The background of the cover features a warm, golden-yellow color palette. In the center, there is a blurred image of a desk. A silver mesh pen holder is filled with several pens and pencils. A blue pen lies on a white sheet of paper in the foreground, angled towards the bottom right. The overall aesthetic is clean and professional, suggesting an academic or professional context.

Discrita na Universidade panoramas e desafios na América Latina

Regina Celi Mendes Pereira
Organizadora



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



EDITORA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisão de Edição ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho Editorial ADAILSON PEREIRA DE SOUZA (Ciências Agrárias)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (Linguística, Letras E Artes)
FABIANA SENA DA SILVA (Interdisciplinar)
GISELE ROCHA CÔRTEZ (Ciências Sociais Aplicadas)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (Ciências Exatas e da Terra)
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (Ciências da Saúde)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (Engenharias)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (Ciências Humanas)
MARIA REGINA VASCONCELOS BARBOSA (Ciências Biológicas)

Regina Celi Mendes Pereira
Organizadora

ESCRITA NA UNIVERSIDADE
Panoramas e Desafios na América Latina

João Pessoa
Editora UFPB
2019

[SUMÁRIO](#)

Direitos autorais 2018 – Editora UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional,
conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998)
é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor

Impresso no Brasil. Printed in Brazil

Projeto Gráfico **Editora UFPB**

Editoração Eletrônica, **Magno Nicolau**
Design da Capa
e impressão

Catálogo na publicação
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

E74 Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina
/ Regina Celi Mendes Pereira (Organizadora).
João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.
262 p. : il.

ISBN 978-85-237-1475-8

1. Linguística. 2. América Latina. 3. Texto Acadêmico.
I. Pereira, Regina Celi Mendes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81



SUMÁRIO

PRÓLOGO 7

Federico Navarro

PREFÁCIO 23

Federico Navarro

APRESENTAÇÃO 39

Regina Celi Mendes Pereira

LOCALES, REGIONALES Y COSMOPOLITAS: ANÁLISIS INTERTEXTUAL DE ARTÍCULOS SOBRE ESCRITURA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA HISPÁNICA 47

Natalia Ávila Reyes

LETRAMENTO ACADÊMICO NO CURSO DE LETRAS INGLÊS: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL 84

Gisele Silva Antunes Thomazini

Vera Lúcia Lopes Cristovão

LA ESCRITURA EN EL POSTGRADO. IMPLEMENTACIÓN DE UN DISPOSITIVO DIDÁCTICO EN EL MARCO DEL TALLER DE TESIS 113

Elvira Narvaja de Arnoux

O DIÁRIO DE LEITURA PARA ALÉM DO DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LEITORA: UM INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE 142

Lília Santos Abreu-Tardelli

**GÊNEROS ACADÊMICOS E PROCESSOS DE LETRAMENTO NO
ENSINO SUPERIOR 172**

Benedito Gomes Bezerra

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo

**A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES-PESQUISADORES:
O LETRAMENTO ACADÊMICO EM FOCO EM EXPERIÊNCIAS
DIDÁTICAS COM OS GÊNEROS RESENHA E ARTIGO
CIENTÍFICO 205**

Eliane Gouvêa Lousada

Olivier Dezutter

Christiane Blaser

**ABORDAGEM DIDÁTICA E FORMATIVA NA ESCRITA
ACADÊMICA 237**

Regina Celi Mendes Pereira

SOBRE OS AUTORES 258

PRÓLOGO

BRASIL, HISPANOAMÉRICA, LATINOAMÉRICA: HACIA UN ESPACIO

REGIONAL COMÚN EN LOS ESTUDIOS DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Federico Navarro¹
fnavarro@conicet.gov.ar
CONICET-Universidad de Buenos Aires /
Universidad de Chile

En un congreso internacional reciente, escuché a dos colegas comparar las iniciativas de enseñanza de la escritura en educación superior de Brasil con “las iniciativas de Latinoamérica”. Es decir, Brasil aparecía en su exposición como contraparte de la región latinoamericana. Si bien es cierto que Brasil posee el tamaño, la población, la economía, el sistema científico, las lenguas y la riqueza cultural de un continente entero, sigue perteneciendo -por suerte- a Latinoamérica. Pero este desliz geográfico, motivado quizás en las dinámicas y los apuros de la oralidad académica, revela algo mucho más profundo: las dificultades históricas para hacer dialogar y colaborar las tradiciones brasileña e hispanoamericana de

¹ Agradezco el financiamiento otorgado por el Fondo Basal para Centros de Excelencia proyecto FB0003 de PIA-CONICYT, por el Proyecto FONDECYT de iniciación N° 11160856 de CONICYT y por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación, Chile. Agradezco también los generosos comentarios y sugerencias de Natalia Ávila Reyes, Regina Celi Mendes Pereira, Mara Glzman, Viviane Heberle, Désirée Motta-Roth, Estela Moyano y Giovanni Parodi sobre una versión preliminar de este artículo, si bien cualquier error u omisión es de mi exclusiva responsabilidad.

estudio y enseñanza de la lectura y la escritura en educación superior.

¿Qué elementos separan Brasil e Hispanoamérica? Los estudios de la lectura y la escritura regionales se potenciaron institucionalmente a partir de ciertas redes y encuentros científicos. En particular, merece destacarse el rol de la *Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura*, creada en 1996, y sus más de 44 sedes en al menos 10 países latinoamericanos, con responsables locales de fuerte influencia en los estudios de la lectura y la escritura: María Cristina Martínez en la Universidad del Valle (Colombia), Elvira Narvaja de Arnoux en la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Giovanni Parodi, continuando el liderazgo de Marianne Peronard, en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Sin embargo, se trata de una red institucional principalmente hispanoamericana, dada su todavía escasa presencia en universidades brasileñas: solo dos, la Universidade Federal de Santa Catarina y la Universidade Federal de Paraíba.

Para el caso de Brasil, un evento regular que ha tenido un impacto decisivo en el desarrollo de los estudios de la lectura y la escritura en educación superior es el encuentro bienal *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais* (SIGET), inaugurado en 2003². Justamente, la noción de género discursivo o textual es central en Brasil, con aportes de autores clave como Luiz

² Datos disponibles en

https://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/sala_de_imprensa/apresentacao/o_siget.pdf; consultado el 03/09/2018.

Antônio Marcuschi (2008), Jose Luiz Meurer (Meurer & Motta-Roth, 2002) o Anna Rachel Machado (Machado & Lousada, 2010), entre muchos otros. En contraste, el interés por los géneros discursivos en Hispanoamérica es más reciente (ver, por ejemplo, Parodi, 2008), ya que ha convivido en pugna con nociones tipológicas del discurso (Ciapuscio, 1994), pero cada vez muestra un mayor impacto en la investigación y enseñanza de la lectura y la escritura en educación superior y en el desarrollo de materiales didácticos que adoptan una perspectiva sociocultural y retórica sobre clases tipificadas de textos (Natale, 2012; Navarro, 2014; Venegas, Núñez, Zamora & Santana, 2015).

En sentido inverso y complementario con lo que sucede en la Cátedra UNESCO, la presencia hispanoamericana en el SIGET es bastante reducida. Como caso valga el VIII SIGET 2015 en la Universidade de São Paulo, en el que se presentaron 31 simposios, cada uno con múltiples ponencias³: de ellos, solo uno, al que llamamos con Natalia Ávila Reyes y Chuck Bazerman “Géneros de formación y escritura experta: hacia la validación de un objeto de estudio”, no era exclusivamente en portugués ni estaba conformado solo por hablantes de portugués. De esta manera, las dos principales redes latinoamericanas de estudio de la lectura y la escritura quedan de un lado y del otro de la frontera lingüística que separa Brasil de Hispanoamérica.⁴

³ Datos disponibles en <http://siget2015.fflch.usp.br/sites/siget2015.fflch.usp.br/files/u56/Caderno%20de%20programa%C3%A7%C3%A3o%202014.pdf>; consultado el 03/09/2018.

⁴ En el momento de publicación de este texto, se anunció que el X SIGET se celebrará en 2019 en Córdoba, Argentina, en un gesto valioso de diálogo a través de esa frontera.

Otro rasgo particular de institucionalidad brasileña es la existencia de la *Associação de Linguística Aplicada do Brasil* (ALAB)⁵, fundada en 1990, y de sus congresos y su publicación oficial, la *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, la más leída en el país por investigadores locales interesados en temas de lectura y escritura (Bazerman et al., 2017). La importancia histórica e institucional de la lingüística aplicada como campo científico en Brasil ha significado que muchos de los investigadores más activos e influyentes en temas de enseñanza de la lengua y de la lectura y escritura en educación superior (como Leila Barbara, Désirée Motta-Roth, Vera Cristovão, Orlando Vian Jr. o Viviane Heberle, entre otros) sean originalmente especialistas en enseñanza de inglés como segunda lengua. En Hispanoamérica, en cambio, es menos frecuente que los académicos de mayor influencia y grado de institucionalidad se identifiquen a sí mismos como parte de la lingüística aplicada o la didáctica de la lengua.

Las publicaciones científicas de Brasil e Hispanoamérica también muestran un fuerte contraste. En Brasil, existe un sofisticado sistema mixto de indexación científica local (denominado *Qualis*), modelo en la región, que permite consensuar el valor e influencia simbólica de una revista frente a otra, pero que no es demasiado conocido en Hispanoamérica ni tomado en cuenta en sus rúbricas de evaluación científica. En los países latinoamericanos de habla hispana, en cambio, conviven en tensión sistemas de origen anglosajón (como Web of Science o SCOPUS, usados en Chile) con sistemas regionales (SciELO, en varios países, incluido Brasil, o Latindex, originario de México) y algunas opciones locales

⁵ Datos disponibles en <https://alab.org.br/historia/>; consultado el 03/09/2018.

(como Núcleo Básico de Revistas Científicas del CONICET para revistas argentinas). De forma consistente, los investigadores interesados en temas de lectura y escritura de Brasil prefieren leer revistas brasileñas de entre las opciones latinoamericanas, mientras que los investigadores hispanoamericanos mencionan solo revistas regionales en español (Bazerman et al., 2017).

Estos modelos y prácticas culturales diferentes determinan dónde y en qué idioma puede y debe publicarse un estudio de lectura y escritura. En nuestras investigaciones sobre la *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, hallamos que los artículos sobre lectura y escritura están exclusivamente escritos por autores de filiación brasileña, mientras que en las revistas hispanoamericanas el origen de los autores es más diverso (Navarro et al., 2016). A su vez, las tradiciones y objetos de estudio en relación con la lectura y la escritura muestran otros contrastes. Volviendo a la *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, los artículos sobre lectura y escritura se focalizan en géneros discursivos y escritura en entornos virtuales, en ámbitos que no se restringen a la lectura y escritura escolar y académica (ver también Araujo, 2010), mientras que en las revistas hispanoamericanas predominan los estudios del discurso (Argentina y Chile) y el interés por la enseñanza de la lectura y la escritura (Colombia) (Navarro et al., 2016).

Otro rasgo de desvinculación regional en el estudio de la lectura y la escritura en educación superior es la escasez de colaboraciones entre investigadores brasileños e hispanoamericanos en el marco de proyectos de investigación internacionales. Como excepciones vale la pena mencionar el proyecto *Iniciativas de Lectura y Escritura en la Educación Superior en Latinoamérica* (ILEES), dirigido por Charles Bazerman, y el proyecto

Systemics Across Languages (SAL), dirigido por Christian Matthiessen. Curiosamente, y más allá de los roles centrales en estos proyectos de varios actores regionales (como el liderazgo de Leila Barbara en el proyecto SAL en Brasil), buena parte de la validación y relevancia de estos dos proyectos se asocia a la presencia de esas importantes figuras de origen norteamericano y europeo, respectivamente. Es aún una cuenta pendiente desarrollar grandes proyectos internacionales liderados por investigadores locales.

En todo caso, las tendencias recientes a considerar la internacionalización como un indicador de calidad académica han impulsado un principio de cambio a estas dinámicas endogámicas o extranjerizantes. Como ejemplo puede mencionarse el volumen internacional *Genre in a Changing World* (2009), fruto del IV SIGET y con participación de autores latinoamericanos (Argentina, Brasil y Chile) e internacionales; el volumen monográfico de la revista *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* (2009), editado por Leila Barbara, con las plenarias y las mesas redondas del IV Congreso ALSFAL; el volumen colaborativo *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español*, editado por Leila Barbara y Estela Moyano en 2011 y financiado por la *Convocatoria de Proyectos de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias* (Ministerio de Educación, Argentina); y el volumen monográfico “Higher Education Writing Studies in Latin America” de la revista brasileña *Ilha do desterro* (2016), editado por Charles Bazerman y Maria Ester W. Moritz, con trabajos de Argentina, Chile, Colombia y Brasil. También vale la pena mencionar iniciativas científicas más amplias, como el *Programa Escala Docente* de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, que promueve el

intercambio de alrededor de 400 académicos por convocatoria en Sudamérica, con participación de 12 universidades brasileñas y 23 universidades argentinas, bolivianas, chilenas, paraguayas y uruguayas⁶.

A su vez, las citas cruzadas sobre problemáticas de lectura y escritura entre un espacio geográfico y otro son escasas (Ávila Reyes, 2017). Lamentablemente, los autores y tradiciones que se leen por igual en toda Latinoamérica no responden a un diálogo horizontal sino vertical: o bien se publican en inglés o francés como lenguas francas, o bien se traducen simultáneamente al español y al portugués. Así, se produce la paradoja de que hispanoamericanos y brasileños citemos con igual entusiasmo a autores como Mijaíl Bajtín, Jean Paul Bronckart o Charles Bazerman, pero en ejemplares traducidos a nuestros idiomas locales, es decir, en una dinámica unidireccional centro-periferia. Las dinámicas que algunos denominan “sur-sur” son mucho menos frecuentes, es decir, hay escasos libros traducidos del portugués al español o del español al portugués. Una excepción reciente es *Escrever, ler e aprender na universidade. Uma introdução à alfabetização acadêmica* (2017), de Paula Carlino.

Existe, por último, una diferencia (y una similitud) lingüística evidente: Hispanoamérica comparte una misma lengua predominante, el español, lo cual facilita intercambios, citas y colaboraciones entre los países de habla hispana. Esto no significa, claro está, que Hispanoamérica sea un bloque monolítico, sin diferencias en sus sistemas científicos, en sus tradiciones teóricas predominantes o en sus dinámicas de citación (Ávila

⁶ Datos disponibles en <http://grupomontevideo.org>; consultado el 03/09/2018.

Reyes, 2017). Al mismo tiempo, no muchos expertos hispanohablantes tienen la capacidad y el hábito de publicar o presentar sus trabajos en portugués; en contraste, es más frecuente ver académicos brasileños aventurándose en español o *portuñol*. El portugués y el español, aunque sean lenguas cercanas tipológicamente, demarcan territorios de intercambio distintos y bien delimitados, y no está claro cuál sería la lengua franca que podría hermanar a los investigadores latinoamericanos. Si *escrita/escritura* son cuasi cognados, *letramento* y *alfabetización* como términos predominantes en la disciplina tienden a diferenciarse a un lado y otro de la frontera lingüística.

Hasta aquí algunas diferencias y contrastes, con generalizaciones discutibles y sin ánimo de exhaustividad, con nombres injustamente olvidados y sucesos pasados por alto, pero con la intención de encuadrar la discusión. Ahora bien, ¿qué elementos unen Brasil e Hispanoamérica? ¿Qué antecedentes y oportunidades de colaboración regional pueden identificarse?

Los estudios de la escritura en Brasil han sido caracterizados por sus posiciones híbridas y mestizas de lectura de tradiciones, lo que Bawarshi y Reiff (2010) denominan “la síntesis brasileña” y Bazerman (2016) “the Brazilian blend”. En esta síntesis, “las tradiciones retóricas y sociológicas de estudio del género discursivo no son incompatibles con las tradiciones lingüísticas” (Bawarshi & Reiff, 2010, p. 77; traducción propia), es decir, resulta frecuente que convivan estudios informados e interesados simultáneamente por teorías sociales, lingüísticas y educativas, una rareza en otras regiones. Un ejemplo de este tipo de constructos originalmente brasileños es el

Análise Crítica de Gêneros (Meurer & Motta-Roth, 2002; Motta-Roth, 2008).

Pero estas posiciones de lectura también son frecuentes en Hispanoamérica. En rigor de verdad, podría hablarse de “la síntesis latinoamericana” o “the Latin American blend”. Autores, teorías y métodos que no se conocen, visitan ni dialogan en sus centros hegemónicos de producción científica pueden encimarse en un mismo paréntesis o complementarse en un mismo marco teórico dentro de un artículo latinoamericano sin mayores problemas, y las tradiciones lingüísticas, sociales y educativas se entrecruzan en congresos y revistas, a veces más amistosamente, en ocasiones mediante fuertes disputas jurisdiccionales (Ávila Reyes, 2017).

Esta hibridez teórica dispara formas ricas y novedosas de comprensión de la lectura y la escritura, “epistemologías del sur” o “saberes-otros” (Santos, 2009) para construir conocimiento relevante en la región. En el caso de Latinoamérica, permite por ejemplo analizar fenómenos textuales con herramientas de la lingüística sistémico-funcional al mismo tiempo que se utilizan técnicas etnográficas para rastrear las trayectorias de los escritores. O utiliza la tradición francófona de interaccionismo sociodiscursivo para la enseñanza de la lengua junto con el filtro de la orientación marxista del análisis crítico del discurso para identificar las desigualdades en el acceso al capital cultural académico.

Latinoamérica también ha aportado líneas de investigación y enseñanza fructíferas y originales, de impacto internacional, que además han sido de las más exitosas en la influencia cruzada continental (Bazerman, 2016): la pedagogía crítica, la alfabetización inicial y, más recientemente, la alfabetización académica, con nombres fundamentales como Paulo Freire, Emilia Ferreiro y Paula

Carlino, respectivamente. Así, las lecturas latinoamericanas en ocasiones han rearticulado y reinventado las fuentes hegemónicas para que sean permeadas por desarrollos teóricos propios y para que se adecuen y ajusten a las necesidades lingüísticas y educativas locales (Motta-Roth & Heberle, 2015). En ese sentido, sería un error abonar una narrativa en la que los países centrales ofrecen concepciones pedagógicas bien informadas, propuestas teóricas homogéneamente adoptadas e iniciativas sólidamente institucionalizadas, mientras que los países periféricos estarían sometidos a atrasos, discordancias y urgencias que impedirían la búsqueda de desarrollos propios (Navarro, 2016).

Desde luego, este eclecticismo en los estudios de la lectura y la escritura en educación superior siempre contiene el peligro de la yuxtaposición, la dispersión, la inconsistencia, la incompatibilidad epistemológica, o peor aún la reproducción acrítica de las teorías desarrolladas en otras regiones. En este sentido, una cuenta pendiente regional es avanzar más y mejor en teorías propias y decoloniales, bien desarrolladas, articuladas, exploradas y discutidas. Sería bueno que las revistas regionales indexadas ofrecieran más espacios para publicar -con rigor y evaluación ciega por pares- este tipo de aportes, que pueden tener mucho más impacto que una investigación empírica acotada y ortodoxa.

Latinoamérica también ha visto la aparición de algunas asociaciones y redes que intentan atravesar fronteras geográficas y lingüísticas entre la región de habla hispana y la región de habla portuguesa. Merece destacarse especialmente la *Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina (ALSFAL)*, creada en 2004 e igualmente desarrollada en Brasil e Hispanoamérica con encuentros anuales rotativos, o la *Asociación*

Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), creada en 1995 y de fuerte impacto regional, junto con otras asociaciones más específicas y con igual voluntad plurilingüe y pluricultural, como la *Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales* (ALES), creada en 2016 por investigadores de toda Latinoamérica.

La verdadera energía de estas y otras asociaciones, su dinámica de intercambio e influencia continental, se manifiesta en sus congresos regionales e internacionales. Las salas y aulas de estos eventos combinan investigadores y profesores hispanoamericanos y brasileños, y los intercambios mezclan lenguas, tradiciones y experiencias. Dentro de los eventos regionales, se destacan el *Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso* (en 2017 se celebró el XII Congreso ALED en Santiago), que además organiza múltiples simposios nacionales; el *Congreso de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina* (en 2018 se celebró en Puebla el XIV Congreso ALSFAL) y el *Congreso de la Cátedra UNESCO* (en 2018 se celebró en Cuenca su IX encuentro). Entre los eventos internacionales que visitan ocasionalmente Latinoamérica, pueden mencionarse el *International Systemic Functional Congress* (que tuvo tres de sus 46 encuentros en Latinoamérica: en São Paulo en 2006, en Mendoza en 2014, y en 2019 en Santiago⁷), el *Writing Research Across Borders* (que celebró su IV encuentro en 2017 en Bogotá) o el *Encuentro Internacional del Interaccionismo Sociodiscursivo* (con tres eventos en Latinoamérica: São Paulo en 2006, Belo Horizonte en 2008

⁷ Datos disponibles en <http://www.isfla.org/Conferences/PastConferences.html>; consultado el 03/09/2018.

y, más recientemente, Rosario en 2017⁸), En suma, estos esfuerzos de colaboración regional constituyen evidencias de la institucionalización de ciertos desafíos, problemas, necesidades, experiencias e intereses comunes.

Uno de estos desafíos comunes radica en un sistema de educación superior en vertiginosa expansión que, en una región históricamente desigual y segregadora de las trayectorias, formaciones y perfiles estudiantiles diversos, puede desembocar en nuevas segmentaciones, inequidades y exclusiones según elementos sociales, culturales, lingüísticos y educativos (Chiroleu & Marquina, 2017). En este contexto, Latinoamérica se encuentra en pleno desarrollo de una mirada propia para el estudio y enseñanza de la lectura y la escritura, en tanto componentes centrales para aprender, comunicar, crear, demostrar y criticar en entornos formativos (Navarro, 2018), es decir, como componentes que pueden promover simultáneamente la calidad y la inclusión educativas. De esta manera, la influencia de la pedagogía crítica, la sociología de la educación y los estudios del discurso determinan perspectivas comprometidas con la justicia social como marca distintiva de la región (Bazerman, 2016). Conocer más y mejor los elementos comunes y divergentes de los sistemas educativos de cada país y de los grupos sociales que participan en las comunidades educativas es una acción prioritaria para pensar las políticas e iniciativas de alfabetización académica en la región. En Argentina, por ejemplo, el 72.4% (SPU, 2015) de los estudiantes universitarios se inscriben sin restricción de ingreso ni costo en universidades públicas y de calidad disponibles en todo el territorio nacional, y por tanto el

⁸ Datos disponibles en <https://isdrosarioargentina.wordpress.com/>; consultado el 03/09/2018.

mayor desafío es quizás disponer de apoyos institucionales para acompañar este ingreso masivo y garantizar la equidad en la permanencia y el egreso. En contraste, en Brasil el sistema es predominantemente privado (75% de los estudiantes; Chiroleu & Marquina, 2017) y el ingreso a las universidades públicas, gratuitas y de calidad está en general restringido a la elite cultural y académica del país, por lo que se precisan mecanismos de preparación, apoyo e ingreso inclusivo y mayor oferta de instituciones en zonas menos desarrolladas.

Por último, es importante destacar el rol de las editoriales y revistas universitarias en Latinoamérica para el intercambio entre saberes regionales. Todavía – afortunadamente – no llaman la atención y la codicia de las grandes multinacionales del saber científico, quizás porque impulsan publicaciones de interés local que podrían reducir el necesariamente universalista factor de impacto, favorecen intercambios en línea de acceso libre, y no persiguen fines de lucro. De hecho, algunas de ellas requieren obligatoriamente resúmenes en español y portugués para el envío de artículos. La lucha es desigual, las publicaciones no siempre siguen criterios de calidad y pertinencia, las dinámicas a veces se dejan vencer por la endogamia, pero en cualquier caso las editoriales y revistas universitarias latinoamericanas juegan un rol de resistencia que merece más visibilidad, validación, apoyo y desarrollo.

Este texto y este libro se escriben en dos lenguas como ejemplo de algunas de estas continuidades, complementariedades y similitudes, pero también como aporte concreto a un espacio regional común para los estudios de la lectura y la escritura en educación superior. De esta forma, como producto que atraviesa fronteras

simbólicas, *Escrita na Universidade: panoramas e desafios na América Latina* busca que Brasil e Hispanoamérica constituyan de forma conjunta, ahora más que nunca, los estudios de la escritura de la región latinoamericana.

Referencias

ARAÚJO, A. D. d. (2010). Mapping Genre Research in Brazil: An Exploratory Study. En C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. H. McLeod, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 44-57). New York & London: Routledge/Taylor & Francis.

ÁVILA REYES, N. (2017). Postsecondary Writing Studies in Hispanic Latin America: Intertextual Dynamics and Intellectual Influence. *London Review of Education*, 15(1), 21-37. Special Feature: Academic Literacies. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.03>

BARBARA, L. (Ed.) (2009). Volumen especial IV ALSFAL 2008. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 25(3).

BARBARA, L., & MOYANO, E. (Eds.). (2011). *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español*. Los Polvorines: UNGS & PUCSP.

BAWARSHI, A. S., & REIFF, M. (2010). *Genre. An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press. <https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/bawarshi-reiff/>

BAZERMAN, C. (2016). The Brazilian Blend. En E. G. Lousada, A. D. O. Ferreira, L. Bueno, R. Rojo, S. Aranha, & L. Abreu-Tardelli (Eds.), *Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos* (pp. 645-650). Araraquara: Letraria. <https://www.letraria.net/dialogos-brasileiros-no-estudo-de-generos-textuaisdiscursivos/>

BAZERMAN, C., ÁVILA REYES, N., BORK, A. V., POLISELI-CORREA, F., CRISTOVÃO, V. L., TAPIA LADINO, M., & NARVÁEZ CARDONA, E. (2017). Intellectual Orientations of Studies of Higher Education Writing in Latin America. En S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A. N. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. Marquilló Larruy, P.

Rogers, & D. Russell (Eds.), *Research on Writing: Multiple Perspectives* (pp. 281-297). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse & CREM. <https://wac.colostate.edu/books/international/wrab2014/>

BAZERMAN, C., BONINI, A., & FIGUEIREDO, D. (Eds.). (2009). *Genre in a Changing World*. Fort Collins, Colorado & West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press. <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/genre/>

BAZERMAN, C., & MORITZ, M. E. W. (2016). Higher Education Writing Studies in Latin America Special Issue. *Ilha do desterro*, 69(3).

CARLINO, P. (2017). *Escrever, ler e aprender na universidade. Uma introdução à alfabetização acadêmica*. Petrópolis: Vozes.

CHIROLEU, A., & MARQUINA, M. (2017). Democratisation or Credentialism? Public Policies of Expansion of Higher Education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139-160. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>

CIAPUSCIO, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

MACHADO, A. R., & LOUSADA, E. G. (2010). A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do métier. *Linguagem em (Dis)curso*, 10(3), 619-633.

MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

MEURER, J. L., & MOTTA-ROTH, D. (Eds.). (2002). *Gêneros textuais e práticas discursivas: Subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC. Editora da Universidade do Sagrado Coração.

MOTTA-ROTH, D. (2008). Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA*, 24(2), 341-383. <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>

MOTTA-ROTH, D., & HEBERLE, V. M. (2015). A short cartography of genre studies in Brazil. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 22-31. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.006>

NATALE, L. (Ed.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS. <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/502/en-carrera-escritura-y-lectura-de-textos-academicos-y-profesionales.html>

NAVARRO, F. (Ed.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Universidad Buenos Aires.
<http://publicaciones.filo.uba.ar/manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades>

NAVARRO, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette, & J. Garufis (Eds.), *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp. 38-48). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>

NAVARRO, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: cinco funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. Lensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Santa Maria: Editora Fi.
<https://www.editorafi.org/308ufn>

NAVARRO, F., ÁVILA REYES, N., TAPIA LADINO, M., CRISTOVÃO, V. L. L., MORITZ, M. E. W., NARVÁEZ CARDONA, E., & BAZERMAN, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Signos*, 49(S1), 100-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>

PARODI, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

SANTOS, B. d. S. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.

Secretaría de Políticas Universitarias SPU. (2015). *Anuario de estadísticas universitarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación
<http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/diu/Anuario%202015%20-%20ESTAD%20C3%8DSTICAS%20UNIVERSITARIAS%20ARGENTINAS%20-%20SPU%20.pdf>

VENEGAS, R., NÚÑEZ, M. T., ZAMORA, S., & SANTANA, A. (2015). *Escribir desde la Pedagogía del Género. Guías para escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Valparaíso: PUCV.

PREFÁCIO

BRASIL, HISPANO-AMÉRICA, LATINO-AMÉRICA: POR UM ESPAÇO REGIONAL COMUM NOS ESTUDOS DA ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR

Federico Navarro

CONICET-Universidad de Buenos Aires/Universidad de Chile

Traduzido por:

Hermano Aroldo Gois Oliveira

Alessandra Magda de Miranda

Em um congresso internacional recente, escutava dois colegas comparando as iniciativas de ensino da escrita na educação superior do Brasil com “as iniciativas da Latino-américa”. Melhor dizendo, o Brasil aparecia, na comparação, como contraparte da região latino-americana. É bem certo que o Brasil possui o tamanho, a população, a economia, o sistema científico, as línguas e a riqueza cultural de um continente, pertencendo – por sorte – a Latino-américa. No entanto, esse deslizamento geográfico, motivado, talvez, pela dinâmica e pelos problemas da oralidade acadêmica, revela algo muito mais profundo: as dificuldades históricas para fazer dialogar e colaborar com as tradições brasileira e hispano-americana de estudo e ensino da leitura e da escrita no ensino superior.

Que elementos separam Brasil e Hispano-américa? Os estudos da leitura e da escrita regionais potencializaram-se institucionalmente a partir de certas interlocuções e encontros científicos. Em particular, merece destacar-se a função da Cátedra UNESCO para o *Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura* – Melhoria da qualidade e equidade da educação na América

[SUMÁRIO](#)

Latina com base na leitura e escrita – criada em 1996, e suas mais de 44 sedes pelo menos em 10 países latino-americanos, com responsabilidades locais de forte influência nos estudos da Leitura e da escrita: María Cristina Martínez na Universidade do Valle (Colombia), Elvira Narvaja de Arnoux da Universidade de Buenos Aires (Argentina) e Giovanni Parodi, continuando a liderança de Marianne Peronard, na Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (Chile). No entanto, trata-se de uma rede institucional principalmente hispano-americana, dada sua ainda escassa presença em universidades brasileiras: apenas duas, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal da Paraíba.

Em se tratando do Brasil, um evento regular que tem impactado decisivamente o desenvolvimento de estudo da leitura e da escrita na educação superior é o encontro bienal *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais* (SIGET), inaugurado em 2003¹. A noção de gênero discursivo/textual, neste caso, é central no Brasil, com aporte teórico de autores renomados como Luiz Antônio Marcuschi (2008), Jose Luiz Meurer (Meurer & Motta-Roth, 2002) ou Anna Rachel Machado (Machado & Lousada, 2010), entre outros. Em contrapartida, o interesse por gêneros discursivos no contexto hispano-americano é mais recente (ver, por exemplo, PARODI, 2008), uma vez que teve contato com noções tipológicas do discurso (CIAPUSCIO, 1994), mas cada vez mais, mostra um maior impacto na investigação e ensino de leitura e escrita na educação superior e no desenvolvimento de

¹ Dados disponíveis em:

https://www.ucs.br/ucs/tpl/Siget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/sala_de_imprensa/apresentacao/o_siget.pdf; acesso em 03/09/2018.

materiais didáticos que adotam uma perspectiva sociocultural e retórica sobre classes tipificadas de textos (NATALE, 2012; NAVARRO, 2014; VENEGAS, NÚÑEZ, ZAMORA & SANTANA, 2015).

Em sentido inverso e complementar ao que sucede na Cátedra UNESCO, a presença hispano-americana no SIGET é bastante reduzida. Como exemplo, o VIII SIGET 2015, na Universidade de São Paulo, no qual apresentou 31 simpósios, cada um com várias exposições²: destes, um em especial, de Natalia Ávila Reyes Chuck Bazerman, “Géneros de formación y escritura experta: hacia la validación de un objeto de estudio”, não era exclusivamente em português nem estava formado somente por falantes de língua portuguesa. Desta forma, as duas principais redes latino-americanas de estudo de leitura e escrita ficaram de um lado e de outro na fronteira linguística que separa Brasil da Hispano-américa.³

Outra especificidade da institucionalização brasileira é a existência da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB)⁴, fundada em 1990, e de seus congressos e sua publicação oficial, a Revista Brasileira de Linguística, a mais lida no país por pesquisadores locais interessados sobre temas de leitura e escrita (BAZERMAN et al., 2017). A importância histórica e institucional da Linguística Aplicada como campo científico no Brasil significa que

² Dados disponíveis em:

<http://siget2015.fflch.usp.br/sites/siget2015.fflch.usp.br/files/u56/Caderno%20de%20programa%C3%A7%C3%A3o%202014.pdf>; acesso em 03/09/2018.

³ No momento da publicação deste texto, foi anunciado que o X SIGET será realizado em 2019 em Córdoba, Argentina, em um valioso gesto de diálogo através dessa fronteira

⁴ Dados disponíveis em: <https://alab.org.br/historia/>; acesso em 03/09/2018.

muitos dos investigadores mais ativos e influentes em temas de ensino de língua e de leitura e escrita no ensino superior (como Leila Barbara, Désirée Motta-Roth, Vera Cristovão, Orlando Vian Jr. ou Viviane Heberle, entre outros) sejam originalmente especialistas no ensino de inglês como segunda língua. Em contrapartida, na Hispano-américa, é menos frequente que os acadêmicos de maior relevância na institucionalização identifiquem-se a si mesmo como parte da Linguística Aplicada ou da Didática de língua.

As publicações científicas do Brasil e Hispano-américa também demonstram forte contraste. No Brasil, existe um sofisticado sistema misto de indexação científica local (denominado *Qualis*), modelo na região, que permite o consenso sobre o valor e a influência simbólica de uma revista científica em relação a outras, mas que não é popularmente conhecido na Hispano-américa, nem considerado em suas rubricas de avaliação científica. Nos países latino-americanos de língua espanhola, sistemas de origem anglo-saxônica (como Web of Science o SCOPUS, usados no Chile) coexistem em tensão com sistemas regionais (Scielo, em vários países, incluindo o Brasil, o Latindex, originário de México) e algumas opções locais (como Núcleo Básico de Revistas Científicas do CONICET para revistas argentinas). Consistentemente, pesquisadores interessados em ler e escrever no Brasil preferem ler revistas brasileiras dentre as opções latino-americanas, enquanto pesquisadores hispano-americanos mencionam apenas revistas regionais em espanhol (BAZERMAN et al., 2017).

Estes modelos e práticas culturais diferentes determinam onde e em que idioma pode e deve publicar-se pesquisa sobre as temáticas Leitura e Escrita. Em nossas investigações acerca da *Revista Brasileira de Linguística*

Aplicada, discutíamos que os artigos que tematizam Leitura e escrita estão exclusivamente escritos por autores de filiação brasileira, enquanto que nas revistas hispano-americanas a origem dos autores é mais diversa (NAVARRO et al., 2016). Por sua vez, as tradições e objeto de estudo em relação com a Leitura e escrita mostram outros contrastes. Ainda de acordo com a *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, seus artigos sobre leitura e escrita contemplam gêneros discursivos e escrita em ambientes virtuais, âmbitos em que não se restringe à leitura e escrita escolar ou acadêmica (ver também ARAÚJO, 2010), apesar de, nas revistas hispano-americanas, predominarem análise do discurso (Argentina e Chile) e ensino de leitura e escrita (Colômbia) (NAVARRO et al., 2016).

Outra característica de desvinculação regional do estudo da leitura e da escrita no ensino superior é a escassez de colaboração entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos no marco de projetos de investigação internacional. Com exceções, destacam-se o projeto *Iniciativas de Lectura y Escritura en la Educación Superior en Latinoamérica* (ILEES), dirigido por Charles Bazerman, e o projeto *Systemics Across Languages* (SAL), dirigido por Christian Matthiessen. Curiosamente, e além dos papéis centrais nesses projetos de diversos atores regionais (como a liderança de Leila Bárbara no projeto SAL no Brasil), grande parte da validação e relevância desses dois projetos está associada à presença dessas importantes figuras de origem norte-americana e europeia, respectivamente. Ainda é uma conta pendente para desenvolver grandes projetos internacionais liderados por pesquisadores locais.

De qualquer forma, as tendências recentes para considerar a internacionalização como um indicador da qualidade acadêmica levaram um princípio de mudança a

essas dinâmicas de endogamia ou estrangeirização. A exemplo, destaca-se o volume internacional *Genre in a Changing World* (2009), fruto do IV SIGET e com participação de autores latino-americanos (Argentina, Brasil e Chile) e internacionais; o volume monográfico da revista *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (2009), editado por Leila Bárbara, a partir das comunicações e mesas redondas do IV Congresso ALSFAL; o volume colaborativo *Textos e linguagem acadêmica. Estudos sistêmico-funcionais em português e espanhol*, editado por Leila Bárbara e Estela Moyano, em 2011, e financiado pela *Convocatoria de Proyectos de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias* (Ministério da Educação, Argentina); e o volume monográfico “Higher Education Writing Studies in Latin America” da revista brasileira *Ilha do desterro* (2016), editado por Charles Bazerman e Maria Ester W. Moritz, com trabalhos de Argentina, Chile, Colômbia e Brasil. Convém, igualmente, destacar iniciativas científicas mais amplas, como o Programa Escala Docente da Associação de Universidade Grupo Montevidéu, que promove o intercambio de cerca de 400 acadêmicos por convocação na América do Sul, com a participação de 12 universidades brasileiras e 23 universidades argentinas, bolivianas, chilenas, paraguaias e uruguaias⁵.

Por sua vez, as citações sobre problemáticas de leitura e escrita entre um espaço geográfico e outro são escassas (Ávila Reyes, 2017). Lamentavelmente, os autores e tradições que são lidos da mesma forma em toda a América Latina não respondem a um diálogo horizontal, mas sim vertical: ou são publicados em inglês ou francês

⁵ Dados disponíveis em: <http://grupomontevideo.org>; acesso em 03/09/2018.

como língua franca, ou são traduzidos simultaneamente para o espanhol e para o português. Assim, existe o paradoxo de que hispano-americanos e brasileiros citemos com igual entusiasmo autores como Mikhail Bakhtin, Jean Paul Bronckart ou Charles Bazerman, contudo, nos exemplares traduzidos para nossas línguas locais, há uma dinâmica unidirecional centro-periferia. As dinâmicas que alguns chamam de "sul-sul" são muito menos frequentes, ou seja, há poucos livros traduzidos do português para o espanhol ou do espanhol para o português. Com exceção da obra *Escrever, Ler e aprender na universidade. Uma introdução à alfabetização acadêmica* (2017), de Paula Carlino.

Há, por último, uma clara diferença linguística (e semelhança): a Hispano-América compartilha a mesma língua predominante, o espanhol, que facilita as trocas, as nomeações e as colaborações entre os países de língua espanhola. Isso não significa, é claro, que a América Latina seja um bloco monolítico, sem diferenças em seus sistemas científicos, em suas tradições teóricas predominantes ou em sua dinâmica de citação (ÁVILA REYES, 2017). Ao mesmo tempo, muitos especialistas em língua espanhola não têm a experiência nem o hábito de publicar ou apresentar seu trabalho em português; em contraste, é mais frequente ver acadêmicos brasileiros aventurando-se em espanhol ouportunhol. O português e o espanhol, embora sejam línguas tipologicamente próximas, demarcam territórios de troca distintos e bem definidos, e não está claro qual seria a língua franca para os pesquisadores latino-americanos. Se *escrita / escritura* são quase-cognatos, o *letramento* e a *alfabetização*, como termos predominantes na disciplina, tendem a se diferenciar em ambos os lados da fronteira linguística.

Nas linhas anteriores, destacamos as diferenças e contrastes, com generalizações discutíveis, com nomes injustamente esquecidos e eventos não contemplados, mas com a intenção de enquadrar a discussão. Agora, que elementos unem o Brasil e a América Latina? Que antecedentes e oportunidades para a colaboração regional podem ser identificados?

Os estudos de escrita no Brasil têm se caracterizado por suas posições híbridas e mestiças de tradições de leitura, o que Bawarshi y Reiff (2010) denominam de “síntese brasileira” e Bazerman (2016) “a mistura brasileira”. Nessa síntese, “as tradições retóricas e sociológicas do estudo do gênero discursivo não são incompatíveis com as tradições linguísticas” (BAWARSHI & REIFF, 2010, p.77; tradução própria), ou seja, é frequente que coexistam estudos simultaneamente informados e interessados por teorias sociais, linguística e educacionais, uma raridade em outras regiões. Um exemplo desse tipo de construção originalmente brasileira é a Análise Crítica de Gêneros (MEURER E MOTTA-ROTH, 2002, MOTTA-ROTH, 2008).

Mas essas posições de leitura também são frequentes na América espanhola. Na verdade, pode-se falar em “a síntese latino-americana” ou “a mistura latino-americana”. Autores, teorias e métodos que não se conhecem, visitam ou dialogam em seus centros hegemônicos de produção científica podem ser incluídos no mesmo parêntese ou ser complementados no mesmo arcabouço teórico de um artigo latino-americano sem grandes problemas, e as tradições linguísticas, sociais e educacionais se cruzam em congressos e revistas, às vezes mais amistosos, às vezes, através de fortes disputas jurisdicionais (ÁVILA REYES, 2017).

Esse hibridismo teórico desencadeia maneiras ricas e inovadoras de compreender a leitura e a escrita,

"epistemologias do sul" ou "saberes-outros" (SANTOS, 2009) para construir conhecimento relevante na região. No caso da América Latina, permite, por exemplo, analisar fenômenos textuais com ferramentas da Linguística sistêmico-funcional, ao mesmo tempo em que técnicas etnográficas são utilizadas para traçar as trajetórias dos escritores. Ou usa a tradição francófona do interacionismo sociodiscursivo para o ensino da língua juntamente com o filtro da orientação marxista da análise crítica do discurso para identificar as desigualdades no acesso ao capital cultural acadêmico.

A América Latina também forneceu linhas de pesquisa e ensino de impacto internacional frutífera e original, que também têm sido o mais bem-sucedido na influência cross-continental (BAZERMAN, 2016): a pedagogia crítica, a alfabetização inicial e, mais recentemente, a alfabetização acadêmica, com nomes importantes como Paulo Freire, Emília Ferreiro e Paula Carlino, respectivamente. Assim, leituras latino-americanas, por vezes, têm rearticulado e reinventado as fontes hegemônicas de modo que elas são permeadas por desenvolvimentos teóricos próprios e para atender e satisfazer as necessidades linguísticas e educação local (MOTTA-ROTH & HEBERLE, 2015). Nesse sentido, seria errado desconsiderar uma narrativa na qual os países centrais oferecem concepções pedagógicas bem informadas, propostas teóricas homogeneamente adotadas e iniciativas solidamente institucionalizadas, enquanto os países periféricos estariam sujeitos a atrasos, desacordos e emergências que impediriam a busca de nossos próprios desenvolvimentos (NAVARRO, 2016).

Evidentemente, esse ecletismo nos estudos de leitura e escrita no ensino superior sempre contém o perigo de justaposição, dispersão, inconsistência, incom-

patibilidade epistemológica ou, pior ainda, a reprodução acrítica das teorias desenvolvidas em outras regiões. Nesse sentido, uma conta regional pendente é avançar mais e melhor em teorias proprietárias e descoloniais, bem desenvolvidas, articuladas, exploradas e discutidas. Seria bom que os periódicos regionais indexados oferecessem mais espaços para publicar - com rigor e avaliação cega pelos pares - esse tipo de contribuição, que pode ter muito mais impacto que uma pesquisa empírica limitada e ortodoxa.

A América Latina também viu o surgimento de algumas associações e redes que tentam atravessar fronteiras geográficas e linguísticas entre a região de língua espanhola e a região de língua portuguesa. Menção especial deve ser feita à *Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina* (ALSFAL), criada em 2004 e também desenvolvida no Brasil e América Latina com reuniões anuais rotativas, ou a *Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso* (ALED), criada em 1995 e com forte impacto regional, junto com outras associações mais específicas e com igual vontade pluri-língue e pluricultural, como a *Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita no Ensino Superior e Contextos Profissionais* (ALES), criada em 2016 por pesquisadores de toda a América Latina.

A verdadeira energia dessas e de outras associações, suas dinâmicas de troca e influência continental, se manifesta em seus congressos regionais e internacionais. Os espaços desses eventos combinam pesquisadores e professores latino-americanos e brasileiros, e as trocas misturam idiomas, tradições e experiências. Entre os eventos regionais, destacam-se a *Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso* (realizado o XII Congresso ALED, em 2017, em Santiago), que também

organiza vários simpósios nacionais; *Congresso da Associação das economias americanas Linguística Sistêmico-Funcional* (realizado o XIV Congresso ALSFAL, em Puebla/México, em 2018) e o Congresso da Cátedra UNESCO (em 2018, realizou em Cuenca seu IX encontro). Entre os eventos internacionais que ocasionalmente visitam a América Latina, pode-se citar o Congresso Funcional Sistêmico Internacional (que teve três de suas 46 reuniões na América Latina: em São Paulo, em 2006; em Mendoza, em 2014, e, em 2019, em Santiago⁶), o Writing Research Across Borders (que celebrou seu IV encontro em 2017 em Bogotá) ou o Encontro Internacional de Interacionismo Sociodiscursivo (com três eventos na América Latina: São Paulo, em 2006; Belo Horizonte, em 2008, e, mais recentemente, Rosário, em 2017⁷). Em suma, esses esforços de colaboração regional constituem evidência da institucionalização de certos desafios, problemas, necessidades, experiências e interesses comuns.

Um desses desafios comuns está em um vertiginoso sistema de expansão do ensino superior que, em uma região historicamente desigual e segregada de trajetórias, formações e perfis estudantis diversos, pode levar a novas segmentações, desigualdades e exclusões de acordo com elementos sociais, culturais, linguísticos, sociais e educacionais (CHIROLEU; MARQUINA, 2017). Nesse contexto, a América Latina está em pleno desenvolvimento de sua própria visão para o estudo e ensino da leitura e da escrita, como componentes centrais para aprender,

⁶ Dados disponíveis em:

<http://www.isfla.org/Conferences/PastConferences.html>; acesso em 03/09/2018.

⁷ Dados disponíveis em: <https://isdrosarioargentina.wordpress.com/>; acesso em 03/09/2018.

comunicar, criar, demonstrar e criticar em ambientes de treinamento (NAVARRO, 2018). Por exemplo, como componentes capazes de promover simultaneamente a qualidade e a inclusão educacional. Desta forma, a influência da pedagogia crítica, da sociologia da educação e dos estudos discursivos determina perspectivas comprometidas com a justiça social como marca distintiva da região (BAZERMAN, 2016). Conhecer mais e melhor os elementos comuns e divergentes dos sistemas educativos de cada país e dos grupos sociais em que participam as comunidades educativas é uma ação prioritária para pensar nas políticas e iniciativas de alfabetização acadêmica na região. Na Argentina, por exemplo, 72,4% (SPU, 2015) dos estudantes universitários se inscrevem sem restrição de renda ou custo em universidades públicas e de qualidade disponíveis em todo o território nacional, e, portanto, o maior desafio é talvez ter apoio de instituições para acompanhar esse acesso maciço e garantir a equidade em permanência e graduação. Em contraste, no Brasil o sistema é predominantemente privado (75% dos estudantes) (CHIROLEU; MARQUINA, 2017) e a admissão em universidades públicas, gratuita e de qualidade é geralmente restrita à elite cultural e acadêmica do país, o que torna necessários mecanismos de preparação, apoio ao acesso inclusivo e maior oferta de instituições em áreas menos desenvolvidas.

Finalmente, é importante destacar o papel dos editores e periódicos universitários na América Latina para o intercâmbio de conhecimento regional. Ainda assim, felizmente, eles não atraem a atenção e a ganância de grandes multinacionais do saber científico, talvez porque impulsionam publicações de interesse local que poderiam reduzir o fator de impacto necessariamente universalista; talvez, porque favorecem as trocas on-line de acesso livre e

não buscam lucro. De fato, alguns deles exigem resumos obrigatórios em espanhol e português para a submissão de artigos. A luta é desigual, as publicações nem sempre seguem critérios de qualidade e relevância, as dinâmicas, às vezes, são superadas pela endogamia, mas de qualquer forma as editoras e revistas universitárias latino-americanas desempenham um papel de resistência que merece mais visibilidade, validação, apoio e desenvolvimento.

