PRÁTICAS DISCURSIVAS EM LETRAMENTO ACADÊMICO: QUESTÕES EM ESTUDO

VOLUME 3

Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues
Jane Quintiliano Guimarães Silva
Organizadoras

editora PUC Minas

PRÁTICAS DISCURSIVAS EM LETRAMENTO ACADÊMICO: QUESTÕES EM ESTUDO

VOLUME 3

Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues
Jane Quintiliano Guimarães Silva
Organizadoras

editora PUC Minas

© 2020 Os autores.
Todos os direitos reservados pela Editora PUC Minas. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem a autorização prévia da Editora.

PUC Minas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo
Reitor: Dom Joaquim Giovani Mol Guimarães
Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação: Sérgio de Morais Hanriot

editora PUC Minas

EDITORA PUC MINAS

Diretora: Mariana Teixeira de Carvalho Moura
Conselho editorial: Edil Carvalho Guedes Filho; Eliane Scheid Gazire; Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros; Flávio de Jesus Resende; Javier Alberto Vadell; Jean Richard Lopes; Leonardo César Souza Ramos; Lucas de Alvarenga Gontijo; Luciana Lemos de Azevedo; Márcia Stengel; Mariana Teixeira de Carvalho Moura; Meire Chucre Tannure Martins; Mozahir Salomão Bruck; Pedro Paiva Brito; Sérgio de Morais Hanriot

CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO-BRASILEIROS DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

CESPUC: Centro de Estudos Luso-Afro Brasileiros

Coordenadora: Raquel Beatriz Junqueira Guimaraes
Projeto gráfico e diagramaçao: Jefferson U. de A. Medeiros
Imagem da Capa: freepik.com
Capa: Jefferson U. de A. Medeiros
Revisão: Eduardo Assis Martins

EDITORA PUC MINAS: R. Dom Lúcio Antunes, 180 • Coração Eucarístico CEP: 30535-630 • Belo Horizonte • Minas Gerais • Brasil Tel.: (31) 3319.9904 • editora@pucminas.br • www.pucminas.br/editora

CESPUC - PUC MINAS: Av. Dom José Gaspar, 500 • Coração Eucarístico CEP: 30535-901 • Belo Horizonte • Minas Gerais • Brasil Tel.: (31) 3319.4368 • cespuc@pucminas.br • https://www.pucminas.br/cespuc

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

P912 Práticas discursivas em letramento acadêmico [recurso eletrônico] : questões em estudo: volume III: estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa / organizadoras Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues e Jane Quintiliano Guimarães Silva. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

E-book (266 p.: il.)

ISBN: 978-65-88547-10-6

1. Comunicação escrita. 2. Fala. 3. Escrita. 4. Letramento - Estudo e ensino. 5. Elaboração de resenhas - Técnica I. Rodrigues, Daniella Lopes Dias Ignácio. II. Silva, Jane Quintiliano Guimarães. III. Título.

CDU: 372.45

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Paim Brito - CRB 6/2999

PRÁTICAS DISCURSIVAS EM LETRAMENTO ACADÊMICO: QUESTÕES EM ESTUDO

VOLUME 3

Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues
Jane Quintiliano Guimarães Silva
Organizadoras

CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO-BRASILEIROS DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

CAMÕES INSTITUTO DA COOPERAÇÃO E DA LÍNGUA PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

editora PUC Minas

Belo Horizonte, 2020

SUMÁRIO

Apresentação

07 Colocando a mão na massa: implicações da aprendizagem e do ensino da escrita na universidade

Daniella Lopes Dias I. Rodrigues
Jane Quintiliano G. Silva

Capítulos

21 Research in practice: online academic literacy for Brazilian undergraduate students

Luana Amaral, Daniervelin Pereira e Carla Coscarelli

49 Experiência de ensino da escrita académica na universidade

Conceição Siopa
Luísa Álvares Pereira

84 Ingressar na escrita acadêmica: práticas didáticas e o enfrentamento de conflitos e mitos sobre o *métier* acadêmico

Juliana Alves Assis
Sibely Oliveira Silva

109 Escribir (leer) e investigar: voces en diálogo

Montserrat Castelló

136 Vozes da ciência em relatórios de pesquisa na iniciação científica de alunos de ensino médio e superior: formas e funções

