Fundação Fritz Muller) com o tema letramentos literários.

### **Ângela Francine Fuza**

É professora dos Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras/UFT) e em Linguística e Literatura (PPGLLIT/UFNT). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com Pós-Doutorado em Letras, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e em Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É coordenadora do projeto de pesquisa: “A escrita em contextos de ensino e de aprendizagem” (UFT); líder do grupo de pesquisa “Práticas de Linguagens” (UFT/CNPq) e membro dos grupos de pesquisa: “Interação e escrita” (UEM/CNPq) e “Escrita: ensino, práticas,

representações e concepções” (Unicamp). Membro do GT – Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL.

### **Fabiana Komesu**

É doutora em Linguística e professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). É docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição. Tem experiência na área de Linguística, atuando sobretudo nos temas: letramentos acadêmicos, letramentos digitais, discurso, desinformação e *fake news*.

### **Fellipe Bruno da Silva Oliveira**

É licenciado em Letras Português e Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com ênfase em Linguagem e Educação, professor da Rede Municipal de Mineiros do Tietê (SP). Tem interesse sobre as potenciais relações entre as áreas de Linguagens, Letramentos, Estudos Étnico-raciais, Etnografia e História.

### **Flávia Danielle Sordi Silva Miranda**

É professora na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), em que atua na Graduação e na Pós-Graduação tanto no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) como no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). É graduada em Letras, Licenciatura e Bacharelado, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra, doutora e pós-doutora em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Lidera o “Grupo de Pesquisas Transdisciplinares e Acadêmicas em Linguística Aplicada - PeTALA” (UFU/UFLA), com registro no CNPq, e integra os grupos de pesquisa “Escrita: ensino, práticas, representações e concepções” (Unicamp) e GPLIN (UNIFAL). Nos últimos anos, tem se dedicado a pesquisas sobre letramentos,

letramentos acadêmicos, ensino de língua materna e tecnologias digitais, sob enfoque da Linguística Aplicada.

### **Juliana Alves Assis**

É doutora em Linguística e professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). É docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando sobretudo nos temas: escrita acadêmica, formação de professores e tecnologia digital.

### **Larissa Giacometti Paris**

É doutora e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e licenciada em Letras pela mesma instituição. É professora da Universidade Federal de Lavras (UFLA), docente do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL), com atuação na graduação dos cursos de Letras e de Direito. É vice-líder do “Grupo de Pesquisas Transdisciplinares e Acadêmicas em Linguística Aplicada – PeTALA”; (UFU/UFLA), registrado no CNPq. Tem pesquisado na área da Linguística Aplicada, especialmente com enfoque em temáticas relacionadas às práticas de letramentos e ao ensino de Língua Portuguesa.

### **Ludmila Thomé de Andrade**

É professora titular de Formação de Professores na Faculdade de Educação da UFRJ, doutora em Educação pela Université Paris VIII e mestre em Linguística Aplicada pela Unicamp. Pesquisa na área de alfabetização, leitura e escrita e formação de professores (alfabetizadores, prioritariamente), priorizando a abordagem discursiva da pedagogia da língua escrita.

### **Manoel Luiz Gonçalves Corrêa**

É mestre e doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), livre-docente pela Universidade de São



Paulo (USP), realizou dois pós-doutorados no exterior e um no Brasil. Contratado em 1998, efetivou-se no ano seguinte junto ao DLCV-FFLCH-Universidade de São Paulo, onde atua na pós-graduação e é líder do grupo de pesquisa CNPq “Práticas de leitura e escrita em português língua materna”, desde 2003. Atua principalmente no estudo dos temas: escrita, letramento e discurso.

### **Raquel Salek Fiad**

É professora titular aposentada e, atualmente, professora colaboradora no Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Seus interesses de pesquisa são: estudos dos letramentos, com ênfase nos letramentos acadêmicos, aquisição da escrita e ensino de escrita em língua materna. É líder do grupo de pesquisa “Escrita: ensino, práticas, representações e concepções”, cadastrado no CNPq. Tem artigos publicados em livros e em periódicos, tem orientado teses e dissertações e é parecerista de periódicos e de agências de fomento à pesquisa.

### **Renilson José Menegassi**

É professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Suas pesquisas envolvem o trabalho com leitura e escrita na formação inicial e continuada do professor de línguas. É líder do grupo de pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq).

### **Rómina de Mello Laranjeira**

É licenciada em Estudos Portugueses pela Universidade do Porto (Portugal), doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal) e pós-doutora em Letras pela Universidade

Presbiteriana Mackenzie-SP. É professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), do Departamento de Letras, onde atua nos cursos de Letras e de Pedagogia, e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem (Posletras). Tem experiência em projetos de investigação nacionais e internacionais desenvolvidos em países europeus e sul-americanos na área de educação e linguagem. Tem interesse em pesquisas sobre letramentos, ensino de língua portuguesa e formação docente. Coordena o grupo de pesquisa “Letramentos e Educação Linguística da UFOP” (Ledufop) e integra o grupo “Escrita: ensino, práticas, representações e concepções” (Unicamp).

### **Theresa Lillis**

É professora emérita de Inglês e de Linguística Aplicada na The Open University (Reino Unido). Sua principal área de pesquisa é a escrita. Tem realizado pesquisas sobre escrita há vinte e cinco anos, em uma perspectiva voltada às políticas de acesso, produção e participação. Está comprometida com o uso da etnografia como metodologia de pesquisa e tem interesse em desenvolver “abordagens etnográficas voltadas para o texto” com o uso de vários métodos. Tem se dedicado a três principais temas: escrita de estudantes no Ensino Superior, escrita acadêmica para publicação em um contexto global e escrita na formação e na prática profissional de Serviço Social.

ESTE LIVRO TEM COMO MOTE UMA HOMENAGEM A RAQUEL SALEK FIAD, PROFESSORA E PESQUISADORA DE RECONHECIDO MÉRITO NA ÁREA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, ESPECIALMENTE DA LINGÜÍSTICA APLICADA, NO BRASIL. POR MEIO DE DIÁLOGOS MULTILÍNGUES, ALÉM DA EXPOSIÇÃO DE MEDIAÇÕES DE PESSOAS, PESQUISAS, PRÁTICAS ACADÊMICAS E PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS, OS LEITORES PODERÃO (RE)CONSTRUIR UMA HISTÓRIA BRASILEIRA DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS, A PARTIR DE RAMIFICAÇÕES EM NOVAS PRODUÇÕES, IRRADIADAS PELO TRABALHO DE DÉCADAS DESENVOLVIDO PELA HOMENAGEADA.