Este texto e este livro são escritos em duas línguas como um exemplo de algumas dessas continuidades, complementaridades e semelhanças, mas também como uma contribuição concreta para um espaço regional comum para estudos de leitura e escrita no ensino superior. Desta forma, como um produto que atravessa fronteiras simbólicas, *Escrita na Universidade: Cenários e Desafios na América Latina*, busca que o Brasil e a América Latina constituam de forma conjunta, agora mais do que nunca, os estudos de escrita da região latino-americana.

Referencias

ARAÚJO, A. D. d. (2010). Mapping Genre Research in Brazil: An Exploratory Study. En C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. H. McLeod, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 44-57). New York & London: Routledge/Taylor & Francis.

ÁVILA REYES, N. (2017). Postsecondary Writing Studies in Hispanic Latin America: Intertextual Dynamics and Intellectual Influence. *London Review of Education*, 15(1), 21-37. Special Feature: Academic Literacies. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.03>

BARBARA, L. (Ed.) (2009). Volumen especial IV ALSFAL 2008. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 25(3).

SUMÁRIO

BARBARA, L., & MOYANO, E. (Eds.). (2011). *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español*. Los Polvorines: UNGS & PUCSP.

BAWARSHI, A. S., & REIFF, M. (2010). *Genre. An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press. <https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/bawarshi-reiff/>

BAZERMAN, C. (2016). The Brazilian Blend. En E. G. Lousada, A. D. O. Ferreira, L. Bueno, R. Rojo, S. Aranha, & L. Abreu-Tardelli (Eds.), *Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos* (pp. 645-650). Araraquara: Letraria. <https://www.letraria.net/dialogos-brasileiros-no-estudo-de-generos-textuaisdiscursivos/>

BAZERMAN, C., ÁVILA REYES, N., BORK, A. V., POLISELI-CORREA, F., CRISTOVÃO, V. L., TAPIA LADINO, M., & NARVÁEZ CARDONA, E. (2017). Intellectual Orientations of Studies of Higher Education Writing in Latin America. En S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A. N. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. Marquilló Larruy, P. Rogers, & D. Russell (Eds.), *Research on Writing: Multiple Perspectives* (pp. 281-297). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse & CREM. <https://wac.colostate.edu/books/international/wrab2014/>

BAZERMAN, C., BONINI, A., & FIGUEIREDO, D. (Eds.). (2009). *Genre in a Changing World*. Fort Collins, Colorado & West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press. <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/genre/>

BAZERMAN, C., & MORITZ, M. E. W. (2016). Higher Education Writing Studies in Latin America Special Issue. *Ilha do desterro*, 69(3).

CARLINO, P. (2017). *Escrever, ler e aprender na universidade. Uma introdução à alfabetização acadêmica*. Petrópolis: Vozes.

CHIROLEU, A., & MARQUINA, M. (2017). Democratisation or Credentialism? Public Policies of Expansion of Higher Education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139-160. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>

CIAPUSCIO, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

MACHADO, A. R., & LOUSADA, E. G. (2010). A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do métier. *Linguagem em (Dis)curso*, 10(3), 619-633.

- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- MEURER, J. L., & MOTTA-ROTH, D. (Eds.). (2002). *Gêneros textuais e práticas discursivas: Subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC. Editora da Universidade do Sagrado Coração.
- MOTTA-ROTH, D. (2008). Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA*, 24(2), 341-383. <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>
- MOTTA-ROTH, D., & HEBERLE, V. M. (2015). A short cartography of genre studies in Brazil. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 22-31. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.006>
- NATALE, L. (Ed.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS. <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/502/en-carrera-escritura-y-lectura-de-textos-academicos-y-profesionales.html>
- NAVARRO, F. (Ed.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Universidad Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades>
- NAVARRO, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette, & J. Garufis (Eds.), *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp. 38-48). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <http://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- NAVARRO, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: cinco funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. Lensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Santa Maria: Editora Fi. <https://www.editorafi.org/308ufn>
- NAVARRO, F., ÁVILA REYES, N., TAPIA LADINO, M., CRISTOVÃO, V. L. L., MORITZ, M. E. W., NARVÁEZ CARDONA, E., & BAZERMAN, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Signos*, 49(S1), 100-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>

PARODI, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

SANTOS, B. d. S. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.

Secretaría de Políticas Universitarias SPU. (2015). *Anuario de estadísticas universitarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/diu/Anuario%202015%20-%20ESTADÍSTICAS%20UNIVERSITARIAS%20ARGENTINAS%20-%20SPU%20.pdf>

VENEGAS, R., NÚÑEZ, M. T., ZAMORA, S., & SANTANA, A. (2015). *Escribir desde la Pedagogía del Género. Guías para escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Valparaíso: PUCV.

APRESENTAÇÃO

ESCRITA NA UNIVERSIDADE: PANORAMAS E DESAFIOS NA AMÉRICA LATINA

A motivação para a organização de qualquer livro costuma vir sempre antecedida por acontecimentos outros e entrelaçada por histórias e vivências nas quais se envolvem os autores. A história desse livro não poderia ser diferente, começou na Costa Rica, no Congresso da Cátedra UNESCO em Leitura e Escritura, em fevereiro de 2015. A participação no evento, fruto da recente oficialização como coordenadora da sub-sede da Cátedra na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), proporcionou-me rever e conhecer as pesquisas sobre escrita desenvolvidas em contexto universitário na Argentina, Chile, Costa Rica, Equador e República Dominicana e, ao mesmo tempo, pensar na possibilidade de estabelecer diálogos com pesquisadores desses países. Foi possível, portanto, reconhecer que algumas dificuldades são comuns entre os países, especificamente aquelas relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem vivenciados por professores e alunos.

No caso da Argentina, em particular, já tivemos e ainda mantemos produtivas parcerias, construídas durante a vigência do convênio firmado entre a Universidade de Buenos Aires (UBA) e a UFPB, período em que se desenvolveu¹ o projeto de fortalecimento do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING). Ainda sobre os desdobramentos dessa parceria com a UBA, as minhas

¹ Projeto 026/2011 financiado pela CAPES, vigência 2011/2014.

atividades à frente do Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA)², projeto que dialoga muito com as ações formativas desenvolvidas por Elvira Arnoux, Mariana di Stefano, Cecília Pereira, Susana Nothstein, entre outras, nas turmas de graduação daquela instituição, configuraram-se como justificativa à nossa vinculação à rede da Cátedra, tendo em vista o nosso foco na promoção de práticas formativas no contexto do letramento acadêmico.

Aqui em solo brasileiro, estamos igualmente articulados em torno de pesquisas e interesses comuns, uma vez que os demais autores são pesquisadores integrantes do Grupo de Trabalho (GT/ANPOLL) de Gêneros Textuais-discursivos vinculado à Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística (ANPOLL). Ainda que o GT, em sua totalidade e abrangência, agregue outras dimensões do trabalho com os gêneros textuais-discursivos, temos refletido sobre o desenvolvimento das práticas de letramento acadêmico em seus aspectos sociocomunicativo, formativo e didático.

Foi, então, nesse contexto de discussão e investigação que foram se firmando as ações do ATA, projeto vinculado ao Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalhos (GELIT/UFPB), cujo objetivo maior é investigar o processo de elaboração de diferentes gêneros acadêmicos em interface com diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido, atuamos em dois eixos: 1) promovendo a didatização da escrita acadêmica em disciplinas que orientam a elaboração de textos no curso de Licenciatura em Letras e também organizando e oferecendo oficinas e workshops para toda comunidade

² Apoio: CAPES – PNPd – Processo nº 23038.007066/2011-60). O projeto foi financiado durante o período compreendido de 2011 a 2016, foram esses recursos que possibilitaram a publicação deste livro.

acadêmica; 2) analisando as especificidades dos parâmetros de produção e da arquitetura textual dos gêneros de divulgação científica em diferentes áreas de conhecimentos (BRONCKART, 1999, 2006, 2008).

Assim, delinea-se o cenário no qual a proposta deste livro foi se consolidando. A motivação de reunir resultados de pesquisas que focalizem a escrita acadêmica em seus diferentes aspectos teóricos e sociocomunicativos, mas também enfatizar questões de natureza pedagógica e como essas práticas têm sido implementadas nos diferentes contextos da América Latina. Os sete capítulos aqui reunidos apresentam, cada um por um prisma diferente, um fractal do que os autores têm pesquisado e desenvolvido sobre um tema tão atual e necessário no contexto de formação de professores e pesquisadores.

Não por acaso, a discussão aqui empreendida ganhou um contorno que priorizou nitidamente as experiências e abordagens didáticas desenvolvidas no ambiente universitário. Tal direcionamento é bastante promissor, especialmente se considerarmos que até bem pouco tempo predominava, e em algumas realidades ainda predomina, a concepção de que os alunos egressos do ensino médio já são proficientes na escrita acadêmica, e que dispensam, portanto, uma rotina de apresentação, exploração e vivência com as especificidades de cada gênero. Não por acaso, também, as orientações teórico-metodológicas aqui delineadas exibem um viés sociointeracionista e substancialmente pautado na concepção dos letramentos, notadamente nos estudos dos Novos Letramentos e na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Partindo, então, de um prisma investigativo que se debruça sobre abordagens e referências sobre o tema aqui discutido, **Natalia Ávila Reyes**, no capítulo que inicia o livro **LOCALES, REGIONALES Y COSMOPOLITAS: ANÁLISIS**

INTERTEXTUAL DE ARTÍCULOS SOBRE ESCRITURA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA HISPÁNICA, traça um panorama quantitativo e qualitativo dos estudos sobre escrita acadêmica na América Latina, notadamente os de língua espanhola, a partir das citações dos estudiosos da área, objetivando avaliar como se desenvolvem e se consolidam as relações de autoridade acadêmica em um campo de conhecimento. O levantamento quantitativo permite delinear, a partir de uma perspectiva macro, um predomínio de referências regionais e abordagem mais eclética, fruto de domínios de conhecimento variados, não especificamente os linguísticos. A análise qualitativa por seu turno focaliza os usos discursivos e pragmáticos das citações relacionados a questões disciplinares.

Do contexto mais amplo, abordado na pesquisa de Natalia Reyes, partimos para um mais situado, região Sul do Brasil, em que **Gisele Silva Antunes Thomazini e Vera Lúcia Lopes Cristovão** se debruçam sobre LETRAMENTO ACADÊMICO NO CURSO DE LETRAS INGLÊS: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL, buscando identificar, especialmente, as especificidades entre os currículos de licenciatura em Letras Inglês nas propostas curriculares de 14 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do sul do Brasil e suas respectivas ementas. Embasadas nos estudos de letramento (STREET; LEA, 2014), as autoras verificaram que as IES não seguem padrão regular com respeito à carga horária e quantidade de disciplinas ofertadas e que o letramento acadêmico não aparece inserido nos currículos analisados.

A partir do terceiro capítulo, as reflexões se voltam mais diretamente para o contexto de práticas de letramento acadêmico em sua interface com procesos didáticos. **Elvira Narvaja de Arnoux** discute LA

ESCRITURA EN EL POSTGRADO. IMPLEMENTACIÓN DE UN DISPOSITIVO DIDÁCTICO EN EL MARCO DEL TALLER DE TESIS a partir da experiência com o curso de Mestrado em Análise do Discurso na UBA, apresenta uma proposta de ensino de produção do projeto de pesquisa para tese e dissertação sob a forma de oficina. As orientações propõem atividades de escrita, interações orais e escritas que possibilitam ao aluno o desenvolvimento das habilidades textuais e discursivas referentes à elaboração de objetivos e perguntas de pesquisa, evidenciando a relação existente entre textualização, aspectos investigativos e construção de autoria no projeto de pesquisa.

Na sequência, o capítulo de **Lília Santos Abre-Tardelli**, O DIÁRIO DE LEITURA PARA ALÉM DO DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LEITORA: UM INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE reflete sobre uma experiência de letramento acadêmico com os alunos de primeiro ano de Letras em uma universidade pública paulista. A autora reconhece que o uso de diários de leitura com professores em formação inicial pode ser um valioso dispositivo didático de discussão sobre a futura profissão, configurando-se como um instrumento que desenvolve outras competências além de leitura, podendo ser utilizado também como um instrumento psicológico para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação inicial.

Também no contexto de formação docente, o quinto capítulo discute sobre GÊNEROS ACADÊMICOS E PROCESSOS DE LETRAMENTO NO ENSINO SUPERIOR precisamente na realidade da pós-graduação *lato sensu* (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa), ofertado aos professores de língua portuguesa pela Universidade de Pernambuco (UPE), em três turmas nas cidades do interior de Pernambuco (Caruaru, Garanhuns e Salgueiro). Os

autores **Benedito Gomes Bezerra e Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo** analisaram questionários respondidos pelos alunos sobre suas práticas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos, projetos e excertos das monografias de conclusão de curso, objetivando compreender as dificuldades enfrentadas pelos discentes na elaboração dos textos. Os resultados indicam que, embora os alunos respondam nos questionários não sentirem grandes dificuldades na leitura, os textos escritos revelam a tamanha complexidade que envolve os processos cognitivos, compreensivos e discursivos presentes na elaboração desses gêneros.

Os dois últimos capítulos abordam experiências didáticas com o artigo científico e com a resenha. No sexto capítulo, **A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES-PESQUISADORES: O LETRAMENTO ACADÊMICO EM FOCO EM EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS COM OS GÊNEROS RESENHA E ARTIGO CIENTÍFICO**, **Eliane Gouvêa Lousada, Olivier Dezutter e Christiane Blaser** relatam e analisam, ancorados no aparato teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) duas experiências de uso de gêneros textuais no processo de ensino da escrita acadêmica para futuros professores-pesquisadores, em uma universidade pública de São Paulo. Foram usados como conteúdos e critérios de avaliação de duas disciplinas, o gênero resenha na graduação, e outra da pós-graduação, com o gênero artigo científico. Os autores descrevem, ainda, as características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas desses dois gêneros textuais com base no modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999), evidenciando como a proposta didática de modelização dos gêneros pode se configurar como um instrumento favorecedor do ensino-aprendizagem da escrita acadêmica.

Por fim, no sétimo capítulo, ABORDAGEM DIDÁTICA E FORMATIVA NA ESCRITA ACADÊMICA, ainda sobre o artigo e a resenha, e também respaldada nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), relato e discuto algumas ações do ATA e os resultados de abordagens didáticas desenvolvidas no Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com os alunos de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PAELP) e Leitura e Produção de Textos I (LPT I), destacando a importância da interação dialogada ao longo da escrita e reescrita dos textos e da elaboração de sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004). Constatamos que as experiências de transposição didática, fundamentadas nos parâmetros socio subjetivos de produção, proporcionam aos estudantes recém-ingressos na universidade uma maior proficiência na elaboração desses gêneros. Podemos afirmar que a proposta de intervenção pedagógica permitiu o desenvolvimento de uma zona proximal propícia para o domínio do gênero no que se refere à capacidade de argumentar e, conseqüentemente, de inserção nas práticas de pesquisa e letramento acadêmico, por permitir o desenvolvimento de uma postura autoral diante dos meios de produção e validação do saber científico.

Assim, **Escrita na Universidade: panoramas e desafios na América Latina** vem ocupar um nicho de investigação que se encontra plenamente aberto às pesquisas e discussões. Para além das importantes reflexões teóricas já percorridas sobre os elementos constitutivos dos gêneros acadêmicos, faz-se necessário situar discussões e práticas nas vivências formativas em contexto universitário, nas rotinas pedagógicas de nossas salas de aula e nos demais eventos de letramento em que se

inserem graduandos e pós-graduandos. O processo de elaboração deste livro desvelou que temos muitos pontos de convergência com nossos vizinhos fronteiriços, dentro e fora do território nacional há mais aproximações do que distanciamentos, e na leitura dos capítulos fica evidente que a preocupação com as estratégias didáticas pode ser um caminho para a ampliação da proficiência escrita.

Finalizo esta apresentação com algo que tenho dito reiteradamente nos encontros com o ATA e nos workshops que temos realizado ao longo desses quase oito anos de existência: O nosso interesse é não só pensar a escrita acadêmica, em si mesma e por ela mesma, e sim, pensar a escrita em sua dimensão interacional, suas motivações, seu contexto e seus usuários. O maior desafio é pensar a escrita pedagogicamente, no que ela pode ser compreendida e democratizada.

A organizadora

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

_____. MACHADO, Anna Rachel, MATENCIO, M.L.M.(Orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de Letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. **491 Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LOCALES, REGIONALES Y COSMOPOLITAS: ANÁLISIS INTERTEXTUAL DE ARTÍCULOS SOBRE ESCRITURA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA HISPÁNICA

Natalia Ávila Reyes
Pontificia Universidad Católica de Chile
naavila@uc.cl

Introducción

Los estudios de la escritura se han desarrollado en Latinoamérica desde al menos dos décadas. Una serie de investigaciones recientes identifica hitos claves en su desarrollo entre 1996 y 2003 (NAVARRO et al., 2016; TAPIA LADINO et al., 2016) pese a que otros antecedentes datan de fines de los años 80, en los fundacionales talleres de la Cátedra de Semiología de la Universidad de Buenos Aires (PEREIRA, 2006).

Desde inicios de la década del 2000, el interés por la enseñanza de la escritura en la educación superior comenzó a ser denominado “alfabetización académica” (CARLINO, 2003, 2013), un nombre que configuró un espacio disciplinar y permitió identificar el desarrollo de estrategias e investigaciones que dieron forma a este campo emergente. El presente capítulo se enmarca en un esfuerzo programático por describir la emergencia de lo que denominamos “estudios de la escritura en educación superior” y comprender su configuración teórica y epistemológica (cf. BAZERMAN et al., 2017; CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016). Además de la historización de su desarrollo disciplinar, se ha reportado la influencia de la lingüística y la educación como disciplinas de origen; una producción

científica en evolución, que inicialmente se concentró más en el discurso como producto y que gradualmente se ha ido interesando en aspectos de su enseñanza y aprendizaje y la existencia de *disputas de jurisdicción* entre las dos disciplinas madre (ÁVILA REYES, 2017; NAVARRO et al., 2016; TAPIA LADINO et al., 2016). También hemos reportado un notorio eclecticismo en las influencias intelectuales (ÁVILA REYES, 2017; BAZERMAN et al., 2017), pero no hemos estudiado de manera sistemática las dinámicas de intercambio intelectual sur-sur, ni el origen de esa diversidad teórica.

En el presente capítulo se da cuenta de algunos resultados de dos estudios complementarios sobre la intertextualidad en la investigación en escritura, uno predominantemente cuantitativo y otro cualitativo, que apuntan a reconstruir las orientaciones intelectuales, filiaciones y opciones epistemológicas del campo en países de América Latina hispanohablante, con el objetivo de describir las dinámicas de intercambio y los usos particulares de las fuentes citadas en artículos de investigación reciente del campo.

El primero es un estudio exploratorio sobre patrones de citación en una muestra de 50 textos académicos considerados representativos de la emergente comunidad de investigación sobre escritura en educación superior en América Latina hispanohablante. El segundo analiza discursiva y retóricamente la intertextualidad sobre una sub-muestra de 9 artículos de los países con mayor desarrollo del campo a la fecha: Argentina, Chile y Colombia.

En los estudios presentados, se indagó en la forma en que capítulos y artículos se apoyan en tradiciones investigativas previas por medio de citas a otros textos. No obstante, los patrones de citación (es decir, quién cita,

cuántas veces, a quién y para qué lo hace) no bastan por sí solos para inferir la configuración teórica de una disciplina. Para comprender cabalmente esta información, se requiere de un *análisis intertextual* que explore las dinámicas de construcción e intercambio de conocimiento a través de la escritura y que proponga una descripción contextualizada e históricamente situada de las citas. Por consiguiente, los patrones de citación constituyen una exploración útil para identificar tendencias generales y proponer hipótesis de trabajo, pero deben analizarse desde enfoques cualitativos y abiertos, como los utilizados en el segundo estudio. En efecto, entre los dispositivos comúnmente empleados para estudiar las disciplinas se encuentran, además de las historias disciplinares, la “genealogía, etnografía, entrevistas y encuestas, bibliometría, análisis del discurso, investigación documental, análisis organizacional, teoría social y crítica” (KLEIN, 2000, p. 7, traducción propia).

Se asumió que el conjunto de artículos que constituyen el corpus de estos estudios representa una forma de construcción de conocimiento compartida y desarrollada históricamente; en otras palabras, se comprende esta disciplina como un *sistema de actividad* (BAZERMAN; PRIOR, 2005). Los sistemas de actividad están mediados por textos y, como apunta Bazerman, “las disciplinas que se ocupan de la producción de conocimiento generan en gran medida discurso, lo cual determina a la totalidad del campo de actividad” (1997, p. 297). Efectivamente, publicar textos académicos y recibir crédito a través de citas en consecuencia no son productos, sino actividades fundamentales de la construcción del conocimiento. La naturaleza intertextual del discurso académico permite inferir la estructura de participación y acceder a la organización discursiva y social en que este produce (PRIOR, 2004).

La cita comenzó como un reconocimiento de deuda intelectual, pero “se convirtió en una forma de entrelazar estrechamente el trabajo actual con la investigación y teoría en curso, lo cual formó una red de literatura codificada” (BAZERMAN, 1988, p. 139, traducción propia), es decir, evolucionó hasta convertirse en una herramienta para la integración grupal en redes. Las opciones autorales al citar, por tanto, no solo son resultado de la historia y la actividad, sino también decisiones estratégicas para dar cuenta de pertenencias y posicionamientos en el paisaje social de la academia. En síntesis, abordar los patrones de citación desde el marco conceptual de los sistemas de actividad permite acceder a las epistemologías comunitarias, pues muestra las relaciones entre textos y comunidades, fundamentales para la construcción de conocimiento colectivo (DEVITT, 1991).

El análisis de la citación ha tomado direcciones muy diferentes, como la lingüística aplicada, a través del análisis de discurso y de género; la historia, la sociología y la retórica de la ciencia, y las ciencias de la información, incluyendo los estudios cuantitativos de bibliometría, recuperación de información y usos de la información (WHITE, 2004). Según Swales, los estudios de citación han obedecido al menos a cuatro motivaciones: entender las redes de influencia, colaboración y dependencia; validar leyes estadísticas o principios matemáticos que aplican a la bibliometría; estudiar similitudes y diferencias entre patrones de citación a través del tiempo o entre disciplinas, y usar los patrones de citación como método de evaluación, calificación y ranking (1986). La presente investigación gravita fundamentalmente en torno a la primera de estas motivaciones, desde la participación social en la comunidad académica.

De la cita a la intertextualidad

Aunque el concepto de *intertextualidad* lo introduce Julia Kristeva en los setenta, se remonta al trabajo de Volosinov. Bazerman propone recuperar esta genealogía para satisfacer las necesidades de la investigación sobre literacidad (2004a). Al entender el lenguaje como enunciados socialmente formados que siempre responden o reflejan enunciados anteriores (VOLOSINOV, 1986), se dialoga con la teoría de la mente humana de Vygotsky, quien plantea que el lenguaje media y modela la conciencia como forma de internalizar la experiencia social, dialógica e histórica (1986). Estas nociones permiten reorientar la discusión desde la idea del escritor individual y solitario hacia una visión del escritor situado en un complejo mundo de textos con los que se relaciona. Además, la intertextualidad resulta fundamental en un modelo de comunicación para los estudios de la escritura, en trabajos sobre la emergencia histórica de los géneros como un fenómeno de yuxtaposición de enunciados en el tiempo.

La cita es la forma más evidente de intertextualidad en la escritura científica y se encuentra altamente normada. Esta forma de intertextualidad incluye técnicas como la cita directa e indirecta, parafraseo, comentarios o menciones a un documento o afirmación, siempre seguidos de una marca formal de la fuente. Sin embargo, una buena parte de las bases intelectuales que realmente definen cualquier forma de escritura experta, como las clases recibidas y las lecturas realizadas durante el curso de la educación, el registro de habla y las fórmulas lingüísticas oídas y leídas que se reproducen, (incluso de forma inconsciente), no suelen ser estudiadas. Hay diversas formas en las que un texto puede hacer eco de otros, como la fraseología, terminología o uso de fórmulas reconocibles

y asociadas a personas, grupos o documentos. Lo mismo aplica a unidades discursivas como el género, vocabulario, frases hechas y patrones de expresión (BAZERMAN, 2004b). Pese a los desafíos metodológicos que representan, estas formas de intertextualidad más tácitas son centrales para el estudio de la escritura académica. Las técnicas de Análisis del Discurso han probado ser útiles para interpretar la alusión a discursos y narrativas sociales o a otros lenguajes reconocibles que no están explícitamente referenciados y permiten ampliar el foco desde la cita hacia la intertextualidad.

En general, los análisis de citación suelen adoptar dos perspectivas. La primera es una perspectiva “normativa” mertoniana, que “plantea que, por medio de las citas a sus trabajos, los científicos le dan crédito autoral a sus colegas. De esta forma, las citas representan la influencia intelectual o cognitiva en el trabajo científico” (BORNMANN; DANIEL, 2008, p. 48, traducción propia). En consecuencia, el enfoque normativo considera que los análisis bibliométricos son adecuados para evaluar los resultados científicos (BORNMANN; DANIEL, 2008). La segunda es una perspectiva basada en una visión socio-constructivista de la ciencia, expresada en trabajos como el de Knorr-Cettina (1981) y otros (BORNMANN; DANIEL, 2008; ERIKSON; ERLANDSON, 2014; NELHANS, 2014), que comparte con la retórica de la ciencia la visión sobre los usos argumentativos del intertexto. Este enfoque, basado en la tradición de Gilbert (1977), pone en duda las concepciones de la teoría normativa y cuestiona la validez del análisis evaluativo de citas, ya que

el conocimiento científico está construido socialmente mediante la manipulación de recursos políticos y económicos y el uso de dispositivos retóricos (Knorr-

Cetina, 1991). Por este motivo, las citas no pueden ser descritas exitosamente de forma unidimensional solo a través del contenido intelectual del artículo. Los científicos tienen motivos complejos para citar, los cuales, dependiendo del entorno intelectual y práctico, se construyen socialmente y de formas diversas (por ejemplo, para defender sus afirmaciones de ataques, convencer a otros y ganar una posición dominante en su comunidad científica) (BORNMANN; DANIEL, 2008, p. 49, traducción propia).

Sería problemático plantear una dicotomía tajante entre estas dos perspectivas, ya que no son excluyentes. Esto genera una división, a nuestro juicio falsa, entre la cita como crédito y deuda intelectual y el resto de sus usos, es decir, los retóricos, basada en una definición muy estrecha de la retórica. Existe un claro continuo de motivos para citar, dentro del cual los usos intelectuales/cognitivos y los argumentativos representan algunas de las muchas funciones posibles de la intertextualidad académica. Asimismo, incluso si se concediera que las citas son “únicamente” indicadores de influencia intelectual, citar inscribe al autor o autora en una tradición particular, muestra su conocimiento previo e inevitablemente impacta en la construcción textual del *ethos*, independientemente de su intención concreta: a quién lee, qué cree, qué acepta como verdad y a quién le debe crédito. Además, considerar las contabilizaciones de citas como mediciones válidas de influencia no es incompatible con comprender la cita como dispositivo retórico; al contrario: un uso argumentativo no invalida las métricas. Como sostiene Nelhans, la razón para contabilizar citas es que estas señalan su uso, y si se usan, es porque son útiles (2014). La variedad de motivos posibles no debería afectar este principio.

Pese a ello, las métricas y estudios cuantitativos de citación pueden complementarse con una perspectiva intertextual, que amplíe la comprensión del procedimiento social y semiótico mediante el que un texto responde y se apoya en otros textos y de la forma en la que su posición relativa en el sistema codificado de la literatura académica está definida por la relación entre textos. Teorizar cualitativamente la citación permite situarla en un marco estructural más amplio, como plantea Cozzens (1989), quien señala que no podemos elegir una interpretación única de las citas como base para un modelo estadístico. En lugar de apoyar la idea de dos perspectivas diferenciadas, la autora sostiene que las citas se encuentran en el cruce entre el sistema retórico y el sistema normativo de compensación. Dichos sistemas pueden analizarse por separado, “pero son concretamente indistinguibles; ambos están presentes como ímpetu y limitación de cualquier acto de citación” (COZZENS, p. 440, traducción propia).

Método

Aunque el método más usual en un estudio de citación correspondería al análisis automatizado de las bases de datos de los índices como Web of Knowledge o Scopus, en este estudio se constituyó una muestra, a causa de las condiciones materiales del campo en América Latina. Los artículos que sirvieron como muestra fueron recolectados por medio de una encuesta elaborada por un equipo multinacional entre 2012 y 2013 (BAZERMAN et al., 2017), distribuida inicialmente a profesores universitarios de escritura de Argentina, Chile, Colombia y México mediante técnicas de muestreo intencionado y “bola de nieve”. A fines de 2012, se agregaron a la muestra Brasil, Venezuela y Puerto Rico. Se recolectaron respuestas

hasta septiembre de 2013, reuniendo en total 118 respuestas de 321 invitaciones enviadas. La encuesta incluyó una pregunta abierta en que los académicos mencionaban sus últimas publicaciones sobre escritura universitaria. Se seleccionaron los artículos, capítulos de libros editados o ponencias más recientes de los seis países hispanohablantes estudiados, hasta completar un número de 50. El hecho de haber incluido ponencias y capítulos se debe, por un lado, a la importancia de estos géneros en el nivel de la práctica en el campo y, por otro, al hecho de que nuestras investigaciones, al menos hasta 2013, no se publicaban mayoritariamente en revistas indexadas, ya sea por el sesgo idiomático, el hecho de que aún existen pocas revistas con estas indexaciones en la región, el carácter emergente del tópico u otras razones que no han sido sistematizadas. Con todo, la encuesta tiene la ventaja de poseer una alta validez ecológica, por la autoselección: quienes contestaron se consideran a sí mismos académicos del área.

A continuación, se creó una base de datos con frecuencias absolutas de citación. No obstante, tanto la autocita como la citación frecuente de múltiples trabajos de un autor en un solo artículo generaban un gran sesgo debido al tamaño muestral. Esto se controló contabilizando a los autores citados por artículo e identificando, para los análisis que se presentan a continuación, solo los autores más influyentes, es decir, aquellos que fueron citados por al menos 2 artículos en la misma muestra. A partir de este criterio, se identificaron 178 autores y se calcularon porcentajes de aparición sobre un total de 50 artículos. Con estos datos se analizaron frecuencias de aparición y dinámicas de cita dentro de la región.

El segundo estudio corresponde a un análisis retórico y discursivo de los usos intertextuales en un

subconjunto de 9 artículos de Argentina, Chile y Colombia. La muestra se construyó seleccionando los tres artículos de revista más recientes escritos por académicos de dichos países, para lo cual se usaron los siguientes criterios: (1) género: artículos publicados en revistas con sistema de arbitraje; (2) fecha: más recientes (es decir, los últimos artículos de cada país); y (3) escritos en español. En los casos en que había muchos artículos del mismo año en un determinado país, se seleccionaron aleatoriamente. Se omitieron los nombres de los autores y se reemplazó los títulos originales con etiquetas. La composición final de la muestra se encuentra en la siguiente tabla:

Tabla 1: Muestra estudio cualitativo

Año	País autor	ID	Año	País autor	ID	Año	País autor	ID
2011	Argentina	1	2012	Chile	9	2012	Colombia	4
2012	Argentina	5	2012	Chile	6	2013	Colombia	7
2013	Argentina	8	2012	Chile	2	2013	Colombia	3

Además, a cada artículo se le asignó un número de identificación al azar para aleatorizar el orden en el que se realizaron los análisis. En este capítulo, se reportan únicamente resultados sobre el uso de la intertextualidad en las secciones introductorias y de teoría, dada su importancia para establecer un diálogo codificado con la comunidad. Se utilizó el modelo Create-A-Research-Space (CARS) (SWALES, 1990; SWALES; FEAK, 2004), como una forma de esquematizar las movidas retóricas en las que aparecen las citas al definir comunitariamente un problema de investigación, se analizaron las motivaciones de cada cita utilizando una versión adaptada de la taxonomía de Erikson y Erlandson (2014), con una validación externa por un par experto, y se calculó un

índice numérico en base al total de citas cada mil palabras por sección. Como variables emergentes, durante el análisis se agregaron la identificación de dispositivos de intertextualidad no marcada (BAZERMAN, 2004b), de introducciones epistémicas o anecdóticas (MACDONALD, 1994) y de la naturaleza empírica, descriptiva o testimonial del artículo (GOGGIN, 2000). Todas las categorías utilizadas se explicarán en la sección de resultados.

Resultados cuantitativos

El gráfico de la Figura 1 presenta a los 26 autores citados por entre el 10% y el 50% de los artículos, por tanto, representa el núcleo epistémico del campo en la región. Los académicos locales, en las barras achuradas, provienen del campo de la lingüística (Parodi, Arnoux, Marinkovich, Peronard, Di Stefano, García Negroni) o de la psicología educacional (Carlino, Vazquez, Ferreiro, Marrucco). Todos los académicos chilenos pertenecientes a este grupo vienen de la lingüística (e, incluso, del mismo departamento académico en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, PUCV), mientras que los académicos influyentes argentinos provienen de una variedad de disciplinas.

Tradiciones

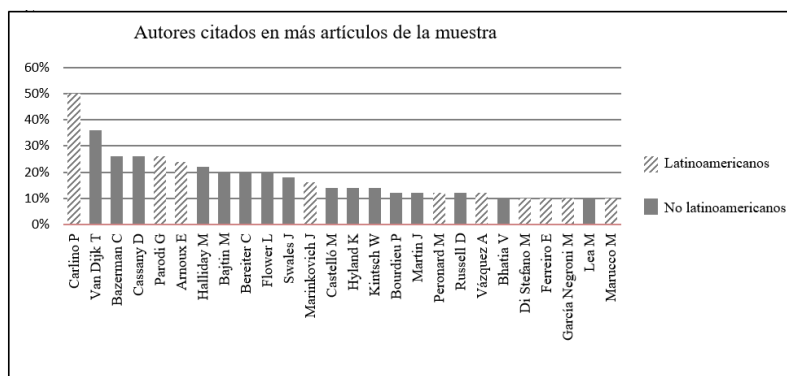
Todas las tradiciones extranjeras están representadas por autores de 4 orígenes, principalmente: anglohablantes (Van Dijk, Bazerman, Halliday, Bereiter, Flower, Swales, Hyland, Kintsch, Martin, Russell, Bhatia y Lea); hispanohablantes (Cassany y Castelló); francohablantes (Bourdieu); y rusohablantes (Bajtin). La

amplia variedad de autores y tradiciones es la característica distintiva de este grupo. Más aún, resulta interesante que no muchos de estos autores estudian la escritura, sino la comprensión lectora, el análisis de discurso o la lingüística.

Esta suerte de “eclecticismo fundacional”, sin embargo, no es exclusivo de Latinoamérica. Phillips *et al.* (1993), al historizar las citas de autores estadounidenses en la revista *College Composition and Communication*, hallaron el siguiente patrón de evolución, representado en la Tabla 2.

Tabla 2. Autores más citados en la revista CCC (PHILLIPS *et al.*, 1993, p. 452).

1950–64	1965–79	1980–May 1993 ⁷
C. Fries (13)	F. Christensen (68)	L. Flower (139)
K. Pike (11)	K. Burke (54)	J. Hayes (107)
P. Roberts (10)	R. Young (54)	L. Faigley (64)
D. Lloyd (8)	A. Becker (34)	P. Elbow (58)
N. Chomsky (7)	E. P. J. Corbett (34)	A. Lunsford (54)
P. Perrin (6)	K. Pike (33)	M. Shaughnessy (53)
G. Trager (6)	R. Winterowd (33)	D. Murray (52)
H. Allen (4)	J. Bruner (28)	N. Sommers (49)
M. Hall (4)	N. Chomsky (24)	J. Emig (47)
O. Jespersen (4)	R. Ohmann (19)	M. Rose (46)
H. L. Smith (4)		

Figura 1: Autores citados en más artículos de la muestra.¹

Estos resultados, que presentan una importante influencia de otras disciplinas en las etapas iniciales del campo, pueden mostrar un paralelismo interesante con los hallazgos para América Latina. Si bien en el periodo inicial que muestra la tabla 2 se puede hallar muchas referencias a lingüistas (Kenneth Pike, Noam Chomsky, Otto Jespersen), estas desaparecen por completo al considerar los artículos más recientes, que citan investigaciones sobre escritura. Estos resultados parecen indicar que, una vez que el campo hubo acumulado un cuerpo de conocimientos y desarrollado una identidad disciplinar mejor definida, los autores que específicamente investigaban sobre escritura se posicionaron como referentes teóricos. En otras palabras, una disciplina emergente permanece más ligada a otras disciplinas que entregan herramientas de reflexión para los problemas que se están investigando, ya que aún no ha desarrollado un conjunto bien definido de problemas

¹ Un análisis de redes de co-citación, es decir, a cuáles de estos autores se los cita juntos en un mismo artículo, se puede encontrar en Ávila Reyes (2017).

disciplinares ni acuerdo sobre literatura reconocible que pueda funcionar como base teórica. Los conceptos de disciplina *compacta*, *difusa* y *posible* de Toulmin, retomados por Susan P. MacDonald (1994) pueden ser útiles para comprender esta dinámica. La autora aprovecha la noción de Toulmin en términos de un continuo desde lo compacto a lo difuso, definido a partir de qué tan definidos y qué tanto consenso existe respecto de los problemas y objetivos de la disciplina. El proceso de compactación del conocimiento en torno a un problema lleva a la creación o delimitación de un área de investigación:

Una comunidad discursiva académica se constituye en gran medida por su noción de qué se necesita saber aún o qué tipo de preguntas se deberían formular en torno a un tema de investigación en particular. En consecuencia, los sub-campos académicos son agrupamientos flexibles y, muchas veces, informales que permanecen unidos gracias a los problemas que definen (MACDONALD, 1994, p. 24, traducción propia).

Este concepto, conocido como *definición comunitaria de problemas* (MACDONALD, 1994), es una de las características de las disciplinas más compactas que será profundizada en la segunda parte de este estudio.

Por lo tanto, se puede inferir a partir de este análisis de los patrones de citación que los estudios de la escritura en Latinoamérica son aún un campo emergente y heterogéneo, en vías de consolidar un conjunto de problemas que podría llegar a definirlo como una disciplina compacta. MacDonald examina una serie de características textuales que ayudan a determinar en qué medida un problema disciplinar puede llevar a la compactación, como la persuasión, adjudicación,

ofrecimiento de explicaciones, citación y uso de autoridad: todos estos, rasgos intertextuales mediados por la práctica de citar y que pueden observarse precisamente en las introducciones de los artículos, como se hará en el siguiente apartado.

Una segunda característica destacable de estos resultados es la falta de autores de otros países latinoamericanos de la muestra: Colombia, México, Venezuela y Puerto Rico. La cantidad de artículos de los últimos tres países presentes en la muestra fue baja, lo cual puede explicar su menor aparición. Por este motivo, México, Puerto Rico y Venezuela solo se consideraron en los análisis agregados. Colombia, no obstante, fue el país con mayor representación en la muestra (N=16), por lo que su ausencia en el gráfico indica más bien la falta de académicos altamente citados provenientes de dicho país. No obstante, al analizar la llamada “cola larga” de los datos (es decir, autores que fueron citados por entre 2 a 4 artículos), surgen 16 autores colombianos. El análisis de estos datos también mostró que Argentina concentra a 33 de los autores influyentes locales, mientras que Chile tiene solo 8 de ellos. De esta manera, Argentina se erige como un líder académico regional. Los académicos chilenos tienen menor representación, pero, según plantean los resultados, son citados por un gran número de artículos; de hecho, tres de ellos se encuentran entre los académicos más citados del corpus.

Otro hallazgo destacable es la falta de autores brasileños influyentes. A pesar de que Brasil no fue incluido en los artículos de la muestra analizada en este capítulo, este país tiene una importante tradición en teoría de la escritura y del género, tanto en L1 como en L2, y un amplio conjunto de académicos influyentes que pudieron haber sido citados (CRISTOVÃO; BORK; VIERA, 2015). Sin

embargo, pareciera que la división lingüística tiene un rol importante en el encapsulamiento de las comunidades académicas lusohablante e hispanohablante. Esto también ocurre con las prácticas de publicación en el campo, como lo hemos confirmado en estudios con datos diferentes a los de este (ÁVILA, 2007; BAZERMAN et al, 2017; NAVARRO et al, 2016,).

Dinámicas Sur-Sur

Argentina. La primera variable que se examinó fue la distribución de los autores citados en los artículos argentinos de la muestra:

Tabla 3: Autores más citados en artículos argentinos.

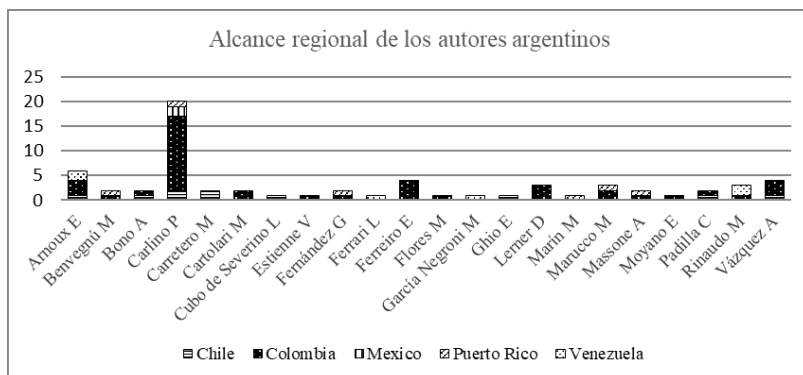
Autor	Alcance	Autor	Alcance
Arnoux E	50%	Cassany D	33%
Bajtin M	42%	Ciapuscio G	33%
Carlino P	42%	García Negroni M	33%
Di Stefano M	42%	Marinkovich J	33%
Halliday M	42%	Martin J	33%
Bazerman C	33%	Pereira C	33%

En primer lugar, en esta lista de los autores más citados, 6 de los 12 nombres son locales: Arnoux, Carlino, Di Stefano, Ciapuscio, García Negroni y Pereira. Resulta importante señalar que todos estos académicos han estudiado, enseñado o investigado en la Universidad de Buenos Aires, lo cual refuerza la prominente posición de dicha institución en el país. Además, la Universidad de Buenos Aires es la principal sede local de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Por último, de este grupo de gran alcance en el país, solo tres nombres –Bajtin, Carlino y Bazerman– no provienen de la lingüística.

Si se invierte la pregunta y se inquiere, en cambio, por quiénes en la región citan a los académicos argentinos, se podrá tener una noción de lo que hemos denominado *alcance regional* de los autores argentinos influyentes.

Argentina aparece como líder, con 22 académicos citados en artículos de 5 países. Esta influencia es particularmente fuerte en Colombia, donde los académicos argentinos son citados en casi todos los artículos. Sin embargo, esta cifra puede atribuirse fundamentalmente a Paula Carlino, quien es citada en 15 de los 16 artículos colombianos. El gráfico de la Figura 2 ilustra el alcance regional individual, con el objetivo de visualizar las variaciones del alcance regional según autor. Una vez más, Carlino aparece como la única citada en cuatro países diferentes, seguida por Elvira Arnoux, citada por tres países en una proporción menor.

Figura 2. Autores argentinos citados en artículos latinoamericanos de la muestra



Chile. La Tabla 4 muestra a los autores más citados por los artículos chilenos de la muestra. Giovanni Parodi, el más citado, y otras dos académicas (Cademártori y Harvey)

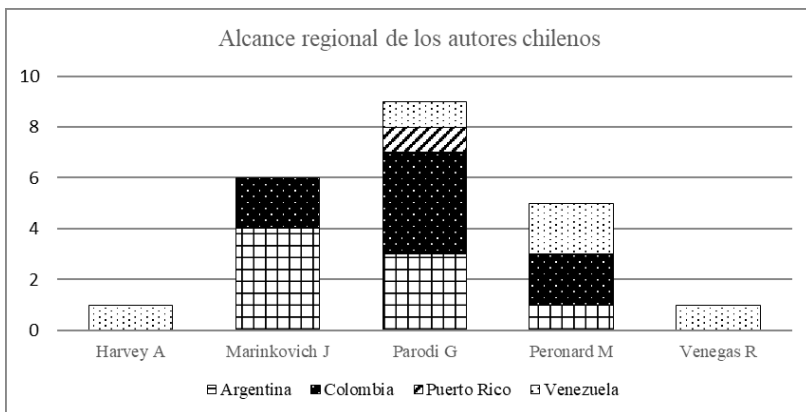
son chilenos y todos ellos pertenecen a departamentos de Lingüística. Por otra parte, este grupo está compuesto mayoritariamente por lingüistas (aunque parte de las referencias a Teun Van Dijk apuntan a su trabajo sobre estructuras cognitivas escrito en conjunto con Kintsch), con la única excepción de los psicólogos Bereiter y Scardmalia. Esta base fuertemente lingüística se refleja en la naturaleza del conocimiento que los académicos chilenos “exportan” a otros países de la región, como se observará en las próximas páginas.

Tabla 4: Autores más citados en artículos chilenos

Autor	Alcance	Autor	Alcance
Parodi G	44%	Cademártori Y	33%
Van Dijk T	44%	Harvey A	33%
Bereiter C	33%	Kanoksilapatham B	33%
Biber D	33%	Swales J	33%

La cantidad de autores chilenos citados por los artículos de la región presentes en la muestra es considerablemente menor que la de argentinos: apenas 5 autores citados 22 veces en 4 países. Una vez más, todos los autores chilenos citados fuera de Chile en la muestra son lingüistas, cuatro de ellos de un mismo departamento. Este hecho confirma la influencia no solo de esta disciplina, sino también de la Cátedra UNESCO, cuya sede principal en Chile se ubica en dicha universidad (PUCV). Al igual que en el caso de Argentina, los autores más influyentes de los estudios de escritura tienden a concentrarse en una sola institución de educación superior.

Figura 3: Autores chilenos citados en artículos latinoamericanos de la muestra.



Colombia. La lista de autores citados por los artículos colombianos de la muestra incluye solo a una autora colombiana, Gloria Uribe-Álvarez, y este es el único país de la muestra cuyo autor más citado no es local, como muestra la Tabla 5. Además, muy pocos artículos de otros países de la muestra citan a autores colombianos. Solo tres autores suman 4 citas entre tres países: Blanca González en artículos argentinos y chilenos, María Cristina Martínez citada una vez por un artículo chileno y Mauricio Pérez Abril, también citado una vez en Chile.

Tabla 5: Autores más citados por artículos colombianos

Autor	Alcance	Autor	Alcance
Carlino P	94%	Ibáñez J	25%
Van Dijk T	44%	Lea M	25%
Cassany D	31%	Parodi G	25%
Bazerman C	25%	Uribe-Álvarez G	25%
Ferreiro E	25%		

Localistas, regionalistas y cosmopolitas

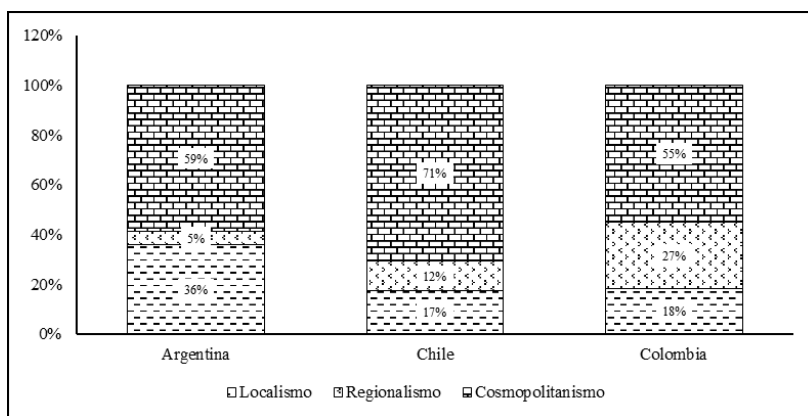
Los resultados expuestos en los puntos anteriores permiten describir perfiles y patrones de influencia norte-sur y sur-sur. En cuanto a las dinámicas norte-sur, la mayoría de los países posee un número predominante de influencia extranjera, a pesar de que se desagregan de forma diferente. Mientras que los tres países analizados en profundidad citan mayoritariamente autores anglohablantes (34% de los autores más citados en Argentina, un llamativo 51% en Chile y 29% en Colombia), en los textos de Argentina y Colombia se cita comúnmente también a autores francohablantes; algo que no sucede en los artículos chilenos de la muestra. Las citas a autores españoles son mayores numéricamente en Colombia y, en cambio, secundarias en Chile y Argentina.