Evandro Gonçalves Leite
Regina Celi Mendes Pereira

165 Syntax and Punctuation: Some difficulties encountered in French students' writing

Sabine Pétillon
Fanny Rinck

185 A cura da infodemia? o tratamento da desinformação em práticas sociais letradas de checagem de fatos em tempos de *Covid-19*

Fabiana Komesu, Gabriel Guimarães Alexandre e Larissa Souza da Silva

230 Letramento e a exclusão da oralidade: o silenciamento dos gestos cotidianos de linguagem pela Escola

Leda Verdiani Tfouni

257 **Sobre os autores**

265 **As organizadoras**

Apresentação

COLOCANDO A MÃO NA MASSA: IMPLICAÇÕES DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO DA ESCRITA NA UNIVERSIDADE

DANIELLA LOPES DIAS IGNÁCIO RODRIGUES

JANE QUINTILIANO GUIMARÃES SILVA

O conceito de volume vem do latim *volumen* que significa "rotação", "movimento giratório". É justamente essa ideia, pensada a partir de um movimento dinamizado por uma rede discursiva que entrelaça os estudos do letramento acadêmico-científico, sob a problemática da escrita da universidade, que a coleção **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo** deseja fazer ver. Tal rede constitui-se de pesquisas de natureza teórica sobre a temática, investigações empíricas, depoimentos de pesquisadores sobre o debate em torno do conceito e dos aspectos que o englobam bem como práticas didático-pedagógicas que visam à formação de diferentes sujeitos partícipes dessa rede.

Nesse sentido, para apresentarmos o terceiro volume dessa coleção, o que aqui tomamos como uma feliz função, é, a nosso ver, importante resgatar brevemente o que se tem proposto para a discussão em torno da escrita acadêmica nas duas primeiras publicações, embora, mereça assinalar, a leitura dos textos deste livro não prescinda dos dois primeiros. Insistimos, assim, nesse exercício, por julgarmos importante não perder de vista o trabalho que a Editora PUC Minas e o Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas (CESPUC), a partir de 2019, trazem a público sobre estudos que investem na problemática do letramento acadêmico-científico, num movimento que busca colocar em cena pesquisas e pesquisadores de dentro e de fora do Brasil que têm se debruçado sobre questões dessa ordem a partir de diferentes lugares epistemológicos.

Assim, nessa empreitada, o primeiro volume ofereceu um conjunto de trabalhos de natureza teórico-conceitual, reunidos e organizados por Fabiana Komesu e Juliana Alves Assis, que, de diferentes formas e perspectivas, discutem questões imprescindíveis à construção do letramento acadêmico-científico, envolvendo, por

exemplo, o trabalho da construção de autoria, o uso de tecnologias e as metapragmáticas de ensino da escrita de pesquisa na WEB 2.0.

O segundo volume, sob a coordenação de Jane Quintiliano Guimaraes Silva e Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes, organizado por entrevistas concedidas por linguistas brasileiros e estrangeiros, filiados a diferentes correntes linguísticas, reúne discussões sobre a complexa entrada do universitário em uma nova ordem discursiva, contemplando, igualmente, reflexões sobre a oscilação terminológica entre escrita de pesquisa e escrita acadêmica, a problemática do plágio, a relação entre a construção do letramento acadêmico e a atuação profissional e cidadã.

Já este volume, intitulado **Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa**, que, na série da coleção, desponta como o terceiro, originou-se a partir da proposta de reunir textos de professores e pesquisadores, especialistas em temática sobre letramento e escrita acadêmica, oriundos de diferentes lugares do mundo. Tal fato, destaque-se, não se marca como uma característica específica desse volume, mas, sim, reafirma uma postura política da coleção. Ou seja, a de colocar em foco, sob uma rede discursiva, uma pluralidade de perspectivas capazes de identificar pontos e entradas de reflexões e de análises que a problemática da escrita na universidade tem suscitado, o que, nessa medida, deixa à mostra que esse objeto de estudo não se circunscreve a um determinado campo científico, tampouco a uma única abordagem teórica, questão essa discutida no texto da apresentação do 2º volume da referida coleção.

Salientamos que este volume, como seu próprio título anuncia, possui um traço que o distingue em relação aos que o precedem, que é o de tematizar a escrita acadêmica a partir de um viés que recobre a ideia do "colocar a mão na massa". Essa expressão, numa primeira

leitura, poderia parecer como "transparente", ou como algo da ordem do já conhecido, se se admite, pois, que ela encapsula uma série de saberes e sentidos cristalizados, em discursos da vida cotidiana, que transitam, na forma de paráfrase, como engajar-se em uma prática, ou encarar uma atividade, ou enfrentar um problema e solucioná-lo, remetendo-se a sentidos que comportem a ideia de saber fazer em resposta a demandas postas por e/ou em um dado contexto de práticas da vida social.

Não descartamos essa percepção. Mas tal expressão, no quadro da proposta deste volume, figura no sentido de nos instigar a reflexões sobre a escrita praticada na esfera acadêmica da universidade, sob perspectivas que nos convidam a pensar a escrita na formação universitária como prática social, acepção essa relacionada também à de escrita como trabalho. Nesse enquadre, a proposta deste volume buscou explorar uma posição segundo a qual o trabalho do sujeito com a escrita acadêmica pressupõe um saber fazer específico que não se reduz a um mero trabalho de (re)produção textual.

Nessa direção, a aposta que nutre o projeto deste volume compreende que aprender a escrita acadêmica requer a apropriação de saberes específicos demandados na e pela esfera da vida acadêmica, implicada com os modos de fazer e dizer de uma dada disciplina. Isso, em termos foucaultianos, permite-nos considerar que tais modos de fazer e dizer de uma disciplina estabelecem de quais objetos teórico-conceituais se devem falar, que instrumentos e técnicas hão de se utilizar, em que horizonte teórico se pode inscrever. Nessa visada, temos que são saberes, historicamente construídos, que expressam modos de compreensão desses objetos e são inseparáveis de uma representação de um mundo textual.

Acresce-se a essa posição que aprender a escrita acadêmica é também operar com saberes de ordem textual-linguístico-discursiva

com os quais e por meio dos quais são construídos os modos de dizer, ou os processos de textualizar os objetos de conhecimento em estudo. Sob a perspectiva aqui em foco, pode-se dizer que aprender a escrita acadêmica requer o trabalho de discursivizar os objetos de conhecimento e/ou de textualizá-los, numa postura que implica conferir a eles sentidos em relação à disciplina, aos referenciais teóricos e ao domínio institucional que o demanda.

Observando-se a questão do trabalho da escrita sob tal enquadre, importa não perder de vista as diferentes espessuras que integram e constituem a discursividade da escrita acadêmica. Salientamos, por exemplo, a própria natureza do gênero acadêmico em produção que pressupõe uma configuração textual-discursiva; o endereçamento de tal escrita; as vozes e já ditos trazidos para a enunciação científica relativamente ao objeto de dizer em construção; o diálogo que se estabelece com eles; as formas de silenciamento de ditos – o que não pode e não deve ser dito; o apagamento e/ou esquecimentos de outros ditos –, e, nessa trama discursivo-enunciativa, um ponto crucial é o que encobre as posições discursivas em que se inscreve o sujeito escrevente em seu discurso, para significar o que diz, como diz em relação aos ditos e se significar na posição em que se inscreve.

Pode-se compreender que o trabalho da escrita, ainda que possa se realizar de maneira solitária, como um ato individual do sujeito, é sempre dialógico, no sentido de estar vinculado a – e ser significado por – uma prática social, regulada pelas injunções institucionais e discursivas da esfera acadêmica, o que nos abre para pensar a escrita na relação com a leitura de textos que bordeiam essa escrita; com a historicidade dos sentidos dos discursos aí produzidos

e postos em circulação, com textos já escritos (e ainda a serem escritos) e com as leituras que já foram construídas por outros, para reiterar o sentido, ou para ampliá-lo, ou refutá-lo, ou, enfim, para deslocá-lo.

É, nessa relação entre prática social e trabalho do sujeito, que a escrita subassume modos particulares do fazer e dizer acadêmico, como constitutivo de espaços sociais de produção e circulação de discurso acadêmico-científico, dimensionado no âmbito das práticas discursivas de uma dada disciplina científica e, igualmente, como formas de constituição de identidades dos sujeitos que a praticam.