En cuanto a las dinámicas sur-sur, la orientación a citar a autores del mismo país fue rastreada examinando la distribución de origen en cada país, mientras que la orientación a citar otros latinoamericanos se analizó mediante las citas de autores locales fuera de sus propios países. Si bien en los artículos de los tres países estudiados la mayor cantidad de citas por artículo se concentran en autores extranjeros no americanos, tras un moderado 59% de autores extranjeros (fuera de Latinoamérica) en Argentina, se sitúa un 36% académicos argentinos. A su vez, solo un 55% de los autores más citados en artículos colombianos son extranjeros, mientras que un 27% de estos autores son latinoamericanos y 20% de ellos argentinos. Este hecho podría ser explicado parcialmente por la enorme influencia de los trabajos de Carlino y su red en Colombia, pero también responde a un perfil más orientado hacia la producción académica *regional* latinoamericana. De forma global, puede afirmarse que los principales tres países analizados poseen perfiles diferentes y participan de dinámicas de intercambio local e

internacional distintivas. Chile es el país más orientado al extranjero o *cosmopolita*, con un sobresaliente 71% de autores más citados extranjeros, mientras Argentina resulta el país más orientado a citar y dialogar con la academia de su propio país, más *local*.

La figura 4 presenta una comparación de estos perfiles de citación por país, expresados en índices de “localismo” (mismo país), “regionalismo” (latinoamericano) y “cosmopolitismo” (no latinoamericano), en lo que podría entenderse como una reinterpretación de los clásicos conceptos mertonianos de *locales* y *cosmopolitas* (MERTON, 1968).

Figura 4: Índices de localismo, regionalismo y cosmopolitismo basado en la distribución de citas en el corpus



Si bien Argentina construye a partir de su propia comunidad local en una medida significativamente mayor que los otros países, pareciera que la misma comunidad está muy poco orientada hacia el regionalismo. Chile y Colombia, por otro lado, muestran un patrón de localismo

similar, pero difieren de forma importante en la citación extranjera: 71% en Chile y 55% en Colombia. Por último, la orientación más alta de Colombia hacia el regionalismo, 27% contrasta con la de Argentina, de apenas un 5%.

Estos resultados pueden ser consecuencia de condiciones estructurales, institucionales y materiales múltiples y complejas, que se sitúan fuera del alcance de este estudio. Sin embargo, examinar los patrones agregados por país podría ser de interés para comprender los modos en los que han surgido los desarrollos y liderazgos académicos locales: una citación consistente de la academia local o regional es un factor que se relaciona con una definición comunitaria de problemas (MACDONALD, 1994), al dialogar con una comunidad reconocible que ya ha estudiado un mismo set de problemáticas. De ahí que valga la pena examinar de qué manera estas citas, cosmopolitas, regionales o locales, se plasman en las introducciones de los artículos de la muestra.

Resultados cualitativos

Introducciones anecdóticas y narrativas de crisis

Un primer tema importante a destacar es la alta incidencia en el corpus de lo que MacDonald ha denominado introducciones *no epistémicas* o *anecdóticas* (1994), es decir, introducciones que no construyen un problema definido colectivamente, relacionado con investigaciones previas y dirigido claramente a un público disciplinar. La siguiente tabla sintetiza este hallazgo junto con otros de los principales indicadores que serán discutidos en esta sección:

Tabla 6: Variables textuales presentes en las introducciones

ID	Introducción epistémica o anecdótica	Artículo empírico, descriptivo o testimonial	Narrativas de crisis	Índice de densidad citacional
1	Epistémica	Empírico	N/A	Introducción: 23.4 / Marco teórico: 7.8 / Total: 14.3
2	Epistémica	Empírico	Presente	Introducción: 29.2/ Marco teórico: 33.9/ Total: 33.2
3	Anecdótica	Empírico	Presente	Introducción: 3.6 / Marco teórico: 7.4 / Total: 6.3
4	Anecdótica	Descriptivo / testimonial	Presente	Introducción: 11.9 / Marco teórico: 7.7 / Total: 8.9
5	Epistémica	Empírico	N/A	Introducción: 57.4 / Marco teórico: 30.3/ Total: 45.2
6	Epistémica	Empírico	Presente	Introducción: 6.0 / Marco teórico: 22.2 / Total: 14.1
7	Anecdótica	Empírico	Presente	Introducción: 0.0 / Marco teórico: 11.3 / Total: 8.0
8	Anecdótica	Descriptivo / testimonial	N/A	Introducción: 0.0 / Marco teórico: 56.3 / Total: 38.6
9	Anecdótica	Empírico	Presente	Introducción: 2.0 / Marco teórico: 15.6 / Total: 12.8

Como puede observarse en la tabla, todas las introducciones epistémicas están presentes en artículos

cuyo marco disciplinar es lingüístico: los artículos 1 y 5 tienen un marco teórico basado en la Lingüística Sistemática Funcional (LSF), mientras que los 2 y 6, uno relacionado al análisis de movidas. Normalmente estas introducciones se construyen con base en el modelo CARS: nombran el campo o tema de estudio; afirman su importancia mostrando conocimientos o resultados de investigación previos; señalan un vacío de conocimiento en la literatura, lo cual sitúa el problema en el marco de un dominio conceptual determinado (o “nicho”), construido retóricamente mediante las elecciones discursivas anteriores; y, por último, presentan la investigación actual como respuesta al vacío planteado en la introducción (MACDONALD, 1994; SWALES, 1990).

Debido a lo anterior, los artículos con introducciones epistémicas poseen altos índices de densidad citacional: en todos los casos, los índices citacionales totales se sitúan por sobre la media (14,1); mientras que, si se consideran solo las introducciones, no solo están sobre la media, sino que son particularmente altos en tres de cuatro casos. El único ejemplo de introducción epistémica en la que esto no ocurre es el Artículo 6, que plantea un problema de investigación no tradicional para la lingüística de corpus, marco teórico de dicho artículo. Además, se resume en una tabla el contenido de los principales tipos de estudios y sus diferentes vacíos de conocimiento, pero las referencias como tal se encuentran en la sección de marco teórico, que sí posee una alta densidad citacional.

Dado que ya forman parte de una comunidad disciplinar, los académicos relacionados a la Lingüística y Lingüística Aplicada tienen una obligación más clara de cumplir con las expectativas de su comunidad, incluso si es un tema relativamente nuevo, como la escritura universitaria. Por otro lado, la tradición del Análisis de

Discurso, fuerte en la región, marca la pauta en este tema. En cambio, el destinatario par académico de una investigación sobre enseñanza de la escritura en Latinoamérica es más difuso, probablemente porque los investigadores educacionales no han abordado este tema anteriormente y no cuentan con un marco referencial robusto como el que ofrecen los Estudios del Discurso. Por otra parte, tradiciones extranjeras en esta línea como la Escritura a través de las disciplinas (*Writing across the Disciplines*) o las Literacidades académicas (*Academic Literacies*) se conocieron en la región recién alrededor de la década del dos mil y en lengua inglesa. Por otra parte, a pesar de que hablan desde una perspectiva educacional, los investigadores y practicantes de este campo emergente no siempre tienen un origen relacionado a la Educación, sino a departamentos de Lingüística o Idiomas, como es el caso de los Artículos 3, 4 y 9.

Las introducciones anecdóticas también mantienen una correlación con índices de densidad citacional bajos. Mientras la media es de 14,1 citaciones por cada 1000 palabras, los artículos con introducciones anecdóticas tienen índices totales de entre 6,3 y 12,3; excepto el Artículo 8, que es un artículo de revisión bibliográfica. Si se consideran solo las introducciones, la densidad citacional es incluso menor, de entre 0 y 11,9, lo cual es mucho más bajo que la media (14,8).

Cuatro de los artículos con introducciones anecdóticas recurren además a narrativas de crisis, que se usan de dos formas diferentes en los diversos artículos. La primera de ellas es su uso para justificar el tema —o, en términos de Swales, “hacer generalizaciones sobre el tema”— por medio de señalar la importancia de la escritura y/o de los índices de productividad académica para el desarrollo del país (Artículos 3, 6 y 7). La segunda forma es referirse a las

narrativas de crisis como motivo de la intervención presentada (Artículos 4 y 9).

La importancia de la lectura y la escritura en el desarrollo de un país y en la vida social y ciudadana no tiene discusión. De un lado, un país con débiles niveles de lectura y escritura difícilmente puede construir condiciones para una vida democrática sólida. De otro lado, la productividad científica y la pertenencia a la vida académica se vinculan de modo directo con las capacidades de lectura y escritura [...] Los bajos índices de producción académica y científica de países como el nuestro pueden explicarse, al menos en parte, desde las características de las prácticas de la lectura y la escritura que se promueven en nuestras universidades. (Article 3, p. 2,).

Además de las propias inquietudes académicas de la profesora de lenguas, en el origen de la experiencia, cuyos principales resultados se presentan aquí, está la preocupación permanente, y cada vez más apremiante, del profesor de ingeniería por mejorar el aprendizaje de Resistencia de Materiales. (Article 4, p. 2).

En todos estos casos, las narrativas constituyen formas tácitas de intertextualidad, que refieren a los dramas sociales o ideas socialmente compartidas (BAZERMAN, 2004b), *topoi* que se utilizan para establecer la importancia del tema. De esta forma, apelan al *pathos*, lo que es coherente con una definición no epistémica del problema de investigación, en lugar de apelar al *logos*, entendido como un recurso codificado para definir el problema de forma epistémica.

Por último, presentaremos la incidencia de introducciones anecdóticas en investigaciones no empíricas, de acuerdo la definición de Goggin de investigación empírica, descriptiva y testimonial, basada

en sus propios análisis históricos de revistas académicas estadounidenses sobre escritura (GOGGIN, 2000). Una tendencia claramente identificable es que todas las introducciones epistémicas de la muestra aparecen en artículos de investigación empírica y, por el contrario, todos los artículos testimoniales o descriptivos de la muestra tienen introducciones no epistémicas. Consideramos como empíricas a aquellas investigaciones basadas en el análisis de la información recolectada, mientras que las testimoniales normalmente son descripciones de experiencias, iniciativas o programas de enseñanza de los cuales no se había levantado información de forma sistemática y, por ello, constituyen iniciativas no replicables (HASWELL, 2005). En relación con lo anterior, el Artículo 9, por ejemplo, representa un caso particular, ya que se trata de un informe sobre una intervención en escritura, pero que utiliza métodos empíricos y ofrece un sistema descriptivo replicable. En general, la alta incidencia de investigaciones no empíricas puede considerarse una señal de que el campo se encuentra aún en desarrollo en términos disciplinares (GOGGIN, 2000).

Locales y cosmopolitas

Las categorías de “locales” y “cosmopolitas”, que se basan en los tipos de influencia de Merton (1968) se utilizaron esta vez para dar cuenta de en qué nivel un determinado autor inscribe la problemática del artículo. En otras palabras, estas categorías describen cómo los autores construyen una noción de la escritura como campo de estudio internacional, citando muchas referencias extranjeras —lo que podría dar como resultado una mezcla de influencias más ecléctica, como es el caso del artículo 5.

Por un lado, hablamos de “cosmopolita” cuando en el primer conjunto de citas que buscan establecer una definición disciplinar, se cita a investigadores internacionales. Por ejemplo, se cita a quienes han estudiado el tema antes o son sus referentes. Esta práctica también es una forma de alineamiento social usada por los autores para mostrar conocimiento sobre el campo. El cosmopolitismo es también una forma de construcción de un *ethos*, en tanto el autor quiere formar parte de un diálogo internacional.

El localismo, por otro lado, aborda de forma local la definición del problema. De este modo, existen algunos ejemplos de artículos interesantes dentro de la muestra con introducciones que citan exclusivamente a autores locales (nacionales o regionales), a la vez que con secciones de marco teórico en las que se cita exclusivamente a autores extranjeros para construir su andamiaje teórico. Esta estrategia muestra, por una parte, que aún son escasas las epistemologías y modelos teóricos desarrollados localmente. Por otra parte, constituyen una forma de alineamiento social que se realiza principalmente por medio de reconocer investigación previa y presentar un resumen del campo. Estas categorías serán comentadas y ejemplificadas en la próxima sección.

Motivos para citar

Para codificar todas las instancias de citación académica, se utilizó una taxonomía de motivos para citar, adaptada de Erikson y Erlandson (2014). Esta herramienta permitió describir patrones de citación, como las dinámicas entre localistas y cosmopolitas descritas en la sección anterior. A continuación, la tabla 7 muestra la taxonomía adaptada:

[SUMÁRIO](#)

Tabla 7: Taxonomía de motivos para citar (Adaptada de Erickson y Erlander, 2014).

Argumentación	Alineamiento Académico	Alineamiento Social	Datos
Delimitación <i>De la perspectiva teórica</i>	Tradición científica <i>Adscripción a determinada escuela; también se puede usar como delimitación.</i>	Crédito <i>Dar crédito a autores de ideas originales que pudieran haberse tomado prestadas.</i>	Revisión <i>Resumen de un campo.</i>
Apoyo activo <i>De la afirmación del autor, realizada a través la cita.</i>	Autoimagen académica <i>Autorrepresentación del autor (por ejemplo, como un autor convencional o vanguardista).</i>	Credenciales propias <i>El autor exhibe su conocimiento o sobre el tema.</i>	Metaanálisis <i>Se cita la información como base para un nuevo estudio.</i>
Crítica activa <i>De la fuente citada.</i>		Autopromoción <i>Inclusión de autocitación.</i>	Estudio de texto <i>El texto citado es la información para el estudio nuevo, como ocurre en la tradición del análisis de discurso.</i>
Lectura complementaria <i>En lugar de estar estrechamente relacionada a la afirmación, amplía el alcance del tema para el lector.</i>			

Un primer hallazgo es la alta incidencia del motivo “revisión”: 90 instancias, más de la mitad del total de citas codificadas. Este motivo se define como el resumen de un campo y puede aparecer en investigaciones que utilizan

textos como información, como lo hacen los artículos de revisión. No obstante, todos los artículos de la muestra realizaban un resumen del campo cuando establecían el nicho. Por lo tanto, la revisión de literatura parece ser percibida como un paso obligatorio dentro de esta muestra, lo cual puede deberse al carácter emergente del campo. Por ejemplo:

En este mismo sentido, según la revisión de Giovanna Carvajal (2008), las dos tendencias investigativas que se observan son la lectura en sus procesos pedagógicos desde las tres disciplinas mencionadas y los trabajos hechos a partir del movimiento 'Escribir a través del Currículo' (Article 3, p. 5).

De esta manera, todos los artículos se ocupan de entregar un “estado del arte”, incluyendo citas sobre conceptos que no necesariamente se utilizan para construir su argumentación científica y que, muchas veces, tienen el objetivo de reconocer el trabajo de sus pares. En otras palabras, dar un panorama de este campo emergente también funciona como un recurso de alineación social, de forma similar al “crédito”. Este motivo fue el tercero más codificado y representa una muestra de reconocimiento a sus pares locales. Consideramos que este motivo resulta útil para agrupar citas que tienen una naturaleza social y podría anticipar la reacción de potenciales lectores del artículo. La principal diferencia con respecto a “revisión” es que no da cuenta del contenido de la investigación citada, sino solo del hecho de que esas personas han trabajado en el tema anteriormente:

Destacan, en este contexto, las investigaciones de Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), Núñez y Espejo (2005), Parodi (2005, 2007, 2008a, 2010), Venegas (2007),

quienes se han dedicado a estudiar los textos académicos y profesionales (Article 2, p. 3).

El segundo motivo más codificado fue “delimitación”, representado por citas que plantean definiciones que serán utilizadas en la construcción de conocimiento del artículo, bien como bases iniciales o bien como conceptos operacionales (por ejemplo, qué es la “metafunción textual”). Se trata de una categoría muy similar a “tradición científica”, con la diferencia de que, en “tradición científica”, se asume un modelo o teoría de forma explícita; esto se utiliza, por ejemplo, en artículos que adoptan el modelo de Análisis de Movidas de Swales o el marco teórico de la Lingüística Sistémico Funcional. Fuera de estos marcos lingüísticos, la “tradición científica” se presentaba de una forma muy difusa. Por dicha razón, la “delimitación”, en tanto motivo puramente argumentativo, es mucho más frecuente que “tradición científica”, una categoría de alineamiento académico que requiere definiciones epistemológicas. Muy a menudo, los patrones de citación localistas presentaron “revisión” y “crédito” como motivo, mientras que los patrones cosmopolitas, a veces incluso dentro del mismo artículo (como el Artículo 2, que se muestra en el ejemplo), utilizaron “delimitación” y “tradición científica”:

En conformidad con el objetivo, el marco metodológico de esta investigación fue el análisis del género a partir de las movidas retóricas (Swales, 1981, 1990, 2004). Para identificarlas, se siguieron las orientaciones de Biber, Connor y Upton (2007), en lo referido a los pasos analíticos para lograr una descripción de estructura de discurso basada en corpus; asimismo, se siguió en gran medida el trayecto metodológico descrito por Parodi (2008b, 2008c) en un estudio que da cuenta de la

organización retórica de un género académico. (Article 2, p. 5).

En este sentido, quienes construían el nicho del artículo de forma cosmopolita, tendían a mantener en sus marcos teóricos una orientación a tradiciones foráneas. Quienes, en cambio, construían este nicho de manera local, cambiaban a una orientación cosmopolita al desplegar sus útiles conceptuales o herramientas teóricas.

Conclusiones

Durante los últimos 20 años hemos asistido en América Latina a la emergencia y consolidación de un nuevo campo de estudios: los estudios de la escritura en la universidad. Sin embargo, durante gran parte del tiempo, el principal aglutinante de este cuerpo de trabajos académicos lo ha constituido el objeto de estudio, un objeto interdisciplinario por naturaleza y que por lo mismo ha favorecido el conocimiento llamado en sociología de la ciencia “de modo 2”, es decir, aquel que reúne especialistas de diversos dominios para resolver problemas prácticos (KLEIN, 1996). Sin embargo, como apunta MacDonald (1994), uno de los elementos centrales para que una disciplina sea “compacta” en oposición a una “difusa” en términos de su actividad investigativa es la definición comunitaria de sus problemas, una tarea que es relativamente sencilla en el “modo 1” de conocimiento, el tradicional en las disciplinas no aplicadas ni interdisciplinarias, pero particularmente desafiante para un área interdisciplinaria emergente en una región del sur.

Por ello, preguntarse por la constitución epistémica de nuestro campo reviste una importancia crucial para, en primer lugar, comprender nuestras dinámicas de

generación de conocimiento y, en segundo lugar, perfeccionarla con miras a consolidar el campo. En este sentido, por ejemplo, estudiar en este proyecto un cuerpo de investigaciones latinoamericanas hispanohablantes producidas hasta 2015 muestra varios elementos que llaman la atención. El primero de ellos se ha nombrado en este capítulo “eclecticismo fundacional”, y da cuenta del recurso a trabajos de lingüística, comprensión lectora u otros tópicos diversos como un modo de construir una base de conocimientos previos en los que todos los aportes son válidos para construir el objeto emergente. En efecto, datos de este mismo estudio que por motivos de espacio quedaron fuera de este capítulo muestran un bajo nivel de evaluación al citar, y solo dos instancias de evaluación negativa a lo largo de los 9 artículos analizados.

Sin embargo, este eclecticismo también puede dar cuenta de una dificultad para construir el problema de estudio de manera comunitaria y, por lo tanto, de identificar trabajos previos de la disciplina sobre los cuales construir nuevo conocimiento. Martin, Maton y Martuglio señalan que las disciplinas pueden tener construcciones más verticales o jerárquicas (es decir, basarse en resultados previos de una misma pregunta, como en la ciencias básicas) o más horizontales, en los que cada nuevo artículo señala hallazgos diferentes sin dialogar con trabajo previo, como en las humanidades (2010). En ese sentido, el eclecticismo encontrado, así como el alto nivel de introducciones anecdóticas (y no epistémicas), son rasgos de una construcción más horizontal, que desconoce los avances previos en torno al mismo problema de investigación.

Este resultado constata una urgente necesidad de citar los trabajos propios de nuestra disciplina para dar cuenta del avance hecho en nuestra región y en otras sobre la

problemática específica de la escritura en educación superior. Por ello, una orientación más regionalista permitiría definir en la comunidad los marcos necesarios para reforzar los estudios de la escritura en educación superior latinoamericanos.

El análisis cualitativo muestra que tendemos a ser localistas estratégicamente, es decir, a considerar potenciales audiencias o pares evaluadores de los trabajos en una retórica del reconocimiento, pero que seguimos construyendo los marcos teóricos sobre modelos foráneos preexistentes, fundamentalmente de la lingüística, y que no necesariamente son los más adecuados para nuestro objeto de estudio. Una excepción la suelen constituir los trabajos de Argentina que citan robustamente su propia tradición local y que, tal vez a causa de ello o en consecuencia, emergen en este corpus como líderes regionales.

En síntesis, nuestro campo de estudios parece gozar de una buena salud y estar en franca consolidación. Es importante, para seguir en este camino, seguir repensándonos, leyéndonos y citándonos para consolidar un cuerpo de conocimientos propios que permita una construcción comunitaria de mayor claridad epistémica y menos recursos a narrativas de sentido común como las crisis de la escritura.

Referencias

ÁVILA REYES, N. Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. In: **London Review of Education**. V. 15(1). 2017. P. 21-37.
<https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.03>

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science.** Madison Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1988.

BAZERMAN, C. **Discursively Structured Activities: Mind, Culture and Activity.** V. 4. 1997. P. 296–308.

<https://doi.org/10.1207/s15327884mca0404>

BAZERMAN, C. Intertextualities: Volosinov, Bakhtin, Literary Theory, and Literacy Studies. In: BALL, A. F.; FREEDMAN, S. W. (Eds.).

Bakhtinian perspectives on Language, Literacy and Learning. New York: Cambridge, 2004a. p. 53–65.

BAZERMAN, C. Intertextuality: How texts rely on other texts. In: BAZERMAN, C; PRIOR, P. **What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004b. p. 83–96.

BAZERMAN, C. et al. Intellectual orientations of studies of higher education writing in Latin America. In: PLANE, S. et al. (Eds.). **Writing Research from multiple perspectives.** Fort Collins: The WAC Clearinghouse, 2017. p. 327–346.

BORNMANN, L.; DANIEL, H.D. What do citation counts measure? A review of studies on citing behavior. In: **Journal of Documentation.** Vol. 64. 2008

COZZENS, S. E. What do citations count? the rhetoric-first model. In: **Scientometrics.** V. 15. 1989. P. 437–447.

<https://doi.org/10.1007/BF02017064>

CRISTOVÃO, V. L.; VIEIRA, I. Letramentos em Língua Portuguesa e Inglesa na Educação Superior Brasileira: Marcos e Perspectivas. In: **Ilha Do Desterro.** V. 69(3). 2016. P. 209–221.

CRISTOVÃO, V. L.; BORK, A. V.; VIEIRA, I. Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil Overview of research groups on literacy in Portuguese (mother tongue): supplementary findings of the ILEES Project in Brazil. In: **Letras & Letras.** V. 31(3). 2015. P. 73–99.

DEVITT, A. Intertextuality in tax accounting: Generic, referential and. In: BAZERMAN, C.; PARADIS, J. (Eds.). **Textual Dynamics of the**

Professions: Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1991. p. 336–355.

ERIKSON, M. G.; ERLANDSON, P. A taxonomy of motives to cite. In: **Social Studies of Science**. V. 44. 2014. P. 625–637.
<https://doi.org/10.1177/0306312714522871>

GILBERT, G. N. Referencing as Persuasion. In: **Social Studies of Science**. V. 7(1). 1977. P.113–122.

GOGGIN, M. **Authoring a discipline:** scholarly journals and the post-World War II emergence of rhetoric and composition. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

HASWELL, R. NCTE/CCCC's Recent War on Scholarship. In: **Written Communication**. V. 22(2). 2005. P.198–223.
<https://doi.org/10.1177/0741088305275367>.

KLEIN, J. T. **Crossing Boundaries:** Knowledge, Disciplinarity, and Interdisciplinarity. Charlottesville: University of Virginia Press, 1996.

KLEIN, J. T. A conceptual vocabulary of interdisciplinary science. In: WEINGART, P.; STEHR, N. (Eds.). **Practising Interdisciplinarity**. Toronto: University of Toronto Press, 2000. p. 3–24.

KNORR-CETINA, K. **The manufacture of knowledge** : an essay on the constructivist and contextual nature of science. Oxford: Pergamon Press, 1981.

MACDONALD, S. P. **Professional academic writing in the humanities and social sciences**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1994.

MARTIN, J.; MATON, K.; MATRUGLIO, E. Historical cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse. In: **Revista Signos**. V. 43(74). 2010. P. 433–463.
<https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500003>

MERTON, R. K. **Social Theory and Social Structure**. New York: The Free Press / Macmillan, 1968.

NELHANS, G. Qualitative Scientometrics. In: **IATUL Proceedings**. V. 6. 2014. Retrieved from
<http://docs.lib.purdue.edu/iatul/2014/plenaries/6>

PHILLIPS, D. B.; GREENBERG, R.; GIBSON, S. Chronicling a Discipline's Genesis. In: **College Composition and Communication**. V. 44(4). 1993. P. 443-465.

PRIOR, P. **Writing/Disciplinarity: A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy**. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associated, 1998

SWALES, J. Citation Analysis and Discourse Analysis. In: **Applied Linguistics**. V.7 (1). 1986. P. 39-56.

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

SWALES, J.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students: essential tasks and skills**. Ann Arbor: Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.

VOLOSINOV, V. N. **Marxism and the Philosophy of Language**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

WHITE, H. Citation Analysis and Discourse Analysis Revisited. In: **Applied Linguistics**. V. 25(1). 2004. P. 89-116.

ZUCKERMAN, H. Citation analysis and the complex problem of intellectual influence. In: **Scientometrics**. 12(5-6). 1987. P. 329-338. <https://doi.org/10.1007/BF02016675>

Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias al financiamiento parcial del NCTE/CCC Research Initiative 2012-2013 "Writing initiatives and networks in Latin America and their relation to North America". Agradezco a Martín Álvarez Cruz su ayuda en la traducción y corrección de estilo de este texto.

LETRAMENTO ACADÊMICO NO CURSO DE LETRAS INGLÊS: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Gisele Silva Antunes Thomazini (UEL-FA¹)
Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL/CNPQ²)

Introdução

A questão da escrita faz emergir tanto preocupações relativas a questões estruturais de um texto acadêmico quanto a práticas sociais com as quais o graduando pode interagir em diferentes esferas de atividades por meio de sua produção e, em particular, na esfera acadêmica.

Vitoria e Christofoli (2013, p. 42) ressaltam que diversos aspectos devem ser considerados quando se enfoca a escrita acadêmica: “os fundamentos epistemológicos que norteiam o trabalho docente, as escolhas didático-metodológicas mais indicadas para realizar um trabalho de escrita consistente no Ensino Superior e as concepções que costumam cercar aquilo que se entende por *boa escrita*”.

¹ Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq, PROIC-UEL, de agosto/2014 a julho/2015, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

² Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (desde 2002). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordenou o projeto INICIATIVAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR (ILEES) NO BRASIL, na UEL, de agosto/2013 a novembro/2015. veraluciacristovao@gmail.com.

Por considerar a existência de diferentes maneiras de (inter)agir que não estão no aparato cognitivo do aluno, nem são adquiridas automaticamente por meio do contato com o mundo acadêmico, Bezerra (2008) ressalta que, por mais importante que novas formas de conhecimento se apresentem para a academia e por mais que envolvam produção e recepção de gêneros textuais complexos e específicos do contexto acadêmico, fica evidente que nem sempre se reserva espaço e tempo específicos para o seu ensino nos diversos currículos e cursos (BEZERRA, 2012, p. 248). Por isso, Bezerra defende a necessidade de incluir pesquisa e práticas de letramento acadêmico nos currículos para que o aluno possa se familiarizar com gêneros acadêmicos, e aprender a ler e escrever textos dessa esfera.

Bork et al. (2014) publicaram os primeiros resultados da participação brasileira no Projeto Iniciativas de Leitura e Escrita no Ensino Superior no Brasil (ILEES) no qual foram mapeadas tais iniciativas por meio de questionário online respondido por professores e pesquisadores das diferentes regiões brasileiras. Segundo os participantes, o ensino de leitura e escrita na educação superior realiza-se nas disciplinas de escrita da graduação, tanto no primeiro ano quanto em anos subsequentes, como “em cursos no currículo das disciplinas” (p.9).

Inspiradas tanto pela questão posta por Bezerra sobre a inclusão de práticas de letramento nos currículos quanto pela relevância de aprofundarmos o levantamento acerca dessa oferta, expandindo a cartografia feita pelo projeto ILEES, foi mapeada a oferta de disciplinas que abordem o letramento acadêmico no curso de Letras em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas Estaduais e Federais do sul do Brasil por meio da consulta às ementas dos currículos dos cursos de Letras (Inglês) nos *sites* institucionais. As IES podem apresentar abordagens e cenários específicos tendo em vista as diferentes histórias das comunidades acadêmicas que as constituem. Bazerman et al. (2010, p. ix) afirmam que, “enquanto o interesse na atividade de escrita é algo global, as respostas são locais”.

A partir do mapeamento, temos por objetivos: i) identificar as especificidades entre os currículos, discutindo implicações na contemporaneidade; ii) apresentar trabalhos sobre escrita acadêmica em língua inglesa em anais de eventos da área, abordando os temas escrita e letramento acadêmico.

O capítulo está organizado em seções; a primeira introduz o tema e os objetivos, a segunda discorre sobre a fundamentação teórica abordando a perspectiva de letramento acadêmico, proposto por Lea e Street (1998), ao passo que a terceira indica a metodologia adotada detalhando o método. Na quarta seção, expomos os resultados com uma discussão, seguida das considerações finais.

Aportes teóricos: do letramento ao letramento acadêmico

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, baseamo-nos em conceitos trazidos por Kleiman (2005), Soares (2009) e Street (2014), cujos estudos estão relacionados às práticas sociais e à importância do letramento e ao desenvolvimento conceitual de letramento acadêmico. A obra de Magalhães e Cristovão (2018) faz uma retomada do conceito de letramento(s) de forma mais minuciosa e completa o que nos permite uma apresentação mais sintética focando, em especial, na categorização necessária para nossas análises.

Para Soares (2004, p.120), o letramento é um “direito humano absoluto independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo esteja inserido”. Nas palavras de Soares (2011),

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma

nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (2011, p.29, grifos da autora).

A partir da inserção do termo no Brasil, há uma nova forma de se conceber a alfabetização. Nessa concepção, muitas pessoas alfabetizadas são consideradas analfabetos funcionais, ou seja, decodificam símbolos linguísticos, mas não compreendem o que leem, fazendo com que a alfabetização se refira ao processo por meio do qual a pessoa domina minimamente o código e as habilidades de ler e escrever. Já o letramento

é o resultado da ação de 'letrar-se', [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita [...]. (SOARES, 1998, p. 40).

Enfim, Soares (2009) ressalta que o letramento envolve ensinar e aprender práticas sociais em variadas situações de uso de leitura e de escrita. Como efeito, a alfabetização propicia um processo formal, enquanto o letramento é um processo interligado às práticas sociais.

Para Kleiman (2005, p. 6), o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividade e, não somente, nas atividades escolares. Considerando um termo atual na educação brasileira, aparece pela primeira vez no país em 1986, no livro de Kato intitulado "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística". De acordo com Kleiman (2005), o letramento é complexo e envolve mais que uma habilidade, pois abraça múltiplas capacidades. Nesse raciocínio, a autora ressalta que:

É possível ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramentos relevantes, para inserção e participação social; Ensinar como se age nos eventos de instituições, cujas práticas de letramento vale a pena conhecer; Criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas. (Kleiman, 2005, p. 19).

Para Kleiman (1993), usar o texto em sala de aula para o ensino de regras gramaticais e repositório de informações, com o objetivo de apenas decodificar a fim de extrair informações, não leva em consideração os fatores culturais que exercem influência sobre a escrita dos indivíduos. O foco em aspectos técnicos não aparece relacionado aos contextos sociais.

Nos estudos sobre letramento, Street (2014) afirma que é um desafio compreender o letramento em termos de práticas sociais, construções sócio-histórico-culturais. Segundo o autor, é comum a situação de transferência de conhecimento de um grupo dominante para os que têm pouca habilidade com a leitura e a escrita; no entanto, a ocorrência de práticas de letramento se torna mais significativa quando integra os valores associados à cultura e às estruturas político-econômicas.

Podemos considerar ainda que as práticas sociais nas quais a linguagem escrita é utilizada se caracterizam pelo modo com que a leitura e a escrita se mantêm em determinados contextos sociais, devidamente orientadas, por meio das práticas propostas ao sujeito. Neste sentido, podemos verificar que as pessoas têm suas práticas de leitura e escrita em atividades que estão relacionadas ao seu cotidiano e correlacionados ao grupo social a que pertencem, e, de forma mais abrangente, no contexto histórico-social em que estão inseridas.

Street (2014) postula que o letramento não precisa estar associado com escolarização ou com pedagogia. O envolvimento e a imersão do indivíduo no mundo da escrita podem ser feitos de diversas maneiras, nas quais se criem oportunidades para que os sujeitos possam ter contato com diversas práticas de

letramento. Ou seja, há variações nos letramentos, diferindo de uma cultura para outra. Além disso, não derivam da escolarização em si, mas de padrões culturais ideológicos mais amplos.

Nessa linha de raciocínio, Street (1984) faz distinções entre um modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico. O autônomo abrange o conceito de que a escrita é independente dos fatores sociais que delineiam seu uso, ou seja as capacidades de leitura e escrita são próprias de cada pessoa. Na sala de aula, o modelo autônomo para leitura estaria focado na capacidade de decodificar, e na escrita, no domínio de codificar a língua, ambas sustentadas grandemente no âmbito de aspectos léxico-gramaticais,

Diferentemente de apoiar-se em uma habilidade técnica, o modelo ideológico, proposto por Street e adotado por pesquisadores contemporâneos, concebe as práticas letradas ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade. Ou seja, aprender o letramento não somente a partir da aquisição de conteúdos, mas em um processo que vai além de habilidades técnicas. Segundo Street (2014), a concepção ideológica do letramento na universidade acontece por meio de diversas práticas sociais abrangendo a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação por meio dos sistemas de signos. Em suas palavras:

[q]uando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, *status* se desdobram e se reafirmam. No cerne dessa sociedade contemporânea, existe um compromisso ininterrupto com a instrução (STREET, 2014, p. 143).

Estabelecendo relações e ampliando espaço para que novas interações sejam emolduradas e construídas é que o

letramento acadêmico vai se tecendo. A seguir, abordamos as questões da escrita em contextos acadêmicos.

Abordagem da escrita e do letramento em contextos acadêmicos

Considerando-se a concepção ideológica de letramento, a escrita não deve ser vista com a função de mostrar aprendizagem ao professor, o qual exerce, também, o papel de avaliador, mas escrita com o propósito de aprender, construir conhecimento e explorar ideias. Dessa forma, o professor pode expandir suas funções, exercendo diversos papéis, como o de crítico e encorajador, entre outros. Por meio da escrita, o aluno pode construir novos valores, expor opiniões, e comunicar-se.

No desenvolvimento do letramento acadêmico, as questões de escrita e aprendizagem no ensino superior implicam novas formas de compreensão e interpretação do conhecimento (LEA; STREET, 1998), devido à crença de que o aluno aprendeu a ler e a escrever no ensino médio, não importando qual seja o gênero. Conforme já defendido por Bezerra, a inclusão de práticas de letramento acadêmico no currículo é necessária para que o aluno possa familiarizar-se, e aprender a ler e a escrever gêneros dessa comunidade discursiva, ou seja, gêneros acadêmicos. Portanto, gêneros diferentes da esfera escolar que estava inserido anteriormente e de outras esferas de que participa.

Abordando os novos conceitos de letramento propostos por Lea e Street (1998), a noção de letramento acadêmico demonstra que a escrita do estudante universitário pode ser compreendida por três prismas, sendo estes reconhecidos como *estudos das habilidades*, a *socialização acadêmica* e o *letramento acadêmico*, não sendo excludentes, mas podendo ser sobrepostos e aplicáveis em todo contexto acadêmico.

A abordagem da escrita como habilidades de estudo (HE) concentra-se nos aspectos de habilidades individuais e cognitivas de leitura e escrita, nas quais se presume que o aluno possa transferir seu conhecimento de um contexto para o outro.

Sob essa perspectiva, a responsabilidade de desenvolvimento das competências de leitura e escrita é de responsabilidade do aluno que deve corrigir seus erros configurados como problemas. Portanto, a escrita é tida como técnica.

Para Lea e Street (1998), na abordagem da escrita como socialização acadêmica (SA), o professor é responsável pela socialização do aluno no contexto universitário, considerado como uma cultura homogênea. Em conformidade com essa abordagem, os estudantes assimilariam as práticas tidas como estáveis e, uma vez adquirido o domínio de regras básicas de um discurso acadêmico, os estudantes estariam capacitados a reproduzir tais conhecimentos. O ensino de escrita organizado dessa forma é visto em seu papel de representação de sentido.

A abordagem de letramentos acadêmicos está relacionada à produção de sentido que constitui práticas sociais, discurso e poder. Essa produção envolve práticas de comunicação que podem variar de acordo com as disciplinas e gêneros e construção da identidade social, relacionando poder entre pessoas, instituição e identidades sociais. As práticas sociais demandam uso de um repertório linguístico adequado para cada área disciplinar e para cada gênero acadêmico. Além da diversidade das práticas comunicativas dessa esfera, esse modelo também leva em conta a bagagem trazida pelos alunos assim como o processo de aculturação em diferentes espaços e comunidades discursivas da esfera acadêmica. Assim, os graduandos podem participar de sua comunidade acadêmica local formada por seus colegas e professores e/ou de comunidades discursivas mais abrangente como em um evento científico regional ou ainda de uma publicação em um periódico nacional.

Esses três modelos não se excluem, mas podem se completar para auxiliar o aluno na aprendizagem no contexto em que esteja inserido. Entretanto, quando há restrição em se utilizar apenas um dos modelos, seja de habilidades ou de socialização, para avaliar problemas de escrita e engajamento no discurso acadêmico, pode levar ao tratamento somente de

“problemas” de escrita e à pouca atenção ao engajamento desse aluno no discurso acadêmico.

Assim, o estudante busca sua inserção no domínio acadêmico, mas para que isto ocorra, o aluno deve ser socializado no discurso acadêmico, o que não ocorre de maneira imediata, visto que pode desenvolver tais competências quando submersos às práticas de letramentos acadêmicos. A construção e o desenvolvimento do letramento acadêmico englobam o reconhecimento da constituição dos gêneros e das maneiras de ser e agir em comunidades discursivas específicas, bem como a valorização e a utilização de recursos tecnológicos. Ao consideramos que a escrita e a aprendizagem, no que tangem ao desenvolvimento do letramento acadêmico, devem ser analisadas na perspectiva epistemológica que considera os diferentes discursos que constituem a comunidade acadêmica e a concepção de identidade que se reconfigura nessa sua inserção como sujeitos (*insiders*) nessa comunidade.

Desse modo, concluímos não ser suficiente trabalhar leitura e escrita na universidade a partir dos modelos de aquisição de habilidades de estudo ou de socialização acadêmica. Em consonância com os conceitos apresentados, acreditamos que o modelo do letramento acadêmico proporciona o protagonismo do licenciando em formação, já que promove oportunidades de participação em espaços de uso da produção textual como *abstracts* para eventos acadêmicos, resenhas ou artigos para periódicos como Ao Pé da Letra, por exemplo, que só publica textos de graduandos, entre outros.

A partir dessas abordagens, analisamos as ementas correspondentes de cada disciplina, correlacionando-as aos modelos de letramentos, tendo por base os novos conceitos de letramento propostos por Street (2014). O quadro 1 demonstra cada um dos modelos mencionados pelo autor, conforme a proposta de ensino de cada modelo.

Quadro 1 - Modelo de Abordagens de Aprendizagem da escrita e do Letramento em Contexto Acadêmico.

MODELOS DE LETRAMENTOS	HABILIDADES DE ESTUDO	SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA	LETRAMENTO ACADÊMICO
<i>FOCO</i>	Concentra-se no ensino de aspectos formais da língua, ex: estrutura de sentenças, gramática e pontuação.	Reconhece áreas temáticas e disciplinares	Considera-se relação de poder, autoridade, produção de sentido e identidade. Agenciamento como papel da linguagem no processo de aprendizagem.
<i>PERSPECTIVA METOLÓGICA</i>	Dá pouca atenção ao contexto	Recorre à análise do discurso e às teorias de gêneros	Não é restrita às disciplinas e às comunidades temáticas
<i>TEORIA ORGANIZADORA</i>	Constitui-se por teorias autônomas e adicionais que se interessam pela transmissão de conhecimento	Utiliza diferentes gêneros e discursos para construção do conhecimento de forma particularizada.	Examina práticas de letramento de outras instâncias; ex: governamental empresarial, burocracia universitária
<i>EPISTEMOLÓGICO</i>	Psicologia behaviorista	Educação Construtivista	Influenciado pela Análise Crítica do Discurso e Antropologia Cultural

Fonte: as autoras.

Metodologia

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental com o objetivo de i) mapear a presença da escrita acadêmica nos currículos de Letras em universidades públicas por meio da consulta à ementa das disciplinas de escrita, identificando convergências e especificidades em relação aos letramentos; e ii) identificar trabalhos relacionados à escrita acadêmica em língua inglesa.

Buscamos as informações relacionadas à escrita acadêmica e ao letramento acadêmico, nos currículos das IES públicas do curso de Letras Inglês. A pesquisa foi realizada por busca nos portais de quinze (15) instituições, sendo que três (3) delas não apresentavam ementas disponíveis para consulta. Alternativamente, tais universidades foram contatadas por *emails*, mas não obtivemos resposta das três. Uma IES disponibilizou informações parciais relacionadas ao currículo.

A pesquisa centrou-se nas IES públicas da região sul do Brasil, dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, sendo elas: ' Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidades Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidades Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus (Curitiba e Pato Branco); Universidade Federal do Paraná, (UFPR); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus Apucarana; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

A primeira ação foi identificar quais disciplinas estariam relacionadas ao letramento e escrita acadêmica, qual seu período e sua carga horária. Para isso,

foi necessária a averiguação das ementas para confirmar a identificação da disciplina com a escrita acadêmica e as possibilidades de relação com o letramento acadêmico.

Analisamos, também, as ementas para averiguação de qual tipo de abordagem de letramento estaria relacionada cada ementa, isto é, se a ementa correspondia à habilidade de estudo (HE), socialização acadêmica (AS) ou letramento acadêmico³ (LA).

Quanto à análise de trabalhos correlacionados à escrita e ao letramento acadêmico em língua inglesa, pesquisamos quatro (4) anais de eventos, saber: 18º COLE (Congresso de Leitura do Brasil) (bianual), CELLIP- Centro de Estudos Linguísticos e Literário do Paraná (evento bianual), V CLAFPL - Congresso Latinoamericano de Formação de Professores de Línguas, 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA). A busca foi realizada a partir do tema, resumo e palavras-chave. Dentre os quatro eventos analisados, apenas o Simpósio Internacional de Genêros Textuais (SIGET) não disponibilizara as informações em seu site. Três dos eventos pesquisados apresentam ao menos dois artigos, com exceção do evento “COLE”, que apresenta um único artigo, mas de importância relevante por conter informações completas a respeito das Abordagens de Aprendizagem da escrita e do Letramento em Contexto Acadêmico. Os eventos foram selecionados em virtude de sua importância para a área de Linguística Aplicada e/ou sua relevância para o estado do Paraná (caso do CELLIP).

³ Classificação feita de acordo com Quadro 1.

Resultados e Discussão

A fim de realizar o mapeamento, construímos quadros de cada universidade com as devidas informações distribuídas em três colunas. A primeira correspondia à IES e às grades com o período e carga horária de cada disciplina correspondente; a segunda com as ementas de acordo com cada disciplina citada; e na terceira coluna o modelo de estudo, com base nos conceitos de Street.⁴ Cada ementa foi analisada classificando-a como HE e SA, ou somente HE, ou somente SA, já que, das ementas selecionadas, nenhuma apresentou LA. A partir desses quadros, fizemos um novo quadro com uma síntese da distribuição por IES, o número de disciplinas e a carga horária total.

É perceptível notar algumas divergências entre as IES, com relação à carga horária e disciplinas ofertadas cujas ementas explicitam o trabalho com a escrita acadêmica. Vejamos a distribuição no quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição de disciplinas de escrita por IES e sua carga horária

Instituição	Número de disciplinas	Carga horária total
UEM	2 (136 h cada)	272 h
UEPG	2 (34 + 136)	170 h
UNICENTRO	2 (68 + 136)	204 h
UENP – CCP	2 (72 h cada)	144 h
UENP – JZO	2 (72 h cada)	144 h
UNIOESTE	3 (68 cada)	204 h
UTFPR/CTA	7 (30 cada)	210 h
UTFPR/PBC	6 (36 cada)	216 h
UFPR	2 (30 cada)	60 h

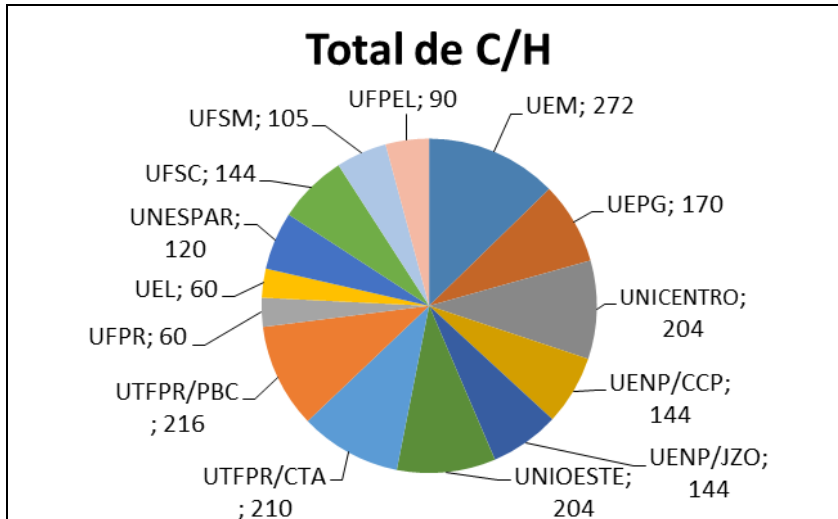
⁴ Modelos apresentados no quadro 1

UEL	1 (60)	60 h
UNESPAR	3 (2 de 30 + 1 de 60))	120 h
UFSC	4 (36 cada)	144 h
UFSM	2 (45 + 60)	105 h
UFPEL	1 (90)	90 h

Fonte: as autoras

Quanto à distribuição das cargas horárias das disciplinas vinculadas à escrita acadêmica, podemos melhor visualizar a comparação pela figura 1.

Figura 1 - Total de Carga Horária das disciplinas de cada IES.

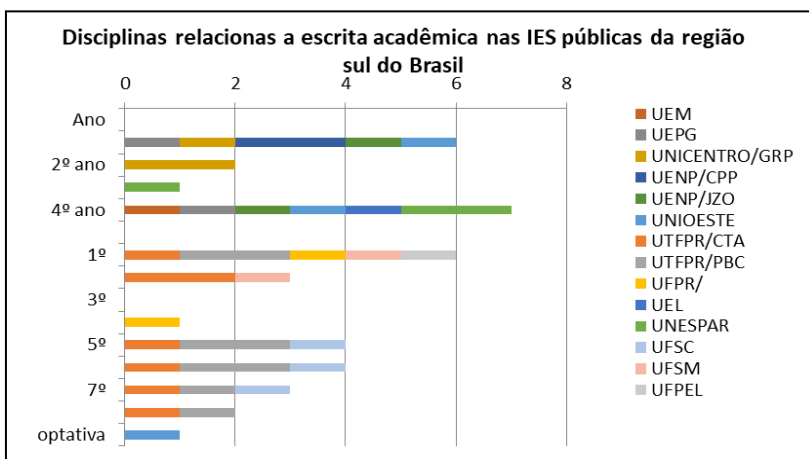


Fonte: as autoras

As IES apresentam dados relativamente divergentes, como por exemplo: a UEL, com um total de 60 C/H e a UTFPR/PBC, com total de 216 C/H, ou seja, sempre variando quanto à carga horária e quantidade de disciplinas ofertadas. As disciplinas de escrita acadêmica são oferecidas no primeiro período na maioria das IES. Das quatorze IES apresentadas, todas oferecem disciplina correlacionada à escrita acadêmica, mas a maior oferta da disciplina está no primeiro período, sendo que dez IES oferecem a disciplina no primeiro período, sendo essas: UEPG; UNICENTRO; UENP/PPP; UENP/JZO; UNIOESTE; UTFPR/CTA; UTFPR/PBC, sendo que UENP/PPP e a UENP/JZO oferecem duas disciplinas no primeiro período assim como UTFPR/PBC.

Apresentamos a figura 2 para melhor visualização de como estão distribuídas as disciplinas correlacionadas à escrita no contexto acadêmico, separadas por período:

Figura 2 - Disciplinas por seriado anual e período



Fonte: as autoras

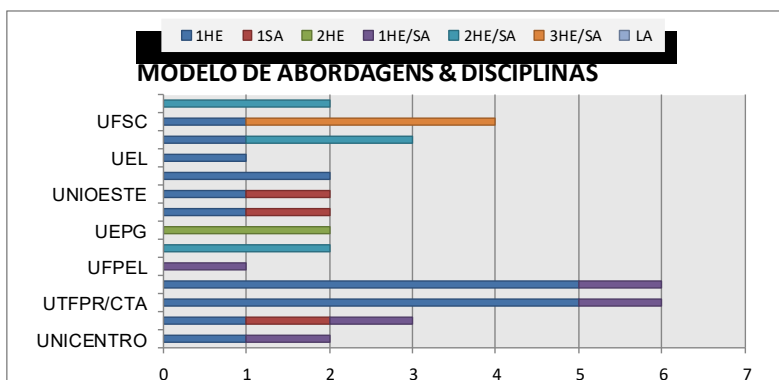
A figura 2 mostra quatorze IES com suas respectivas disciplinas correlacionadas por período nas IES que adotam o seriado por semestre, e por ano nas IES que se utilizam do seriado anual. Podemos observar que a disciplina relacionada à escrita acadêmica se concentra mais nas IES que adotam o sistema seriado anual tendo sua oferta centralizada, em sua maior parte, no quarto ano. Já nas IES que adotam o sistema semestral por período, a disciplina relacionada à escrita acadêmica centrou-se no primeiro período, o que equivale dizer que se compararmos ao seriado anual, essas estariam distribuídas predominantemente no 1º ano.

Quanto às IES e sua correspondências: a UEM tem duas disciplinas correlacionadas à escrita acadêmica sendo ambas no 3º ano; a UEPG tem duas disciplinas, uma no 4º ano e a outra no 1º ano; a UNICENTRO/GRP tem duas disciplinas, uma no 1º e a outra no 2º ano; a UENP/PPP tem duas disciplinas no 1º ano; a UENP/JZO tem duas disciplinas no 1º período; a UNIOESTE tem três disciplinas, uma no 1º ano, outra no 4º ano e uma optativa; a UTFPR/CTA tem sete disciplinas, uma no 1º, duas no 2º, uma no 5º, uma no 6º, uma no 7º e uma no 8º período; compreendendo que a universidade separa as disciplinas por período semestral. A UTFPR/PBC tem oito disciplinas correlacionadas, duas no 1º, duas no 5º, duas no 6º, uma no 7º e uma no 8º período; a UFPR tem duas disciplinas, uma no 2º e uma no 4º período; compreendendo que ambas as universidades UTFPR/CTA e UTFPR/PBC têm as disciplinas separadas por período semestral. A UEL oferece uma disciplina no 4º ano; a UNESPAR oferece três disciplinas, uma no 3º ano e duas no 4º ano; a UFSC dispõe de quatro disciplinas, uma no 5º, uma no 6º e duas no 7º período; compreendendo que a UFSC adota o regime de semestres por período. A UFSM tem três disciplinas, uma no 1º, uma no 2º período, e a outra não consta no gráfico por não termos informações complementares a respeito da carga horária e período; considerando que a universidade UFSM utiliza-se do sistema semestral por período. A UFPEL (que também se utiliza do sistema semestral

caracterizado pelos períodos) oferta uma disciplina no 1º período.

Feita a identificação das disciplinas⁵, consultamos suas ementas correlacionando-as com o modelo de Abordagens de Aprendizagem da Escrita e do Letramento em Contexto Acadêmico. A figura 3 apresenta uma visão melhor de como estão distribuídos os modelos de abordagens por disciplina.

Figura 3 - Distribuição das abordagens por disciplina



Fonte: as autoras

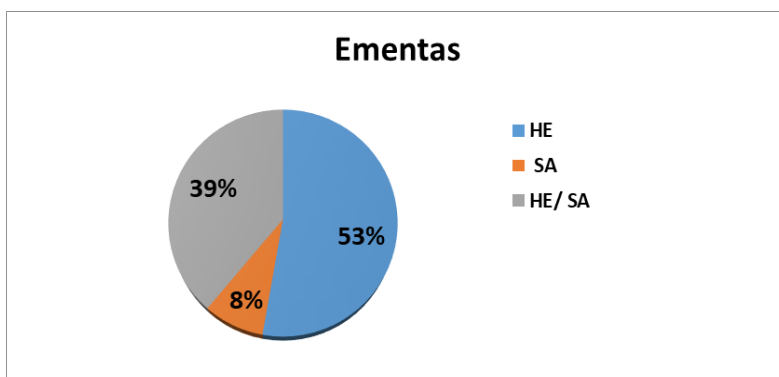
Nas ementas analisadas identificamos as abordagens pelas características explicitadas no quadro 1, alcançando os seguintes resultados: a UFSC apresenta duas ementas sendo ambas consideradas HE/SA. Das quatro ementas analisadas da UFSC, uma é HE e três são HE/SA. Na UNESPAR, das três ementas analisadas, uma é HE e duas são HE/SA. A UEL teve uma ementa analisada como HE. Da UFPR, duas ementas são analisadas como HE. Na UNIOESTE, duas ementas analisadas

⁵ De acordo com os quadros de cada IES feitos individualmente, mas sem espaço para inclusão nesse texto.

sendo uma HE e a outra SA. Na UENP, duas ementas analisadas, uma HE e uma SA. A UEPG teve duas ementas analisadas como HE. A UEM conta com duas ementas consideradas HE/SA. A UFPEL com uma ementa HE/SA. A UTFPR/PBC tinha seis ementas sendo cinco analisadas como HE e uma como HE/SA. Das seis ementas analisadas da UTFPR/CTA, cinco foram analisadas como HE e, uma, como HE/SA. Na UENP/CCP havia três ementas, uma como HE, uma como SA e uma como HE/SA. Na UNICENTRO, duas ementas analisadas, sendo uma interpretada como HE e a outra HE/SA.

Em geral, de todas as 36 ementas analisadas das IES públicas, nenhuma delas apresentou Letramento Acadêmico “LA”; desse total de 36 ementas, dezenove foram analisadas como Habilidade de Estudo (HE) com o total de 53%; quatorze foram analisadas como mistas de Habilidades de Estudo e Socialização Acadêmica- HE/SA com total de 39% e três como socialização acadêmica (SA) com o total de 8%, como mostra a figura 4.

Figura 4 - Distribuição geral das ementas por abordagens



Fonte: as autoras

Como podemos observar nos resultados apresentados, é grande a distinção entre a carga horária e o

período ou ano de oferta da(s) disciplina(s). No entanto, um dado comum é a falta da abordagem de letramento acadêmico pela descrição das ementas analisadas. Consideramos que a abordagem do letramento acadêmico demandaria a participação de alunos em comunidades discursivas de sua área profissional com suas produções textuais. Ou seja, pelas ementas, os textos de gêneros acadêmicos produzidos ao longo da graduação parecem ter circulação circunscrita à sala de aula ou à comunidade escolar local. Vale lembrar que a pesquisa foi documental, ou seja, pesquisamos títulos das disciplinas nas grades curriculares e ementas e não os programas completos que nos dariam maior abrangência nas informações. Também não fizemos entrevistas com representantes dessas IES em função do trabalho ser desenvolvido em nível de Iniciação Científica e para elencarmos o que podemos ter acesso a partir das ementas divulgadas. Informalmente, sabemos que os alunos envolvidos com PIBID produzem textos para circulação social assim como alunos envolvidos no PROIC bem como iniciativas diversas de professores universitários nesses contextos. Também ressaltamos iniciativas como a publicação da Revista Ao Pé da Letra que publica textos de graduandos.

Os trabalhos correlacionados à escrita e ao letramento acadêmico em língua inglesa em anais de eventos foram analisados a partir do tema, resumo e palavras-chave. Dos quatro eventos consultados, três apresentam ao menos dois artigos, com exceção do evento “COLE”, que apresenta um único artigo, mas de importância relevante por conter informações completas a respeito das Abordagens de Aprendizagem da escrita e do Letramento em Contexto Acadêmico.

Quadro 3 – Trabalhos sobre escrita acadêmica e letramento acadêmico em anais de eventos

EVENTOS	IES onde ocorreu o evento	AN O	ARTIGOS	PÁ G	AUTOR (A)/INSTITUIÇÃO
18º COLE-Congresso de leitura do Brasil	UNICAMP (CAMPINAS)	2012	Letramento acadêmico: Demarcação do campo e pesquisa no contexto brasileiro	211	Raquel Aparecida Soares Reis Franco /UFSC ⁶
CELLIP-Centro de Estudos linguístico e Literário do Paraná	UNESPAR FAFIPAR-UFPR-IFPR	2013	Estudo da referenciação textual na produção acadêmica	69	Antonio Nunes / UNESPAR Paranaguá
			Dialogismo e a escrita acadêmica	71	Jessica Polcarpo de Oliveira /UNESPAR ⁷
V CLAFPL - Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas	FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	2014	A correção dialogada como ferramenta colaborativa para a autonomia do aprendiz um estudo sobre a construção	123	Paula Franssinete de Moraes Dantas Viera /IFG ⁸

⁶ Universidade Feral de Santa Catarina.⁷ Universidade Estadual do Paraná.⁸ Instituto Federal de Goiás.

			de textos escritos em inglês		
			Eventos de letramento em LE no ensino superior	145	Ilza Léia Ramos Arouche /UEMA ⁹
10º CBLA- Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada	FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	2013	A escrita acadêmica nos documentos Oficiais	34	Angela Francine Fuza /UNICAMP ¹⁰
			Inteligibilidade na escrita acadêmica	239	Patricia Bertoli Dutra / UFMG ¹¹

Fonte: as autoras

Do V CLAFPL foram selecionados dois artigos que contemplam a escrita e o letramento acadêmico em língua inglesa. O artigo de autoria de Vieira (2014) tem por título “A correção dialogada como ferramenta colaborativa para a autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês como LE”. O artigo de Vieira mostra que, ao ser realizado um estudo de caso de natureza etnográfica colaborativa, com dados que foram coletados com a participação de uma professora e onze alunos que cursaram a disciplina Escrita Acadêmica em Inglês, percebe-se a importância da conferência para a interação professor/aluno. O objetivo do artigo era verificar como a correção dialogada contribui de forma colaborativa em conjunto com a teoria sociocultural, para que os aprendizes possam escrever textos em uma segunda

⁹ Universidade Estadual do Maranhão.

¹⁰ Universidade Estadual de Campinas.

¹¹ Universidade Federal de Minas Gerais.

língua. Acredita-se que, ao usar esta abordagem, o aluno diminui a ansiedade em relação ao erro e tem auxílio para resoluções de dúvidas, tornando-se mais autônomo.

O artigo de Arouche (2014) tem por título “Eventos de letramento em LE no ensino superior” no qual a autora apresenta conceitos de práticas de leituras e aborda que os eventos de letramentos não têm ampliado a visão de mundo e nem favorecido a construção de identidade nas interações. O objetivo foi analisar eventos de letramento em Língua Estrangeira (LE) no ensino superior, reconhecendo que os eventos tinham por objetivos ressignificar as práticas de leitura, possibilitar o letramento acadêmico em língua inglesa e favorecer a construção da identidade, tendo como base a concepção de linguagem e dialogismo do Círculo de Bakhtin e os estudos voltados para uma perspectiva social. De cunho interpretativista, colaborativa e etnográfica, as práticas de letramentos ultrapassam o aprendizado, favorecendo o letramento acadêmico.

Quanto ao “10º CBLA (2013)”, foram selecionados dois artigos que contemplam a escrita e o letramento acadêmico. O artigo de Fuza (2014), “A escrita acadêmica nos documentos oficiais” tem por objetivo analisar os principais documentos oficiais brasileiros que fundamentam a prática da escrita acadêmica. Para tanto, foram selecionados instrumentos legais como a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação, entre outros, tendo por fator a influência exercida na organização das universidades. A base está fundamentada em discussões sobre letramento acadêmico, abordando os estudiosos dos Novos Letramentos como Street e Lea (FUZA, 2014). Com os dados obtidos, percebeu-se a falta de clareza nas propostas para a escrita, visto que esta prática não recebe um espaço específico para discussão.

No artigo “Inteligibilidade na escrita acadêmica de aprendizes de Inglês”, Dutra (2013) apresenta relatos de pesquisa em andamento a respeito da produção escrita para aprendizes brasileiros no curso de Inglês para fins acadêmicos e, também, de outras habilitações. O principal objetivo é a análise

linguística, extraindo índices referentes aos aspectos lexicais e semânticos, índices de frequência e informação lexical, índices de hiperonímia, polissemia, causalidade e complexidade sintática. Os índices são contrastados com resultados obtidos em pesquisas de inteligibilidade de textos de falantes nativos. Como resultado, percebe-se que o trabalho com produção escrita dos alunos precisa melhorar no contexto acadêmico. Embora este artigo aborde um aspecto da escrita acadêmica, este se volta apenas para habilidade de estudo, não abordando os novos letramentos propostos por Street. A comparação feita entre alunos estudantes de LE e falantes nativos não abordam as vivências desses alunos, mas prioriza a análise da parte linguística.

No 8º Cole, do ano de 2012, houve a seleção de apenas um artigo, por autoria de Franco (2012), tendo como título “Letramento acadêmico: Demarcação do campo de pesquisa no contexto brasileiro”. O principal objetivo foi a revisão da literatura em torno do letramento acadêmico. Análoga à base de nosso estudo, a autora também toma Street por uma de suas referências (FRANCO, 2012), abordando conceitos de letramento acadêmico e discutindo as relações entre os modelos de habilidades acadêmicas, a socialização acadêmica e o letramento acadêmico. Considerando-se a abordagem etnográfica de vital importância para os estudos sobre letramento acadêmico, a autora realizou pesquisa no banco de dissertações e teses da Capes com o objetivo de verificar a ocorrência de pesquisas com o conceito de letramento acadêmico e quais pesquisas têm sido orientadas por esta perspectiva. Como conclusão, a autora apontou para a quase inexistência de trabalhos que tratavam do letramento acadêmico no contexto brasileiro, citando apenas cinco trabalhos encontrados e, desses cinco, um abordando a questão dos novos letramentos.

Do evento CELLIP (2013), selecionamos dois estudos. Com o “Estudo da referenciação textual na produção acadêmica”, Nunes (2013) teve por objetivo discutir as estratégias de referência, mais especificamente, como esses

elementos contribuem para a construção do texto e para a argumentação, em especial, no contexto acadêmico, visto que a produção de gêneros acadêmicos exige um tipo de organização pré-determinada. O autor propõe que a referenciação seja incorporada à unidade temática e à produção do texto e tem como base os trabalhos de Marcuschi e Koch, Cavalcanti e Machado. Em “Dialogismo e a escrita acadêmica”, Oliveira (2013) objetivou discutir o dialogismo por meio da perspectiva de Bakhtin e de Koch por meio da análise da intertextualidade em textos de alunos. O texto também procurou analisar como a dicotomia linguagem falada e escrita influencia na produção textual acadêmica. Ambos os artigos publicados nos anais do “CELLIP” estão vinculados ao projeto de pesquisa “Dialogismo e Referenciação na escrita acadêmica”, da universidade UNESPAR, campus Paranaguá.

Com base nos resumos dos artigos constata-se ainda uma baixa produção no que se refere à escrita e ao letramento acadêmico em língua inglesa; o que nos leva a corroborar a proposta de Bezerra (2012) de que essas práticas precisam cada vez mais estar inseridas no universo acadêmico.

Levando-se em consideração a questão abordada e os resultados apresentados, somos levadas a refletir sobre as ações necessárias para a vivência de letramentos acadêmicos como participação social do professor em formação na construção e disseminação de conhecimento em comunidades discursivas da esfera acadêmica. É importante ressaltar que nossas análises foram baseadas em informações documentais restritas às ementas. Portanto, essas considerações não necessariamente correspondem à realidade do que é desenvolvido em sala de aula. No entanto, enfatizamos que muitas consultas são feitas somente utilizando as ementas disponíveis. Além disso, elas são prescritivas já que orientam o que obrigatoriamente deve ser abordado. As ementas das disciplinas de produção e compreensão escrita do curso de Letras-Inglês de uma das universidades consultadas só menciona aspectos léxico gramaticais de textos variadas complexidades e extensão (simples e curtos, médios, longos e complexos), mas os

programas mencionam gêneros acadêmicos como *abstract*, resenha, pôster acadêmico, entre outros. Ou seja, a ementa não está coerente com o que é desenvolvido na disciplina, pois é limitadora e construída com base em uma perspectiva estruturalista. Problematizamos essa disparidade e entendemos ser importante que as ementas sejam revistas na reformulação curricular vindoura. Outra questão é o número de disciplinas e número de horas dedicadas ao letramento acadêmico em disciplinas voltadas para a escrita acadêmica. Em universidades norte-americanas em que o *Writing Across the Curriculum* é adotado, há uma média de pelo menos quatro disciplinas voltadas para o letramento acadêmico já que os graduandos podem ter proficiência linguística, mas também não tem domínio de uso na linguagem em práticas languageiras acadêmicas.

Segundo a literatura consultada, é possível e benéfico que as três abordagens de estudo estejam juntas (Lea e Street, 2014), mas o letramento acadêmico demanda participação e vivência no contexto acadêmico. Ao identificarmos que o modelo das habilidades de estudo e o modelo da socialização estão presentes nas ementas analisadas, consideramos que o ensino de escrita acadêmica pode ainda ser limitador no contexto acadêmico, pois mesmo que o estudante tente adequar seu repertório linguístico, isto não significa que esteja capacitado a participar efetivamente de sua comunidade discursiva. Nos parece perceptível que, para que haja uma apropriação da escrita acadêmica pelos universitários seriam necessários os três modelos de abordagens. Vimos também que o desenvolvimento acadêmico e profissional também se beneficia da participação desse profissional em formação em outras esferas.

Considerações finais

Conforme aponta Street (2014), as pessoas preocupadas com (o futuro dos) letramentos têm que se perguntar o que é necessário para sua apropriação por diferentes grupos sociais. Podemos explorar essas implicações e considerar as diferentes abordagens para que a condução do letramento acadêmico possa ocorrer de forma relevante e significativa.

Consideramos que a limitação aos modelos de habilidades de ensino e socialização acadêmica afeta sobremaneira a proposta de desenvolvimento de letramentos. Assim, propomos abordar conceitos e quadros teóricos nos quais possamos embasar a prática, abrir um caminho, no qual professores, pesquisadores e alunos possam se engajar e refletir na busca de fazermos o que é proposto na perspectiva do letramento acadêmico. Para isso, devemos considerar as condições culturais locais, relações entre os grupos sociais e questões de identidade no processo de letramento, ter domínio do processo da produção escrita como meio de compreensão das práticas sociais, propiciar ferramentas de busca de informação, reconhecer características e peculiaridades de gêneros da escrita particulares de sua área de conhecimento e promover a participação social (SOARES, 2008).

Dessa forma, estaríamos contribuindo para que mudanças ocorram no meio acadêmico para que esse possa deflagrar mudanças na maneira de agir desses novos professores pelo qual o letramento acadêmico pode operar no meio acadêmico e na sociedade de um modo geral. Ensinar leitura e escrita como habilidades simplesmente técnicas pode levar-nos a não percebermos a importância do contexto social no desenvolvimento de programas voltados para o letramento, quer esteja inserido no meio acadêmico ou não. Torna-se evidente que é necessário ajustar o ensino da leitura e escrita no meio acadêmico investigado.

Referências

- AROUCHE, I. Eventos de letramento em LE no ensino superior. In: CLAFPEL, 5º, 2014, Federal de Goiás. **Caderno de resumos**. Disponível em <www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letras/lecto-escrita/artigos/letrar%20%C3%A9%20que%20alfabetizar.pdf>. Acesso em: set de 2014.
- BAZERMAN, C. et al. **Traditions of writing research**. New York and London: Routledge, 2010.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, p. 247-258, 2013.
- BORK, A. V. B. ; BAZERMAN, C. ; CORREA, F. P. P. ; CRISTOVÃO, V. L. L. . Mapeamento das iniciativas de escrita em língua materna na educação superior: resultados preliminares. **Prolíngua** (João Pessoa), v. 9, p. 2-14, 2014.
- DE OLIVEIRA, Odisséa Boaventura. REFLEXÕES SOBRE A ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. **Educar em Revista**, n. 34.
- DUTRA, P. Inteligibilidade na escrita acadêmica. In CBLA, XX, 2013, Federal do Rio de Janeiro. **Caderno de resumos**, p.239.
- FRANCO, R. Letramento acadêmico: Demarcação do campo de pesquisa no contexto brasileiro. In: COLE, 18º, 2012, Unicamp/Campinas. **Caderno de resumos** p.211.
- FUZA, A. A escrita acadêmica nos documentos oficiais. In CBLA, 2013, Federal do Rio de Janeiro. **Caderno de resumos**, p.34.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura** – teoria e prática. 1. Campinas: UNICAMP, 1993.
- _____.**Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL – Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A., MATENCIO, M.L. **Letramento e formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005 - Coleção ideias sobre linguagem.

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

_____. O modelo de Letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. **491 Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVAO, V. L. L. . **Sequências e projetos didáticos no PNAIC: uma leitura**. 1a. ed. Campinas: Pontes, 2018. v. 1. 184p .

NUNES, A. Estudo da referenciação textual na produção acadêmica. In: CELLIP, 21^o, 2013, Unespar; Fafipar; UFPR-IFPR- Paranaguá. **Caderno de resumos**, p. 69.

OLIVEIRA, J. Dialogismo e a escrita acadêmica. In: CELLIP, 21^o, 2013, Unespar; Fafipar; UFPR-IFPR- Paranaguá . **Caderno de resumos**, p. 71.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior**. Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e sociais: Nossas Letras na História da Educação. Universidade federal de Ouro Preto. Ouro Preto: UFOP, 2009.

SOARES, M. **Letramento: tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, era Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. pt. 2 p.89-115.

_____. Letrar é mais que alfabetizar. In: **Nossa língua – nossa pátria**. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 26/11/ 2000. Entrevista. Disponível em < <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm> > Acesso em junho de 2015.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124p.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo horizonte: Autentica Editora, 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/45048824/SOARES-M-Letramento-um-tema-em-tres-generos>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

SOUZA, L. M. O Professor de inglês e os letramentos no século XXI: método ou ética? In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J.; HALU, R C. **Formação desformatada práticas com professores de língua inglesa**. Campinas. Pontes Editores, 2011. p 7- 307. Coleção Novas perspectivas em Linguística Aplicada, vol.15.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VITORIA, M. I. C.; CHRISTOFOLI, M. C. P. A escrita no Ensino Superior. **Educação**. Santa Maria, v. 38, n. 1, jan./abr. 2013, p. 41-54. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/reveducao/article/viewFile/5865/4529>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

VIEIRA, P. A correção dialogada como ferramenta colaborativa para autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês. In: CLAFPEL, 5^o, 2014, Federal de Goiás. **Caderno de resumos**.

LA ESCRITURA EN EL POSTGRADO. IMPLEMENTACIÓN DE UN DISPOSITIVO DIDÁCTICO EN EL MARCO DEL TALLER DE TESIS

Elvira Narvaja de Arnoux
Instituto de Lingüística
Universidad de Buenos Aires

La ampliación del número de estudiantes en el postgrado¹ motivada por requerimientos profesionales o académicos, la expansión y la diversidad no solo de carreras (de Especialización y Maestrías, además de los Doctorados) sino también de campos del conocimiento involucrados impuso la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza de la escritura en ese nivel. Por un lado, sobre la elaboración del trabajo final, que se considera uno de los motivos de la no finalización de los estudios (ARNOUX et al., 2009; ARNOUX, 2011); y, por el otro, sobre los modos de conceptualizar que revelan las escrituras profesionales en tanto ligadas a prácticas específicas (PARODI, 2010; PARODI; BURDILES, 2015; ARNOUX; DI STEFANO; PEREIRA, 2016): no es lo mismo cómo responde a un problema un abogado que un periodista, un economista o un psicoanalista.

La problemática de la escritura de los trabajos finales de carrera llevó a elaborar materiales de diverso alcance destinados a orientar a estudiantes y tutores (TOLCHINSKY et al., 2002; CUBO DE SEVERINO, 2012;

¹ Ya en el 2008, Lvovich (2010) señalaba la existencia en la Argentina de 3130 carreras, distribuidas así: ciencias aplicadas, 20 %; ciencias básicas, 4%; ciencias de la salud, 26 %; ciencias humanas, 18 %; ciencias sociales, 32 %.

VENEGAS, et al., 2015), que completaban los realizados sobre la escritura académica en general (GARCÍA NEGRONI, 2011; PEREIRA, 2014), los análisis sobre aspectos particulares de esa discursividad (CASTRO AZUARA; SÁNCHEZ CAMARGO, 2016), o los estudios sobre representaciones en la población universitaria (DI STEFANO; PEREIRA, 2014).

En este trabajo nos centraremos en una propuesta didáctica para el taller de tesis, que surge de una experiencia realizada en la Universidad de Buenos Aires², enmarcándola en la complejidad del sistema de postgrado en la Argentina, los acompañamientos institucionales previstos para la realización del escrito final y el taller como espacio pedagógico en el que la interacción con pares y expertos permite al tesista realizar avances significativos.

Los postgrados y la problemática de la escritura

La diversidad de carreras y la importancia que se les asigna para el desempeño profesional ha llevado a que el gobierno argentino estableciera, por la resolución 160 de diciembre de 2011, un amplio abanico de posibilidades de trabajo final para las maestrías profesionales. Este es un:

proyecto, un estudio de casos, una obra, una tesis, una producción artística o trabajos similares que dan cuenta de una aplicación innovadora o producción personal que, sostenida en marcos teóricos, evidencian resolución de problemáticas complejas, propuestas de mejora,

² Los talleres de lectura y escritura se han ido generalizando en las carreras de grado. En las de postgrado, en los espacios destinados a la escritura de tesis, en algunos casos se apela a la dinámica de taller y en otros no,

desarrollo analítico de casos reales, muestras artísticas originales o similares y que estén acompañadas de un informe escrito que sistematiza el avance realizado a lo largo del trabajo (2011, s/p).

Si bien, como vemos en la cita, plantea otras posibilidades además de las tesis -algunas de las cuales ponen en juego otros sistemas semióticos, lo que obliga a pensar la multimodalidad- señala que “debe ser total o parcialmente escrito”. La diversidad de propuestas admitida exige establecer normas institucionales, que exceden el campo de lo verbal, y determinar tipos de ejercicios y secuencias didácticas que colaboren en la elaboración del trabajo en su conjunto y en la escritura del informe.

En el caso de las maestrías académicas, la resolución retoma el género tradicional de tesis: “El trabajo final es una tesis que da cuenta del estado del arte en la temática elegida y de la implementación de una metodología de investigación pertinente a la misma” (Res. 160/2011, s/p).

Por otra parte, el importante ingreso a los postgrados de estudiantes que provienen de carreras de grado de otros campos disciplinares³ (veterinarios que hacen postgrados en educación; antropólogos que ingresan a postgrados en historia; psicólogos que se interesan por el análisis de discurso; ingenieros agrónomos que cursan un doctorado de economía) exige un acompañamiento de esos

³ En una Maestría en Docencia Universitaria, en la que participé, el grupo de 17 integrantes estaba compuesto de trabajadores sociales, psicólogos, ingenieros agrónomos, médicos, médicos veterinarios, biólogos, químicos, farmacéuticos y actuarios de ciencias económicas. Si bien todos eran docentes universitarios, lo que facilitaba la tarea, era indudable el peso de sus carreras de grado en la resolución de las consignas de escritura.

estudiantes para que no solo adquieran los modos de decir del otro campo y sus formas de conceptualizar sino que sean capaces de seleccionar e interrogar nuevos materiales o pensar modos de organizar su discursividad fuera de los formatos a los que estaban acostumbrados.

En algunos casos, los estudiantes (provenientes, por ejemplo del mundo empresario, de la medicina, de las ingenierías, de sectores de la administración) están habituados a escrituras profesionales producidas para circular preferentemente en línea⁴, que se adecuan a dispositivos normativos⁵ diferentes de los que dominan en las escrituras académicas en las ciencias humanas o sociales. Esto se evidencia en el predominio de oraciones simples, de párrafos breves (incluso, de una oración por párrafo), en la ausencia de enlaces. Según la disciplina en la que hacen su postgrado se deberá trabajar con mayor o menor insistencia en la adaptación a los requerimientos de la escritura en ese campo.

En otros casos no implica un cambio de disciplina (o un desplazamiento de lo profesional a lo académico) sino de corriente teórica: están las que privilegian un tipo de escritura que busca exponer la objetividad del trabajo y otras que no solo admiten un mayor nivel de subjetividad

⁴ En la misma maestría señalada en la nota anterior pero con otra cohorte, se realizó una encuesta a los estudiantes acerca de las prácticas de lectura y escritura realizadas a lo largo de una semana: predominaban la lectura de textos de la vida profesional (prospectos, recetas, instrucciones, evaluaciones, diagnósticos, sentencias); en relación con la articulación de la lectura con la escritura: correos electrónicos, foros y devolución por Internet de escritos de sus estudiantes. En cuanto a la escritura se señalaban, en particular, formularios e informes con formatos fijos y punteo de temas para clases o exposiciones de diverso tipo.

⁵ Ver en relación con ellos: Fiorentino (2013).

sino que lo valoran (en el ámbito de la educación, las memorias profesionales, por ejemplo); están los que acomodan su reflexión a los formatos fijos (marco teórico, metodología, resultados, discusión) y los que ordenan la textualidad en bloques que consideran los puntos centrales de los resultados de su investigación e incursionan en textualidades cercanas al ensayo (como ciertos exponentes de una sociolingüística crítica).

Asimismo, en la reflexión sobre la escritura en el grado y el postgrado incide la internacionalización de la enseñanza superior (en Latinoamérica: RINESI, 2013; OREGIONI, 2016) que implica la heterogenidad nacional, y en algunos casos lingüística, de los estudiantes y lleva a considerar las tradiciones nacionales de escritura universitaria (KRUSE, 2013, para el caso europeo). Estas pueden mostrarse en la mayor o menor cercanía con los patrones retóricos de la cultura anglosajona, o en el grado de aproximación del discurso de las ciencias sociales y humanidades al de las ciencias básicas o en la necesidad de exponer o no una erudición marcada por la multiplicación de referencias bibliográficas o en el acentuar o no una dimensión polémica (VÁZQUEZ; LACA, 2017). Cuando los rasgos no corresponden a las estrategias propias de las comunidades receptoras eso puede incidir en la apreciación de los trabajos e incluso en los juicios acerca de las capacidades de sus autores. Si bien hay una tendencia a la uniformización de las prácticas científicas, las tradiciones académicas siguen incidiendo y es conveniente que los docentes las tengan en cuenta para orientar más eficazmente a los estudiantes.

Por otra parte, hay que considerar el peso actual de las integraciones regionales que lleva a abrir las opciones de lenguas en las cuales se pueden presentar las tesis y hacer las defensas. En nuestro caso, en relación con el

Mercosur, el gobierno nacional dictó en septiembre de 2015 la Resolución 2385 que modifica la 160 y señala que los trabajos finales y las defensas pueden ser hechas en español o en portugués (ARNOUX, 2016). Esta decisión surge no solo de requerimientos del espacio integrado tendiente a vincular más fuertemente el campo científico sino también del hecho de que recibimos muchos estudiantes brasileños en nuestros doctorados que, en algunos casos, conforman cohortes completas.

Los aspectos reseñados, entre otros, han llevado a reflexionar acerca de la escritura en el postgrado y a diseñar estrategias pedagógicas que acompañen a los estudiantes en la etapa en que encaran su trabajo de cierre de carrera. En ellas no solo hay que considerar el tipo de carrera (especialización, maestría o doctorado), la condición de profesional o académica sino también el campo de estudio (doctorado en Letras o en Economía, por ejemplo) y en algunos casos, como vimos, la situación lingüística. Son instancias formativas que, como en los otros niveles educativos, exigen la planificación e implementación de secuencias didácticas destinadas a la apropiación de las textualidades involucradas en dichos ámbitos.

Función de los espacios institucionales de acompañamiento al trabajo final

Las carreras de postgrado, particularmente las Maestrías, comenzaron a incluir, entonces, Seminarios de tesis y Talleres de escritura de tesis, que se agregaron a instancias tutoriales tradicionales, como las que asegura el director de tesis, o nuevas como tutores para aspectos específicos (derivados por los centros de escritura físicos o

virtuales⁶). Las tutorías constituyen espacios en los que el diálogo que se instaura con los directores o los tutores designados institucionalmente permite al tesista avanzar intelectualmente en la elaboración de su tesis y hacer ajustes, muchas veces decisivos, en la textualización.

Dos son los objetivos institucionales prioritarios.

El primero, apoyar al estudiante en la elaboración de su trabajo final (desde la selección del tema, la búsqueda bibliográfica, la orientación metodológica, que se plasma primeramente en el proyecto de tesis, hasta la redacción escrita de algunos capítulos) a partir de interacciones con pares y expertos en diferentes instancias institucionales. El objetivo va más allá del aspecto instrumental ya que para un país es importante, como señala Bronckart (2007, p. 58), “formar ciudadanos competentes, dueños de su destino” que desarrollen también en este nivel “una capacidad para acceder a los conocimientos adquiridos, para apropiárselos y así contribuir eventualmente a su inevitable transformación”. Los estudiantes de postgrado a la vez que tienen que producir un texto que demuestre esa apropiación deben hacer un aporte al campo de conocimiento en el que inscriben su trabajo, de allí que la tensión entre los gestos de reproducción y superación sea continua y dé lugar a reflexiones insistentes sobre su discurrir investigativo y sobre la textualización más adecuada. En este trayecto el apoyo de las diversas instancias institucionales es decisivo.

El segundo objetivo es acompañar a los estudiantes en el proceso de ingreso a la comunidad de profesionales o investigadores en un área, que constituye una comunidad discursiva, cuyos gestos deben ser conocidos. Si bien muchos de los aprendizajes se han hecho en el transcurso

⁶ Respecto de estos últimos, Cassany (2011) señala sus posibilidades.

de los seminarios previos, otros se completan en el espacio destinado al trabajo de tesis que debe adecuarse a lo habitual en ese medio. Recordemos, apoyándonos en Beacco (2004), que las comunidades discursivas académicas se caracterizan no solo por la indagación de determinados temas, la circulación de ciertos géneros, los rituales de legitimación de los productores de textos, los criterios de las instancias institucionales de evaluación, sino también se definen por la condición de acceso a los materiales y los modos de selección y clasificación, los mecanismos de verificación, los alcances de la interpretación de los datos, las formas de evaluar o de remitir a fuentes, las maneras de textualizar. Entre estas últimas, los formatos para la exposición de experiencias; el dominio de discursos narrativos, explicativos o argumentativos; la inserción de gráficos (cuadros, diagramas, esquemas, barras), ilustraciones (mapas, fotos, anuncios publicitarios); o anexos documentales (textos de entrevistas, videos, códigos de transcripción de datos).

La escritura en el último tramo del postgrado

Los trabajos finales de los postgrados, los proyectos de tesis, las tesinas y las tesis, a los que se dedican los seminarios y talleres a los que nos hemos referido en el apartado anterior, integran lo que Camps y Castelló (2013, p. 25-26) consideran en el contexto universitario el sistema de actividad propiamente académico, que “implica la producción de algunos textos cuyo sentido sólo se entiende dentro de la propia academia” aunque puedan trascenderla si sobre ellos se realizan modificaciones sustanciales (pasaje de tesis a libro, por ejemplo). Las autoras señalan que “la escritura en estos casos está al servicio de determinadas actividades académicas que no

tienen correlato en otras esferas de actividad aunque comparten parte de su funcionalidad tanto con la esfera profesional como con la de enseñanza y aprendizaje”. Esto se debe a que las tesis están vinculadas, por un lado, a otros escritos de resultados de investigación (artículos, ponencias), sometidos a la evaluación de los pares, y constituyen, por el otro, una instancia de aprendizaje que va a ser evaluada por un tribunal de expertos. Es una bisagra, que conlleva otra tensión ya que es a la vez el cierre de un trabajo investigativo y el completamiento de una carrera.

La didáctica de la lectura y la escritura en el nivel superior en general y también en los postgrados no puede prescindir de los saberes teóricos, particularmente los referidos a la discursividad, no solo para orientar la actividad del profesor sino también para que el estudiante universitario pueda apropiarse de la escritura de textos complejos como los que circulan por el medio universitario y desarrollar –fundamentalmente en el caso de las ciencias sociales y humanas- una lectura crítica no solo de los discursos académicos sino también de los diferentes materiales con los que opera. Esto le permitirá realizar aportes a un campo del conocimiento desde un lugar de autor de una producción científica que irá definiendo a lo largo de su trabajo de escritura. La tarea docente es de diseño de la actividad y de acompañamiento en el proceso de escritura. A partir de la interacción con los estudiantes a propósito de la tarea y de la lectura y evaluación de los textos surgen problemáticas teóricas respecto de la discursividad a las que el docente debe responder explicando lo que está en juego en las decisiones que se toman. De allí la importancia, además de la formación pedagógica, de la formación lingüística del coordinador, que es la que le permite reconocer dónde reside la

dificultad, explicar el fenómeno y dar herramientas que faciliten la autocorrección. En algunas carreras en las que los estudiantes no tienen un entrenamiento asiduo en escritos razonados de cierta extensión, el tallerista debe orientar no solo respecto de aspectos procedurales (borradores, planificación, revisión, ...) o enunciativos (en relación con el género o con la tensión entre discurso teórico y postura enunciativa, por ejemplo) sino también deberá atender a aspectos más puntuales: anáforas, modos de encapsular, conectores, tipos de encadenamientos secuenciales, modos de insertar enunciados referidos; pero también puntuación, armado del párrafo, construcción de oraciones con diferentes tipos de subordinación, tipos de relacionantes, concordancia, uso de preposiciones,...

Así como en otros niveles de enseñanza

es indispensable la exposición a algunos modelos de prácticas (textos por ejemplo), el trabajo que conduce al dominio de esas prácticas por parte del alumno pasa necesariamente por una conceptualización de sus propiedades y de las dificultades que ellas pueden plantear (BRONCKART, 2007, p. 114).

En esa conceptualización es fundamental una lectura crítica que desmonte los mecanismos que construyen los textos y generan determinados efectos de sentido para que los estudiantes puedan apropiarse de esas discursividades y puedan, asimismo, reflexionar a partir de la producción de los propios textos y modelarlos. Además, es necesario considerar la actividad en la que la escritura se inserta. Como Bazerman (2015, p. 58-59) señala, eso nos posibilita ver como cada acto de escribir está históricamente inscripto [...]. En ellos, nuestro foco de atención, nuestros objetivos y metas pueden ser variados

pero están orientados y se orientan hacia sistemas humanos de comunicación y actividad⁷.

En el nivel superior se apela, como en otros espacios educativos, a la articulación entre lectura y escritura. Muchos de los saberes discursivos adquiridos mediante la reflexión metalingüística en una práctica se transfieren a la otra, a pesar de procesos cognitivos diferenciados en una y otra. Jaffré (2004, p. 23) al fundamentar el uso del término “letrismo” (o literacidad) señala: “La lectura y la escritura juegan papeles complementarios que contribuyen a construir una competencia homogénea y compleja en la cual ni el término de *lectura* ni el de *escritura* pueden solos dar cuenta”. Pero también debemos considerar la relación entre escritura y oralidad: el paso de lo oral a lo escrito, de lo escrito como sostén de la oralidad, de los comentarios orales sobre lo escrito que impulsan la revisión y orientan la reescritura. La escritura de tesis se inscribe en ese juego semiótico. Así, se desarrolla en el tiempo e implica operaciones variadas de lectura, relectura, escritura, reescritura, respuesta a interacciones orales o con otros textos, vacilaciones diversas y toma de decisiones globales o locales.

La dinámica de taller

La dinámica de taller de escritura de tesis se inscribe en una pedagogía de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior⁸ en la que el interaccionismo

⁷ En esta cita como en otras procedentes de lenguas extranjeras la traducción me pertenece.

⁸ Tempranamente, a comienzos de la década del noventa, abrimos los talleres de lectura y escritura adscriptos a la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Esto dio lugar a

sociodiscursivo constituye un estímulo y un marco. Se parte, así, del lenguaje como herramienta semiótica del pensamiento y de interacción con los otros y se valora en el proceso de aprendizaje la relación entre pares y la función mediadora del coordinador. Además, se consideran las prácticas discursivas como social e históricamente situadas, lo que implica la atención a las condiciones de producción y de circulación de los discursos y a las clases de textos estabilizados parcialmente por el uso que los hablantes adoptan⁹. Asimismo, se atiende a los estilos de época o de corriente dentro de una determinada actividad, que implican la selección de dispositivos específicos (por ejemplo, una manera de narrar o de articular lo general a lo particular, o el umbral de subjetividad que se admite en un texto teórico). Al mismo tiempo se reconoce que los hablantes adaptan el género a la situación específica de enunciación en la que se encuentran, al contenido a semiotizar, a la evaluación que hagan acerca de lo que van a decir, a la posición en la que se ubiquen (estética, teórica, ideológica,...), y a la orientación argumentativa que le asignen a su texto. En la adopción y adaptación interviene el dominio que tenga en esa práctica, de allí la importancia de la acción educativa en el desarrollo tanto de las estrategias de apropiación de los dispositivos sociosemióticos ligados a aquella como de las herramientas para explorar las potencialidades del lenguaje.

En los distintos momentos de la actividad se insiste en que los estudiantes se confronten al dialogismo constitutivo de todo texto y al que se pone en escena en la

proyectos de investigación que incidieron sobre las intervenciones pedagógicas.

⁹ Sobre las operaciones respecto del género: Bronckart, 2004.

clase, y tomen conciencia de la importancia que esto juega en su recorrido intelectual. A esto tienden no solo las indicaciones explícitas acerca de los lectores potenciales o sobre la dimensión polémica de la discursividad científica sino también las diversas interacciones que se establecen con sus negociaciones acerca del sentido, que exponen posicionamientos distintos, y su incidencia en la construcción del conocimiento e, incluso, en la transformación de los sujetos¹⁰. Ellos van modelando la representación del escrito y facilitan las reescrituras. Esto conduce a la conceptualización y reconceptualización, propias del desarrollo del funcionamiento psicológico en sus aspectos no solo cognitivos sino también socio-afectivos (BRONCKART, 2007). Desde el punto de vista didáctico lo importante es elaborar consignas de escritura adecuadas que permitan en una segunda instancia la interacción propia de toda práctica de taller.

La actividad de taller, por otra parte, colabora, como señalamos, en el proceso de socialización del estudiante, de ingreso a una comunidad académica específica con sus rasgos culturales propios, sus tradiciones de escritura y sus peculiares estilos argumentativos. Pero también con sus características más generales ya que en las comunidades académicas no solo circulan determinados tipos de conocimientos, sino que hay papeles sociales diferenciados e instancias evaluativas/colaborativas diversas (pensemos en las defensas de tesis o en los referatos de los artículos científicos). Las objeciones a los planteos del otro escenifican esas instancias, esta vez

¹⁰ Bronckart (2016, p. 137) señala, en ese sentido, que “es la negociación permanente (y a menudo conflictiva) entre el producto de las evaluaciones externas y la representación de sí lo que engendra la transformación continua de los agentes”.

representadas por pares y coordinadores, y son una de las formas de afinar y profundizar la reflexión personal. Los pares pueden señalar, según las características del escrito, inconsistencias, saltos argumentativos, escasa información sobre algún aspecto, aspiraciones desmedidas, falta de claridad respecto de lo que constituye el aporte, desarrollos que no responden al programa enunciado, etc.

Las tradiciones culturales también se exponen en el ámbito del taller. En los postgrados argentinos en general, los intercambios son intensos, se manifiestan con energía las posiciones, los estudiantes vuelven sobre las observaciones críticas cuando la respuesta del otro lo deja insatisfecho, en algunas ocasiones se ven obligados a utilizar estrategias de atenuación (“es para ayudarte”) por lo tajante del cuestionamiento. Los estudiantes que provienen de otros espacios nacionales, por su parte, deben adaptarse a estos comportamientos ya que al comienzo no intervienen espontáneamente, no debaten con el tesista y se conforman con las explicaciones que este da, incluso cuando evidentemente no sean satisfactorias.

Cuando los grupos son nacionalmente muy heterogéneos (como ocurre en Europa en los programas Erasmus, por ejemplo) es necesario detenerse en la explicación de las consignas y señalar con claridad e insistencia cuál es el alcance del trabajo que se les solicita. Muchos estudiantes experimentan la angustia de no saber exactamente qué se les pide. En otros casos la heterogeneidad puede surgir de la diversidad de trayectos académicos: estudiantes que ya han presentado ponencias en congresos, entregado artículos e incluso tesis y otros que recién se inician en las actividades académicas. En este caso es necesario elaborar estrategias didácticas que permitan que los más avanzados colaboren con los menos

entrenados, como por ejemplo el trabajo por parejas a partir de consignas propias de la actividad¹¹.

Lo importante es, como he señalado en otros trabajos, que a partir de los ejercicios y de las interacciones en el aula, el estudiante vaya modelando una representación global de la tesis que oriente la escritura. Los componentes de esta representación son el eje temático que asigna pertinencia a los diversos desarrollos, la orientación argumentativa global que indica adónde se quiere llegar o qué se busca demostrar, la dimensión valorativa que atiende al aporte de la tesis al campo de conocimiento, el dispositivo enunciativo (posición de autor y representación del destinatario), el plan de investigación, el plan textual y los progresivos ajustes entre estos dos. Esta representación se construye a lo largo de la elaboración del proyecto y de la escritura de la tesis. Algunos tramos de esta, que dan lugar a actividades específicas, anudan algunos de los componentes como la recapitulación de final de capítulo. Otros se centran sobre alguno, como la *partitio*, que anuncia el plan de exposición (que cierra la introducción o abre los capítulos), o las elaboraciones o reelaboraciones del índice, centrales para la planificación del escrito.

¹¹ Vygotski (1985 [1934], p. 270) señaló la importancia pedagógica de este tipo de colaboración, aunque en relación con los niños: “en colaboración, bajo la dirección y con la ayuda de alguien, el niño puede siempre hacer más y resolver problemas más difíciles que cuando actúa solo”. Podemos proyectar la observación también a este nivel educativo aunque los conocimientos de los pares sean más próximos.

Un dispositivo didáctico para la elaboración de un tramo del proyecto de tesis

Diversos ejercicios de síntesis se proponen a los estudiantes en los momentos iniciales del primer seminario de tesis, en el comienzo de la elaboración del proyecto o en una etapa de la escritura de tesis. La consigna, en el primer caso, es responder a una pregunta amplia ("¿Qué me propongo hacer en mi trabajo de tesis?"); en el segundo, escribir el título y la especificación del tema; en el tercero, escribir una contratapa para un posible libro a partir de la tesis.