Por essa via, as pesquisas vêm trazendo para o debate questões que se abrem para interrogar a universidade no que respeita ao que e ao como nela se escreve; por que e para que nela se escreve; quem são os sujeitos que a praticam, seja aqueles que a tomam como objeto de ensino e de aprendizagem – professor e aluno –, seja aqueles que, no fazer acadêmico-científico, tomam-na no e para o processo de sistematização e elaboração de conhecimentos e saberes resultantes de pesquisa científica – pesquisador em formação bem como pesquisador *expert*.

Também, por essa via, são mobilizados gestos de interpretação que devem ser lidos sob uma ótica de que a escrita acadêmica como objeto de ensino, ou de aprendizagem, ou de trabalho de pesquisa não corresponde àquela tomada numa visão unificadora, autônoma e universalizante de língua/linguagem – e, nessa extensão, pode-se incluir a de sujeito. Remete-se aí a posturas teóricas que concebem os objetos e saberes teóricos, os seus modos e métodos de produção (e, aqui, se encontram a escrita, a língua) como meros suportes para viabilizar essa prática, apartados do tecido sócio-histórico e político que os constitui. Isso, em nome de um fazer e dizer científico, atrelado

a concepções positivistas da realidade, ainda vigentes no mundo acadêmico, busca uma escrita, entre cujos processos e produtos de conhecimento nela engendrados, vista como possibilidade de assegurar uma pretensa neutralidade e objetividade do discurso científico.

As questões que este livro focaliza estão, desse modo, distantes de uma visão de escrita acadêmica que se alinha àquela que aposta em atributos individuais da escrita, como habilidades linguísticas e cognitivas, neutras, universais e estáveis que, em qualquer tempo e espaço, quando aprendidas pela pessoa, seriam aplicáveis a quaisquer usos e práticas sociais da escrita.

Em resumo, em contraposição a essa visão, no âmbito dos capítulos aqui reunidos, guardadas as especificidades que os balizam, em relação ao *corpus* examinado, aos interesses investigativos e aos recortes temáticos escolhidos, as reflexões que o leitor encontrará oferecem uma compreensão de que a escrita não se reduz a um suporte, ou uma ferramenta para discorrer sobre um tema em estudo, ou um expediente para avaliar o desempenho do estudante. Mas, sim, como já anunciado, as reflexões que perpassam os estudos aqui publicados tendem a investir em uma concepção de escrita que a toma como condição material necessária para construir e sistematizar conhecimentos disciplinares, e, pela e na escrita, apropriar-se dos modos do dizer dos discursos científicos, e, nessa empreitada, participar efetivamente das práticas discursivas acadêmicas e construir uma identidade epistemológica.

Concluindo, as temáticas contempladas nos textos aqui apresentados trazem em seus debates resultados de pesquisas sobre a escrita acadêmica, sobre a leitura praticadas em diferentes espaços da esfera universitária, bem como sobre estudos que relatam experiências de escrita acadêmica, em contextos de oficina, espaço

que se abre para uma reflexão de natureza didático-pedagógica de pesquisadores comprometidos com a formação acadêmica em domínios marcados pela escrita, como objeto de aprendizagem, mas também como objeto de escrita de pesquisa. De um modo ou de outro, ressaltamos que, embora alguns capítulos aqui pulicados tratem de experiências de escrita, o objetivo deste volume está longe de querer fornecer fórmulas para o trabalho com a escrita na formação universitária. Ao contrário, na origem de sua proposta, nutre-se o objetivo de apresentar contribuições para ampliar o aprofundamento dos estudos sobre a escrita acadêmica e criar possibilidades para a intervenção em práticas que possam promover reflexões sobre as atividades no ensino dessa escrita.

Apresentando os capítulos

O volume é composto de nove capítulos produzidos por professores-pesquisadores de universidades nacionais (UFMG, PUC Minas, USP, UNESP, UFPB e IFTRN) e universidades internacionais (Universidade Nova de Lisboa, Portugal; Universidade Eduardo Mondale, Moçambique; Universidade de Paris (Quest Nanterre); e Universidade de Grenoble (Alpes)).