Ilustraré con el segundo caso a partir de una experiencia en la maestría en Análisis del Discurso de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo es que inicien la redacción del proyecto de tesis por lo cual es importante que asocien los rasgos textuales con el sentido institucional de la actividad que van a desarrollar y con los criterios de evaluación a los que van a ser sometidos los escritos producidos. En muchos de los casos, los maestrandos no tienen director asignado, así que la orientación primera es en el marco del seminario.

Debemos aclarar que cuando llegan al seminario de tesis los estudiantes tienen un entrenamiento importante en la producción de textos académicos ya que, por un lado, la mayoría proviene de carreras de grado en Humanidades y Ciencias Sociales en las que los escritos son formas habituales de evaluación y, por el otro, han debido hacer informes, presentar análisis de materiales en los seminarios del postgrado y escribir trabajos finales para aprobarlos, es decir, que tienen un conocimiento de los usos verbales del ámbito universitario. Además, en el mismo seminario de tesis han tenido dos módulos de metodología (cualitativa, más extenso, y cuantitativa) con

distintos profesores. En ambos han ido elaborando el tema de tesis a través de presentaciones orales y un breve escrito de una carilla que solicita título de la posible tesis, descripción, pregunta de investigación, método y corpus. Inician entonces una serie de cuatro encuentros con otro profesor.

El ejercicio del cual se parte tiene que ver directamente con la zona inicial de la redacción del proyecto de tesis y constituye un desafío para los estudiantes no solo porque implica aspectos genéricos específicos sino también porque los obliga a apelar a la representación de la tesis y repensar el problema al que atienden y el aporte posible. En general, tienen un compromiso, incluso emocional, fuerte con la tarea ya que es una parte del trabajo que les permitirá completar la carrera. Esto se acentúa en el caso de los estudiantes que tienen becas nacionales o extranjeras o en el de aquellos que han hecho un esfuerzo grande para poder cursar estudios en la Universidad de Buenos Aires. En todos los casos la tesis constituye un desafío cuya resolución implica la activación de recursos diversos, no solo intelectuales.

Volviendo al ejercicio, se les pide entonces el título y la especificación del tema. La consigna es que escriban un texto entre 15 y 20 renglones pensando como destinatario aquel que va a evaluar el proyecto y que no ha participado en el seminario, y explicitando todos los sintagmas que integran el título. En síntesis, deben decir en qué va a consistir la tesis para que el evaluador pueda construir una representación clara del trabajo de tesis. La tarea es domiciliaria así que pueden corregir y rescribir el texto individualmente.

Cuando traen la tarea resuelta el coordinador reúne todos los textos y va dando al azar cada uno a otro estudiante para que lo lea. Se han pedido además copias

para el coordinador y para los integrantes del grupo, en este último caso se entregan en la segunda etapa de la resolución del ejercicio. La consigna, en la primera instancia, es una lectura atenta y la formulación escrita de dos preguntas y de dos objeciones. Se establece, así, una escena compartida de lectura, que activa en cada uno los conocimientos previos, su propia experiencia de escritura, las representaciones del género y del trabajo de tesis. En la formulación de preguntas y objeciones intervienen la representación que se tenga de sí y del otro, de los criterios a partir de los cuales se juzga un texto de ese tipo, de los umbrales admitidos para el gesto crítico en la institución y en general en ese espacio cultural, reconocidos en gran medida a partir de la “historia conversacional” que se ha ido entramando a lo largo de los seminarios. Terminado esto, según las características del aula, van pasando al frente el tesista y el lector o ubicándose de tal manera que la escena de la presentación y del debate pueda ser seguida por todos y, en ese momento, se entregan las copias a los restantes integrantes del seminario.

El lector debe leer en voz alta la síntesis propuesta por el tesista, lo que le permite a este escuchar su texto con las modulaciones, vacilaciones, énfasis del otro que son indicadores de la interpretación que el compañero ha hecho. Luego este plantea separadamente cada pregunta y cada objeción y el tesista debe responder en cada uno de los casos estableciéndose un diálogo en el que pueden integrarse los otros estudiantes y el coordinador. Los que interactúan, como en la mayoría de las producciones orales pueden ir regulando su decir según las reacciones no solo verbales sino las que perciben en el otro gracias a los gestos o las entonaciones. Esta dinámica es particularmente importante en la medida en que “la revisión semántica más compleja y más opaca (que la de

superficie) en razón de la necesidad de tener en cuenta las necesidades de clarificación del lector, se acomoda difícilmente a una actividad mental reflexiva aislada” (MARIN; LEGROS, 2006). En ese sentido también Bazerman (2015b) señala la importancia de tener un lector “que apunte fallas, confusiones o ambigüedades” y agrega:

Aprender a escuchar atentamente las críticas y las sugerencias de los otros es en sí un desafío. [...] Tenemos que estar dispuestos a reconocer que cometemos errores, que nuestras elecciones iniciales pueden ser reconsideradas y mejoradas, que nuestras ideas pueden transformarse a medida que encontramos nuevas formas de elaboración (BAZERMAN, 2015b, p. 173).

La actividad propuesta combina, como vimos, escritura, distintos modos de lectura, interacciones orales y en lo inmediato o más adelante, reescrituras. Colabora tanto en el trabajo del tesista que se ha focalizado como en el de los otros ya que les suministra instrumentos para revisar sus propios escritos.

Observaciones a partir del desarrollo de la actividad

Si bien nos encontramos en el nivel más alto del sistema educativo, el género “proyecto de tesis” debe ser objeto de aprendizaje. Como plantea Bronckart (2008, p. 39), desde una perspectiva bajtiniana, “la genericidad constituye el lugar de manifestación de las relaciones de interdependencia entre las propiedades de los textos y las de las actividades sociales en el marco de las cuales se han producido”. El proyecto de tesis debe referirse a un determinado campo de objetos, tener un formato establecido y un estilo propio, definidos todos ellos por la institución como requerimiento previo a la escritura de

tesis. El estudiante debe mostrar que ha sido capaz de plantear un problema, proponer un tema, reconocer los antecedentes científicos en relación con el recorte específico que ha hecho, poder aplicar adecuadamente estrategias metodológicas y producir un escrito consistente con una orientación argumentativa claramente definida.

A pesar de que la consigna del ejercicio fue expuesta con claridad, algunos estudiantes entregaron un texto muy cercano a lo que se había solicitado en el módulo de metodología cualitativa. A partir de estos escritos que no respondían adecuadamente se habló del proyecto de tesis como género y de los requerimientos de sus diferentes partes (de las que la carrera consideraba obligatorias, especificación del tema, estado de la cuestión, objetivos, metodología y bibliografía; y de las facultativas, fundamentación, marco teórico, hipótesis) y de los lectores potenciales del mismo, a la vez que se focalizó la función del tramo “especificación del tema” dentro del proyecto y la importancia de expandir los diferentes sintagmas del título¹². Las preguntas que formularon los lectores sirvieron para ir indicando lo que no podía faltar en esa primera parte del proyecto.

Algunos estudiantes produjeron un texto valorativo acerca del interés del tema o su compromiso personal con el mismo pero no especificaron o lo hicieron muy parcialmente en qué iba a consistir el trabajo de tesis. Por ejemplo:

¹² Al trabajo sobre el título me referí en Arnoux, 2006. Atendía particularmente a las reformulaciones efectuadas. En este caso focalizo la dinámica pedagógica, ilustrando con el segmento de especificación del tema.

Decidí estudiar este caso puntual ya que me llamó la atención la forma en la que fue presentada la noticia, en la cual además de incluir diversas versiones con respecto a los hechos ocurridos y a los nombres de los implicados, se generaron distintos cambios [...].

Esto permitió avanzar respecto de las partes obligatorias y optativas del proyecto señalando la posibilidad de un tramo de fundamentación del tema, en el que se señale el interés que tiene el tesista o las razones que lo llevaron a elegirlo, diferente del tramo de especificación.

En estos casos en los que estaban implicados aspectos genéricos, los estudiantes espontáneamente hicieron una reescritura que entregaron en el encuentro siguiente. En la elaboración de este nuevo escrito intervinieron como modelos parciales los textos leídos de los estudiantes y las críticas que hicieron a los de otros y al propio. “Ahora sé lo que tengo que hacer” fue lo que expresaron los que se encontraban en esa situación.

En cuanto a las preguntas y objeciones, que implicaron la revisión del texto por un par, algunas permitieron ajustar la representación del destinatario del escrito. En el caso, por ejemplo, que los materiales de análisis iban a ser dos diarios que los estudiantes argentinos desconocían porque eran de otro país hispanoamericano, se le pide al autor del texto: “justificar los dos medios, el porqué de su elección”. También cuando se refieren a programas o episodios desconocidos por un público argentino se les pidieron a los estudiantes que hicieran las aclaraciones correspondientes. Otras indicaron la necesidad de fundamentar la periodicidad elegida. Así, en un proyecto que se proponía trabajar durante la última década, la pregunta fue: “Por qué se escoge el período 2007-2017 en

particular?” Y en otro: “Falta aclarar en el título el período ya que se trata de un tema de género, la consideración del cual ha variado en las últimas décadas”. En algunos casos se orientaba respecto de otras posibilidades de corpus (“¿Se analizará únicamente el titular o también el copete cuando lo haya?”) o se planteaba la necesidad de recortar (“¿El corpus será compuesto con cada uno de los resúmenes de las 523 emisiones o habrá algún tipo de recorte?”) El recorte también se refería a las entradas analíticas: “¿Qué es lo que quieres analizar específicamente? Porque me parece que hay muchas cosas (superinteresantes) pero que no se puede dar cuenta de eso en 100-120 páginas”. Se señalaban también algunas carencias que mostraban inseguridad o desconocimientos del tesista: “Falta establecer la especificidad de lo digital en la escritura”, “No se explica la función de las entrevistas en la investigación”, “¿Cuál va a ser la metodología a utilizar?”, “¿Desde qué concepción acerca de la relación entre lenguaje y representaciones sociales trabajarías?”; “Lo que afirmas en 1, ¿está sustentado en estudios previos?”, “¿Vas a articular dispositivos enunciativos y procedimientos argumentativos?”, “Lo que propones exige un enfoque multimodal”. Algunas objeciones advertían sobre presupuestos ideológicos que condicionaban la investigación (“En Análisis del Discurso existe el reto de asumir una posición neutra antes de abordar el corpus. Es evidente que tenemos afinidad con ciertas ideologías y siempre hay un sesgo. Pero estás lanzando juicios o presupuestos sin haber abordado el corpus”; “Quizás antes de abordar el corpus estás poniendo en evidencia lo que esperas encontrar y puede que te juegue en contra a la hora de hacer un análisis imparcial”) y otras dudaban del aporte que se iba a realizar. Otras marcan contradicciones en el mismo texto: “Se trata de una aproximación a la

metáfora como tropo retórico' y luego 'no ya como tropo sino en su dimensión compleja'".

La intervención del coordinador en relación con las preguntas y objeciones sirvió en primer lugar para orientar, apoyar o relativizar algunos de los planteos pero también tuvo otras funciones. Una de ellas fue insistir en lo que se espera de un trabajo de tesis de maestría. En otros casos colaborar en el recorte del corpus y definir mejor los objetivos del trabajo. También informó sobre una tesis en curso cuyo tema era muy próximo al de una tesista. Indicó desajustes entre título y especificación del tema. Orientó sobre la bibliografía más adecuada para resolver determinados problemas de investigación. Mostró la necesidad de considerar otro campo disciplinar o una línea de investigación específica para la selección e interpretación de los materiales e informó sobre autores y aportes pertinentes para el desarrollo del tema. Planteó opciones metodológicas para el análisis de los materiales. Señaló problemas en relación con el uso de algunos términos propios del campo y realizó deslindes conceptuales. Propuso posibilidades de trabajo cuando la presentación era extremadamente vaga. Explicitó en algunos casos la posibilidad de vincular el trabajo de tesis con una pasantía profesional. Orientó respecto de los posibles directores.

Las respuestas de los autores del texto de base a comentarios y objeciones permitieron hacer ajustes significativos respecto de lo que se proponían hacer en su trabajo de tesis. Ocho estudiantes revisaron el escrito y propusieron una reformulación del texto presentado y tres (de un grupo de 26) cambiaron de tema ya que reconocieron las dificultades que presentaba la propuesta inicial. En otros casos la interacción en el marco del taller impulsó nuevas búsquedas con el fin de afinar la zona del

proyecto que se les requería y el proyecto como tal y a plantearse los ajustes que debían hacer a su escrito, incluso motivó cambios en el plan textual o en la superficie del escrito adonde se evidenciaron las operaciones propias de la reescritura: supresión, agregado, desplazamiento, sustitución. En las reformulaciones se resolvió adecuadamente la problemática de género, se separó la fundamentación de la especificación del tema, se recortó mejor el corpus y se enunciaron más claramente el o los marcos teóricos y las entradas analíticas a los materiales. En el caso de estudiantes extranjeros, ellos consideraron mejor el posible destinatario del escrito e incluyeron los datos necesarios para la comprensión del tema y de su alcance.

Aunque no se requirió la reescritura inmediata ya que la debían hacer cuando redactaran la totalidad del proyecto, en el cuarto encuentro (cada encuentro era de cuatro horas) se habilitó la posibilidad de que los estudiantes en el marco del taller consultaran al coordinador acerca de los problemas respecto del escrito final o de la investigación. Teniendo a la vista el escrito presentado en la primera ocasión y en varios casos reescrito, los estudiantes plantearon, entre otros, la necesidad de recortar la investigación, qué materiales debían considerar y cómo construían el corpus, la perspectiva teórica más adecuada para el análisis, las estrategias metodológicas e, incluso cuáles eran los requerimientos institucionales. Si bien en este caso la interacción directa era entre el coordinador y el estudiante involucrado los otros participaron en algunos casos haciendo aportes desde su propia problemática al mismo tiempo que seleccionaban aquello que les podía servir en la investigación. Así algunos señalaron que en el transcurso del encuentro se le habían resuelto varios problemas que se habían planteado respecto de su tema.

Conclusión

El desarrollo de los seminarios de tesis y/o de talleres de escritura de tesis exige una reflexión sobre las estrategias pedagógicas que se deben implementar en este nivel.

La planificación si bien puede seguir ciertas orientaciones generales debe adecuarse a cada grupo y en esto las diferencias disciplinares y de corriente teórica deben ser atendidas. Los coordinadores deben también contemplar las características (procedencias nacionales, carreras de grado) de los integrantes e implementar instancias tutoriales cuando lo crean conveniente.

El análisis crítico y en común de los textos producidos interroga saberes tanto del campo al que la carrera pertenece como saberes discursivos. Los miembros del grupo hacen observaciones y comentarios sobre ambos aspectos que en la mayoría de los casos constituyen aportes no desdeñables que orientan los respectivos trabajos.

Asimismo, la revisión del texto por los pares y el coordinador hace manifiesta, como señalamos, una escena a la que el egresado se verá confrontado a lo largo de su trabajo de tesis, pero sobre todo cuando en su carrera de investigador presente escritos que serán evaluados por otros pares o él mismo tenga que asumir el papel de evaluador. Además, facilita la internalización de los mecanismos de la revisión y de las zonas y aspectos que hay que considerar en esa tarea. Cuando el estudiante revise el texto, las observaciones hechas por los otros le permitirán establecer la distancia necesaria para volver sobre su propio texto pero desde otro lugar. Creemos que el detenimiento en un escrito breve, como la especificación del tema en este caso, vinculado a la interacción en el aula,

permite al estudiante avanzar sólidamente al en la representación de su trabajo de tesis, lo que incidirá en la versión definitiva y en la escritura del resto del proyecto.

Referencias

ARNOUX, E. Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas. In: RINESI, E.; et al (eds.) Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica. Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento, 2016. P. 251-267.

_____. La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. In: VÁZQUEZ, A. et al. (comps.) Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Río Cuarto: Unirío Editora, 2010. P. 25-39.

_____. (dir.). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2009. 287 p.

_____. Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis. In: Revista de Lingüística y Teórica Aplicada, Concepción. v. 44, n. 1. 2006. p. 95-115.

ARNOUX, E.; DI STEFANO, M.; PEREIRA, C. M. Las escrituras profesionales: dispositivos argumentativos y estrategias retóricas. In: Signos. Valparaíso. v. 49, n. suplemento especial. 2016. p. 78-99.

BAZERMAN, C. Teoria da ação letrada. San Pablo: Parábola, 2015a. 223 p.

BAZERMAN, C. Retórica da ação letrada. San Pablo: Parábola, 2015b. 198 p.

BEACCO, J.C. Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. In : Langages. n. 154. 2004. p. 109-119.

BRONCKART, J.-P. Pourquoi et comment devenir didacticien? Lille: Septentrion. 2016. 158 p.

BRONCKART, J.-P. Genres de textes, types de discours, et 'degrés' de langue. In : Textes & Cultures [En línea]. v. XIII, n. 1/2, 2008. (Coordinado por Christophe Gérard). <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>

BRONCKART, J.-P. Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. 192 p.

BRONCKART, J.-P. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. In: Langages. n. 154. 2004. p. 98-108.

CAMPS MUNDÓ, A; CASTELLÓ BADÍA, M. La escritura académica en la universidad. In: Revista de Docencia Universitaria. Valencia. v. 11, n. 1. 2013. p. 17-36.

CASSANY, D. En_línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama, 2011. 282 p.

CASTRO AZUARA, M. C.; SÁNCHEZ CAMARGO, M. La formación de investigadores en el área de humanidades: los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. In: Signos. Valparaíso. v. 49. n. suplemento especial. 2016. p. 30-51.

CUBO DE SEVERINO, L.; PUIATTI, H; LACON, N. Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción. Córdoba: Comunicarte, 2012. 234 p.

DI STEFANO, M; PEREIRA, M. C. Aplicación de una encuesta sobre recorridos y prácticas lectoras en alumnos del CBC de la UBA. Avance de resultados. In: Enunciación. Bogotá, v. 19, n. 1. 2014. p. 77-88.

FIORENTINO, G. Frontiere della scrittura. Lineamenti di web writing. Roma: Carocci editore. 2013. 158 p.

GARCÍA NEGRONI, M. M. Los discursos del saber, Prácticas discursivas y enunciación académica. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2011. 248 p.

JAFFRE, J.-P. La littéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept. In : BARRE-DE MINAC, Ch.; BRISSAUD, C; RISPAIL, M. La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. París: L'Harmattan. 2004. P. 21-42.

KRUSE, O. Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices and Competences. In: Revista de Docencia Universitaria. Valencia. v. 11, n 1. 2013. p. 37-58.

LVOVICH, D. Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina. In: LUCHILO, L. (comp.) Formación de posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos. Buenos Aires: EUDEBA, 2010. P. 51-85.

MARIN, B. ; LEGROS, D. Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingüe. In : Langages. n. 164. 2006. p. 113-125.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Resolución 160/2011: Educación Superior. Procesos de acreditación de carreras de posgrado - estándares y criterios [En línea]. Buenos Aires, 29 de diciembre de 2011. Publicada en el Boletín Oficial del 12 de enero de 2012. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=192733>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Resolución 2385/2015 [En línea]. Buenos Aires, 9 de septiembre de 2015. Publicada en el Boletín Oficial del 15 de septiembre de 2015. <http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/ResME2385-15.pdf>

OREGIONI, M. S. Aportes conceptuales sobre la Internacionalización Universitaria. Una mirada desde América Latina. En: OREGIONI, M. S; PIÑERO, F. Herramientas de política y gestión para la Internacionalización Universitaria. Una mirada latinoamericana. Tandil: Grafikart, 2016. P. 31-48.

PARODI, G. (ed.) Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas. Santiago de Chile: Ariel, 2010. 386 p.

PARODI, G; BURDILES, G. Leer y estudiar en contextos académicos y profesionales. Santiago de Chile: Ariel, 2015. 529 p.

PEREIRA, R. C. M. Ateliê de Gêneros Acadêmicos: Didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2014. 400 p.

RINESI, E. (ed.). Ahora es cuando. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013. 159 p.

TOLCHINSKY, L.; ESCOFET ROIG, A; RUBIO HURTADO, M. J. Tesis, tesinas y otras tesituras. De la pregunta de investigación a la defensa de la tesis. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2002. 94 p.

VÁZQUEZ, G; LACA, B. Comunicación académica escrita en contextos universitarios: una escritura científica en ciernes. In: GUERVÓS, S.; DÍAS RODRÍGUEZ, L. Lingüística textual, géneros discursivos y enseñanza de español LE/L2. Routledge, 2017 (en preparación).

VENEGAS, R. et al. Escribir desde la pedagogía del género. Guías para escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2015. 297 p.

VYGOTSKI, L. Pensée et langage. París: Messidor/Éditions sociales, [1934] 1985. 540 p.

O DIÁRIO DE LEITURA PARA ALÉM DO DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LEITORA: UM INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE¹³

Lília Santos Abreu-Tardelli (UNESP)
lilia@ibilce.unesp.br

Introdução

O trabalho desenvolvido com estudantes de 1º ano de Letras com a escrita de diários de leitura de um texto sobre gramática e ensino partiu de dois pressupostos teóricos e de uma hipótese. O primeiro pressuposto, o de gênero textual como um mega-instrumento de desenvolvimento de capacidades languageiras (SCHNEUWLY, 2004), no caso, as capacidades leitoras; o segundo, e o que mais me interessava no caso, o do gênero como um instrumento de desenvolvimento profissional do professor (MACHADO, 2010; MACHADO; LOUSADA, 2010). Na pesquisa aqui realizada, que se difere do apresentado por Machado (2010) e Machado e Lousada (2010), nossa hipótese era de que o diário de leitura seria o gênero que poderia possibilitar a inserção do aluno no processo de “pensar-se

¹³Este artigo foi publicado originalmente com o título de “O diário de leitura como instrumento de desenvolvimento do professor em formação inicial” no *e-book* das V Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas em Didáctica de las lenguas y las literaturas, realizadas em Bariloche, Argentina, de 3 a 4 de novembro de 2016, Editorial UNRN, ISBN: 978-987-3667-62-6. A versão aqui apresentada foi atualizada em relação aos dados contextuais e às referências teóricas/bibliográficas.

como professor em formação” (e não apenas como estudante de Letras) e consequentemente em possíveis dilemas que todo trabalhador vive em situação de trabalho, como nos apontam os estudiosos da Clínica da Atividade (CLOT, 2010, 1999; KOSTULSKI, 2012). Assim, a hipótese seria a de que esses dilemas já poderiam ser provocados pela leitura do texto e pela escrita diarista. Tal hipótese foi projetada a partir de resultado de trabalho desenvolvido anteriormente (ABREU-TARDELLI, 2015) com alunos de pós-graduação *lato sensu* e, portanto, professores já em sala de aula. Nesse estudo, os diários de leitura revelaram ser um instrumento importante para que os dilemas profissionais viessem à tona e pudessem ser discutidos em sala, no momento de compartilhar as reflexões de cada estudante ao longo da escrita do diário de leitura.

Tendo em vista o interesse em inserir os estudantes de graduação no universo da sala de aula desde o início de sua formação, interesse que vai ao encontro de algumas políticas públicas em âmbito nacional¹⁴, a fim de promover dispositivos didáticos que auxiliem na formação conceitual e prática de um futuro professor, foi que essa pesquisa tomou corpo. Apresento os resultados obtidos, partindo da

¹⁴Vale destacar que, no momento atual do cenário brasileiro, um ano e meio após a posse interina de Michel Temer, posteriormente convertida em definitiva pelo impeachment da então presidente do Brasil Dilma Rousseff, as políticas públicas tomaram um caminho oposto ao que será aqui apresentado, tais como a aprovação da PEC 241 (Proposta de Emenda Constitucional) que estabelece o congelamento dos investimentos públicos pelos próximos 20 anos, tendo sido amplamente divulgada pela mídia e por jornalistas que ocupam grande espaço midiático na TV brasileira como medida “necessária” para se conter a dívida pública. A esse respeito, ver artigos de Boulos (13/10/2016) e de Carvalho (13/10/2016), professora do Departamento de Economia da FEA-USP, que desconstruem tais argumentos.

contextualização das licenciaturas no Brasil no momento atual e explicando o porquê da entrada dessa reflexão nas aulas de gramática. Em seguida, apresento a proposta da atividade realizada e as análises dos resultados que indicam que a maioria dos estudantes, em sua escrita diarista, apresenta algum dilema ou questionamento sobre sua futura profissão. Baseamo-nos, para a análise feita, no trabalho de Fernyhough (2007), que retoma o conceito vigotskiano de pensamento dialógico, propondo níveis de internalização do diálogo e, para analisarmos esse processo de internalização, ancoramo-nos no modelo de análise textual de Bronckart (1999), complementado com a Teoria Polifônica da Enunciação (DUCROT, 1987).

Pressupostos teórico-metodológicos

No quadro do interacionismosociodiscursivo (ISD), são as práticas languageiras realizadas pelos indivíduos que possibilitam a interpretação das ações destes, uma vez que, para o ISD as ações não são diretamente acessíveis e as práticas languageiras são importantes tanto na constituição dos saberes quanto das capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006). Para Bronckart, apoiando-se em Vigotski, a linguagem possui um papel mediador e, portanto, primordial no desenvolvimento humano. Como já ressaltamos em trabalhos anteriores (ABREU-TARDELLI, 2015), o ISD possui estreita relação com as pesquisas no campo educacional, pois o desenvolvimento dos indivíduos também ocorre pelas intervenções educacionais e daí o interesse por pesquisas que se centrem na elaboração de materiais de ensino, métodos e instrumentos que auxiliem o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Schneuwly (2008), Vigotski, postula, em uma de suas teses centrais, a relação sempre socialmente mediatizada entre indivíduo e realidade; para Vigotski, a relação entre o homem e a natureza é mediatizada por objetos socialmente produzidos, constituídos da experiência de gerações anteriores que ampliam as experiências possíveis. As ferramentas, então, em seu papel mediatizante, determinam, guiam e afinam o comportamento do homem, assim como diferenciam sua percepção da natureza com a qual está lidando (SCHNEUWLY, 2008). Schneuwly (2004) postula que os gêneros são instrumentos para agir em situações de linguagem que propiciam o desenvolvimento de capacidades de linguagem (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas) dos estudantes, salientando que o instrumento para ser considerado como mediador, ou seja, transformador da atividade, é necessário que seja apropriado pelo sujeito por meio da construção de esquemas de sua utilização o que ocasiona o surgimento de novos conhecimentos que possibilitam outras alternativas de ação.

Ainda baseamo-nos, para as análises, em alguns conceitos vigotskianos, como o conceito de internalização, de pensamento dialógico e a zona de desenvolvimento proximal, que Fernyhough, professor e pesquisador do departamento de Psicologia da Universidade de Durham, Reino Unido, retoma de Vigotski para desenvolver seu modelo de desenvolvimento da compreensão social (FERNYHOUGH, 2007).

Na teoria vigotskiana, a noção de internalização é o processo através do qual o indivíduo, na interação com outros, reconstrói operações compartilhadas externas em um nível interno (VIGOTSKI, 1931/1997 apud FERNYHOUGH, 2007). É na zona de desenvolvimento

proximal que a criança, com a colaboração de um outro mais experiente, irá internalizar o diálogo realizado com esse outro para regular sua própria atividade. A pressuposição na teoria de Vigotski é que o funcionamento mental individual é social em sua origem e sua atividade mental, que é inicialmente compartilhada com outros, é posteriormente reconstruída ativamente em um plano interno. As funções mentais superiores para Vigotski são mediadas por artefatos culturais e o desenvolvimento da mediação verbal é evidenciado no uso da linguagem auto-direcionada (fala interior).

Nossa hipótese é que esse processo de internalização ocorre na escrita do diário de leitura, na presença inicial de um “outro” com o qual o escritor dialoga. Fernyngough(2007) adota os conceitos de voz e diálogo de Bakhtin, para sustentar que esses conceitos podem trazer expansões à teoria vigotskiana. Para o pesquisador, se o conceito de voz vai refletir a perspectiva de outros pelo falante, tornando-se assim uma resposta a um interlocutor imaginário, o fenômeno do diálogo põe em cena diferentes perspectivas da realidade, em um conflito sempre aberto e essa habilidade de acomodar múltiplas perspectivas torna o diálogo o processo fundamental na significação humana. Segundo Fernyngough (2007), a internalização das trocas dialógicas permite que o indivíduo faça mais que apropriar-se dos enunciados do outro, mas envolve a adoção da perspectiva do outro. Assim, segundo o autor, ao incluir em seu discurso os enunciados alheios pela internalização do diálogo, o indivíduo também está ativamente reconstruindo aspectos de sua perspectiva da realidade física e social. Essa perspectiva, na verdade, pode ser encontrada nos estudiosos da linguagem através dos fenômenos das vozes e das modalizações no discurso. Para Bronckart, o terceiro nível do folhado textual por ele

proposto, o dos mecanismos enunciativos, orientam a interpretação do leitor, buscando obter sua adesão a um determinado posicionamento enunciativo.

Segundo Bronckart (1999, p.320), “as representações do autor estão em caráter de interação com outras instâncias, que constituem outras vozes dentro do próprio discurso.” Bronckart destaca (1999, p. 321) que o autor é aquele que se responsabiliza pela ação de linguagem mobilizada no texto, é aquele que emprega seus conhecimentos na construção do texto, mobiliza “subconjuntos de representações que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e seu próprio estatuto de agente (capacidade de ação, intenções, motivos)”. E continua (Bronckart, 1999, p. 321): “como todos os conhecimentos humanos, **essas representações são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e, mesmo quando são alvo de uma reorganização singular**, resultante da dimensão experiencial própria de cada pessoa, **continuam portanto os traços dessa alteridade constitutiva.**”(grifo nosso).

Essa compreensão de Bronckart sobre o estatuto fundamentalmente dialógico da autoria, uma vez que o autor, para Bronckart (1999), integra as representações dos outros em um processo constante de confronto e negociação, é que possibilita dialogarmos metodologicamente, para fins de análise, com outros estudiosos, dentre eles, Ducrot (1987). Apesar de, contrariamente a Bronckart, Ducrot (1987) não reconhecer a existência de um autor empírico, imputando a responsabilidade do enunciado ao locutor, ambos compreendem o polifonia enquanto fenômeno constitutivo da linguagem. Bronckart (p. 328-329) ilustra a complexidade das relações entre autor, a instância da enunciação e as vozes e remete a

Ducrot (em sua obra *O dizer e o Dito*), que analisa uma polifonia explícita e a Bakhtin (em *Estética da criação verbal*), que analisa, uma polifonia implícita, afirmando que ambas podem coexistir em um mesmo texto. Assim, utilizaremos a análise proposta por Ducrot (1987) para podemos identificar o embate das vozes presentes nos enunciados do diário aqui analisado. Para o autor, além do locutor, há a presença do enunciador, entidade discursiva que expressa pontos de vista ao enunciado. O autor distingue, assim, dois tipos de polifonia: a expressa explicitamente no texto e a que permite notar a existência no enunciado de mais de um enunciador, mais de um ponto de vista sobre o tema, que podem ou não serem aderidos pelo locutor.

Tão importante quanto as vozes, as modalizações são formas de posicionamento enunciativo por meio do qual se expressam avaliações, opiniões, julgamentos proferidos pelas vozes em relação ao conteúdo temático. Bronckart (1999) divide-as em quatro, relacionando-as à noção de mundos representados de Habermas: as lógicas (relacionam-se aos critérios do mundo objetivo), as deônticas (relacionam-se aos critérios do mundo social), as apreciativas (relacionam-se aos critérios do mundo subjetivo) e as pragmáticas (relacionam-se aos critérios do mundo subjetivo e social, expressando julgamentos relacionados à ação, intenção, razão atribuídas a um agente).¹⁵

Segundo Friedrich (2006, p.8), Vigotski se apoia na demonstração de Jakubinskij (2015) da diversidade da fala em sua obra *Sobre a fala dialogal* para introduzir a fala interior como uma forma de fala própria no sétimo

¹⁵Sobre o modelo completo do folhado proposto por Bronckart, ver: Bronckart (1999); Machado e Bronckart(2009).

capítulo de *Pensamento e Linguagem*. Não irei me deter aqui nessa proximidade, mas saliento que Jakubinskij é outro autor russo do início do século XX que pode nos dar pistas importantes para a compreensão do fenômeno da escrita no diário de leitura, sobre outro texto como um meio de fazer emergir um diálogo interno entre o autor do diário e “um outro” que o escuta, fenômeno também observado por Machado (1998). Jakubinskij (2015, p.79) observa que “mesmo a recepção de um monólogo escrito (um livro, um artigo) provoca interrupções e réplicas, em certos casos no pensamento; em outros casos, em voz alta, ou ainda por escrito, sob a forma de sublinhamentos, anotações nas margens, folhas inseridas etc”. O que defendemos aqui é que o diário de leitura pode ser utilizado enquanto dispositivo didático que possibilita essa interlocução com o texto lido, colaborando, como veremos na análise apresentada, para um processo do “pensar em voz alta” sobre o conceito de gramática e o saber-fazer docente em relação ao ensino desse objeto.

Jakubinski (2015) também nos auxilia a compreender o método de utilização do diário de leitura, cuja escrita que não deve ser efetuada de forma entrecortada, sintetizada, abreviada como em anotações que podemos fazer ao lado do texto, por exemplo. A instrução de como deve ser feita a escrita do diário de leitura orienta para a produção de orações completas, como será mencionado adiante. O autor, ao expor a diferença entre o diálogo e o monólogo oral e escrito, aponta a complexidade da composição do monólogo e a importância que o material verbal disposto de forma complexa desempenha para introduzir “os fatos verbais no campo da consciência, de modo que a atenção se concentra mais facilmente neles” (JAKUBINSKI, 2015, p.84). E acrescenta: “A passagem do ‘rascunho’ ao ‘texto limpo’ é a via de uma atividade

complexa; porém, mesmo na ausência de um rascunho real, a reflexão sempre está fortemente presente na fala escrita” (JAKUBINSKI, 2015, p. 85).

Sob essa perspectiva teórico-metodológica, iremos mostrar como o diário de leitura pode tornar-senão só um dispositivo didático para o desenvolvimento do próprio processo de leitura sobre os conceitos apresentados nos textos lidos nas diversas disciplinas (MACHADO, 1998), mas também ser um instrumento de desenvolvimento para o processo de “tornar-se professor” nos cursos de licenciatura.

Pesquisas sobre a escrita diarista e diários de leitura

Antes de apresentarmos as pesquisas realizadas sobre a escrita diarista, retomamos o conceito de diário de leitura apresentado por Machado (2009). O diário de leitura é um texto que vai sendo produzido por um leitor, normalmente em primeira pessoa, durante a leitura de um (outro) texto. Ele tem como objetivo maior o estabelecimento de um diálogo, de uma “conversa” com o autor, de forma reflexiva, possibilitando que a leitura não seja feita de forma “passiva”, mas que haja uma interação entre o leitor e o texto, co-constituindo sentidos nessa interação, criando uma verdadeira forma de diálogo, em que “a cada palavra que estamos buscando compreender, fazemos corresponder uma série de nossas próprias palavras” (MACHADO, 2009, p. 34) e “quanto mais numerosas e substanciais forem essas palavras, mais profunda e real será a compreensão” (BAKHTIN/VOLOHÍNOV, 1929/1981, p. 131-132, apud MACHADO, 2009, p. 84).

Vale lembrar que diversos trabalhos com diários e diários de leitura especificamente já foram realizados no

Brasil. A primeira pesquisa sobre diário de leitura enquanto gênero para o desenvolvimento da leitura no Brasil foi a de Machado (1998, 2009). Segundo a autora (1998, p. 29), foi depois da década de 80 que as publicações sobre o gênero “diário” para fins didáticos e de pesquisa começaram a ganhar corpo, sendo pesquisado por diferentes autores com finalidades distintas. Citamos aqui alguns pesquisadores que deram continuidade às reflexões propiciadas por Machado, tais como Buzzo (2003), Mazzillo (2006), Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2007), Stutz (2011), Querez e Stutz (2016), dentre muitos outros. Essas pesquisas se pautam ou na utilização do diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura ou na utilização da escrita diarista (diário de pesquisa, diário de aula, diário de aprendizagem) para a formação do professor e do pesquisador.

Dos trabalhos sobre *diários de leitura* especificamente, dando ênfase à importância do gênero para o desenvolvimento do próprio professor em formação, nosso foco neste artigo, destacam-se dois. O primeiro, de Ramos (2015), que mostra como o diário de leitura, inserido em eventos de letramento, pode levar a um processo de formação identitária do futuro professor, no caso, estudantes de Pedagogia, como formador de leitores. O segundo trabalho é nossa experiência e análise da escrita de diários de leitura (ABREU-TARDELLI, 2015) em curso de formação continuada de professores. Nele, o diário de leitura revela ser um instrumento (no sentido vigotskiano do termo) de desenvolvimento desse professor que coloca, nos diários, reflexões e questionamentos, relacionando o conteúdo da leitura realizada com sua prática em sala de aula e verbalizando conflitos causados por esse embate.

A possibilidade de uso da escrita do diário de leitura como um duplo instrumento, ou seja, voltando-se para o

próprio processo de leitura, possibilitando uma leitura efetivamente crítica sobre o texto, em que o leitor posiciona-se em diálogo constante com o autor do texto, como nos mostra Machado (1998, 2009) e também como um instrumento voltado para seu próprio desenvolvimento enquanto profissional, como constatamos em pesquisa realizada com professores já em atuação (ABREU-TARDELLI, 2015), motivou o trabalho aqui apresentado. Ele partiu da hipótese de que a escrita de diários de leitura em cursos de graduação poderia ser um instrumento valioso para trazer à tona questionamentos sobre o futuro agir docente do autor do diário, colaborando para a formação desse professor ainda nos cursos de graduação.

O cenário educacional brasileiro e as medidas governamentais em relação aos cursos de licenciatura são o pano de fundo que influenciou e colaborou com a pesquisa aqui descrita.

O (des)interesse pelas licenciaturas e algumas medidas governamentais

O desinteresse dos alunos pelos cursos de licenciatura, que formam futuros professores, tem ficado cada vez mais evidente no cenário brasileiro. Segundo dados do Censo da Educação Superior do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 2014, houve a redução de 4.372 cursos de licenciatura para 3.938 em dois anos, que vai se refletir na queda acentuada do número de matriculados: de 604.623 matriculados nas licenciaturas das universidades públicas, em 2016, para 579.114, em 2014, ou seja, uma redução de 4,21% em dois anos. Essa diminuição pela procura das licenciaturas é sempre amplamente divulgada pela mídia, que aponta a queda das matrículas em cursos de

licenciatura, agora agravada com a diminuição do número de cursos.

Em relação à ampla divulgação midiática da queda pela procura de cursos de licenciatura, vale aceitarmos o desafio que Figueiredo e Bonini (2017), em artigo intitulado “Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública”, nos propõem. Os autores discutem a necessidade de se entender o papel atribuído ao professor pela mídia nacional nos mais diversos gêneros, mostrando como a mídia representa fragilmente o professor, a partir de uma cadeia de recontextualizações, como “perdedor, coitado, pobre, com baixo status social, um profissional que exerce seu ofício quase sempre em condições precárias de trabalho (em escolas representadas como ‘zonas de guerra’ e de abandono).” Os exemplos trazidos pelos autores são provenientes de diversos suportes/gêneros que denotam a prática social recorrente e marcada contextual e historicamente e, para os autores, esses textos geram representações que desregulam e demonizam a escola pública, desestimulam a docência como carreira para os jovens, além de enfraquecer profissional e politicamente o professor. Com isso, os autores argumentam que o trabalho docente é pejorativamente recontextualizado em diferentes suportes midiáticos e que a mídia jornalística faz parte do aparato de relações de poder como um lócus de criação de supostas ‘verdades’ sobre a escola e a docência que circulam no espaço público com forte poder de convencimento sobre os leitores.

Decorrentes (ou não) desses dados, tanto a desvalorização midiática reconstruída pela mídia impressa e televisiva sobre a profissão docente, quanto as estatísticas que apontam contínuo decréscimo pela

carreira de professor, tivemos, no Brasil, a partir de 2010, políticas públicas que foram criadas com o intuito de provocar uma maior inserção da prática docente desde a graduação, possibilitando a ampliação, para além das disciplinas de “estágio supervisionado”, das discussões sobre a sala de aula e formas de ensino. Ressalto aqui três iniciativas: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a exigência da inserção de “prática como componente curricular” (PCC) nas disciplinas ou outras atividades no currículo básico das licenciaturas e, por último, o Programa de Residência Pedagógica.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi regulamentado pelo decreto 7.219/2010, tendo por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”. Os objetivos do programa, segundo o documento, são: incentivar a formação de docentes para a educação básica, elevar a qualidade da formação inicial de professores a partir da integração entre educação superior e educação básica, inserir o licenciando no cotidiano de escolas da rede pública a fim de vivenciar as experiências didático-pedagógicas e poder superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, além de mobilizar os professores atuantes como coformadores dos futuros docentes, contribuindo para a articulação entre teoria e prática. O programa funciona mediante bolsa de iniciação à docência a estudantes de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades.

Além dessa medida, houve também no Brasil a resolução CNE/CP n.2 de 19 de fevereiro de 2002 e de 09 de junho de 2015, que institui diretrizes curriculares nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. A partir da resolução, os cursos de licenciatura deveriam ter no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 400 horas de prática como componente curricular (PCC), vivenciadas ao longo do curso. Como salienta Ribeiro (2016), a relação teoria e prática que é rediscutida a partir da década de 80, com autores como Schon, Tardif, Nóvoa, Perrenoud, com a resolução, começa a ser cobrada no componente dos cursos de licenciatura, contra o “modelo aplicacionista” de conhecer o conteúdo para depois poder aplicá-lo. A PCC, diferentemente dos estágios supervisionados, não depende, assim, da observação direta nas escolas, podendo ser utilizados diferentes dispositivos didáticos, como o uso de tecnologias da informação, narrativas orais e escritos de professores, situações simuladas, estudos de caso, produção de material didático etc. (RIBEIRO, 2016). As atividades que são caracterizadas como PCC podem ser desenvolvidas como parte integrante de disciplinas da grade curricular das licenciaturas.

Por fim, o Programa de Residência Pedagógica, publicado pela CAPES em 2018, tem, como um de seus objetivos, “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica¹⁶.” É nesse contexto sócio-histórico mais amplo a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida.

¹⁶ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 23.jul.2018.

Descrição do trabalho desenvolvido

Os diários de leitura aqui analisados foram escritos em disciplina ministrada no primeiro ano de Letras (60 horas anuais), em 2015. O objetivo da escrita diarista era melhor discutir os textos teóricos trabalhados na disciplina de normas gramaticais.

Do curso de Licenciatura Letras-diurno foram analisados 20 diários escritos a partir do texto-base: ‘Mas o que é mesmo “Gramática”?’, de Carlos Franchi (2006); e da Licenciatura Letras-noturno foram considerados 10 diários elaborados a partir do texto “Por que (não) ensinar gramática na escola”, de Sírio Possenti (1996). Ambos os textos-base para a leitura e sobre os quais seria feita a escrita do diário de leitura foram textos de cunho teórico e prático que procuravam desenvolver os conceitos de gramática a partir da perspectiva dos professores. Assim, eram textos que não propiciavam apenas o conteúdo a ser aprendido (ordem do saber), mas as práticas (saber-fazer). Essa escolha prévia do texto a ser utilizado nos parece fundamental para promover reflexões sobre a ação didática enquanto futuro professor, pois o conteúdo do texto deve colaborar para provocar essas reflexões.

Outro aspecto importante é em relação às instruções passadas para a escrita do diário de leitura. As instruções devem direcionar o aluno para esse tipo de reflexão a que ele, no decorrer da escrita, pode ou não fazer referência. Essas orientações são necessárias, pois os alunos não estão familiarizados com esse tipo de escrita em contexto universitário¹⁷. No nosso caso, a orientação dada seguiu a

¹⁷Há quatro anos trabalhando com diários de leitura em cursos de Pedagogia e de Letras, nunca houve um estudante que já tinha algum tipo de conhecimento prévio do gênero.

proposta de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), cujo excerto reproduzimos abaixo, mas já acrescida do tópico destacado em negrito, que incluímos em nosso trabalho:

[...] **À medida que você for lendo,**

- vá registrando (sempre com frases completas):
 - a) as relações que você puder estabelecer entre os conteúdos do texto e qualquer outro tipo de conhecimento que você já tenha, como livros ou textos que você leu, aulas, músicas, filmes, páginas de Internet, sua experiência de vida etc;
 - b) as contribuições que julga que o texto está trazendo para o desenvolvimento de sua prática de leitura, o desenvolvimento de produção de textos, **sua futura profissão, sua prática como aluno em relação ao tema do texto**, alguma pesquisa ou trabalho que terá de fazer, sua vida pessoal ou qualquer outro tipo de aprendizado que a leitura está lhe proporcionando [...]

As análises dos diários de leitura

Em relação à análise, por meio do folhado textual proposto por Bronckart (1999) e complementado por Machado e Bronckart (2009), identificamos que o contexto de produção dos diários se relaciona com a discussão das horas de Prática como Componente Curricular (PCC) em algumas disciplinas, no caso, a disciplina de Normas Gramaticais da língua portuguesa, para uma formação didático-pedagógica, conforme prevista na Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE 111/2012 e CEE 126/2014).

O gênero diário de leitura foi identificado em quase todos os textos analisados. Dos 32 textos autorizados¹⁸, somente dois não eram diários de leitura.

Notamos a presença de um interlocutor em todos os diários, muitas vezes, indefinido, conforme Machado (1998). Machado, em relação ao papel desse interlocutor, evidencia, em suas análises, que a própria escrita diarista implica um conflito para o aluno que não está acostumado no contexto acadêmico a se ver em uma posição incompatível com o que ele está habitualmente acostumado, pois as respostas para suas perguntas devem ser construídas por ele mesmo. Kostulski (2012), ao discutir a diversidade funcional da linguagem para Vigotski, afirma que a escrita pode ser utilizada para dirigir-se a um outro ou ao próprio autor como um meio de elaboração do pensamento¹⁹. Nesse sentido, o estranhamento em relação ao gênero nunca antes escrito é um fator positivo para o autor do diário que, ao ler sobre um tema que lhe causa estranhamento, pode se confrontar consigo mesmo (tendo o diário como instrumento de mediação com o par com quem dialoga), ao se vislumbrar em uma (possível) situação futura de trabalho na qual se depara com o dilema

¹⁸Estudantes que autorizaram ter seus textos analisados para o projeto *O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento do professor em formação inicial*, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP/Ibilce(102559/2015).

¹⁹Katia Kostulski (2012), psicóloga da Clínica da Atividade, explica que a instrução ao sócia é um método em que o sujeito, que analisa sua atividade de trabalho, deve escolher uma situação de trabalho real com a qual ele deverá se confrontar em um futuro próximo para poder ser interrogado sobre essa situação por seu “sócia” que irá “substituí-lo”. O método é um dos usados pela Clínica da Atividade para favorecer o desenvolvimento do pensamento sobre a atividade de trabalho.

de seus antigos conceitos e as novas significações apreendidas com a leitura do texto.

Em relação ao plano global, os temas mais recorrentes dos diários foram:

- (i) reflexões sobre o ato de leitura
- (ii) inter-relação entre o tema lido e disciplinas cursadas
- (iii) papel do diário na mudança de leitura feita sobre o texto
- (iv) conceitos de gramática
- (v) ensino de gramática (papel de aluno ou de futuro docente; um caso enquanto docente atual)
- (vi) menção explícita ou implícita do diário como instrumento eficaz no processo de leitura do texto.

Os excertos de temas relacionados ao trabalho como futuro professores se constroem no eixo do discurso interativo, com implicação do autor em relação ao ato de produção e sem referência explícita ao destinatário (às vezes, essa referência é o próprio “diário”).

A presença deste tipo de discurso confirma nossa hipótese de que o diário de leitura poderia ser um verdadeiro instrumento de reflexão sobre o conteúdo ensinado na grade de licenciatura e sobre o conteúdo em relação à futura profissão que foi tema presente em 19 dos 30 diários lidos. O discurso interativo possibilita vislumbrar o enunciador como participante da situação em que os conflitos são postos em cena (como ensinar gramática, o que avaliar, etc.), como exemplificam os trechos abaixo:

(1) “Me desperta o desejo de entrar em uma sala e ensinar tudo que cabei de ler aos alunos, pois lembro o

quanto preconceito sofri por conta da minha variante”. (Diário de M.B.U.)

(2) “Estas redações me levaram a inúmeros questionamentos, enquanto futuro professor, o que deverei avaliar em meus alunos?” (Diário de F.R.C.)

(3) “Eu sei que sou aluna de licenciatura, mas só agora “caiu a ficha” de que não devo mais pensar somente como aluna e sim, como futura profissional do ensino”. (Diário de L.C.R.)

Já a presença do discurso teórico, por sua vez, coloca o professor como um ser genérico, em que o enunciador não se implica na ação de linguagem, como podemos ver no excerto que segue:

(4) “Um professor não pode impositivamente dizer que aquele [texto] está errado, porque se assim o fizer, é como se dissesse ao aluno que esse fala errado, afinal ele produziu no texto a sua fala; com imposições por parte do professor, é que começarão no aluno as famosas frases ouvidas dentro e fora das salas de aula ‘Eu não sei português’”. (Diário de F.R.C.)

Nesse excerto, não podemos afirmar que o aluno está refletindo em sua posição como futuro professor, pois se refere a ações genéricas de um professor de português que ele avalia como não adequadas.

Para uma análise mais detalhada sobre os mecanismos enunciativos, que particularmente nos interessam devido ao processo de internalização da voz do outro em uma perspectiva dialógica e do papel do outro (um interlocutor fictício, o próprio autor do texto ou o próprio

“diário”) para o processo de internalização de conceitos inicialmente externos, optamos por analisar um único diário (escolhido dentre os 19 que fazem referência ao tema da futura profissão). O critério de seleção foi o diário (da estudante L.C.R.) que mais apresentou questionamentos do autor sobre os conceitos lidos e as suas práticas de referência (no papel de estudante de educação básica, educação superior e como futuro profissional).

O plano global do diário de L.C.R. está organizado por cinco “entradas” no texto, marcadas linguisticamente por dias: “Dia 1”, “Dia 2” etc. destacadas em negrito e mostrando que a leitura foi realizada em cinco dias diferentes. Após a marcação do dia, a autora abre a escrita do diário referindo-se a seu interlocutor “Diário,” e logo abaixo a escrita do diário de leitura do trecho lido no dia. Os cinco excertos em que o diário está dividido são compostos por: três parágrafos, o primeiro, dois parágrafos, o segundo, um parágrafo, o terceiro, dois parágrafos, o quarto e quatro parágrafos, o quinto, totalizando duas páginas e meia de escrita diarista.

A escrita diarista deste texto em específico é marcada por dilemas de temas encontrados em cada excerto, conforme sintetizado a seguir.

(Dia 1): conceitos aprendidos na faculdade X conceitos aprendidos na educação básica; o pior e o melhor do ensino de gramática no texto X o ensino que teve com a gramática na escola.

(Dia 2): pensar como aluna de licenciatura X pensar como futura profissional; abordagem de gramática no texto X abordagem de gramática como está habituada.

(Dia 3): A gramática deve ser ensinada no EM X não se deve ensinar gramática (o que ela havia entendido até então pela leitura); como cobrar do aluno o uso de uma gramática que não é a dele.

(Dia 4): predominância da norma predominante X minoria que a domina; gramática enquanto conjunto de regras X gramática como compreensão da língua; conceito único de gramática X conceito plural.

(Dia 5): conceito atual de gramática X conceito inicial de gramática; ensino que gostaria de proporcionar X ensino que não teve.

Nesses temas, encontramos vozes do autor do texto original (sobre o qual o diário está sendo escrito), vozes sociais, e voz do autor empírico do diário e, em vários momentos, a voz do autor empírico é explicitada como em um diálogo externo.

O diário de leitura parece ter sido internalizado pelo autor como um instrumento de mediação da voz de diferentes enunciadores (na perspectiva de Ducrot) que remetem a pontos de vistas diferentes: das experiências vividas no meio acadêmico e das experiências vividas anteriormente, em sua formação na educação básica, sendo que o autor ora parece assumir um ponto de vista, ora outro. Essa natureza dialógica da linguagem, vislumbrada na escrita no diário, possibilita o surgimento de novos conhecimentos que possibilitarão outras ações como futura professora (diferentes das que teve como aluna). O diário (marcado textualmente como seu interlocutor no texto), é o instrumento que medeia a interação entre o par mais desenvolvido na zona de desenvolvimento proximal

(o autor do texto lido) e o autor do diário, como podemos observar:

Dia 1

[...] Acho que passei o dia inteiro pensando no título (“Mas o que é mesmo Gramática?”) e sinceramente não cheguei a uma conclusão. [...]

Neste trecho de discurso interativo, a voz do teórico é trazida entre aspas, referindo-se ao título do livro lido e a resposta do autor é não ter chegado a nenhuma conclusão. A modalização apreciativa (sinceramente) evidencia uma “confissão” do autor que responde a um enunciador (evidenciado pela negação) que esperava alguma conclusão.

Ao longo dos demais trechos, a autora do diário marca a voz de seu interlocutor usando os referentes: *texto*, *leitura* e *leitura desse texto*. No “segundo dia”, o diálogo ainda se dá em um nível externo:

“[...] o texto propõe em todo momento uma reflexão, uma quebra de preconceitos linguísticos, tudo isso abordando a gramática de uma forma diferente da que estou habituada”.

Nesse excerto, a autora refere-se ao conceito de gramática apresentado no texto, dando voz ao próprio texto, e não incorpora como sendo seu o conceito apresentado, pelo contrário, evidencia um dilema entre o que está lendo (ao dialogar com o texto) e o que está habituada.

No “terceiro dia”, a autora diarista traz também em um excerto de discurso interativo a “voz da tradição escolar” (precisamos sim aprender e ensinar gramática normativa) sendo validada por sua leitura:

[...] ao que parece *precisamos sim* aprender e ensinar gramática normativa no ensino médio. Chegar a essa conclusão foi um alívio porque eu já estava achando que tudo que aprendi foi uma mentira! (risos) [...]

Nesse trecho, a voz do teórico é aparentemente incorporada pela autora, mas fica marcada pela afirmação “precisamos **sim**”, evidenciando um enunciador que “diz que não precisa”, mesma interpretação sendo dada inicialmente pela autora do diário. O alívio da autora em ter finalmente entendido que a proposta não é a negação da gramática normativa é evidenciado no emprego da modalização apreciativa e da *modalização pragmática* expressando um julgamento relacionado ao poder-fazer e o dever-fazer (PÉREZ, 2014). Se no uso da modalização pragmática há uma marcação do ponto de vista de diferentes enunciadores (pelo uso do advérbio de afirmação **sim**), com o uso da modalização apreciativa o locutor reage ao evento mencionado (aprender e ensinar gramática), avaliando-o de seu ponto de vista (alívio) e que é a adoção, na verdade, da proposição do autor do texto lido e agora percebido por autor do diário:

Se no terceiro dia, o movimento dialógico de enunciadores distintos ainda é evidente, no “quarto dia”, a autora já internaliza o conceito de gramática trazido pelo autor do texto lido:

[...] Depois da revolta, eu fiquei bem curiosa ao saber que a gramática **não é apenas** um conjunto de regras para nos torturar, **e sim que é** um conjunto de normas e descrições que servem para **nos auxiliar** na compreensão da língua em sua estrutura.

Nesse excerto, a autora assume a voz do autor em oposição à voz de uma suposta tradição escolar (a gramática é apenas um conjunto de regras) e inclui-se como uma possível beneficiária desse conceito (nos auxiliar). E continua:

[...] Esse livro realmente tem muitas coisas diferentes, e finalmente começou a fazer (um pouco) de sentido o conceito de gramática. Que *na verdade não é uma, e sim várias*. [...]

Nesse trecho, o autor do diário finaliza sua reflexão incorporando o conceito de gramática trazida pelo autor do texto lido, evidenciado pela modalização lógica (expressa pelo sintagma preposicionado *na verdade*), exprimindo julgamento sobre a veracidade do que é enunciado (são várias as gramáticas). A voz da tradição escolar (da existência de uma única gramática) aparece negada (**não é uma, e sim**) pelo ponto de vista adotado agora pelo autor do diário. Vale lembrar que essa voz da tradição era o ponto de vista inicialmente adotado pela autora do diário que, agora, adota a perspectiva de outro enunciatador, o ponto de vista assumido pelo autor do texto.

No “quinto dia”, a autora coloca seus desejos como futura professora, num movimento de oposição ao modo como aprendeu gramática. Esse dueto de vozes é marcado ao longo de todo o diário, como vimos, algumas vezes, mais explicitamente na **voz do professor de educação básica**: “[...] **Você errou. Não dominou a língua**. É complicado pra um aluno ouvir que não consegue dominar a própria língua, ou que tudo que ele sabe está errado [...]”.

A autora conclui seu diário dizendo como foi o processo de leitura:

“A leitura desse texto me abriu a mente de uma forma que eu não esperava. A leitura em todo o momento foi fácil e muito divertida, promovendo uma espécie de interação, uma vez que o autor parece pegar na nossa mão e nos levar para uma viagem ao ensino e à nossa língua”.

Se a autora conclui que a leitura do texto lhe proporcionou uma interação com o autor do texto, de nossa perspectiva, a análise do diário evidenciou que esse instrumento proporcionou a reconstrução de operações externas (na voz do outro) em um nível interno, num constante processo dialógico com o texto lido, processo que acreditamos ter sido propiciado pela mediação da escrita do diário. Como propõe Fernyhough (2007), a internalização das trocas dialógicas não possibilita apenas a apropriação da fala do outro, mas a adoção da perspectiva do outro, num processo de reconstrução constante de perspectivas, no caso analisado, na concepção de gramática e seu ensino, como pôde ser visto pela análise realizada na perspectiva enunciativa. Esse processo pode ser um verdadeiro dispositivo didático para o professor em formação inicial (des)construir conceitos, refletir sobre o saber-fazer da profissão, mesmo em disciplinas de base teórica, como é o caso da disciplina em que o diário de leitura foi trabalhado.

Considerações finais

As análises dos diários de leitura com professores em formação inicial foram realizadas com base em alguns elementos do quadro de análise de Bronckart (1999), Machado e Bronckart(2009) e Ducrot (1987) que possibilitaram a confirmação de nossa hipótese de que o diário de leitura pode ser um instrumento que permita ao

aluno desviar seu olhar do produto final da leitura como um fim em si mesmo, para se observar enquanto (futuro) professor que se encontra em um processo de desenvolvimento profissional.

A análise mostrou o movimento dialógico da voz do autor do texto lido que passa a ser internalizada pela voz do autor empírico do diário, evidenciando, ao longo do processo da escrita, um conjunto de dilemas, representações e ações. Sob essa perspectiva, defendemos que o diário de leitura pode tornar-se não só um dispositivo didático para o desenvolvimento do próprio processo de leitura sobre os conceitos apresentados nos textos lidos nas diversas disciplinas, mas também ser um instrumento de desenvolvimento para o processo de “tornar-se professor” nos cursos de licenciatura.

Vale destacar a necessidade de ampliarmos essa análise para mais diários, além do aqui analisado, a fim de melhor avaliarmos nossas hipóteses e conclusões.

Com esta pesquisa, trilhamos os caminhos vislumbrados por Machado (1998) quando propõe pesquisas que investiguem “o grau de proximidade da produção diarista com a linguagem interior” e “os resultados da utilização de diários em situações didáticas diferentes, com diferentes objetivos”. Foi com uma alegre surpresa que, retomando o trabalho de Machado (1998), deparamo-nos, em suas conclusões, com essas perspectivas de continuidade de pesquisa com o diário de leitura, indo tão ao encontro de nossas reflexões nos últimos anos, evidenciando o nosso próprio processo dialógico com os trabalhos desenvolvidos por Anna Rachel Machado, trabalhos provocadores de inquietações teóricas e metodológicas e que proporcionaram o desenvolvimento de tantos pesquisadores que se seguiram a ela.

Referências

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura e do próprio professor em formação continuada. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, RS, vol. 18, n. 1, p. 53-68. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 21.nov.2017.

BOULOS, Guilherme. PEC 241, o Brasil de volta à senzala. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/guilhermeboulos/2016/10/1822285-pec-241-o-brasil-de-volta-a-senzala.shtml>. Acesso em 27.nov.2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem discurso e desenvolvimento humano**. Organização e tradução de Anna Rachel Machado et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BUZZO, Marina. *O diário de leituras: uma experiência didática na educação de Jovens e Adultos*. São Paulo. 2003. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, Laura. Desmontando a PEC 241 em 10 etapas. Disponível em: <http://www.intersindicalcentral.com.br/desmontando-pec-241-em-10-etapas/#.WhvIFlWnGMQ>. Acesso em 27.nov.2017.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In _____. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987, p.161-222.

FERNYHOUGH, Charles. Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 28 (2008), 2007 p.225-262.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública. *DELTA*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 759-786, Set. 2017.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, E.V.; MÜLLER, A.L. **Mas o que é mesmo "GRAMÁTICA"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRIEDRICH, Janette. The use and function of the notion of dialogue in the Soviet-Russian discourse of the 1920s, especially with Yakubinski and Vygotsky. In: M.-C. Bertau (Ed.), *Think about language dialogically - Understand action dialogically*, Interdisciplinary Conference, summer 2005. Disponível em http://epub.ub.uni-muenchen.de/2020/1/Jakubinskij_en.pdf 2006.

JAKUBINSKI, Lev. **Sobre a fala dialógica**. Tradução Dóris de Arruda C. Da Cunha e Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KOSTULSKI, Katia. La diversité fonctionnelle du langage : usages et conflictualités dans l'activité. CLOT, Yves (dir). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute, 2012. p. 237-255.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

____; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

____; ____; _____. **Trabalhos de pesquisa**: diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2007

_____. Diários de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. In: _____. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Organização Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristóvão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 71-91.

____; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.). **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 31-78.

_____. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: Serrani, S. (Org.). **Letramento, Discurso e Trabalho Docente**: uma homenagem a Ângela Kleiman. Vinhedo, SP: Horizonte, 2010, p. 148-156.

_____; LOUSADA, Eliane. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez.2010

MAZZILLO, Tania M da F. **O trabalho do professor de Língua Estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006.f.177. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismosociodiscursivo. Campinas, SP: Mercado de letras, 2014.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

QUEROZ, Josiete C.S.; STUTZ, L.A importância da observação de aulas na Educação Infantil. **Calidoscópico**, v. 14, n. 1, p. 6-19, jan./abr. 2016.

RAMOS, Fabiana. A construção da identidade profissional de graduandos em diários de leituras. In: PEREIRA, Regina Celi; MEDRADO, Betânia P.; REICHMANN, Carla L. (Org.) **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 223-244.

RIBEIRO, Márcia (2016) Prática como Componente Curricular.

Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=37541-cne-seminario-formacao-professores-2016-apresentacao-06-marcia-gurgel-pdf&category_slug=abril-2016&Itemid=30192. 2016. Acesso em 27.nov.2017.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p.21-39. 2004.

_____. Vygotski, l'école et l'écriture. Pratiques. *Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, Genève, n. 118, 163p. 2008.

STUTZ, Lídia. A socialização de diários no desenvolvimento de alunos-professores de língua Inglesa. In: CRISTOVÃO, Vera L. L. (Org.) **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p.107- 126.

VIGOTSKI, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: _____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.51-58.

GÊNEROS ACADÊMICOS E PROCESSOS DE LETRAMENTO NO ENSINO SUPERIOR

Benedito Gomes Bezerra (UPE/UNICAP)
Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UPE)

Introdução

Diversos estudos sobre os letramentos no ensino superior, quer se voltem para cursos de graduação, quer para a pós-graduação *lato e stricto sensu*, dão conta de que não é simples para os estudantes se apropriarem de novas práticas de leitura e escrita tão somente pelo fato de haverem sido promovidos a esses níveis de ensino. Trata-se de práticas complexas que envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais.

Na concepção de Lea e Street, “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (1998, p. 157). Essas novas maneiras não estão dadas no aparato cognitivo do aluno, nem são adquiridas automaticamente no contato com o mundo acadêmico. Ainda assim, chama a atenção o fato de que, por mais importante que essa nova forma de conhecer se apresente para a academia, e por mais que envolva a produção e recepção de gêneros bastante complexos e específicos do contexto acadêmico, nem sempre se reserva espaço e tempo específicos para o seu ensino no currículo dos diversos cursos.

Embora não seja garantido aos alunos o ensino explícito das questões que envolvem os letramentos acadêmicos, representadas, por exemplo, pela capacidade de lidar com novos gêneros, o domínio desses gêneros, conforme atesta Hoffnagel (2010, p. 278) “é considerado pelos professores como importante para que o aluno possa ter êxito não só no curso, mas na sua vida profissional”.

A tarefa com que se deparam os estudantes, em suas práticas de leitura e escrita na universidade, é descrita por Bartholomae nos seguintes termos:

Cada vez que se senta para escrever para nós, o aluno tem que inventar a universidade para aquela circunstância – inventar a universidade, ou seja, uma ramificação dela, como História, Economia, Antropologia ou Inglês. Ele tem que aprender a falar nossa linguagem, falar como falamos, experimentar formas específicas de saber, selecionar, avaliar, relatar, concluir e argumentar que definem o discurso de nossa comunidade (BARTHOLOMAE, 1985, p. 273).

Embora já bastante complexa, essa primeira caracterização descreve o problema de forma ainda otimista. Na continuação de seu argumento, o autor pondera ainda que, na verdade, os alunos são forçados a lidar com *diversos*, e não apenas com um único discurso, ao escrever e ler no âmbito de determinada disciplina na universidade. De fato, segundo Bartholomae (1985, p. 273), o aluno “precisa atuar em campos cujas normas reguladoras da apresentação de exemplos ou do desenvolvimento de uma argumentação são, até mesmo para o profissional, ao mesmo tempo distintas e misteriosas”. Ao ingressar na universidade ou ao mover-se, dentro dela, da graduação para a pós-graduação, o aluno tipicamente necessita da assistência de seus professores

para ajudá-lo a compreender e bem lidar com essas normas “misteriosas”. Assim é que, segundo defende Johns (1997, p. 20), os professores universitários deveriam se perguntar:

Qual é o nosso papel em ajudar os alunos a resolver os “mistérios” acadêmicos? Que podemos fazer para tornar as tarefas ligadas aos letramentos acadêmicos mais fáceis de administrar? Como podemos ajudá-los a “inventar” textos de forma adequada e pessoalmente satisfatória em contextos acadêmicos?

Que esse não é um problema apenas de graduandos, atesta o trabalho de Figueiredo e Bonini (2006, p. 413), ao se reportar à “dificuldade de muitos mestrandos em ingressar no discurso acadêmico em termos práticos”. Citando como exemplo o artigo de pesquisa, os autores afirmam que muitos de seus alunos “mostram pouca (ou nenhuma) familiaridade com a capacidade de utilização eficiente dos gêneros do discurso científico”, embora tenham conseguido ingressar em um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Também de acordo com os trabalhos de Swales (1990, 2004), o sucesso dos estudantes em cursos de pós-graduação, bem como na carreira acadêmica como tal, depende amplamente de sua capacidade de ler/compreender e produzir textos nos gêneros requeridos por esse ambiente, quer sejam eles gêneros mais públicos e prestigiados ou os chamados gêneros oclusos (*occluded genres*).

Considerando essa questão, o presente capítulo tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento de letramentos acadêmicos no ensino superior de graduação e pós-graduação, a partir de um panorama das pesquisas desenvolvidas sobre a temática e de um exemplo de estudo

sobre a contribuição da produção de gêneros acadêmicos para o efetivo letramento dos estudantes.²⁰

O capítulo está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, discutimos os modelos básicos de letramentos, o autônomo e o ideológico, segundo Street (1984); em segundo lugar, tratamos das abordagens do letramento no ensino superior, em especial na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento; em terceiro lugar, explicitamos o lugar dos gêneros no processo de letramento; em seguida, sintetizamos as contribuições de algumas pesquisas que abordam a temática dos letramentos acadêmicos e que foram desenvolvidas em cursos de graduação e pós-graduação; por fim, exemplificamos as discussões realizadas apresentando a análise de alguns dados produzidos por estudantes de um curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, concluindo com as considerações finais.

Modelos básicos de letramento e leitura/escrita dos alunos no ensino superior

Ao definir e optar pelo termo *letramento*, Johns (1997, p. 2) argumenta que ele tem a vantagem de ser mais inclusivo do que a simples expressão “leitura e escrita”. De acordo com a autora, o conceito de letramento abrange “modos de conhecer determinados conteúdos, linguagens e práticas” e se refere a “estratégias para a compreensão, discussão, organização e produção de textos”, além de estar relacionado com “o contexto social em que o discurso é produzido e com os papéis e comunidades a que

²⁰ A maioria dos estudos referidos neste capítulo vem sendo desenvolvida pelo grupo de pesquisa DISCENS (UPE/CNPq), coordenado pelos autores.

pertencem leitores e produtores de textos”. Como tal, a noção de letramento engloba “tanto os processos como os produtos da aprendizagem, tanto a forma como o conteúdo e os papéis e propósitos tanto de leitores como de produtores de textos”. Assim, conforme a descrição da autora, o termo letramento se mostra evidentemente complexo e eventualmente problemático, uma vez que procura “integrar em um só conceito as numerosas e variadas influências sociais, históricas e cognitivas que pesam sobre leitores e escritores em sua tentativa de processar e produzir textos”.

Um aspecto da complexidade da noção de letramento é que se trata de múltiplos letramentos, e não de um letramento único e universal. Conforme Johns (1997, p. 3), se desejamos discutir letramento, “então o termo deve ser pluralizado (‘letramentos’), pois existem diversos letramentos, especialmente em contextos acadêmicos, [e esses letramentos são] adquiridos de diferentes maneiras e para diferentes fins”. Por exemplo, não é comum lidarmos com textos literários e com textos da área de engenharia com idêntica desenvoltura. Os letramentos, portanto, são complexos e decididamente plurais.

Na concepção de Street (1984), há dois modelos básicos de letramento: o modelo autônomo e o ideológico. No modelo autônomo de letramento, pressupõe-se que o mero domínio das habilidades de ler e escrever é suficiente para habilitar alguém a resolver satisfatoriamente todas as situações postas por uma sociedade letrada. De acordo com Russell et al. (2009), o modelo autônomo concebe o letramento como uma habilidade descontextualizada e única, passível de ser transferida de um contexto para outro sem grandes dificuldades. Já o modelo ideológico põe em relevo “a natureza contextual e social das práticas de

letramento e as relações de poder e autoridade que estão subentendidas em qualquer evento de letramento” (RUSSELL et al, 2009, p. 399).

Conforme Marcuschi (2001), a adesão a uma concepção como o modelo ideológico de letramento é parcialmente inevitável, pois hoje não seria mais possível investigar questões relativas às práticas da leitura e da escrita na sociedade “permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos” (p. 25). O modelo ideológico tem a vantagem de dedicar mais atenção ao “papel das práticas de letramento na reprodução ou na ameaça das estruturas de poder na sociedade” (p. 28).

Apesar de endossar parcialmente o modelo ideológico de letramento, especialmente por permitir um questionamento da tese da autonomia e supremacia da escrita sobre a fala, ou do letramento sobre a oralidade, Marcuschi (2001) se mostra cauteloso com os “fortes apelos ideológicos” da proposta e evita concordar com a “Escola de Lancaster”²¹ em tratar o letramento como uma questão apenas social e política. Para o autor, o modelo adequado para abordar os problemas do letramento poderia ser assim delineado:

É o que parte da observação das relações entre a oralidade e o letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas, envolvendo parcialmente o modelo ideológico (em especial o aspecto da inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a

²¹ Referência a autores alinhados com os Novos Estudos do Letramento.

organização das formas linguísticas no contínuo dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001, p. 28).

Essa concepção se mostraria flexível o bastante tanto para evitar uma concentração dos estudos nas formas linguísticas, afastando-se do modelo autônomo do letramento, como para não colocar as questões ideológicas em posição central, dissociando-se dos extremos do modelo ideológico. Em suma, Marcuschi postula uma visão que não se apóie em “modelos estratificados e alienados da realidade sócio-comunicativa” (2001, p. 28), que justifiquem um foco exclusivo nas estruturas linguísticas ou que se concentrem apenas nas questões sociais. Seria um modelo moderado e intermediário entre os modelos autônomo e ideológico, com uma forte ênfase na relação entre fala e escrita como práticas sócio-discursivas complexas e aliada a uma perspectiva do contínuo dos gêneros textuais tanto orais como escritos.

Contudo, independentemente do mérito da proposta, um olhar sobre os atuais estudos do letramento, inclusive no ambiente acadêmico, provavelmente revelará que a escrita ainda mantém o *status* de objeto privilegiado de investigação e ensino, e muito mais da perspectiva da produção textual do que da leitura e compreensão. É o que revela, por exemplo, o estudo de Dionísio e Fischer (2010), discutido adiante.

Abordagens da leitura/escrita de estudantes no ensino superior

No âmbito dos Novos Estudos do Letramento, o alinhamento com a perspectiva do modelo ideológico conduz a uma visão da escrita no ensino superior baseada em três abordagens ou modelos diferentes, mas

eventualmente complementares. Esses modelos foram identificados por Lea e Street (1998) com base em pesquisa realizada em dois distintos contextos universitários. Conforme os autores, as abordagens à escrita estudantil no ensino superior se enquadram nos seguintes tipos: o modelo das habilidades de estudo, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos.

O primeiro modelo, das habilidades de estudo, se concentra nos aspectos formais da escrita do aluno, uma vez que o domínio dos aspectos estruturais é visto como caminho para a aquisição da capacidade de produzir satisfatoriamente os diversos gêneros acadêmicos. Não há, nessa abordagem, nenhum destaque para os aspectos sociais envolvidos no processo de escrita ou mesmo para as peculiaridades da escrita em cada campo disciplinar, e sim para traços formais como a estrutura gramatical e a pontuação, por exemplo. Conforme Lea e Street (2006, p. 228), o modelo está implicitamente ligado a teorias de aprendizagem “preocupadas com a transmissão do conhecimento”. Entre essas teorias, os autores citam o behaviorismo como uma das bases teóricas para o modelo das habilidades de estudo.

Já o modelo da socialização acadêmica se mostra bem mais sensível à complexidade dos desafios enfrentados pelos estudantes quando se veem diante da necessidade de produzir textos no ambiente acadêmico. Nessa abordagem, acredita-se que a exposição do aluno aos diversos gêneros acadêmicos, mediada pelo professor, é um dos caminhos para resolver os problemas do letramento na academia. A abordagem da socialização acadêmica, descrita por Lea e Street (2006) como associada a áreas tais como a sociolinguística, as análises do discurso, especialmente do tipo anglo-americano, e a teoria de gêneros, reconhece e ressalta o fato de que o

conhecimento é construído de diferentes formas e através de diferentes gêneros nos diversos campos disciplinares. Apesar de reconhecer a importância dos fatores contextuais em torno da escrita do estudante, “essa abordagem tende a tratar a escrita como um meio de representação transparente” (LEA; STREET, 1998, p. 158) e, desse modo, deixa de considerar, na produção de gêneros acadêmicos, certas questões críticas que serão enfocadas pela próxima abordagem.

Finalmente, o modelo dos letramentos acadêmicos encara a escrita do aluno como uma prática social complexa, que requer dos estudantes mais do que o domínio de habilidades de estudo ou a socialização no ambiente acadêmico. Essa abordagem leva em consideração os modelos anteriores e acrescenta a eles uma “atenção especial às relações de poder, autoridade, produção de sentidos e identidade que estão implícitas no uso de práticas de letramento em contextos institucionais específicos” (LEA; STREET, 2006, p. 229). O modelo, portanto, se alinha a uma forma bastante crítica do conceito de letramento ideológico, propondo-se a ir além do ensino de habilidades formais de escrita e questionando a validade da simples aculturação dos estudantes no ambiente universitário, conforme proposta da abordagem da socialização acadêmica.

Como se percebe, e segundo ressaltam Lea e Street (1998), as três abordagens mencionadas não devem ser vistas como autoexcludentes. De fato, a abordagem dos letramentos acadêmicos, longe de rejeitar a validade das habilidades de estudo e da socialização acadêmica como tais, procura incorporá-las em uma concepção mais abrangente, centrada na noção de escrita como prática social complexa. Assim, ao mesmo tempo em que absorve o melhor dos modelos anteriores, a abordagem dos

letramentos acadêmicos é tida como “a mais apta para dar conta da natureza da escrita dos estudantes na relação com práticas institucionais, relações de poder e identidades, em suma, para considerar a complexidade da produção de sentido” (RUSSELL et al., 2009, p. 400).

O lugar dos gêneros na perspectiva dos letramentos acadêmicos

No contexto atual da pesquisa sobre leitura e escrita, a categoria de gêneros (“textuais” ou “discursivos”) necessariamente se impõe como um conceito central, qualquer que seja a teoria ou modelo analítico adotado. Conforme Russell et al. (2009), o conceito de gêneros está implícito em cada um dos modelos propostos para abordar a escrita dos estudantes no ensino superior. O que muda é a perspectiva pela qual os gêneros são conceituados em cada caso. No modelo das habilidades de estudo, os gêneros são considerados a partir de seus traços formais e superficiais. No modelo da socialização acadêmica, ressalta-se a conceituação dos gêneros no interior de diferentes culturas e normas disciplinares, definidas a partir dos textos “escritos por acadêmicos de uma determinada comunidade disciplinar” (RUSSELL et al., 2009, p. 405). A perspectiva dos letramentos acadêmicos, por sua vez, “se alinha com uma visão de gênero como prática social, e não com o conhecimento de gêneros em termos da comunicação disciplinar em si, embora esta seja, por sua própria natureza, essencial para uma perspectiva de prática social” (p. 405).

Na concepção de Lea e Street (2006, p. 229), um dos aspectos relevantes do modelo de letramentos acadêmicos consiste exatamente em enfatizar a importância do ensino explícito das “mudanças de gêneros e modos à medida que

os alunos se movem entre trabalhos em grupo, expressão oral, tomada de notas, apresentações, escrita mais formal, etc.". Para os autores, a relação entre práticas culturais e gêneros deve ser identificada e ressaltada no processo de letramento.

O conhecimento dos gêneros, dentro de uma perspectiva da escrita e leitura como práticas sociais, é capaz de "ajudar os alunos a desenvolver uma rica compreensão dos textos que lhes serão úteis durante sua vida acadêmica e profissional" (JOHNS, 1997, p. 21). Para Johns, o conhecimento individual dos gêneros é tanto complexo como dúplice, uma vez que se assenta em aspectos cognitivos (conhecimentos prévios, esquemas) e sociais (compartilhados com outros leitores e escritores) e se caracteriza como retoricamente recorrente (MILLER, 2009) e dinâmico (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995), mas também como sistemático e convencional (BHATIA, 1993).

De acordo com Johns (1997), o conhecimento de gênero inclui saberes compartilhados sobre nomes de gêneros, propósitos comunicativos, papéis de leitores e escritores, contextos, convenções formais, conteúdos, registros, valores culturais e intertextualidade. Exemplificando a importância desses saberes e de sua construção social, uma questão apresentada pela autora provavelmente soará familiar para muitos de nós que lidamos com alunos no ensino superior, além de possivelmente nos fazer lembrar de nossa própria experiência discente: "Alguns gêneros, particularmente em contextos pedagógicos, são nomeados de modo vago e quase casual. Por exemplo, quando um professor exige um 'trabalho de pesquisa', é difícil, para os alunos, determinar apenas pelo nome o que está sendo exigido" (JOHNS, 1997, p. 23). Considerando-se ainda as inevitáveis variações disciplinares, a indefinição em torno dos nomes e dos respectivos

significados de muitos gêneros (“pedagógicos”) requeridos no ambiente acadêmico reflete-se no habitual questionamento dos alunos, seguindo-se à comunicação, por parte do professor, de que devem executar alguma tarefa e produzir algum texto: “Como é que o senhor/a senhora quer [o trabalho]?”

Dionísio e Fischer (2010), em estudo sobre trabalhos acadêmicos apresentados em congresso internacional sobre a temática dos letramentos (“literacia”) no ensino superior, verificam que gêneros bastante tradicionais na academia, tais como artigos científicos, resenhas, monografias e ensaios são pouco mencionados como objeto central de pesquisas. Em vez disso, o foco se concentra, por um lado, em referências generalizadas à “escrita acadêmica” ou a gêneros como “narrativas pessoais”, “reflexões”, “memoriais”, “trabalhos”, “defesa argumentativa de pontos de vista”, “apontamentos” e “apresentações na sala de aula”, vale dizer, gêneros relacionados com o processo de ensino e aprendizagem.

A partir disso, as autoras propõem uma “tipificação dos textos presentes no ensino superior em dois grandes grupos: ‘gêneros científicos’ e as ‘ferramentas pedagógicas’” (DIONÍSIO; FISCHER, 2010, p. 295). O primeiro grupo, que abrange os gêneros acadêmicos mais “profissionais”, parece estar mais relacionado ao trabalho com a leitura, enquanto o segundo grupo se refere à produção escrita e também oral. As autoras concluem que, quando se trata do contexto acadêmico, “a literacia [...] diz sobretudo respeito a práticas de escrita e muito menos às de leitura”. Ainda a partir dos dados da pesquisa, Dionísio e Fischer sugerem que pode haver um “eventual desfaseamento entre o que se lê e o que se escreve na universidade, com todas as consequências para o desenvolvimento nos estudantes do repertório de práticas mais ou menos

especializadas da esfera em que estão envolvidos – a científica (p. 295). A propósito disso, o já referido modelo proposto por Marcuschi (2001) vale também como uma crítica à abordagem dos letramentos acadêmicos, na pesquisa (e no ensino, quando há) como uma questão atinente quase exclusivamente à escrita.

O olhar para os gêneros, nessa perspectiva, contribui para conferir maior objetividade e contextualidade ao foco na leitura e na escrita nos processos de letramentos acadêmicos. No tópico a seguir, apresentamos alguns exemplos de nossas pesquisas sobre letramento no ensino superior, fundamentadas nas perspectivas discutidas até aqui.

Os letramentos acadêmicos sob diversos enfoques

No cenário brasileiro, a discussão sobre letramentos parece se concentrar principalmente no nível de ensino básico, em especial na sua relação com a alfabetização. No que se refere especificamente aos letramentos no nível superior, apesar das pesquisas desenvolvidas, a temática ainda carece de maior sistematização.

No intuito de refletir sobre os estudos que se debruçam especificamente sobre letramento acadêmico, consideramos produtivo (re)pensar o nosso próprio percurso de investigação dessa temática. Nesse sentido, tomando como recorte os estudos sobre letramento acadêmico que resultaram das atividades de docência, pesquisa e orientação nas instituições de atuação dos autores, no Estado de Pernambuco, nos últimos anos, elencamos, nesta seção, algumas pesquisas que procuram contribuir para uma análise das práticas de leitura e escrita realizadas no ambiente acadêmico.

Dada à complexidade desse tema, as pesquisas sobre letramento no ensino superior podem ser desenvolvidas a partir de diferentes enfoques: em um primeiro momento, podemos mencionar pesquisas que não voltam o seu olhar diretamente para os letramentos acadêmicos, mas para a caracterização de gêneros acadêmicos, a exemplo dos trabalhos de Bezerra (2002)²² a respeito da organização retórica das resenhas produzidas por especialistas e por estudantes de graduação em teologia, e de Dias e Bezerra (2013) sobre a organização retórica de introduções de artigos científicos da área de saúde pública, ambos fundamentados no modelo CARS (*create a research space*) de Swales (1990). Conforme discutido em seção anterior, os gêneros ocupam papel central no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos e pesquisas que se pautem na descrição sociorretórica de textos reais, produzidos por participantes de variadas comunidades discursivas, podem oferecer um maior esclarecimento sobre as características dos gêneros analisados, contribuindo para o ensino desses gêneros.

Um segundo enfoque que podemos destacar se refere às pesquisas relacionadas aos gêneros classificados por Dionísio e Fischer (2010) como ferramentas pedagógicas, por serem voltados para o processo de ensino e aprendizagem. Lêdo e Bezerra (2011, 2012) e Bezerra e Lêdo (2012) representam exemplos de investigações que tomam como objeto de estudo gêneros diferentes dos acadêmicos “propriamente ditos” (tais como o artigo e a resenha), mas que se configuram como ferramentas organizadoras das práticas de leitura e escrita no ensino superior no contexto da Educação a Distância, como o

²² O trabalho corresponde a um recorte da dissertação de mestrado do referido autor.

fórum de discussão e a *webquest*. Os autores discutem diferentes aspectos relacionados a esses gêneros, incluindo a realização de atos de fala no fórum, a utilização de gêneros pedagógicos, como a *webquest*, como “meta-gênero” (GILTROW, 2002) para orientar a produção de gêneros científicos e até mesmo as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em virtude da não familiaridade com tais gêneros. Esses trabalhos sugerem, ainda, a inter-relação entre diferentes aspectos do letramento (acadêmico e digital); nos casos em análise, a participação efetiva do estudante nas práticas de leitura e escrita no curso superior requer que ele se familiarize com as ferramentas digitais e com os gêneros pedagógicos em uso no ambiente virtual.

Uma terceira frente de estudos aborda as práticas de leitura e escrita envolvidas na produção e recepção de gêneros acadêmicos e diretamente relacionadas ao desenvolvimento dos letramentos acadêmicos na graduação universitária. Nessa perspectiva, Araújo e Bezerra (2013) e Bezerra (2015) se dedicam a analisar dados concretos da produção escrita de alunos de graduação. No primeiro caso, os autores investigam as percepções de estudantes do primeiro ano do curso de Licenciatura em Letras sobre a escrita exigida nas disciplinas, em comparação com as práticas de leitura e escrita que desenvolviam no Ensino Médio. Araújo e Bezerra (2013) observam que os discentes consideram a escrita acadêmica mais complexa, visto que, segundo declaram, “não foram preparados para isso” no Ensino Médio. Além disso, os autores observam que alguns gêneros científicos já são solicitados nas disciplinas do primeiro ano, embora a orientação dada pelos professores seja, na opinião dos estudantes, muitas vezes nebulosa, permanecendo os discentes com dificuldades na produção de textos acadêmicos. Bezerra (2015) também se debruça

sobre a questão dos letramentos acadêmicos, mas o seu enfoque é a construção da identidade dos discentes, através da participação em eventos de letramento que envolvem a autoria. O autor analisa as estratégias de apropriação do discurso do outro e de formulação de seu próprio discurso, tais como a citação direta e a paráfrase, utilizadas por alunos da graduação em Letras na produção de um artigo científico, considerando “a intertextualidade como um traço visível desse processo de construção de identidade e de letramentos acadêmicos por parte do estudante” (BEZERRA, 2015, p. 62). A relação entre letramentos e identidade se constitui como uma temática ainda a aprofundar. Trata-se de uma questão relevante, visto que, conforme o autor, pode ter implicações para que o aluno-escritor desenvolva sua autoria, ao mesmo tempo em que se insere nas práticas da academia.

Por fim, além das investigações já citadas, cabe ressaltar duas pesquisas que se debruçam sobre o universo mais amplo do letramento: a primeira se volta para a linguagem acadêmica, quando Freitas e Bezerra (2016) analisam a presença de metáforas conceituais em artigos científicos, evidenciando seu papel facilitador da compreensão de ideias mais abstratas. Os autores defendem a necessidade de o estudante perceber que a linguagem acadêmica, assim como a cotidiana, também é permeada por metáforas conceituais e que a compreensão desse fato pode ajudá-los no desenvolvimento do letramento acadêmico. A segunda pesquisa, desenvolvida por Bezerra (2012), mobiliza os conceitos de conjuntos e sistema de gêneros para analisar as práticas de leitura e escrita de alunos de graduação em Letras a Distância, tratando esses conceitos como ferramentas úteis para compreender o processo de desenvolvimento do letramento dos alunos, por evidenciarem que os gêneros

(artefatos que mediam o letramento) não funcionam isoladamente, mas relacionam-se mutuamente e estão associados entre si nas práticas de leitura e escrita que organizam a vida acadêmica do estudante.

Os trabalhos elencados compartilham uma perspectiva crítica de abordagem dos letramentos acadêmicos, que têm os gêneros como categoria mediadora. Tais pesquisas, longe de esgotarem a temática, permitem vislumbrar o que vem sendo discutido e o desafio em pauta que é a questão do letramento no ensino superior. No tópico seguinte, apresentamos, a título de ilustração, uma breve discussão sobre as práticas de letramento em um curso de pós-graduação *lato sensu* (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa).

Ilustrando processos de letramento: leitura e escrita em um curso de especialização

Contextualização: cenário e aspectos metodológicos

O curso referido neste tópico foi ofertado pela Universidade de Pernambuco (UPE) entre os anos de 2008 e 2010, em três turmas que funcionaram respectivamente nas cidades de Caruaru, Garanhuns e Salgueiro, e teve como público professores de língua portuguesa, egressos da própria UPE ou de outras instituições, em geral localizadas no interior dos estados de Pernambuco e de Alagoas. Organizado em uma estrutura modular, o curso teve suas aulas funcionando em finais de semana alternados por um período de nove meses, após os quais se seguiu um período de orientação de quatro meses, finalizando-se o processo com a apresentação pública de monografias de conclusão diante de uma banca,

constituída pelo orientador e por um professor examinador.

Para a composição do *corpus* aqui analisado, dois procedimentos foram privilegiados. Primeiramente, foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário, cujas questões se reportavam centralmente à experiência que tiveram, ao longo do curso, com práticas de escrita e leitura envolvendo diversos gêneros textuais. Para os fins deste trabalho, selecionamos para análise uma amostra de 15 questionários provenientes das três turmas.

O segundo procedimento consistiu na coleta e análise de um *corpus* de 10 projetos de pesquisa, representados pelos respectivos e consequentes rascunhos da monografia de conclusão do curso, então em construção. Nessa etapa de análise textual, procuramos acompanhar e identificar, tomando como exemplo o projeto de pesquisa e a própria monografia de conclusão do curso, as dificuldades eventualmente manifestas nos textos dos alunos durante o processo de construção de ambos os gêneros.

O curso: o que dizem os alunos

Conforme mencionado, o curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa objeto desta pesquisa foi ofertado em um sistema modular, com aulas nos finais de semana, alternados sempre por uma semana de folga. Cada disciplina, portanto, era finalizada em pouco mais do que quinze dias, sendo imediatamente seguida da próxima matéria. Diante disso, e considerando-se o estilo de vida corrido da maioria dos alunos, todos eles professores de língua portuguesa, dificilmente lhes foi proposta alguma atividade que não se esgotasse no próprio espaço da sala

de aula ou, no máximo, no intervalo entre o primeiro e o segundo final de semana do módulo.

Entre as atividades desenvolvidas no decorrer do curso, os alunos mencionam “interpretação de textos”, “releitura de textos”, “produção textual”, “resumos”, “apresentações de trabalhos”, “discussões em grupo”, “debates”, “seminários”, “sequência didática”, “provas escritas”, “redação”, “exercícios orais e escritos”, “projetos”, “análises de livros didáticos”, “artigo científico”, “resenha” e “fichamento”. O cumprimento dessas tarefas envolve leitura e escrita, ao mesmo tempo em que se percebem diversos gêneros relacionados com a oralidade.

Apesar do exposto, na opinião de uma aluna, “as práticas solicitadas pelos professores foram muito poucas”. Fazendo uma síntese dessas práticas, a aluna destaca as “atividades de leituras de textos com diferentes tópicos” e “resumos sobre as aulas”. A leitura de textos teóricos aparece frequentemente associada ao gênero resumo como forma de documentação. O resumo, com esse nome ou similares, tais como o “fichamento”, parece ser o gênero da escrita mais produzido por esses estudantes, e isso, ao que tudo indica, em função da leitura. Ou seja, o resumo não é praticado como exercício de escrita em si, mas como forma de verificação de leituras prescritas. Nesse sentido, alguns alunos relatam terem produzido “numerosos” resumos ou fichamentos durante o curso.

As atividades de leitura superam em muito a prática de produção de textos acadêmicos escritos. Apesar de sua frequência como atividade do curso, o resumo não é a principal forma de verificação de leituras. Na maioria das vezes, estas são “socializadas” na forma de exposições orais ou “seminários”. As atividades em grupo tendem a predominar sobre atividades individuais, e a participação dos alunos é estimulada também como forma de quebrar a

monotonia da fala do professor ao longo de dois dias inteiros de aula.

Presume-se que, em um curso de pós-graduação, os alunos, dando continuidade a sua formação como graduados, terão a oportunidade de conhecer e praticar diversos gêneros acadêmicos, relacionados tanto com práticas de leitura como de escrita. Especificamente, os alunos dão conta de terem lido, ao longo do curso, “capítulos de livros, poemas, letras de música, artigos científicos”, charges, letras de músicas, reportagem jornalística, monografias, resenhas, resumos e anotações do professor, apresentações *PowerPoint* e até livros completos.

Referindo-se especificamente à escrita, os alunos afirmam terem produzido, além de resumos e fichamentos, uma resenha (na disciplina de Leitura e Produção Textual), um gênero que eles chamaram de “redação”, poemas, apresentações *PowerPoint*, e um artigo científico (na disciplina acima referida), além, é claro, da monografia de conclusão do curso. Essas informações permitem confirmar que as atividades de leitura realmente predominam sobre as práticas de escrita. Considerando-se que os estudos sobre letramentos se concentram bem mais na escrita, pode-se perguntar se não faz falta uma teoria de letramentos também para a leitura. É o que parecem indicar também as constatações de Dionísio e Fischer (2010).

Um aspecto provavelmente surpreendente foi a afirmação dos alunos no sentido de que a pós-graduação *lato sensu* não proporcionou o contato com novos gêneros, especialmente no que diz respeito à leitura. Para um estudante, houve apenas a oportunidade de “aprofundamento em gêneros acadêmicos”. Em termos da produção de textos, teria havido apenas uma grande novidade, que

seria a monografia de conclusão de curso. No entanto, apesar do que dizem os estudantes, não foi incomum ouvir deles, no decorrer do curso e ao longo do processo de orientação, pedidos para que os professores fossem “compreensivos”, pois alguns alegavam que nunca antes, nem mesmo na graduação (por ter sido concluída há muito tempo, em vários casos), haviam produzido gêneros como o projeto de pesquisa e a monografia.

Entre as dificuldades reportadas para conclusão do curso, os estudantes citam explicitamente apenas questões relacionadas com a produção escrita de gêneros acadêmicos. Uma aluna chega mesmo a afirmar: “na leitura não senti dificuldade”. Quanto à escrita, as queixas se dividem entre gêneros acadêmicos produzidos no âmbito das disciplinas e a monografia de conclusão do curso. No primeiro caso, são mencionadas as dificuldades encontradas “na produção da resenha e na construção de um artigo científico”, dois gêneros que fogem ao esquema habitual das “ferramentas pedagógicas” referidas por Dionísio e Fischer (2010) e se inserem entre os “gêneros científicos”. No segundo caso, isto é, no que tange à produção da monografia, os estudantes mencionaram especialmente dificuldades com “a estrutura [do trabalho]” e com “a compreensão das normas da ABNT”. Segundo uma aluna, o problema é que as normas da ABNT foram “cobradas superficialmente em algumas disciplinas”. Continuando seu comentário, a aluna recorda que “durante a graduação, a cobrança também foi superficial, onde tanto o orientador quanto o professor da disciplina de prática não se fizeram muito presentes”. Portanto, neste caso, a própria aluna assume uma perspectiva de *déficit*, que atribui a falhas da graduação, representadas pelo não cumprimento do papel do professor em ensinar (ou cobrar) as referidas normas, facilitando a socialização dos

estudantes através daquele gênero acadêmico. Fugindo ao foco nos aspectos formais, uma aluna reporta como principal dificuldade a análise do *corpus* de sua pesquisa, pois, de acordo com ela, “não soube sistematizar as informações relevantes para comprovar a pesquisa realizada”.