O capítulo que abre esta coletânea "*Research in practice: online academic literacy for Brazilian undergraduate students*", de Luana Amaral, Daniervelin Pereira e Carla Coscarelli, expõe como o letramento acadêmico-científico é realizado com alunos brasileiros de graduação. O texto discute como se realiza a disciplina *online* "Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos, ou simplesmente 'OLP'", oferecida semestralmente na Escola de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil. Essa disciplina é

destinada a alunos calouros, de todas as habilitações da universidade, e tem como objetivo desenvolver o letramento acadêmico-científico por meio da prática da pesquisa acadêmica.

O texto "Experiência de ensino da escrita académica na universidade", de Conceição Siopa e Luísa Álvares Pereira, busca "orientar práticas de escrita académica segundo modelos do género textual", partindo da premissa de que "o modelo de ensino da escrita baseado no género de textos tem gerado um interesse crescente nas três últimas décadas e tem tido um impacto considerável na forma como se compreende o discurso e se ensina a língua". Nesse capítulo, as autoras apresentam um dispositivo didático para o ensino-aprendizagem do resumo escolar-acadêmico (a recensão crítica), assumindo que a compreensão de professores sobre o conceito de gênero tem "permitido transformar métodos de ensino, desenvolver currículos e programas e criar materiais instrucionais mais adequados às reais necessidades dos estudantes que atualmente frequentam a escola e a universidade".

Outro dispositivo didático apresentando neste volume foi elaborado para uma oficina de escrita com estudantes do curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e é discutido no texto "Ingressar na escrita acadêmica: práticas didáticas e o enfrentamento de conflitos e mitos sobre o métier acadêmico", de Juliana Alves Assis e Sibely Oliveira Silva, as quais se propõem a tratar da potencialidade de um instrumento de ensino desenvolvido na "Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade", oferecida a um grupo de dezoito alunos oriundos de diferentes períodos do curso de Letras da PUC Minas, ao longo dos meses de março a junho de 2018..

Concebendo a escrita de pesquisa como uma atividade dialógica, híbrida e complexa, o capítulo "*Escribir (leer) e investigar: voces en diálogo*", de autoria de Montserrat Castelló, analisa os aspectos que fundamentam o ensino dos gêneros de pesquisa, enfatizando as relações entre escrita, leitura e pesquisa. As propostas de ensino dos gêneros, pela autora, partem de resultados de pesquisas recentes, e encontra-se no texto a defesa de que, para que o diálogo entre autores e escritores seja fecundo e estes se tornem, de fato, autores – "alguém que se posicione e saiba diferenciar a sua voz da de outros autores que leu e com quem fala" –, é necessário garantir que alunos e professores compartilhem a compreensão tanto da pesquisa quanto da escrita e da leitura.

Também tomando a relação entre a voz do pesquisador e as outras com quem ele dialoga, o capítulo "Vozes da ciência em relatórios de pesquisa na iniciação científica de alunos de ensino médio e superior: formas e funções", escrito por Regina Celi Mendes Pereira e Evandro Gonçalves Leite, analisa, comparativamente, práticas de escrita e seus aspectos formativos na iniciação científica nos contextos do ensino médio e superior. O objetivo mais amplo é o de "interpretar como se configura o gerenciamento das vozes da ciência em relatórios de pesquisa de iniciação científica de ensino médio e superior e, a partir dele, a inserção e o pertencimento dos alunos em uma comunidade de prática". Os dados sob investigação advêm de relatórios de pesquisa de projetos de iniciação científica desenvolvidos tanto com alunos de ensino médio quanto com alunos de ensino superior de duas instituições federais de educação pública. Desses relatórios, os autores analisam os resumos e as seções de introdução e referencial teórico.

O capítulo "*Syntax and Punctuation: Some difficulties encountered in French students' writing*", de autoria de Sabine Pétillon e Fanny Rinck, demonstra a necessidade de caracterizar as dificuldades de escrita dos alunos de formação superior, focalizando o uso da pontuação – parte integrante da escrita – em textos de grande volume como a dissertação de mestrado (*mémoires de máster*). As autoras chamam atenção para a aquisição tardia da pontuação e para o pouco ou nenhum lugar que esse aspecto da escrita ocupa no ensino superior. No que diz respeito à formação de professores, as autoras demonstram como os estudos sobre a pontuação podem oferecer uma maneira interessante de abordar as normas da escrita acadêmico-científica.