Em face das dificuldades e demais vicissitudes do curso, os alunos, diante de uma questão sobre “o grau de contribuição do curso para o seu letramento em gêneros acadêmicos”, dividiram-se entre os que pensam que a contribuição foi “significativa” e aqueles segundo os quais o curso “contribuiu pouco”. Percebe-se que, ao final do curso, os alunos não se sentem completamente seguros sobre os progressos realizados em lidar com a escrita e a leitura de gêneros acadêmicos. A escrita, particularmente, parece constituir-se ainda como uma fonte de permanentes dificuldades e obstáculos.

A monografia de conclusão do curso: o que mostram os textos

Apesar de que a maioria dos pós-graduandos já teve a oportunidade de elaborar uma monografia, o chamado Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ao final do curso de graduação, a tarefa parece se apresentar, em muitos aspectos, como nova para eles. Um dos primeiros problemas que se observa, desde a fase do projeto, diz respeito à pouca compreensão do que seja de fato um trabalho de pesquisa. No dia a dia do ensino nos níveis fundamental e médio, os pós-graduandos, no papel de professores, sabem aparentemente muito sobre projetos de intervenção que buscam solucionar alguma deficiência notada no ambiente escolar. Essa postura intervencionista, precedida de pouca ou nenhuma análise e reflexão,

transparece na descrição de vários trabalhos de pesquisa. Veja-se como a autora inicia o resumo numa versão preliminar de sua monografia, cujo título era *Análise do gênero textual reportagem no livro didático*:

Exemplo 01: Trecho de resumo de monografia

Esta pesquisa apresenta uma proposta de ensino utilizando a oralidade e a escrita a partir de um gênero textual específico: a reportagem, uma vez que o ensino hoje se exige a multidisciplinaridade como ferramenta primordial no processo de ensino- aprendizagem.

Como sugere o título, a pesquisa nada tinha a ver com a apresentação de uma “proposta de ensino” e muito menos com a oralidade. Ao lado da confusão entre fazer pesquisa como produção de conhecimento e elaborar propostas de intervenção no ambiente escolar, avultam questões conceituais e de estruturação de um raciocínio claro e bem definido: não fica claro que relação há entre uma “proposta de ensino utilizando a oralidade e a escrita” e o “gênero textual específico: a reportagem”, além da dificuldade em aceitar a “multidisciplinaridade” como explicação para essa perspectiva.

Um segundo problema revelado pelos textos dos alunos diz respeito à dificuldade em lidar com informações advindas de fontes bibliográficas consultadas. Uma coisa é o plágio em si, muitas vezes detectado na escrita dos alunos. Outra, que parece ser o caso no Exemplo 2, é aparentemente a incapacidade dos alunos em citar de forma adequada os autores mobilizados no seu texto. Na interação com os alunos, percebemos que a paráfrase ou quase cópia de segmentos textuais de autores pesquisados pode resultar da pouca familiaridade com as técnicas de citação, e não necessariamente de má fé por parte do aluno:

Exemplo 2: Trecho de monografia x citação

Texto da aluna	Texto do autor (não citado)
<p>Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades sócio-comunicativas do dia-a-dia <i>se inova na interlocução com a introdução de novas tecnologias.</i></p>	<p>“Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. <i>Fruto de trabalho coletivo</i>, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades sócio-comunicativas do dia-a-dia. (MARCUSCHI, 2002, p. 19)</p>

O trecho escrito pela aluna, que lembra imediatamente a passagem do texto do linguista Luiz Antonio Marcuschi, exceto por um pequeno acréscimo da autora e pela omissão de algumas palavras do autor (acima, em destaque), retornou para a aluna com a instrução do professor, aposta à margem, indicando: “dar o devido crédito a Marcuschi, aqui”. Por esse exemplo, o plágio não aparece como algo simples e de pacífica interpretação. Os alunos frequentemente utilizam material de terceiros como se estivessem simplesmente resumindo o conteúdo do texto lido, influência, talvez, da reiterada prática de produzir os gêneros “resumo” e o correlato “fichamento”. Habitados a essa prática, aparentemente não sabem como usar o material citando de acordo com as normas e a ética da pesquisa.

Uma questão ainda mais preocupante é a limitação demonstrada no que tange à capacidade de análise dos dados da pesquisa, e ainda mais quando se trata de estudos com *corpora* de textos produzidos por alunos. A mudança de gênero envolvida na passagem da avaliação de textos produzidos em situação escolar para a análise desses mesmos textos no cenário de uma pesquisa acadêmica

parece trazer grandes dificuldades para os alunos, conforme já estabelecido por Lea e Street (1998).

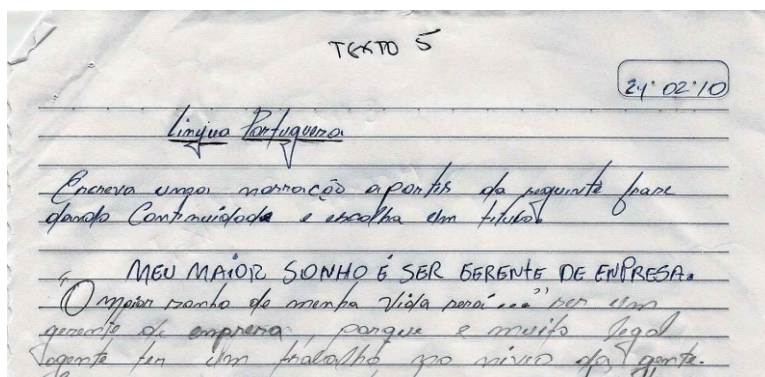
Numa pesquisa sob o tema *Coerência textual nas produções do 9º. ano do Ensino Fundamental na escola pública*, a aluna elegeu como *corpus* um conjunto de 20 textos produzidos no contexto da disciplina de língua portuguesa. Embora o trabalho não deixe claro, aparentemente a professora era a própria pesquisadora. A proposta de produção textual consistia na seguinte instrução: “Escreva uma narração a partir da seguinte frase dando continuidade e escolha um título: ‘O maior sonho da minha vida será...’”. As evidentes inadequações contidas na proposta não merecem qualquer comentário crítico no processo de análise.

Primeiramente, seria mais adequado, à luz dos atuais estudos do texto, solicitar a produção de um gênero específico, e não de um tipo textual (“narração”), ou ainda estabelecer que a narração poderia tomar a forma de um gênero de preferência dos alunos. O caráter anacrônico da proposta, do ponto de vista dos desenvolvimentos em estudos do texto e do gênero e até mesmo diante das diretrizes oficiais de ensino, não é absolutamente contemplado na análise da aluna-pesquisadora. Além disso, a frase que deveria ser continuada fala de um sonho que “será”, como se fosse um sonho que as pessoas teriam no futuro. A pesquisadora não viu problema nisso, mas é razoável pensar que ela poderia sugerir algo como “o maior sonho da minha vida *é*...” como uma proposta de escrita mais adequada.

Como resultado da inadequação da proposta, nenhum dos textos produzidos pelos alunos se configura como “narração” e sim, como “argumentação”, conforme tipologia apresentada por Marcuschi (2002). Os alunos empregam diversas estratégias para atribuir sentido à

proposta da professora e, conseqüentemente, constroem textos em que fundamentam seus sonhos em seqüências tipicamente argumentativas. Talvez intuitivamente, eles nem tentam obedecer ao comando de “escrever uma narração”, dada a natureza da temática e considerando a dificuldade trazida pelo verbo no futuro (“será”), uma vez que o futuro diz respeito à realização do sonho, e não ao sonho em si, que é mais bem descrito no tempo presente, como faz o texto a seguir:

Exemplo 03: Produção textual analisada em monografia



Observe-se que o aluno altera, no título, a forma verbal para o presente “é”, embora mantenha a frase dada pela professora como início do texto, talvez por não se atrever a modificar consciente e explicitamente a proposta. Nesse parágrafo inicial, a seqüência argumentativa (e não narrativa) se apresenta na forma de uma fundamentação do sonho de “ser um gerente de empresa”: “porque é muito legal agente ter um trabalho no nível da gente”.

A análise da aluna-pesquisadora confirma e até elogia a construção da seqüência argumentativa, omitindo-se mais uma vez de relacionar o texto efetivamente

produzido com a proposta de produção, que solicitava, como visto, uma narração. De acordo com a aluna, o texto.

Exemplo 04: Trecho de monografia

[...] é o que mostra coerência por comunicar a ideia central do autor, respaldado em considerações lógicas ou argumentos convincentes sobre o processo de como chegar a realizar o seu sonho. Existe um nexo, uma relação, uma harmonia entre as partes [...] Nos argumentos utilizados pelo autor, as relações entre os fatos presentes são pertinentes e estabelecem uma sequência lógica argumentativa [...]

Nota-se ainda certa fixação na análise dos traços mais superficiais na escrita dos alunos. No exemplo 05, veja-se o texto produzido pela aluna e o comentário feito como análise por parte da pesquisadora:

Exemplo 05: Texto da aluna seguido de análise da pesquisadora (Trecho de monografia)

Texto:

O meu sonho é ser empresária porque eu quero e sei que um dia eu vou alcançar esse obstáculo eu quero estuda cada dia mais porque sem o meu estudo eu não sou nada como eu quero ser empresaria eu tenho que estuda bastante. fazer uma faculdade primeiro o vestibular depos a faculdade. eu sei e tenho certeza que o meu sonho é ser empresaria e Deus vai me dá essa oportunidade de alcançar o meu obstáculo. Sonhar como é bom.

Comentário:

O texto de n. 17 inicia com uma compreensão geral do que o autor pretende alcançar, com um problema de vocabulário – “o meu sonho é ser empresária porque eu quero e sei que um dia eu vou alcançar esse obstáculo”. Aqui aparece uma confusão de sentido, o que demonstra que o vocabulário do autor carece da ajuda de um dicionário para que possa estabelecer de maneira clara e concisa os seus objetivos.

Em se tratando de uma monografia cuja proposta era analisar a coerência textual, diversos aspectos

poderiam ter sido levados em conta e incluídos no estudo. Entretanto, a pesquisadora deixa de se concentrar na coerência como “princípio de interpretabilidade do discurso” (CHAROLLES, 1983) e prefere destacar o uso de um único vocábulo que, convenhamos, poderia fazer bom sentido se o texto fosse encarado da perspectiva de um leitor mais colaborativo, mais determinado a coconstruir os sentidos possíveis. Como se verifica do texto da aluna, “alcançar esse obstáculo”, para ela, corresponde a *superar* os obstáculos que a separam de seu sonho. O problema aí constatado não é suficiente para configurar uma “confusão de sentido”, nem é boa descrição do problema afirmar que “o vocabulário do autor carece da ajuda de um dicionário”. Como se vê, se o texto da aluna mostra uma dificuldade mais ou menos localizada, a redação acadêmica da pesquisadora, por sua vez, não se mostra menos adequada.

Considerações finais

Neste capítulo, procura-se refletir sobre os processos de letramentos acadêmicos no ensino superior e na pós-graduação, a partir de um panorama das pesquisas desenvolvidas sobre a temática e de um exemplo de estudo acerca da contribuição da produção de gêneros acadêmicos para o efetivo letramento dos estudantes.

A julgar pelos aportes teóricos apresentados pelos Novos Estudos do Letramento, que se recusam a avaliar a leitura e a escrita no ensino superior por uma perspectiva de *déficit* ou remediação, e considerando-se os resultados das pesquisas apresentadas neste capítulo, tudo indica que a universidade não tem cumprido bem o seu papel de ajudar os alunos na aquisição e domínio do discurso acadêmico e de seus gêneros. De fato, os estudos realizados permitem perceber como os próprios alunos manifestam

grande insegurança na produção, mais do que na leitura, de gêneros acadêmicos. Por outro lado, isso não significa que os estudantes não apresentem dificuldades com atividades de leitura, mas como, na maioria das vezes, essas atividades não são sistematicamente avaliadas em si mesmas, e sim eventualmente na forma de produtos escritos, professores e alunos podem ficar com a impressão de que na leitura tudo está muito bem. No entanto, é cabível indagar se é possível apresentar problemas na escrita sem dificuldades correspondentes na leitura e vice-versa.

A primeira experiência dos alunos em estudos pós-graduados, representados pelo curso de especialização, no caso específico relatado neste trabalho, não se deu sem percalços e nem sempre foi julgada por eles como um progresso notável em relação à graduação. Em alguns casos, os estudantes mencionam o “aprofundamento” havido em relação à graduação, enquanto noutros, reportam não ter tido contato com novos gêneros quer na leitura quer na escrita. Embora isso possa não constituir uma informação precisa, o fato é que reflete um sentimento, uma percepção e uma insatisfação com respeito a essa etapa da formação acadêmica.

A análise especificamente textual indica que, apesar do contato com diversos gêneros acadêmicos, os estudantes encontram significativas dificuldades, em especial na escrita, sendo o exemplo mais crítico a produção da monografia de conclusão do curso. As dificuldades abrangem desde os aspectos mais superficiais, linguísticos e estruturais até questões mais centrais na pesquisa, como a constituição de *corpora* e os procedimentos de análise de dados. Para o estudante, a dificuldade, nesse caso, consiste em como passar de práticas de escrita acadêmica relacionadas quase exclusivamente com “ferramentas

pedagógicas” para a produção de “gêneros científicos” (DIONÍSIO; FISCHER, 2010), como o projeto de pesquisa e a monografia no final do curso.

É certo que a leitura e a escrita dos alunos não se constituem apenas de aspectos problemáticos, embora não tenha sido o foco desta pesquisa evidenciar propriamente os aspectos positivos. Em todo caso, as práticas de escrita e leitura mais problemáticas, algumas das quais postas em relevo neste estudo, evidenciam a necessidade de um novo olhar, por parte dos professores da graduação e pós-graduação, sobre o processo de letramentos acadêmicos dos estudantes. Nesse processo e nessas práticas, a noção de gêneros acadêmicos continua ocupando lugar central. Os letramentos acadêmicos se constituirão, por assim dizer, como sinônimo de letramentos em gêneros próprios do ambiente universitário.

Referências

ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras.

Diálogos: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, n. 9, p. 5-37, maio/jun. 2013.

BARTHOLOMAE, D. Inventing the university. In: ROSE, M. (Ed.). **When a writer can't write: studies in writer's block and others composing process problems**. New York: Guilford Press, 1985. p. 273-285.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. **Genre knowledge in disciplinary communities**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1995.

BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas.

Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002.

_____. Conjuntos e sistemas de gêneros dos estudantes em EAD. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, IV, 2012. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco. p. 1-19.

_____. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BEZERRA, B. G.; LÊDO, A. C. O. O gênero webquest e os gêneros na webquest: caracterização e discussão. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, IV, 2012, **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco. p. 1-20.

BHATIA, V. K. **Analyzing genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.

CHAROLLES, M. Coherence as a principle of interpretability of discourse. **Text**, v. 3, n. 1, p. 71-98, 1983.

DIAS, F. G. R.; BEZERRA, B. G. Análise retórica de introduções de artigos científicos da área de saúde pública. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 12, n. 1, p. 163-182, 2013.

DIONÍSIO, M. L.; FISCHER, A. Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. **Actas do Congresso Ibérico “Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades”**. Braga: CIEd, 2010. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10582>> Acesso em: 30 dez. 2017.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/22i.pdf>> Acesso em: 26 dez. 2017.

FREITAS, V. S.; BEZERRA, B. G. Metáforas conceituais em artigos científicos: um aspecto dos letramentos acadêmicos. **Diálogos: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, v. 1, p. 49-63, 2016.

GILTROW, J. Meta-genre. In: COE, R.; LINGARD, L.; TESLENKO, T. (Eds.). **The rhetoric and ideology of genre**. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 2002. p. 187-205.

HOFFNAGEL, J. C. Gêneros discursivos e a universidade. In: _____. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010. p. 273-282.

JOHNS, A. M. **Text, role and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

_____. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LÊDO, A. C. O.; BEZERRA, B. G. Atos de fala em fóruns de Educação a Distância. **Hipertextus Revista Digital**, n.6, p. 1-10, ago. 2011.

_____. Gêneros acadêmicos em um curso de letras a distância: o fórum de discussão e as dificuldades encontradas pelos estudantes. **Hipertextus Revista Digital**, n.9, p. 1-15, dez. 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. **Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.**

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: _____. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.

RUSSELL, D. R.; LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B.; DONAHUE, T. Exploring notions of genre in “academic literacies” and “Writing Across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.). **Genre in a changing world**. Fort Collins: The WAC Clearinghouse/West Lafayette: Parlor Press, 2009. p. 395-423.

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

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

____. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES- PESQUISADORES: O LETRAMENTO ACADÊMICO EM FOCO EM EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS COM OS GÊNEROS RESENHA E ARTIGO CIENTÍFICO²³

Eliane Gouvêa Lousada - USP

Olivier Dezutter – *Université de Sherbrooke*

Christiane Blaser – *Université de Sherbrooke*

A escrita é parte preponderante da vida acadêmica: ela ocupa um lugar considerável nos vários componentes considerados constitutivos da tarefa docente em nível universitário. Ensino, pesquisa, participação na gestão da universidade e serviço à comunidade são, em grande parte, realizados através de uma infinidade de tarefas de escrita, muitas das quais são aprendidas "no exercício do trabalho de professor universitário" pela prática e pela reprodução-apropriação de formas cujas normas são, dependendo do caso, mais ou menos bem definidas.

Neste capítulo, nossa intenção é discutir a questão dos textos que circulam em contexto universitário e acadêmico e que estão associados às tarefas docentes, procurando aumentar a conscientização sobre essa realidade e iniciar uma reflexão sobre a importância para os alunos de pós-graduação e, em muitos casos, futuros

²³ Algumas das reflexões e propostas deste capítulo serão publicadas com o título *Se former à rédiger les genres de textes de la sphère académique* em obra de Pierre Noireau (no prelo), em francês, e com autoria de Dezutter, Blaser e Lousada. Neste capítulo, as reflexões e propostas foram traduzidas para o português e acrescidas de experiências didáticas e considerações próprias ao contexto brasileiro e ao objetivo da obra.

professores universitários, para a necessária formação a uma competência para redigir como uma competência profissional. Após enumerar os diferentes textos escritos no contexto acadêmico e enfatizar a importância de refletir sobre a própria relação com a escrita, apresentamos, como exemplo, duas experiências de uso de gêneros textuais como forma de ensino da escrita acadêmica para futuros professores-pesquisadores como parte integrante de duas disciplinas, uma da graduação e outra da pós-graduação. Para tanto, descreveremos, também, as características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas de dois gêneros textuais particulares associados à carreira acadêmica: a resenha e o artigo científico. Nosso intuito é o de mostrar que, para além dos conteúdos disciplinares, os gêneros textuais que os veiculam e que fazem parte das tarefas dos professores pesquisadores, devem, também, ser ensinados.

Os gêneros textuais da esfera universitária e acadêmica

Em nossas sociedades "centradas na escrita" (LAHIRE, 1993), o conhecimento é construído, transmitido, difundido e avaliado principalmente pela escrita. Estudar ou ensinar na universidade requer, portanto, um alto nível de letramento. De acordo com Barton e Hamilton, "existem diferentes letramentos associados a diferentes áreas da vida" (BARTON; HAMILTON, 2010, p. 45). O termo letramento acadêmico ou letramento universitário (POLLET, 2014) tem sido usado há alguns anos para se referir às práticas de leitura e escrita associadas ao campo acadêmico. Na universidade, tanto alunos quanto professores estão empenhados em escrever uma ampla variedade de textos. Para dar uma visão geral dessa diversidade,

fazemos uma distinção entre duas esferas: a esfera dos estudos universitários e a esfera da carreira acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016). As duas esferas correspondem a textos com diferentes objetivos, assim como a autores-produtores com diferentes status: os estudantes, de um lado, e os professores, do outro.

Na esfera dos estudos universitários, os alunos exercem seu `trabalho` como estudantes e aprendem o futuro trabalho que farão em sua vida profissional, ou seja, advocacia, medicina, jornalismo, arquitetura, biologia, oceanografia, física, engenharia, história etc.; para isso, produzem textos solicitados pelos professores e avaliados por eles. Esses textos, muitas vezes, não serão efetivamente produzidos por esses profissionais em sua carreira profissional: trata-se de textos que servem apenas para aferir, avaliar o conteúdo da disciplina, como, por exemplo, os resumos, as resenhas, as apresentações orais e mesmo o conhecido “trabalho final”.

Dentro da esfera da carreira acadêmica, os professores-pesquisadores exercem sua profissão de formadores e pesquisadores, e produzem uma série de textos com múltiplos objetivos em conexão com as diferentes partes de sua tarefa. Por exemplo, como formadores, ou seja, professores, eles produzem ementas de disciplinas, planos de aula etc. Como pesquisadores, além de projetos de pesquisa, artigos acadêmicos e textos mais esperados dessa atividade, eles produzem, também, pareceres para artigos e para dissertações ou teses, escrevem relatórios de pesquisa etc. Finalmente, eles redigem uma série de textos que estão relacionados às esferas administrativas e de gestão, tais como atas de reuniões, ofícios, planos de trabalho, entre outros textos que são dificilmente ensinados e aprendidos na formação de futuros pesquisadores.

No cruzamento das duas esferas podemos encontrar as produções dos alunos que se formam para a pesquisa (mestrado ou doutorado): o projeto de pesquisa, a tese ou a dissertação, o relatório de qualificação, de bolsa ou de pesquisa, que visam à aprendizagem do trabalho do pesquisador e contribuem para que esses alunos sejam reconhecidos como tal.

Dentro das diferentes instituições acadêmicas, consideramos que a tarefa de professor é dividida em duas áreas principais: ensino e pesquisa, além de trabalhos voltados aos serviços prestados à comunidade institucional ou externa. Como mostra o quadro a seguir, cada uma dessas situações profissionais corresponde à produção de gêneros textuais específicos.

Quadro 1: Gêneros produzidos por professores-pesquisadores

Gêneros textuais associados à pesquisa	Gêneros textuais associados ao ensino	Gêneros textuais associados ao serviço à coletividade e à comunidade científica
Artigo Livro Capítulo de livro Projeto de pesquisa Pedido ao comitê de ética Guia de entrevista de pesquisa Questionário de pesquisa Etc.	Programa de curso Ementa Plano de aula Etc.	Pareceres Resenhas Avaliação escrita de teses ou dissertações Atas de reuniões Etc.

(nossa autoria)

As tarefas de escrita espontaneamente associadas à atividade de professores universitários são aquelas que são consideradas as mais prestigiosas e que dizem respeito à contribuição para o avanço do conhecimento através da publicação de artigos e trabalhos científicos. Todos estão cientes do papel crucial desempenhado por essas produções escritas na avaliação dos currículos dos professores, seja na progressão na carreira ou na obtenção de subvenções de pesquisa. No entanto, esses textos só podem existir se outros os precedem, tais como: projetos de pesquisa para a obtenção de financiamento, formulários para fazer um pedido ao comitê de ética e obter o consentimento dos participantes da pesquisa, guia de entrevista, questionários etc. Embora tenham menos prestígio, esses textos, pertencentes ao que Swales (1996) nomeia “occluded genres”, são essenciais para a vida acadêmica. Para esse autor, os “gêneros ocultos” dão apoio à pesquisa e ao processo de publicação, mas não fazem parte dos registros de publicação (SWALES, 1996). Nos últimos anos, as agências de financiamento²⁴ exigem que os pesquisadores planejem uma disseminação do conhecimento gerado pela pesquisa para alcançar um círculo maior de beneficiários do que apenas os membros da comunidade científica: profissionais em contextos de prática, estudantes em formação, os que tomam decisões políticas ou o público em geral. Os pesquisadores são, portanto, levados a adaptarem seus textos para diferentes públicos e a se familiarizarem com novas formas de

²⁴ No Canadá, o MRIF (Ministère des Relations Internationales et de la Francophonie) tem colocado essa exigência em seus editais. No Brasil, sabe-se que, nas avaliações quadrienais dos Programas de Pós-Graduação pela CAPES, são exigidos índices de impacto social dos programas.

divulgação escrita dos resultados de suas pesquisas: folhetos, blogs, sites, artigos para revistas profissionais etc.

Outra forma de escrever para a qual os pesquisadores são muito solicitados diz respeito à sua área de especialidade. Trata-se de um conjunto de textos avaliativos que focaliza as produções escritas de pós-graduandos ou seus pares: resenha para um periódico, avaliação escrita de dissertação ou tese, parecer de artigos científicos e de manuscritos etc.

A tarefa de ensino se associa à produção de outra variedade de textos: plano de aula, notas de aula, programas, ementas, entre outros. A responsabilidade pela avaliação também leva ao desenvolvimento da capacidade de fornecer feedback por escrito de qualidade. A proposta de cursos on-line ou híbridos também traz a sua parcela de novos modos de interação por escrito que o professor universitário precisa aprender, como a participação em fóruns de discussão etc.

Além de escrever textos para pesquisa e ensino, os professores devem também escrever uma série de textos administrativos que visam a manter a memória de decisões tomadas em reuniões de várias ordens, como as atas, ou relatar a avaliação realizada pelos pares durante as solicitações de financiamentos e outros serviços na universidade.

Cada um dos textos acima mencionados corresponde a diferentes modos de fazer os textos (BRONCKART, 1999, p. 72) ou características específicas (mais ou menos restritivas) que dizem respeito tanto à sua forma como ao seu conteúdo. Além dessas características específicas, os objetivos e o contexto de produção que deram origem aos textos em determinada situação de ação de linguagem tornam possível relacionar a maioria deles a um gênero. Para Bronckart (1999, p. 73), as “espécies” de textos com

características contextuais, temáticas e formais semelhantes podem ser consideradas como gêneros de textos, ainda que as classificações existentes sejam divergentes, parciais e não consigam abarcar a diversidade dos textos que circulam em diversas épocas e sociedades. Segundo esse autor (BRONCKART, 1999, p. 74), o caráter histórico dos gêneros os coloca em movimento perpétuo e faz com que alguns deles desapareçam, reapareçam sob formas parcialmente diferentes, ou que outros apareçam. Na esteira dos estudos bakhtinianos que tiraram o caráter literário ou reconhecidamente social que os gêneros possuíam na antiguidade, para considerá-los como pertencentes à “linguagem ordinária” (BRONCKART, 1999, p. 73), muitos outros autores propuseram definições de gêneros textuais ou discursivos. Para Chartrand, Emery Bruneau e Steward (2015), um gênero pode ser definido como um conjunto de produções de linguagem que têm características comuns flexíveis, mas relativamente estáveis ao longo do tempo, que são de ordem comunicativa (enunciador, destinatário, intenção de comunicação, local de produção e recepção), textual (estrutura do texto, sistema de enunciação, o uso de processos de linguagem), linguístico-discursiva (uso de estrutura específica de frase, pontuação, vocabulário etc.), gráfica ou visual (iconografia, marcas gráficas etc.).

Dentro de cada gênero, os textos também apresentam marcas culturais específicas para uma comunidade de interlocutores. Por exemplo, no Quebec, as atas de reuniões são construídas de acordo com as regras do Código Morin²⁵, que determina o procedimento a ser seguido pelas assembleias deliberativas como, por

²⁵ Morin, V. (1992). Procédure des assemblées délibérantes. Montréal : Beauchemin.

exemplo, certas assembleias de departamentos. Um estudo que teve como objetivo comparar a estrutura e o conteúdo dos capítulos de introdução de teses na área de literatura no Japão e no Reino Unido mostrou que esses textos apresentavam uma série de elementos comuns que podem ser descritos como transculturais, mas também havia diferenças entre esses dois contextos de produção (MASUMI, 2017). Um estudo semelhante, na área da retórica contrastiva, mostrou as diferenças da organização textual em japonês e em francês (TAKAGAKI, 2011). Nas tradições acadêmicas, elementos específicos de diferentes culturas disciplinares também são identificados. De acordo com Alava e Romainville (2001, p. 174), "cada disciplina tem, de fato, suas tradições de pensamento e suas categorias conceituais, que fornecem a seus membros uma certa homogeneidade na maneira de formular os problemas que representam e de tratá-los²⁶". Na tradição da retórica intercultural, Connor (2011) também reforça a influência da cultura disciplinar (profissional) e das culturas nacionais na organização textual e de determinados aspectos linguísticos que encontramos nos textos. Mas, a nosso ver, todos esses elementos dependem de um aspecto que se costuma chamar "a relação com a escrita", como veremos na próxima seção.

A relação com a escrita

Considerando a importância da escrita no exercício de nossa profissão, nos parece útil, como aluno de pós-graduação e futuro professor ou professor universitário, nos engajarmos em uma reflexão sobre nossa própria relação com a escrita, qualquer que seja nossa disciplina de

²⁶ Tradução nossa.

ensino e pesquisa. Com base no trabalho de Barré-De Miniac (2002), Chartrand e Blaser (2008) e Dezutter, Bou Serdane, Parent e Haigh (2017), consideramos que a relação com a escrita é o resultado de uma combinação de conhecimentos, representações e práticas. Ela é organizada em torno de vários componentes: um componente afetivo (emoções e sentimentos associados com a escrita, como, por exemplo, o sentimento de competência), um componente axiológico (valor associado com a escrita e a aprendizagem), um componente cognitivo e metacognitivo (consciência de operações, ações a serem realizadas e capacidade de controle sobre essas ações), um componente praxeológico (práticas e seus contextos). Embora vários elementos da relação com a escrita sejam construídos ao longo do tempo em todas as nossas experiências na escola e fora dela, cada vez que o sujeito tem que se envolver em uma tarefa de escrita inédita, ele pode ser levado a reconfigurar toda ou parte de sua relação com a escrita.

Graças a trabalhos inspirados na psicologia social, sabemos que a escrita é acompanhada por um certo número de representações, algumas das quais podem facilitar a "transição para a escrita" (DELAMOTTE et al., 2000; DELCAMBRE; REUTER, 2002) enquanto que outras a dificultam. No caso de uma parte essencial dos textos a serem produzidos dentro da esfera da carreira acadêmica, uma das representações importantes a serem questionadas diz respeito à relação entre pensamento e linguagem, destacada por Vygotski (1997). Se, de acordo com Vygotski (1997), a linguagem escrita dá acesso ao mais alto plano abstrato da linguagem e permite o desenvolvimento de faculdades cognitivas de alto nível, é porque ela tem uma função epistêmica, isto é, o ato de escrever, ao permitir o distanciamento do próprio pensamento, estimula a exploração, o aprofundamento, a

crítica (GOODY, 1979). Assim, a escrita desempenha um papel decisivo na apropriação e na co-construção de conhecimentos e habilidades disciplinares (CHARTRAND; BLASER; GAGNON, 2006). O desafio não é limitar a visão da linguagem escrita a uma ferramenta simples para transcreever o pensamento, mas considerá-la como um instrumento que contribui para a geração e o enriquecimento do pensamento, quer seja no âmbito da escrita no contexto de pesquisa ou no âmbito do ensino. Em nosso entender, trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, mesmo quando o objetivo do curso não é o de estudar a produção textual, e não apenas exigi-lo como uma forma de avaliação, contribui para melhorar a relação com a escrita de pós-graduandos e futuros professores-pesquisadores.

Nas experiências que relataremos a seguir, a relação dos alunos universitários e dos pós-graduandos com a escrita foi abordada em discussões sobre as práticas universitárias e acadêmicas relacionadas à produção textual e à familiaridade dos estudantes com elas. Em outras palavras, discutimos quando eles tinham o hábito de escrever, para quem, com qual objetivo, qual gênero textual e como eles encaravam a tarefa de ter que redigir essas produções textuais.

As experiências de produção textual e as características dos gêneros textuais

Nesta seção, descreveremos cada experiência de uso dos gêneros textuais resenha e artigo científico em disciplinas da graduação e pós-graduação, bem como apresentaremos as características transversais desses gêneros. Como mencionado acima, os gêneros textuais são caracterizados por um conjunto de elementos constitutivos que dizem respeito ao contexto de produção, à seleção e

organização do conteúdo, bem como às escolhas discursivas e linguísticas. O domínio de um gênero requer, portanto, um conhecimento detalhado do contexto em que é produzido e de seus aspectos constituintes. Para ensinar a produção desses gêneros textuais em contexto universitário, seguimos os procedimentos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Como exemplo, descreveremos, a seguir, as experiências didáticas com os gêneros resenha e artigo científico e as características desses gêneros que são comuns na esfera acadêmica. Escolhemos esses dois, pois, em questionários aplicados com os alunos em pesquisas²⁷ e em disciplinas anteriores²⁸, percebemos que se trata de dois gêneros que os alunos consideram importantes e que são, ao mesmo tempo, de mais difícil execução. No entanto, procuramos, ao longo, principalmente, da disciplina de pós-graduação, discutir com os alunos sobre a variedade de textos que permeia a carreira do professor-pesquisador, para além dos textos de divulgação da pesquisa.

A descrição dos aspectos genéricos mais importantes será feita a partir da análise de um conjunto de textos autênticos e das características já descritas em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), para a resenha e em Motta-Roth e Hendges (2010), para o artigo. Além disso, para a resenha, baseamo-nos em estudos sobre os gêneros *compte rendu* e *note de lecture*, em francês, pois há certas diferenças culturais entre o gênero no Brasil e em países francófonos (DIAS; 2017; DIAS; LOUSADA, 2018). O

²⁷ Projeto apresentado em 2014 ao MRIF (Ministère des Relations Internationales et de la Francophonie, Québec) por Dezutter e Lousada: *Le développement des compétences en littéracie académique. Une clé de la réussite universitaire.*

²⁸ Disciplina Francês 4 (FLM 1133), ministrada em 2010 e 2016.

modelo de análise utilizado para a análise dos textos baseia-se em Bronckart (1999). Antes de passar para a descrição das características dos gêneros, lembramos que procuramos descrever as características mais “transversais” a esses gêneros, ou seja, as que costumam estar presentes independentemente das culturas disciplinares ou nacionais. No entanto, algumas ressalvas são feitas para mostrar algumas possíveis diferenças em razão dessas culturas e, como já mencionado, outras diferenças maiores podem também ser encontradas dependendo desses aspectos e, até mesmo, do suporte em que são veiculados. Tanto no caso da resenha, quanto do artigo científico, procuramos, de certa forma, “modelizar didaticamente” o gênero, como sugerem De Pietro e Schneuwly (2003), sempre guardando uma reflexão crítica sobre as diferenças disciplinares e culturais, além das variações inerentes e necessárias em relação ao contexto de produção mais amplo e mais restrito.

A resenha

A resenha tem sido usada, por nós, em diversos cursos, tanto de graduação como de preparação para estudar em países francófonos²⁹, com o objetivo de ensinar duas características transversais dos textos acadêmicos, ou seja, duas operações de linguagem necessárias para a produção textual em contexto acadêmico: o posicionamento crítico em relação a obras e teorias e a inserção de vozes de outros autores. Tanto nos cursos que preparamos, quanto nas pesquisas que fizemos sobre esse

²⁹ Curso Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário, ministrado semestralmente desde 2015. (DIAS, 2017; DIAS; LOUSADA, 2018).

gênero, propusemos uma reflexão sobre as diferenças desse gênero na cultura francófona e no Brasil (DIAS; 2017; DIAS; LOUSADA, 2018).

Na experiência que relatamos neste capítulo, o gênero resenha foi utilizado na disciplina FLM 1133, ou seja, no quarto semestre da habilitação em Francês da FFLCH-USP. Nessa disciplina, um dos objetivos principais é levar o aluno a posicionar-se no discurso, por meio da análise do funcionamento de textos orais e escritos em francês; o gênero resenha parece portanto adequado para atingi-lo. Além dos conteúdos linguísticos programados na ementa (modo subjuntivo, pronomes relativos, pretérito mais-que-perfeito, formulação da hipótese em francês: se + presente, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro do pretérito, entre outros), dois objetivos comunicativos exigidos têm relação com as operações de linguagem necessárias para a escrita da resenha: expressão da opinião e procedimentos de modalização. Outra razão que contribui para a escolha desse gênero para o ensino-aprendizagem nessa disciplina é que os alunos fazem a leitura de um livro de Philippe Delerm³⁰, devendo expressar sua apreciação sobre ele, em francês, o que pode ser feito através da resenha, mostrando sua relevância nesse contexto. Os próprios alunos solicitam que o gênero resenha seja trabalhado na disciplina, como mostraram alguns questionários iniciais aplicados em diferentes anos da habilitação em Francês. Finalmente, os alunos estão aproximadamente no nível A2/B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, que também exige competências semelhantes, o que faz do gênero resenha

³⁰ DELERM, Philippe. La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules. Paris: Gallimard, 1997.

um objeto de ensino-aprendizagem pertinente nesse contexto.

A experiência em sala de aula ocorreu, sempre em francês, da seguinte forma:

- discussão em sala de aula sobre o gênero resenha, suas diversas situações de produção e suas diferentes variações em função dos contextos;
- atividade de leitura, compreensão de texto e produção escrita proposta e entregue por meio da plataforma Moodle. Os alunos deviam ler uma resenha de uma obra acadêmica da área da didática das línguas, observar seu contexto de produção e suas características discursivas e linguísticas para, depois, escolherem uma obra de sua preferência, literária ou científica, e escreverem uma resenha para um site de resenhas literárias ou acadêmicas³¹. Essa atividade funcionou como uma “produção inicial”, no sentido atribuído por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e foi avaliada de forma “positiva”, ou seja, valia 0,1 ponto na média final, se realizada;
- atividade de compreensão oral de um vídeo em que um jornalista entrevista e fala sobre o autor Philippe Delerm e sobre seu estilo, compreensão escrita sobre um “*récit littéraire*” da obra de Philippe Delerm e resposta a questões sobre: conteúdo do vídeo, opinião dos alunos sobre o livro e o estilo do autor e separação de vozes (vozes dos alunos e voz da jornalista no vídeo sobre o autor). Essa atividade também foi proposta e entregue pelo

³¹ Ambos os sites estavam indicados na atividade. A atividade previa a redação de um texto entre 250 e 550 palavras, com base no número de palavras das resenhas dos sites indicados, que variavam bastante.

Moodle e foi avaliada de forma “positiva”, ou seja, valia 0,1 ponto na média final, se realizada;

- produção de uma resenha do livro de Philippe Delerm, entregue como uma das formas de avaliação da disciplina (juntamente com outras formas avaliativas), valendo 30% da nota final. Essa atividade também foi entregue pela plataforma Moodle, ao final do semestre.

Durante todo o processo, desde a primeira atividade, os alunos tinham acesso aos monitores do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP³², que os auxiliavam na escrita da resenha. Antes da entrega final, foram marcados atendimentos específicos no Laboratório que valem 1 ponto na nota geral da resenha, para motivá-los a consultar o Laboratório e os monitores.

A experiência nessa disciplina foi muito importante, pois mostrou o interesse dos alunos em aprenderem a redigir uma resenha, sabendo que se trata de um gênero muito importante para os estudos universitários de várias áreas, mas, também, para os graduandos e alunos de Iniciação Científica que têm por objetivo desenvolver pesquisa na área. Para os alunos, segundo o que aferimos em suas avaliações sobre o curso, foi importante compreender que as resenhas são textos que abordam "outros textos", mas não são escritos pelos autores desses "outros textos": são escritos por uma terceira pessoa que age como especialista e avaliador.

Outras características que abordamos e que os alunos consideraram pertinentes foram que a resenha deve conter informações e comentários sobre o conteúdo do trabalho apresentado, mas possivelmente também

³² <http://letramentoacademico.fflch.usp.br/>

sobre sua organização formal. Além disso, os autores das resenhas buscam criar uma imagem de um enunciador que enfatize os pontos positivos e negativos do trabalho científico realizado, de maneira "confiável". Os leitores desse gênero de texto buscam não apenas ter uma visão geral do conteúdo do livro, mas também um olhar crítico sobre ele. O objetivo da resenha é, portanto, apresentar o conteúdo principal do trabalho (e às vezes sua organização) de forma condensada, mas também para dar uma apreciação, para expressar uma avaliação.

O plano global dos conteúdos temáticos consiste na apresentação do objetivo do texto, das noções teóricas e da problemática apresentadas ou discutidas no livro, dados de análise e principais resultados. O texto apresenta marcas do que Bronckart (1999) chama de tipo de discurso teórico, caracterizado por verbos no presente indicativo e ausência de marcas na primeira pessoa. As sequências textuais encontradas nas resenhas são as argumentativas (BRONCKART, 1999). Existe um efeito argumentativo geral que ajuda a defender uma tese: o livro merece ser lido ou não, e como ele contribui para o avanço do conhecimento?

Com relação aos mecanismos de textualização (BRONCKART, 1999), quando o autor da resenha se refere às ações do autor da obra, ele usa verbos como: apresentar; descrever; analisar; questionar; sugerir; oferecer; questionar; continuar; pensar, entre outros. O nome do (s) autor (es) do livro é mencionado pela primeira vez na sua totalidade. Posteriormente, a referência é feita pelo sobrenome simplesmente, ou por substitutos como: o autor, o teórico, o pesquisador etc.

Nas resenhas, a conexão entre os elementos de conteúdo é conseguida através de conectores que mostram claramente a passagem de uma parte para outra do conteúdo temático. Há conectores de oposição (*no entanto*,

entretanto), de causa (*já que*), de concessão (*ainda que*), de conclusão (*assim, finalmente*), ou justificação (*de fato*).

No que diz respeito aos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999), a resenha é um texto que inclui a presença de duas vozes: a do (s) autor (es) do livro examinado e a do autor da resenha. A voz do autor da resenha veicula as “modalizações apreciativas” (BRONCKART, 1999), que aparecem principalmente na forma de qualificadores (adjetivos com valor positivo ou negativo, advérbios e substantivos ou expressões) que descrevam o trabalho realizado, por exemplo: *obra magistral, trabalho de referência, relata com maestria*, entre outros.

A identificação dessas características permitiu que as levássemos em conta nas atividades didáticas que propusemos e o fato de trabalhar com essas características transversais aos textos acadêmicos, a partir de operações de linguagem semelhantes, como o posicionamento no discurso, a expressão da opinião e a modalização, nos mostrou que os objetos de ensino possíveis a partir do gênero resenha eram pertinentes para a formação dos alunos e, possivelmente, do professor pesquisador. A ideia que embasa nosso trabalho é que há operações de linguagem transversais aos gêneros textuais acadêmicos e a inserção de vozes, por exemplo, é uma delas. Com base em pesquisas que temos desenvolvido (DIAS, 2017; DIAS; LOUSADA, 2018; LOUSADA, 2017), identificamos algumas operações de linguagem que são transversais a gêneros textuais que possuem certas características e que podem, portanto, ser ensinadas através de um gênero para serem aplicadas, posteriormente, nesse gênero ou em outros que demandem as mesmas operações. Um conceito fundamental para essa interpretação é o de capacidade de linguagem, proposto por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993)

e que tem sido utilizado pelos autores genebrinos para fundamentar sua perspectiva de ensino de línguas a partir de gêneros textuais. Nesse sentido, acreditamos que trabalhar com o gênero resenha, que demanda a aprendizagem dos mecanismos de inserção de vozes, é pertinente para um bom desempenho na graduação, mas, também, para uma futura utilização em gêneros da esfera acadêmica, solicitados aos pesquisadores e futuros pesquisadores.

O artigo científico

O gênero artigo científico tem sido usado, por nós, em diversos cursos de pós-graduação, justamente por ser um gênero que os alunos de mestrado ou doutorado e futuros pesquisadores precisam conhecer para poderem produzir na esfera acadêmica. Portanto, costumamos solicitar aos alunos que escrevam um artigo sobre um mini-projeto que desenvolveram na disciplina, quando possível relacionado à sua própria pesquisa. A ideia é que os alunos possam publicá-lo em uma revista científica ou até mesmo em um livro organizado para esse fim, como o que foi organizado por Lousada e Rocha (2018).

A experiência de produção do gênero artigo científico ocorreu em uma disciplina de pós-graduação intitulada: Gêneros textuais/discursivos no ensino-aprendizagem de línguas e no letramento acadêmico: reflexões e práticas. A disciplina foi ministrada em português, teve 14 alunos inscritos, dos quais um foi reprovado por faltas, três tiveram conceito B e 10 tiveram conceito A.

A forma de avaliação da disciplina, justamente por se tratar da formação de pesquisadores, baseava-se nos gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica. Assim,

uma vez definido o mini-projeto de pesquisa de cada um dos alunos, os seguintes gêneros foram exigidos: resumo para congresso (15% da nota), apresentação de comunicação oral como em um congresso (30% da nota), resumo para um artigo científico (15% da nota), artigo científico (40% da nota).

Nessa disciplina, foram abordadas teorias e conceitos sobre os gêneros textuais, mas, também, foram discutidos aspectos do letramento acadêmico voltados para a própria formação dos pós-graduandos e futuros pesquisadores. Sendo assim, abordamos com os alunos os diferentes contextos, a organização textual (transversal) e os aspectos linguísticos característicos (transversais) dos gêneros acadêmicos ligados à divulgação da pesquisa, bem como as especificidades de cada gênero: resumo para congresso, resumo para artigo científico, comunicação oral em congresso e artigo científico. O gênero artigo científico foi trabalhado especificamente em sala de aula, por meio da observação e análise de alguns exemplares do gênero. O fato de solicitar gêneros acadêmicos como forma de avaliação foi algo muito bem avaliado pelos alunos. Na avaliação final do curso, os alunos ressaltaram a importância dessas produções textuais para sua aprendizagem, para além dos conteúdos estudados no curso, como vemos abaixo:

Quadro 2: Avaliação dos alunos sobre a disciplina

Aluno 1: *Acredito que as diferentes modalidades de avaliação contribuíram para a dinamicidade do curso e ajudou os alunos a compreender melhor como produzir os gêneros acadêmicos trabalhados.*

Aluno 2: *Os trabalhos solicitados como critérios de avaliação do curso são ideais para efetuar a aplicação prática das teorias estudadas na sala de aula.*

Vejamos, a seguir, as características mais importantes desse gênero e que foram discutidas com os alunos.

Os artigos científicos são escritos por um pesquisador ou por um grupo de pesquisadores que desejam divulgar sua pesquisa ou uma das etapas de sua pesquisa. No caso de um artigo coletivo, a ordem de indicação dos autores é importante. Potenciais leitores de artigos científicos são, em geral, pesquisadores ou jovens pesquisadores que desejam ampliar as bases teóricas, metodológicas e / ou empíricas de seu trabalho. O lugar social de produção é uma revista científica, que é avaliada através de sua indexação em diferentes bases nacionais e internacionais. Por trás desse contexto de produção geral e "visível", podemos identificar um contexto de produção mais oculto, que se relaciona com a situação mais restrita de produção do artigo científico. Os periódicos possuem orientações e metodologias teóricas variadas, são indexados de forma diferente e também possuem procedimentos de avaliação e aceitação de artigos que os diferenciam. O pesquisador sabe, portanto, que será avaliado por pares, em revistas que têm um comitê de

leitura às cegas e que ele deve primeiro "convencer", pela qualidade de seu artigo, esses primeiros avaliadores.

A disciplina de especialidade do (s) autor (es) de um artigo tem grande influência em dois níveis: o plano global dos conteúdos temáticos e o posicionamento enunciativo do autor do texto. Na descrição a seguir, optamos por apresentar as características bastante gerais de um artigo científico que apresenta pesquisa empírica, enfatizando que as características frequentemente variam, como já mencionado, de acordo com as disciplinas e com as culturas e que nem todos os artigos científicos respeitam esse modelo único. Às vezes, adicionamos alguns comentários sobre as possíveis variações que encontramos.

O esboço geral do conteúdo temático de um artigo científico inclui a introdução, o arcabouço teórico ou revisão da literatura, a metodologia, a apresentação dos resultados e sua discussão, e a conclusão. Embora essas seções possam variar de acordo com os periódicos e disciplinas de referência, elas são encontradas na maioria dos artigos, às vezes com outros nomes, às vezes diluídos em outras partes ou seções. Suas funções são bem definidas e relacionadas ao que é considerado "pesquisa científica". Assim, o objetivo da introdução é explicar o objetivo da pesquisa, descrever sua finalidade e situar o trabalho realizado em uma estrutura mais ampla de estudos do mesmo tipo. Também tem o objetivo (mais implícito) de "convencer" o leitor a continuar lendo. O referencial teórico deve dar os conceitos básicos e situar o estudo em relação a uma linha ou corrente teórica. É esse quadro que será mobilizado na análise de dados e discussões. O objetivo da metodologia é apresentar as hipóteses e / ou questões de pesquisa, descrever o processo de coleta e seleção de dados e especificar como os

dados foram analisados e interpretados. A ideia subjacente à seção de metodologia é que o leitor poderia ter a informação para, de certa forma, "reproduzir" a pesquisa seguindo os mesmos passos. Isso é menos verdadeiro no caso de algumas pesquisas nas ciências humanas. Na seção de resultados e suas discussões, o leitor deve ser capaz de confirmar o que o pesquisador "descobriu" com sua pesquisa, partindo dos dados que coletou, selecionando e analisando-os com os conceitos teóricos apresentados anteriormente. A conclusão deve, além de observações finais, estar aberta a novas pesquisas e resumir os problemas ou limitações, se houver.