O capítulo "A cura da infodemia? O tratamento da desinformação em práticas sociais letradas de checagem de fatos em tempos de *Covid-19*", de Fabiana Komesu, Larissa Souza da Silva e Gabriel Guimarães Alexandre, descreve, com base em pressupostos teóricos dos Novos Estudos de Letramento, na relação com a Análise do Discurso de linha francesa, metodologias de investigação do Projeto Comprova – trabalho colaborativo entre organizações de mídia brasileiras, coordenado pela Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji) –, buscando: "(i) problematizar os critérios adotados pelos veículos de comunicação brasileiros na aferição do que é tomado como verdadeiro, falso ou enganoso em textos de mídias sociais; (ii) discutir a possibilidade de apropriação de parte desses critérios em práticas letradas acadêmico-científicas no contexto escolar.".

Trazendo à cena letramento, escrita e oralidade, Leda Verdiani Tfouni, fecha o volume com o capítulo "Letramento e a exclusão da oralidade: o silenciamento dos gestos cotidianos de linguagem

pela Escola". Em seu texto, a autora aborda os silenciamentos e os apagamentos da existência e da riqueza das formas orais da língua e seus complexos mecanismos, além de discutir como a cultura oral – mesmo quando está escrita, como no caso do cordel – é recalcada e silenciada pelas práticas escolares e mesmo pelo livro didático, que, "muitas vezes reforça essa crença, por meio da promessa antevista em seus prefácios de que somente haverá progresso, formação cumulativa, caso o aluno domine o código escrito [...]". Nessa discussão, a pesquisadora problematiza não só o recalcamento das práticas orais no contexto escolar, mas também o apagamento da cultura oral nas prescrições institucionais como a BNCC.

Belo Horizonte, dezembro de 2020.

Capítulos

RESEARCH IN PRACTICE: ONLINE ACADEMIC LITERACY FOR BRAZILIAN UNDERGRADUATE STUDENTS

LUANA AMARAL

DANIERVELIN PEREIRA

CARLA COSCARELLI

Introduction

Undergraduate students face many challenges when they get into the university. One of these challenges is the interpretation and production of academic genres, at the level required in academia. Mastering such complex genres involves a deep understanding of the social practices that are involved in the situations mediated by these texts. Therefore, in order to help students conquer this one important challenge, the work with academic literacy must be based in the practice of all phases of a scientific research, from searching and selecting bibliography to writing academic texts with the final results.

Here, we discuss how this type of academic literacy is done with Brazilian undergraduate students. We present how an online discipline called *Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos* (Portuguese Language Workshop: Text Reading and Production), or simply "OLP", works. This discipline is offered every semester at the Faculty of Languages, Literature, and Linguistics of the Federal University of Minas Gerais (henceforth UFMG), in Brazil. This discipline is designed for freshmen students, from all majors of the university, and is aimed at developing academic literacy through the practice of academic research.

Based on two studies carried out with UFMG undergraduate students, we will also show in this paper why a practical approach to academic literacy should be encouraged. The results of these studies, along with other authors, show that a simple set of instructions and structure rules do not lead undergraduate students to fully master academic genres; the research practice, in the social context, leads students to grasp the function of these genres, not only their style of language and formatting rules. And this practice enables them to

interpret and produce academic texts with fluency.

We hope to demonstrate that teaching academic genres can be effective, when it is thought of as integrated with academic practices and inserting the students in the academic universe.

This chapter is organized as follows: in the next section we present the literacy theory which is the base for our practice and research; in the third section, we describe the academic literacy work done in OLP; the fourth section is dedicated to presenting the two studies which show why a practical approach to academic literacy should be encouraged. Finally, the fifth and final section closes the chapter.