Segundo Bronckart (1999), o artigo científico inclui vários tipos de discurso, mas predomina o tipo de discurso teórico. Geralmente não inclui ou apresenta poucas marcas enunciativas de primeira pessoa que se referem ao (s) autor (es) do texto. Essa neutralidade do posicionamento enunciativo evoluiu muito nas últimas décadas, especialmente nas ciências humanas e em disciplinas como etnografia, etnometodologia etc., de modo que encontramos cada vez mais artigos escritos em primeira pessoa do plural ("nós" representando a comunidade de pesquisadores na origem do artigo, como o orientador e seu aluno, por exemplo) ou até mesmo o singular ("eu"). No que diz respeito aos tipos de sequências textuais, o artigo científico é construído principalmente em uma sequência argumentativa que visa a demonstrar que a pesquisa é bem fundamentada, metodologicamente bem feita e que apresenta resultados confiáveis. A sequência explicativa também é muito frequente, pois o autor deve dar definições dos conceitos mobilizados. Sequências descritivas ou mesmo narrativas são menos frequentemente encontradas.

Os mecanismos de textualização (BRONCKART, 1999) do artigo científico são bastante semelhantes aos da resenha. Os verbos são geralmente no tempo presente e às vezes no passado, na seção de metodologia ou no futuro simples, na conclusão³³. A conexão é feita através de conectores que mostram claramente a passagem de uma parte para outra do conteúdo temático. Esses conectores podem ligar macro-proposições, isto é, as conexões entre as ideias principais da pesquisa ou agir em um nível micro, conectando sentenças. Encontramos conectores de oposição, causa, concessão, conclusão, justificação e, também, muitos conectivos de sequência (*primeiramente, finalmente, depois* etc.).

No que diz respeito aos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999), a voz do autor ou autores do artigo aparece ao lado das vozes dos demais autores explicitamente mencionados no texto. É precisamente um gênero de texto em que diferentes vozes devem aparecer de forma muito clara por meio de mecanismos como o uso de aspas e verbos do discurso relatado, caso contrário, o autor pode ser acusado de plágio. Por meio da escolha dos verbos do discurso relatado, o autor pode mostrar sua concordância ou discordância com os autores citados e, assim, permitir ao leitor compreender sua posição em relação ao campo de pesquisa em que se situa. É nas seções como a da metodologia e das conclusões que a voz do autor aparece mais explicitamente. Quanto às modalizações, encontramos modalizações lógicas, expressando um

³³ Nesse capítulo, optamos por conservar a proposta de Bronckart (1999), na qual a coesão verbal está inserida nos mecanismos de textualização, embora, em publicações mais recentes do autor, ela faça parte dos tipos de discurso e, portanto, da infraestrutura geral do texto.

caráter de possibilidade, probabilidade (*é possível, é provável, provavelmente, parecer, poder* etc.). Este tipo de modalização indica uma distância do autor, o que lhe garante alguma proteção. Às vezes, quando a afirmação dificilmente pode ser contestada, encontramos modalizações que expressam certeza, seja através da afirmação (*o conceito X é definido como ...*), seja através de advérbios (*certamente, claramente* etc.).

O levantamento das características dos dois gêneros, bem como as experiências didáticas relatadas, deram origem a uma síntese e a outras experiências que relatamos a seguir.

A resenha e o artigo científico em cursos de formação de futuros pesquisadores

A pesquisa realizada nos permitiu elaborar uma síntese das características principais dos gêneros resenha e artigo científico. A síntese é pertinente, pois, apesar de generalizar e simplificar algumas características, ela contribui para os professores que não têm necessariamente formação na área de estudos da linguagem e nem na de gêneros textuais, mas que utilizam esses gêneros em suas disciplinas de graduação ou pós-graduação. Além disso, as sínteses podem ser utilizadas pelos próprios alunos de graduação e pós-graduação, em autonomia, para uma verificação geral dos textos que estão produzindo.

O quadro a seguir sintetiza as características do gênero resenha:

Quadro 3: Características principais da resenha com base em Bronckart (1999)

Situação de ação de linguagem	Um "avaliador" especializado destaca os pontos positivos e negativos de um livro para um leitor que espera uma visão geral do conteúdo e uma visão crítica do livro. O objetivo é apresentar o conteúdo principal do trabalho de forma condensada, mas também fazer uma apreciação sobre a obra.
Aspectos discursivos	Plano geral do conteúdo temático: apresentação do objetivo do texto, problemática e noções teóricas apresentadas ou discutidas no livro, dados de análise e principais resultados. Marcas de tipo de discurso teórico, verbos no presente indicativo e ausência de marcas de primeira pessoa. Sequências argumentativas. Efeito argumentativo geral que ajuda a determinar se o trabalho merece ou não ser lido.
Mecanismos de textualização	Verbos para descrever as ações empreendidas pelo autor do livro: apresentar; descrever; analisar; questionar; sugerir; propor, etc. Nome do (s) autor (es) da obra mencionada e referências por sobrenome ou por substitutos como: autor, teórico, pesquisador etc. Conectores principais: oposição, causa, concessão, conclusão, justificação.
Mecanismos enunciativos	Duas vozes preponderantes: a do (s) autor (es) do livro examinado e a do autor da resenha. Voz do autor da resenha: veícula as "modalizações apreciativas" (qualificadores: adjetivos positivos ou negativos, advérbios e substantivos ou expressões que descrevem o trabalho realizado etc.)

O mesmo quadro foi elaborado com a síntese das características do gênero artigo científico:

Quadro 4: Características principais do artigo científico com base em Bronckart (1999)

Situação de ação de linguagem	Pesquisador ou grupo de pesquisadores que deseja divulgar sua pesquisa ou uma das etapas de sua pesquisa, escreve, em periódico científico, para pesquisadores ou jovens pesquisadores que desejam ampliar as bases teóricas e / ou metodológicas de seu trabalho. Eles serão avaliados pelos pares e devem "convencer", pela qualidade do artigo, esses avaliadores.
Aspectos discursivos	Plano global de conteúdos temáticos: variável de acordo com a disciplina de especialidade, mas, em geral: a introdução, o referencial teórico ou a revisão da literatura, a metodologia, a apresentação dos resultados e sua discussão, e a conclusão. Tipo de discurso dominante: discurso teórico. Às vezes, marcas de primeira pessoa se referem ao autor (ou "nós científico) ou aos autores (nós) ou à comunidade de pesquisa (nós). Sequências argumentativas e explicativas. Às vezes: sequências descritivas ou narrativas.
Mecanismos de textualização	Verbos em geral no presente do indicativo e às vezes no passado ou no futuro simples. Conectores principais: oposição, causa, concessão, conclusão, justificação, articuladores de sequência.
Mecanismos enunciativos	A voz do autor ou autores do artigo aparece ao lado de outros autores explicitamente mencionados no texto. Vozes diferentes devem aparecer muito claramente através de

	mecanismos como o uso de aspas e verbos de fala relatada. A escolha dos verbos do discurso relatado indica concordância ou discordância com os autores citados. Modalizações: lógicas, expressando um caráter de possibilidade, probabilidade e às vezes de certeza.
--	--

Um exemplo da utilidade da elaboração dessa síntese das características dos dois gêneros pode ser comprovado com o trabalho que temos desenvolvido no Laboratório de letramento acadêmico criado na Universidade de São Paulo (ver <http://letramentoacademico.fflch.usp.br/>). O Laboratório fornece cursos de extensão regulares e intensivos para preparar os alunos a apresentarem seus estudos e suas pesquisas, oralmente e por escrito, em países ou em veículos (revistas, livros etc.) francófonos, anglófonos ou lusófonos, além de oferecer tutorias, atendimentos, ligados a esses cursos ou independentes, com o mesmo fim.

Sendo assim, a “modelização didática” dos gêneros que apresentamos (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003) tem sido bastante útil para as tutorias, tanto no uso direto com os alunos durante os atendimentos, quanto para a formação de novos tutores/monitores, mas, também, para dar suporte para os cursos que temos proposto. Por exemplo, no curso regular de extensão intitulado “Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário”³⁴ para o qual foram elaboradas atividades para estudantes de graduação e pós-graduação sobre os gêneros resumo, resenha, apresentação oral e artigo científico, ou no curso

³⁴ Oferecido regularmente desde 2015.

“Escrita Acadêmica em Francês”³⁵, oferecido em parceria com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e que abordou os gêneros artigo científico e apresentação oral, além de aspectos transversais da escrita acadêmica. Cada módulo enfoca um gênero da esfera acadêmica e visa, através de atividades de leitura e escrita, a contribuir para apropriar-se melhor das características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas de cada gênero tratado. Um trabalho semelhante é feito como parte de um curso de 45 horas no programa de doutorado profissional organizado pela Université de Sherbrooke. Os cursos visam a apoiar os alunos na apropriação dos gêneros que terão que ler e produzir em seus estudos universitários, de mestrado e doutorado.

Conclusão

Praticando um trabalho que requer o uso frequente da escrita em uma ampla variedade de situações profissionais, os que ocupam um cargo de professor universitário podem ter benefícios se pensarem em seu próprio relacionamento com a escrita e adquirindo um conhecimento detalhado dos contextos de produção e características linguístico-discursivas dos gêneros associados aos diferentes aspectos de sua tarefa. Para tanto, parece-nos importante oferecer tanto trabalhos teóricos de síntese das características genéricas transversais de alguns textos da esfera universitária e acadêmica, quanto trabalhos empíricos que relatem experiências de ensino-aprendizagem de gêneros textuais de ambas as esferas, em cursos regulares, intensivos, de graduação, pós-graduação

³⁵ Oferecido pela primeira vez em julho de 2018. Conferir: <http://www.prgp.usp.br/index.php/en/noticias/5105-curso-de-escrita-academica-para-bolsistas-2018>

e em tutorias, de forma a possibilitar o contato de professores-pesquisadores de áreas não especializadas nessa questão com a necessidade de um trabalho com o letramento acadêmico. Tal foi o objetivo deste capítulo, juntamente com o de problematizar e propor uma reflexão sobre dois aspectos importantes relativos à produção textual acadêmica e sobre seu ensino: - o fato de que há diferenças disciplinares e culturais que têm grande influência nos gêneros e que, por isso, é necessário discutilas em sala de aula e trazer exemplares de textos que as evidenciem; - a constatação de que a escrita é uma realidade incontornável da tarefa de professor pesquisador e que é necessário aprender não apenas os textos de divulgação científica, mas, também, outros textos que compartilham certas operações languageiras e que contribuem para as outras produções que devem ser exercidas por esse profissional.

Para melhor garantir a nossa missão de ensinar e supervisionar o ensino superior, parece também necessário voltar nossa atenção à relação com a escrita dos nossos alunos, às características do trabalho escrito que é exigido deles e ao como é desejável acompanhá-los nas diferentes etapas deste trabalho. Esta é uma questão importante que merece ser considerada nos cursos oferecidos no campo da didática do ensino universitário/superior, porque acreditamos que é responsabilidade dos professores de todas as disciplinas acadêmicas, tanto na graduação como na pós-graduação, o desenvolvimento das habilidades de escrita de seus alunos, bem como a apropriação de certos gêneros textuais essenciais à sua aprendizagem, ao sucesso de seus estudos e, em muitos casos, à preparação para o exercício de sua futura profissão.

Referências

ALAVA, S.; ROMAINVILLE, M. Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition, **Revue française de pédagogie**, 136, p. 159-180, 2001.

BARRÉ DE MINIAC, C. Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions, **Pratiques**, 113-114, 29-40, 2002.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La littératie : une pratique sociale. **Langage et société**. 133, p. 45-62. 2010.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos : por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo : EDUC, 1999.

CHARTRAND, S.-G., ÉMERY-BRUNEAU, J.; SÉNÉCHAL, K. Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec: **Didactica**, c.é.f., 2015.

CHARTRAND, S.; BLASER, C. **Le rapport à l'écrit, un outil pour enseigner de l'école à l'université**. Namur : Presses universitaires de Namur, 2008.

CHARTRAND, S., BLASER, C.; GAGNON, M. Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, 28 (2), p. 275-293, 2006.

CONNOR, U. Intercultural rhetoric in the writing classroom. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2011.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. **Les cahiers THÉODILE**, n.3, janvier 2003, p. 27-52.

DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A. ; PENLOUP, M-C. **Passages de l'écriture: un défi pour les apprenants et les formateurs**. Paris, France: Presses universitaires de France, 2000.

DELCAMBRE, I.; REUTER, Y. Texte de présentation. **Pratiques**, 2(6), p. 113-114, 2002.

DEZUTTER, O., BOU SERDANE, I., PARENT, V.; HAIGH, C. Le développement de la compétence à écrire en langue première et en langue seconde à la fin du primaire dans des contextes d'intensification de l'enseignement de la langue seconde. In : M.F. Morin, D. ALAMARGOT, C.; GONÇALVES (Eds), **Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/ Contributions about learning to read and write**. Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke, p. 221-241, 2016.

DIAS, A. P. S. **O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos resumé e note de lecture**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DIAS, A. P. S.; LOUSADA, E. G. O trabalho com os gêneros textuais acadêmicos em sala de aula: desenvolvimento e transferência de capacidades de linguagem. **Diálogos das Letras**, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento". In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? **Études de Linguistique Appliquée**, nº 92, p. 23-37, 1993.

GOODY, J. **La raison graphique**. Paris : Éditions de Minuit, 1979.

LAHIRE, B. **Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire**. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1993.

LOUSADA, E. G. **Gêneros como instrumentos na Universidade: implicações para a participação universitária – acadêmica**. IX SIGET, Campo Grande, 2017.

LOUSADA, É.; DEZUTTER, O. **La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec.** Le français à l'université, 2016.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M. **Gêneros textuais no ensino e na aprendizagem das línguas: dos estudos teóricos às práticas didáticas.** Curitiba : Editora Appris, 2018.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha.** São Paulo: Parábola, 2004.

MASUMI, O. Move-step structures of literature Ph.D. theses in the Japanese and UK Higher Education, **Journal of Writing Research**, 8(3), p. 469-491, 2017.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na Universidade.** São Paulo: Parábola, 2010.

POLLET, M.-C. **L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires.** Namur: Presses universitaires de Namur, 2014.

SWALES, J. Occluded Genres in the Academy: the case of the Submission Letter. In: VENTOLA, E; MAURANEN, A. **Academic Writing: Intercultural and Textual Issues.** Amsterdam: John Benjamins Pub, 1996.

TAKAGAKI, Y. **De la rhétorique contrastive à la linguistique textuelle: l'organisation textuelle du français et du japonais.** Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2011.

VYGOTSKI, L. V. **Pensée et langage.** Paris : La dispute. Traduction : Françoise Sève, 1997.

ABORDAGEM DIDÁTICA E FORMATIVA NA ESCRITA ACADÊMICA

Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)

Introduzindo o tema e situando as ações do Ateliê de Textos Acadêmicos

As práticas de linguagem escrita envolvem dimensões que vão muito além dos limites da materialidade textual. O abrangente processo que constitui a dinâmica das situações comunicativas que levam à concepção, produção e apreensão dos textos-discursos abriga um campo de investigação interdisciplinar no qual a Psicologia, a Linguística e a Sociologia travam um diálogo necessário e esclarecedor. Atualmente, não é mais possível falar de práticas de escrita sem remeter aos estudos sobre letramento, gêneros textuais e processos de ensino-aprendizagem nos quais essas áreas de conhecimento se encontram e se complementam (PEREIRA, 2010).

A contribuição advinda das disciplinas e áreas de conhecimento acima destacadas tornou evidente a influência de questões sócio-histórico-ideológicas no processo de produção dos textos que circulam na sociedade. Na qualidade de educadores, temos responsabilidade de desvelar esses implícitos que subjazem ao texto escrito, e, nesse sentido, a nossa inserção na subárea da Linguística Aplicada, respalda-nos teórica e metodologicamente a realizar tais pesquisas. Inseridos nesse contexto mais amplo, redimensionamos os espaços de letramento, situando na esfera universitária as investigações sobre o

processo de constituição dos gêneros acadêmicos (Cf. SWALES, 1990; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), suas características, funcionalidade e implicações sócio-pragmáticas para os que deles fazem uso, sem que necessariamente dominem suas propriedades linguístico-discursivas, o que nos reconduz, mediata e necessariamente, à dimensão do espaço pedagógico.

Dito isso, e em conformidade com a proposta deste livro, faz-se necessário, então, situar inicialmente o nosso contexto, projetos, concepções e ações no âmbito das pesquisas em escrita acadêmica. Neste capítulo, portanto, expomos e discutimos os resultados das pesquisas desenvolvidas no Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), priorizando a dimensão didática do percurso investigativo.

Assim, o nosso projeto intitulado Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), constituiu-se no início de 2012, vinculado ao Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalhos (GELIT/UFPB), objetivando, de modo geral, investigar o processo de elaboração de diferentes gêneros acadêmicos em interface com diferentes áreas de conhecimento (Cf. BHATIA, 1993; BOURDIEU, 2004; POPPER, 1975).

Trata-se de uma iniciativa de investigação dos aspectos linguístico-discursivos dos textos acadêmicos, essencialmente de caráter interdisciplinar, no aspecto teórico e metodológico, que se respalda na necessidade de proporcionar formação acadêmica de primeiro nível frente às demandas atuais de qualificação profissional. A proficiência em textos escritos tem sido e sempre será um desafio tanto para a comunidade escolar como para os demais setores da sociedade (Cf. LAVE e WENGER, 1991). Entendemos, portanto, que a academia precisa inovar em

formas de tornar esse letramento acessível a uma maior parte da população.

Nesse sentido, temos atuado em dois eixos: 1) analisando as especificidades dos parâmetros de produção e da arquitetura textual de gêneros acadêmicos (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), especificamente resumos (*abstracts*) e artigos científicos publicados em periódicos de diferentes áreas de conhecimento: Odontologia, Medicina, Nutrição, Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Engenharia, Jornalismo e Direito; 2) desenvolvendo processos de didatização da escrita acadêmica em disciplinas de Português Instrumental, Metodologia Científica, Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua e Leitura e Produção de Textos I e II.

Em relação ao primeiro eixo de investigação, dentre as metas alcançadas pelo ATA, organizamos um *corpus* de gêneros acadêmicos (artigos científicos) representativos de diferentes áreas de conhecimento, de modo a parametrizar as condições de produção em cada comunidade discursiva. Os textos-discursos constitutivos de nosso *corpus* são 66 (sessenta e seis) resumos, coletados por alguns de nossos colaboradores¹, através de pesquisa documental, de caráter qualitativo, em periódicos especializados. De cada área de conhecimento, 11 (onze) ao todo (Arquitetura, Direito, Filosofia, Jornalismo, Medicina, Nutrição, Odontologia, Educação, Psicologia, Linguística e Literatura), selecionamos 2 (dois) periódicos e, de cada periódico, 3 (três) resumos, perfazendo um total de 6 (seis) resumos por área.

¹ As atividades de pesquisa, coleta e análise dos dados conta com a participação de orientandos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, além de bolsistas do PNPd Institucional.

Considerando os resultados das análises dos resumos (*abstracts*), já concluídas, e dos artigos, ainda em curso, podemos afirmar que, dentre as quatro grandes áreas estudadas (Ciências da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes) apenas na primeira, mais particularmente na área de saúde, encontramos uma concepção de ciência pautada, predominantemente, no paradigma positivista, caracterizado, nos resumos observados, pelo modelo empírico/experimental de organização estrutural, bem como pelo predomínio da linguagem técnico-científica, delineada pelo uso de um léxico específico à área, pela objetividade e neutralidade e pela ausência de responsabilidade enunciativa.

Nas demais grandes áreas, tivemos o predomínio, quase que exclusivo, da concepção interpretativista de ciência, demarcada por uma menor densidade de termos técnico-científicos, pela objetividade e por uma maior expressividade enunciativa, que, mesmo mantendo a impessoalidade, revela-se através de manifestações linguístico-discursivas de cunho avaliativo. Entretanto, o modelo de resumo utilizado ora assume a organização do modelo empírico/experimental, ora a do modelo de revisão de literatura. Nas áreas de Direito e de Jornalismo, encontramos resumos cuja constituição parece não perceber a diferença entre a construção do conhecimento jurídico ou do conhecimento jornalístico e a construção do conhecimento científico sobre o conhecimento jurídico ou sobre o conhecimento jornalístico. Isso nos leva a questionar quais os limites do conhecimento, particularmente do científico, embora reconheçamos o caráter relativamente estável dos gêneros textuais (LEITÃO e PEREIRA, 2014).

No que se refere ao segundo eixo², voltado para processos de didatização, foram desenvolvidas experiências de ensino-aprendizagem, embasadas na proposta teórico-metodológica das Sequências Didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004), que nos permitiram elaborar instrumentos didáticos para o trabalho com o resumo, a resenha, o artigo científico, o esquema e o relatório. Nos últimos cinco anos, organizamos eventos locais para um público constituído por alunos de diferentes cursos: “I *Workshop* de Letramento Acadêmico: conhecimento, autoria X plágio”, na UFPB (2013); “II *Workshop* de Letramento Acadêmico: paradigmas, método e ideologia nas ciências” e “I Ateliê de Letras – projetos no tear” (2014); “III *Workshop* de Letramento Acadêmico” e “II Ateliê de Letras – nas trilhas do TCC” (2015); “IV *Workshop* de Letramento Acadêmico: vivências e epistemes” e “III Ateliê de Letras – projetos no tear” vivências e epistemes (2016); “V *Workshop* de Letramento Acadêmico: a didatização dos gêneros acadêmicos em diferentes áreas de conhecimento” (2017). Nesses eventos, oferecemos oficinas sobre os gêneros projeto, artigo, relatório e esquema, atendendo a alunos do curso de Licenciatura em Letras Português, Inglês e Espanhol, mas também graduandos de Engenharia, Química, Mídias Digitais, Administração e Pedagogia.

Devido aos limites de espaço e, principalmente, ao enfoque didático privilegiado neste livro, nas seções seguintes deste capítulo, descreveremos e discutiremos os resultados referentes ao segundo eixo, o das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da UFPB, nas turmas de graduação de Licenciatura em Letras Português. Antes, porém, na próxima seção, abordaremos o

² Este capítulo reúne e retoma alguns dados de pesquisas já publicadas no âmbito das ações do ATA, com o objetivo de expor nosso portfólio.

direcionamento teórico-metodológico subjacente às nossas pesquisas.

Uma abordagem teórico-metodológica e formativa

A ancoragem teórico-metodológica do ATA se respalda em duas bases: a primeira, de caráter essencialmente epistêmico, alicerçada em reflexões que investigam o delineamento do fazer científico e suas implicações na organização da sociedade, a exemplo dos trabalhos de Popper (1975), Habermas (1983[1968]), Bourdieu (2004) e Hoffman (2011). Nessa direção, alinhamo-nos ao posicionamento geral do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), segundo o qual é imperioso pensar nos dias atuais sobre a responsabilidade social dos cientistas e o compromisso com padrões éticos adotados (Cf. HOFFMAN, 2011).

A segunda base respalda-se na perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), idealizada por Bronckart (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) que nos fundamenta tanto do ponto de vista de uma metodologia de análise de textos em toda sua complexidade, dos parâmetros físicos aos sociosubjetivos relacionados à produção textual, como em uma perspectiva teórica e epistêmica que prevê diálogos com diferentes campos de conhecimento, a exemplo da Psicologia, da Pedagogia, da Filosofia, da Sociologia e da Linguística. Essa perspectiva de estudo se constituiu em torno das influências de Vygotsky (1984[1930], 1987[1934]) e de Bakhtin (1997[1979]), bem como da teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 1987).

Uma das máximas defendidas pelo ISD refere-se à noção de linguagem como ação; ou seja, a partir do uso situado da linguagem, agimos na sociedade e nos desenvolvemos cognitivamente. Nesse cenário, em situações reais de uso da língua, a Linguística Aplicada (LA) tem tido um papel fundamental porque consegue atuar – por meio das pesquisas desenvolvidas na área – como um elemento de contato entre as teorias que circulam nos meios acadêmicos e o reflexo delas no estudo e na análise das práticas sociais de linguagem (Cf. PEREIRA, 2009).

Nesse aspecto, tem contado com a colaboração de vários pesquisadores, dentre os quais se destacam, especialmente, os trabalhos de Schneuwly e Dolz, que têm dedicado especial atenção ao estudo de gênero voltado ao ensino de língua materna. O grupo desenvolve projetos para elaboração de sequências didáticas (Cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) a serem implementadas em salas de aula, mas também se ocupa da análise de material didático e da avaliação do trabalho do professor, bem como de outras situações de análise textual tendo em vista a diversidade das práticas de linguagem, o que justifica sua íntima relação com os interesses da LA (Cf. PEREIRA, 2009). Segundo Bronckart (2006), foi dessa preocupação didática que surgiu o projeto do ISD, que não tem ainda um caráter definitivo, mas se encontra, também, em fase de formação.

Pretendemos com isso evidenciar como os textos-discursos se articulam com ações não verbais e como em sua análise, todo esse percurso responsável tanto pelos processos de produção, quanto os referentes aos processos de apreensão, não pode ser desconsiderado nem negligenciado. Consideramos que o reconhecimento da

abrangência das ações de linguagem tem uma repercussão notável nos processos de ensino-aprendizagem de língua, mais especificamente naqueles que envolvem a elaboração textual. Nessa perspectiva, um texto materializado empiricamente consegue agregar todo um conjunto de fatores de ordem social e de ordem psicológica responsável por sua constituição.

Os pressupostos teórico-metodológicos do ISD estabelecem, então, um conjunto de parâmetros que podem influenciar a organização de um texto. Segundo Bronckart (1999), o primeiro parâmetro refere-se ao mundo físico, o que implica a constatação de que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto e no qual estariam implícitos aspectos relacionados ao lugar de produção, ao momento de produção e às especificidades relativas ao emissor e ao receptor. O segundo refere-se ao mundo social e subjetivo, e estabelece que todo texto se insere nos quadros de uma formação social, mais precisamente no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social e o mundo subjetivo.

A trajetória – que parte da atividade coletiva, é recortada em ação significativa e vem a se consolidar como uma conduta verbal (semiótica), até ser materializada em textos-discursos – leva o agente a recorrer ao intertexto. Na visão de Bronckart (op. cit.), essa noção refere-se ao conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados pelas formações sociais contemporâneas. Com base em seu conhecimento dos gêneros e de suas condições de uso, o agente escolhe um modelo textual.

Assim, para o autor, o empreendimento de uma ação de linguagem implica a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos, por parte da autoria, que se referem ao conteúdo temático e ao seu próprio estatuto de agente (capacidade de ação, intenções). No entanto, a representação de todo conhecimento humano é construída na interação com os discursos dos outros, e, até mesmo quando são alvo de uma reorganização individual, ela continua trazendo as marcas da alteridade constitutiva.

Essa brevíssima retomada teórica é necessária para situar o que tem nos guiado ao longo do planejamento didático com a escrita acadêmica nas turmas de graduação, privilegiando processos de mediação formativa inseridos no contexto de práticas situadas de letramento acadêmico.

O artigo científico: didatizando o gênero

A ementa da disciplina Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PAELP), oferecida aos alunos do Curso de Letras Português nos períodos 2014.2 e 2015.2 contempla os fundamentos teóricos e metodológicos que vão alicerçar todo o percurso da pesquisa: planejamento, execução e registro. Nesse sentido, inicialmente, propiciamos aos alunos o acesso aos conhecimentos condutores da construção de um projeto de pesquisa, que abrange a elaboração de perguntas de pesquisa e de objetivos, a definição de asserções e/ou hipóteses, a apresentação do aparato teórico, a caracterização da pesquisa e, por fim, a descrição dos procedimentos metodológicos a serem seguidos. No decorrer da disciplina, possibilitamos a leitura e a discussão de diferentes textos

que, direta ou indiretamente, auxiliariam no processo de elaboração de um plano de ação para o desenvolvimento da pesquisa e, posteriormente, para a documentação das atividades desenvolvidas e da análise e discussão dos resultados, até, finalmente, estruturar a escrita e a(s) reescrita(s) do artigo científico³.

Primeiramente, apresentamos e discutimos os conceitos e princípios que perpassam o fazer científico (diferenças entre conhecimento científico e senso comum, os diferentes métodos e paradigmas de pesquisa). A partir desses conhecimentos, os alunos começaram a refletir e a formular perguntas desencadeadoras de uma investigação, preferencialmente, voltadas para a realidade do ensino de língua portuguesa nas escolas. Sugerimos alguns temas e orientamos colaborativamente perguntas e objetivos de pesquisa, os quais foram discutidos individual e coletivamente, relacionando-os aos diferentes tipos de pesquisa, metodologias e instrumentos a serem utilizados na geração e coleta dos dados.

Definidos os temas, seguiu-se a etapa de selecionar o aparato teórico condizente com a investigação, bem como o levantamento de pesquisas prévias. Esclarecemos os alunos sobre as fontes a serem consultadas, abordando pontos como: validade, atualidade, quantidade, fatores que podem estimular ou ainda desmotivar a pesquisa, caso o tema e/ou objeto de estudo sejam novos e, portanto, não disponham de muitas referências. Concluída a elaboração

³ O artigo que aborda detalhadamente essa experiência didática foi publicado e está disponível em: PEREIRA, Regina Celi Mendes; LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. Mediação formativa na prática de elaboração de artigos científicos. **Diálogo das Letras**, v. 6, p. 63-88, 2017.

do plano de trabalho, os alunos começaram efetivamente a pesquisa, momento em que o desafio de identificar, organizar e selecionar os dados representativos para análise se tornou mais evidente. Essa ação, assim como as demais, demandou acompanhamento e orientações constantes de nossa parte, pois requer maior vivência com a prática de pesquisa, experiência com a qual a grande maioria dos alunos não está familiarizada.

Simultaneamente ao trabalho com os dados, os alunos estudaram os fundamentos teóricos que lhes dariam suporte não apenas para sua análise, mas para a escrita do artigo. A estrutura composicional foi discutida com base nas orientações de Motta-Roth e Hedges (2010). Assim, em relação à elaboração da seção de fundamentação teórica, orientamos exercícios de paráfrase e solicitamos resumos de capítulos, artigos e relatos de experiências que servissem como embasamento teórico-conceitual. Ainda nessa etapa, promovemos a socialização oral de pesquisas prévias, permitindo que os alunos percebessem a importância dos estudos de cunho teórico ou aplicado na consolidação do conhecimento, sobretudo quando consideramos a principal dificuldade dos alunos ao longo da construção do artigo: relacionar teoria e análise dos dados. Após a produção de três versões do artigo, todas avaliadas e comentadas, individual e coletivamente (conferir quadro 1), os alunos entregaram a versão final do artigo e, só então, receberam uma nota, caracterizando um processo de avaliação contínuo e formativo nos moldes do que propõe o modelo de sequência didática (Cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

1ª versão do Artigo Científico APAELP 1

Resumo

O presente artigo propõe a observância da abordagem do gênero poema realizada pelo livro didático (LD) no ensino médio, da rede pública. Assim, é analisado o procedimento utilizado pelo LD, em relação à transmissão de conteúdo sobre o referido gênero, considerando a importância do texto literário como um dos canais colaboradores para o desenvolvimento da competência e habilidades críticas e

[R1] Comentário: análise

[R2] Comentário: aqui vc já deve citar o nome do LD investigado

[R3] Comentário: não é bem transmissão

reflexivas dos jovens leitores. A pesquisa de cunho documental, qualitativa e interpretativista, avalia a maneira como estão sugeridas as atividades com o referido gênero, baseando-se nas seguintes contribuições: O letramento literário proposto por Cosson (2011); os ditames dos Parâmetros Curriculares facilit (2001) e Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006); e a fundamentação apresentada por Marcusch

Área de Ma

(2003) sobre os gêneros textuais. Nesse sentido, acredita-se no enquadramento do gênero poema no LD, porque é reconhecida a incontestável riqueza da linguagem poética, que é capaz de englobar a possibilidade de serem trabalhadas tanto as questões formais, quanto as contextuais e interpretativas, a partir da leitura e atividades com poemas.

[R4] Comentário: o resumo deve ser a última coisa a ser feita, pois devem ser apresentados os resultados da análise.

Palavras-chave: Livro didático. Gêneros textuais. Poema.

3ª versão do Artigo Científico (APAELP 1)

Resumo: O presente artigo propõe a análise da abordagem do gênero poema no livro didático – *Língua Portuguesa – linguagem e interação* –, do 1º ano do Ensino Médio. Observa-se a questão das atividades voltadas para o estudo do poema. Considera-se o texto literário como sendo um dos canais colaboradores para o desenvolvimento da competência e habilidades críticas e reflexivas dos jovens leitores. A pesquisa de cunho documental, qualitativa e interpretativista, avalia a maneira como estão sugeridas as atividades com o referido gênero, baseando-se nas seguintes contribuições: O letramento literário proposto por Cosson (2011); os ditames dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) e Orientações Curriculares do Ensino Médio

Mudanças e/ou acréscimos feitos pela aluna

Cortes sugeridos pelo professor

Modificações e/ou acréscimos sugeridos pelo professor

<p>(2006); e a fundamentação apresentada por Marcuschi (2003) sobre os gêneros textuais. Foi considerada a necessidade de verificar se as propostas de atividades de leitura do LD estão, de fato, voltadas à contextualização do texto a fim de situar o leitor, e colaborar para a construção dos significados textuais. Este trabalho contribui para a percepção da necessidade de revisar o procedimento do LD quanto a esse gênero textual. [Troque esse trecho pela apresentação dos resultados]</p> <p>Palavras-chave: Livro didático. Gêneros textuais. Poema.</p>	
---	--

Quadro 1 Versões do artigo (APAELP 1)

Após o término da disciplina, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar seus trabalhos de pesquisa no I e II “Ateliê de Letras: Projetos no Tear”, eventos já mencionados no início deste capítulo, ampliando, assim, as vivências de letramento acadêmico. A participação nos *workshops* foi guiada e orientada pela equipe do ATA desde a submissão no evento, quando da revisão dos resumos submetidos, até a elaboração dos *slides* e, posteriormente, atuando como debatedores durante a exposição oral.

Essa experiência foi particularmente produtiva tanto para os alunos da disciplina de Pesquisa Aplicada quanto para os integrantes do ATA, uma vez que tiveram a oportunidade de atuar como revisores e orientadores dos graduandos. Ao se posicionarem como pares mais experientes, também se submetem a um processo

autoformativo, na medida em que ativam habilidades metacognitivas de leitura e avaliação do texto do outro e são influenciados em seu processo individual de leitura e escrita, ratificando o que diz Bronckart (1999) sobre a reorganização subjetiva provocada na interação com o discurso do outro. Mestrandos e doutorandos vivenciaram uma nova experiência de letramento acadêmico na condição de revisores e pareceristas dos artigos quando todos os trabalhos apresentados na vigência dos três *workshops* “Ateliê de Letras – Projetos no Tear” foram publicados em forma de *E-book* (PEREIRA; LEITÃO, 2017), com acesso gratuito.⁴

A resenha: didatizando o gênero

Outra experiência, também fundamentada nos mesmos princípios de transposição didática concebidos no ISD, foi desenvolvida na elaboração do gênero resenha com alunos do primeiro período em 2013 do Curso de Letras diurno na disciplina de Leitura e Produção de Textos I, numa sala de 37 alunos recém-ingressos no ensino superior, ao longo de 12 encontros, durante as aulas geminadas que aconteciam duas vezes por semana, totalizando quatro horas semanais.

Ainda de acordo com o modelo proposto pela SD, durante a apresentação da situação, foi desenvolvido um

⁴ <http://www.ideiaeditora.com.br/categoria-produto/e-books/>

trabalho amplo de exploração e de conhecimento do gênero resenha⁵. Esse momento correspondeu à duração de quatro aulas, nas quais os alunos, além de lerem e discutirem sobre o conteúdo temático de duas resenhas, também tiveram acesso a textos que abordaram a estrutura da resenha tanto no que diz respeito ao plano composicional, tema e estilo, quanto aos seus parâmetros de produção e recepção.

No livro resenhado, “A Formação do Professor de Português: que língua vamos ensinar” (GUEDES, 2006), o autor problematiza a formação do professor e aponta os entraves e dificuldades da prática docente. Paulo Coimbra Guedes traça um panorama dos diferentes perfis que o professor tem assumido ao longo da evolução dos diferentes paradigmas de ensino-aprendizagem e destaca que, nesse percurso, foi se estabelecendo uma crise de identidade no papel que o professor supostamente deve assumir no exercício de sua profissão. As atividades que se seguiram ao trabalho desenvolvido na apresentação da situação e ao longo da discussão sobre o livro tiveram como principal objetivo o desenvolvimento da capacidade de argumentar por sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição, habilidade essencial tanto na elaboração da resenha como de outros gêneros que circulam no meio social acadêmico.

⁵ Essa experiência, na íntegra, está publicada em Pereira e Basílio (2014).

Nesse sentido, os módulos elaborados depois da primeira produção foram planejados na seguinte ordem: solucionar dificuldades na identificação e na elaboração de argumentos; conhecer e usar expressões e articuladores entre as seções da resenha e entre períodos e parágrafos do texto (coesão sequencial e referencial); identificar as vozes com as quais o autor dialoga; utilizar fórmulas que introduzem citações, discurso reportado (vozes); utilizar expressões de responsabilidade enunciativa; reconhecer e utilizar marcas modais enunciativas; desenvolver uma postura de pesquisador (buscar informações sobre o assunto/ tema do texto a ser resenhado em *sites* de universidades, revistas científicas ou em livros dos autores citados pelo próprio Paulo Coimbra Guedes); relacionar informações gerais com locais; socializar os resultados das pesquisas; analisar e reescrever uma resenha produzida por um aluno.

Entre a primeira produção (que serve como diagnóstico das capacidades dos alunos e como ponto de partida no planejamento para elaboração dos módulos) e a produção final da resenha, é possível contemplar tanto os elementos de natureza linguístico-discursiva, quanto os relacionados aos aspectos sociocomunicativos e funcionais do gênero, conforme indica o exemplo abaixo no quadro 2.

1ª produção de E. D. L. A. (conclusão)	2ª produção de E. D. L. A. (conclusão)
[...] A questão da leitura também é altamente observada, de forma que vale ressaltar a importância da valorização nacional para a formação de pensadores experientes e ativos, e de professores capacitados para agarrar tal responsabilidade.	[...] Para os alunos do curso de Pedagogia e de Letras, a leitura deste livro é indispensável, não só por adquirir mais conhecimento, mas para demonstrar e observar algumas experiências que futuramente virão a acontecer dentro da sala. O livro, na realidade, é irrecusável para todo meio acadêmico, pois pode ser de serventia para muitos professores. Mas, ressalto, principalmente para alunos dos cursos de licenciatura.

Quadro 2: (Parâmetros socio subjetivos na constituição do gênero resenha)

Assim, este breve excerto – ainda que haja vários outros exemplos indicativos do progresso registrado nos textos dos alunos – surpreende pela evolução e maturidade alcançadas ao longo dos dois momentos da produção. O movimento retórico de indicação e recomendação de leitura a um público determinado, que é tão marcante nas resenhas, embora inexistente na primeira produção, evolui significativamente na produção final. E os avanços não se restringem apenas aos elementos pragmáticos e funcionais do gênero: a estrutura linguístico-discursiva como um todo se transforma, amadurece. Conforme já ressaltamos no início deste capítulo, elementos do contexto físico e

sociosubjetivo interferem diretamente em nossas produções semióticas e languageiras.

Considerações finais

Finalizamos este capítulo com a certeza das coisas não findas, de que o movimento na direção de transformação das práticas docentes tradicionais é lento, mas progressivo e revolucionário. Os demais capítulos deste livro sinalizam, cada um a seu modo e em diferentes realidades, que a escrita acadêmica não se constitui aprioristicamente nem pode se dissociar das práticas sociais que a engendram. Assim, a questão central não é apenas como escrever um relatório, artigo científico, monografia ou dissertação; anterior a isso, e absolutamente fundamental, é como criar condições para o planejamento, a execução e a análise da pesquisa empreendida e, em seguida, proporcionar aos graduandos momentos de vivência e experimentação com a escrita que prevejam aprendizagens e desenvolvimento. Não por acaso, um dos princípios do ISD é que “[...] sejam consideradas todas as variedades de ações humanas e que uma ênfase particular seja dada às que são orientadas para o desenvolvimento e a formação dos outros seres humanos” (BRONCKART,1999, p.66).

Diante dos exemplos aqui apresentados, percebemos que a mediação formativa na elaboração do artigo científico e da resenha – e de todo e qualquer texto –, assim

como os demais processos de interação, envolvem as representações socio subjetivas dos indivíduos envolvidos. Nesse sentido, as práticas de linguagem já vivenciadas pelos estudantes são fundamentais no processo de apropriação dos gêneros textuais, especialmente dos que circulam no âmbito acadêmico, em virtude das especificidades que os caracterizam. Tudo o mais é decorrência da dialética do letramento acadêmico.

Referências

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Logman, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de

Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1983 [1968], p. 313-343.
HOFFMAN, Wanda A. (Org.). **Ciência, tecnologia e sociedade: desafios da construção do conhecimento.** São Carlos: Edufscar, 2011.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEITÃO, P. D. V. ; PEREIRA, R. C. M. . Como as diferentes áreas do conhecimento concebem o fazer científico. In: Regina Celi Mendes Pereira. (Org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes.** João Pessoa: Ideia, 2014. p. 17-88.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Do social ao psicológico: os caminhos que conduzem à materialização do texto escrito. In: PREIRA, R. C. M e ROCA, M. Del Pilar (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009, p.113-142.

_____. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores. In: PEREIRA, Regina Celi M. (Org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

PEREIRA, R. C. M.; BASÍLIO, R.A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário. In: Nascimento, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.** Campinas: Pontes, 2014, p. 235-256.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. Mediação formativa na prática de elaboração de artigos científicos. **Diálogo das Letras**, v. 6, p. 63-88, 2017.

____ (Orgs.) **Ateliê de letras: projetos no tear**. João Pessoa: Ideia, 2017. Disponível em <http://www.ideiaeditora.com.br/categoria-produto/e-books/>

POPPER, Karl R. **Três concepções acerca do conhecimento humano**. São Paulo: Abril Cultural. v. 44, 1975b. v. 44. (Os pensadores)

SWALES, John. **Genre analysis**. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984 [1930].

SOBRE OS AUTORES

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo cursou doutorado em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Garanhuns, e docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Desenvolve pesquisas principalmente sobre os seguintes temas: gêneros textuais, letramentos, Educação à Distância, identidades sociais, gênero social e livro didático.

Benedito Gomes Bezerra é doutor em Linguística (UFPE) e professor da Universidade de Pernambuco (UPE) e da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). É docente dos programas de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UPE) e de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL (UNICAP), do qual também é Coordenador. Desenvolve pesquisas sobre letramentos e teorias de gêneros, em especial letramentos acadêmicos, gêneros acadêmicos e gêneros digitais.

Christiane Blaser é doutora em didática do francês, tendo estudado o lugar e o papel da leitura e da escrita no ensino das ciências e da história no ensino fundamental II e médio. Ela é professora-pesquisadora no departamento de pedagogia da Universidade de Sherbrooke, Canadá, há mais de 10 anos, onde dá aulas de didática a futuros professores e cursos sobre a apropriação dos escritos universitários a alunos da pós-graduação. Suas pesquisas inserem-se no campo da didática do francês e dos letramentos universitários.

Eliane Gouvêa Lousada, mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Unviersidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é líder do grupo de pesquisa ALTER-CNPq e coordenadora do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP para a língua francesa. Docente do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês e do PPG de mesmo nome, foi professora da graduação e do mestrado em Estudos Franceses na Universidade de Guelph, Canadá, onde ainda atua como Professora Visitante e orientadora. Tem experiência e publicações nas áreas letramento acadêmico, gêneros textuais, elaboração de material didático, além de formação e desenvolvimento de professores pelo viés do trabalho docente.

Elvira Narvaja de Arnoux es Profesora Emérita de la Universidad de Buenos Aires. Dirige en la Facultad de Filosofía y Letras la Maestría en Análisis del Discurso. Es responsable de la sede argentina de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura y en ese marco ha implementado la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura. Dirige, además, el Proyecto Interdisciplinario *El derecho a la palabra. Perspectiva glotopolítica de las desigualdades / diferencias*. Ha dirigido, en el área, las obras colectivas *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (2009) y *Pasajes. Escuela media/Enseñanza superior* (2009) y co-dirigido *Políticas del lenguaje y enseñanza de lenguas* (2015), *Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana* (2016) e *Ideologías lingüísticas. Legislación, universidad, medios* (en prensa).

Gisele Silva Antunes Thomazini. Graduada em Letras – Inglês pela Universidade Estadual de Londrina. Durante a graduação foi bolsista de Iniciação Científica tanto da Fundação Araucária e quanto do CNPq. Participou do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação no período de agosto/2014 a julho/2017.

Lília Santos Abreu-Tardelli é Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e licenciada em Letras pela UNICAMP. É professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na linha Ensino e Aprendizagem de Línguas. É membro do GT Gêneros textuais/discursivos da ANPOLL e líder do grupo de pesquisa ALTER-FIP.

Natalia Ávila Reyes es una didacta de la escritura y lingüista educacional chilena especialista en escritura universitaria. Se desempeña como profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es Licenciada en Letras, Profesora de Castellano y Magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctora en Educación con énfasis en Lenguaje, Literacidad y Composición escrita por la University of California, Santa Barbara. Es miembro fundadora de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura, ALES.

Olivier Dezutter é doutor em Filosofia e Letras pela Universidade Católica de Louvain-la-Neuve (Bélgica). Especialista em didática de francês, é professor do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke (Quebec, Canadá) e codiretor do Coletivo de Pesquisa sobre a Continuidade da Aprendizagem em

Leitura e Escrita. Seu trabalho aborda a formação de professores de de francês como primeira, segunda ou língua estrangeira, assim como o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em contextos variados, inclusive o de estudos universitários e acadêmicos. Coordenou várias obras coletivas e números de revistas científicas sobre essas questões e colaborou na elaboração de vários livros didáticos.

Regina Celi Mendes Pereira é doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005) e docente permanente no PROLING/UFPB. É bolsista de produtividade em pesquisa 1D do CNPq, líder do GELIT, coordenadora do ATA, membro do grupo Análise da linguagem, trabalho e suas relações (ALTER) da Universidade de São Paulo (USP), editora da Revista Prolíngua e coordenadora da sub-sede da Cátedra UNESCO em Leitura e Escrita. Organizou os livros *Ações de Linguagem: da formação continuada à sala de aula* (2010), *Entre Teorias e Práticas: o quê e como ensinar nas aulas de português* (2011), *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita* (2012), *Ateliê de Gêneros Acadêmicos* (2014), dentre outra obras.

Vera Lúcia Lopes Cristovão é professora associada da Universidade estadual de Londrina (UEL). Teve bolsa CAPES/FULBRIGHT como professora pesquisadora na Universidade da Califórnia, campus de Santa Bárbara, de outubro a dezembro de 2011 na América2. Foi pesquisadora visitante da Universidade de Carleton, em Ottawa, no Canadá, de setembro/2017 a fevereiro/2018. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Integrou o projeto Iniciativas em Leitura e escrita no Ensino Superior (ILEES) América Latina, de Charles Bazerman, coordenando o projeto no Brasil.

"(...) Este texto y este libro se escriben en dos lenguas como ejemplo de algunas de estas continuidades, complementariedades y similitudes, pero también como aporte concreto a un espacio regional común para los estudios de la lectura y la escritura en educación superior. De esta forma, como producto que atraviesa fronteras simbólicas, *Escrita na Universidade: panoramas e desafios na América Latina* busca que Brasil e Hispanoamérica constituyan de forma conjunta, ahora más que nunca, los estudios de la escritura de la región latinoamericana. "

Federico Navarro



CÁTEDRA UNESCO
para la lectura y la escritura