2 Academic literacies

As Lea and Street (2006, p. 229) mention, we have noticed in the discipline OLP that "[...] one of the difficulties that many students face as they shift into higher education involves writing and academic discourse [...]". Students who have joined UFMG in the last few years initially show little familiarity with the academic language and literacy practices required in the university courses. An example is how they get surprised when they first find out about the different ways to quote authors and avoid plagiarism. The observation of aspects like this one showed us that offering another discipline dedicated to the linguistic analysis of the texts was not enough. It was necessary to address the academic genres in their contexts of use.

Lea and Street (2006) explain that, prior to the academic literacy model, and overlapping each other, are the study skills and socialization models. In a few words, the study skills model focuses on issues of language form and assumes that students' knowledge

of writing and literacy can be transferred from one context to another without changes. Oliveira (2017, p. 124) explains that, in terms of text writing, "[...] the focus is on the attempt to 'correct' the grammatical and orthographic language problems that students present in their texts (our translation)".[1] In the socialization model, students are inserted in reading and writing practices of discourses and genres based on themes and disciplines, with a tendency to consider the academy's culture as homogeneous. Unlike other models of approaches to writing and student literacy in academic contexts, Lea and Street (2006) understand that academic literacy is not restricted to disciplines and thematic communities. Students need to learn how these disciplines and communities relate to other sectors outside the academy itself. The authors also argue that in academic literacies, one should consider:

> [...] the processes involved in acquiring appropriate and effective uses of literacy as more complex, dynamic, nuanced, situated, and involving both epistemological issues and social processes including power relations among people and institutions, and social identities (LEA; STREET, 2006, p. 228).

The model of academic literacies, based on the concept of literacy as a social practice, with a situated character and variable according to situations, institutions, groups and social spheres (STREET, 1984), establishes as characteristics the production of meaning, identity, power and authority. Therefore, it stems from beliefs that involve power relations between institution, teachers and students. In this perspective, the ways of acting in academic interactions are governed by rules that are defined historically

1 "[...] o foco está na tentativa de 'corrigir' os problemas de linguagem de ordem gramatical e ortográfica que os alunos apresentam em seus textos".

and culturally by the communities that participate in these social practices and language practices in general. Those facets are what allow us to advise students not to use the research project genre in a discipline, for instance, to make a request or complaint to the professor, observing the formal situation and more rigid structure of the project, or when we talk about the power relationships involved in the use of the written modality, relationships that are often implicit and underlying social and institutional organizations of academic communication.

For Fisher (2008, p. 180), "[...] the characteristic literacy of the academic environment refers to the fluency in particular ways of thinking, being, doing, reading and writing, many of which are peculiar to this social context [...]" (our translation).[2] Based on Lea and Street's (1998) definition, Araújo and Bezerra (2013, p. 15) define literacy as "[...] social practice in an intrinsic relationship between individuals, skills and reality (context, communication situations, discursive community) [...]" (our translation).[3]

The term "academic literacies" is then justified for the specificity of the academic universe, in terms of patterns and communicative situations in which more stable genres circulate. Thus, we understand that exposing students to academic genres in educational activities, especially in introductory classes in higher education, is necessary for them to understand how these texts work in the language and in the contexts they serve. They can be

2 "[...] o letramento característico do meio acadêmico refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social [...]".

3 "[...] prática social numa relação intrínseca entre indivíduos, habilidades e realidade (contexto, situações de comunicação, comunidade discursiva) [...]".

treated as "[...] ways to familiarize students with the new knowledge to be acquired, as well as facilitate a coherent posture in the face of emerging situations in academia." (ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p. 18, our translation).[4]

Due to the heterogeneity of students admitted at the university (at UFMG we welcome students in our discipline who have recently graduated from high school, others who have already majored in other courses, or even graduates, students from private schools and others from public schools), it is not interesting to focus only on one model, but to use different models consciously according to the singularities of the public found in the teaching-learning practices of the genres and through the genres.

We also notice diversity when we look at experiences of other colleagues in higher education. In analyzing texts and responses to questionnaires and interviews produced by first year undergraduate students majoring in Language Arts, Araújo and Bezerra (2013) observed that these students had little significant contact with academic genres and with their social function, not yet being able to understand the reasons to study these genres. One of the problems that led to this situation was the perception, found in the students' responses, that the teachers involved in the disciplines did not have the correct understanding of the value of scientific genres, treating them as purely evaluative tools.

Analyzing a lecture about the review genre in an introductory discipline of a higher education course, Oliveira (2017) observed the emergence of models of academic socialization and study skills in the teacher's speech, which essentially focused on the compositional

4 "[...] caminhos para a familiarização dos alunos com os novos conhecimentos a serem adquiridos, bem como facilitam uma postura coerente diante das situações emergentes no meio acadêmico.".

form of the genre, assuming that students were proficient readers and writers. The teacher failed to explain adequate linguistic resources for the elaboration of comments, the polyphonic character of the genre, the context of production of the review and the roles of the interlocutors (OLIVEIRA, 2017).

In view of these experiences, we propose to turn ourselves critically to our reality, questioning how academic literacies take place with our students, specifically in the online discipline we offer at the Faculty of Languages, Literature, and Linguistics at UFMG. In the next section, we show how this type of work is done in OLP.

3 Online academic literacy at UFMG

At the UFMG Faculty of Languages, Literature, and Linguistics, OLP, briefly presented in the introduction, is a 60 hour discipline offered each semester to 500 undergraduate students majoring in different areas. The discipline is totally online and is held in the digital platform Moodle.

During 15 weeks, the students participate in activities that aim at building their abilities to deal with texts of the academic domain as readers, listeners and producers of written and oral academic genres. One of the main goals of this course is to develop academic literacy and familiarity with academic texts. In order to do that, students get involved in a research situation and participate from making the project, collecting data, until writing and presenting the results in a short paper. This research path in OLP is divided into 6 parts: 5 units, and a Language section. All these parts are planned with the purpose of guiding the student through the practice of a research project during those 15 weeks.

Unit 1 is intended as an introduction to the academic environment, it deals with getting to know and filling out the academic curriculum vitae, and it also deals with sources for academic search. In order to develop their academic literacy, students are motivated to get to know the Lattes Platform,[5] a digital database maintained by the Brazilian government in which researchers register their academic information and production. Besides that, they are introduced to *Portal da* CAPES,[6] a website that gathers dissertations, theses and papers published in national and international journals, and students are also motivated to get to know other sources of academic search, such as Scielo and Google Scholar.

Unit 2 involves reading academic texts critically, and citing; in this unit students practice the recently presented searching tools to find academic texts, and they also attend an online conference. These activities are followed by a discussion section. Also, discussion on plagiarism takes place during the second week of the course, and students are always reminded about it throughout the semester. Students get acquainted with different ways to quote other authors and to organize bibliographic references using the rules of ABNT.[7]

In the third week of the discipline, at the beginning of Unit 3, the students are invited to fill out a research questionnaire. Each semester we propose a different research topic (e.g.: linguistic prejudice, digital literacy, academic literacy, fake news, among others). Based on this questionnaire and on the answers obtained,

5 ‹http://lattes.cnpq.br/›.

6 *Portal de Periódicos* CAPES (‹https://www.periodicos.capes.gov.br/›) is a Brazilian website that works as a library and brings together different sources of academic texts, from different parts of the world. With the university's institutional login, students can have access to non-open access materials through *Portal de Periódicos* CAPES at no cost. It is maintained by the Federal government of Brazil.

7 ABNT (http://www.abnt.org.br/) is the Brazilian National Standards Organization. ABNT establishes formatting rules for academic texts in Brazil.

students will write their research project. The project must have an introduction, present clearly the research question and the objectives as well as a literature review and the methodology used. Once the project is presented, they have access to the results, and prepare and present their analyses. During Unit 3, students also read, summarize and write reviews of texts that will help them build the theory they will use in their project. They will also watch and take notes of lectures, given by researchers, that will also help them to build the theoretical part of their work. This is the unit that takes up the most time during OLP, since it comprises most of the research work.

In Unit 4 students write a report or a short paper, presenting the results of their research, and they also present these results orally, in a video. Once the project is presented in Unit 3, students have access to the results of the questionnaire they have filled out and they are able to elaborate the final report. In Unit 4, they also prepare an abstract for submission in a conference, before preparing the video presentation of the research. The activities that guide the students in the development of these products assist them in organizing the data into tables and graphics, as well as analyzing them and drawing conclusions.

Unit 5 concerns an evaluation of the course. And in the Language section students can practice language skills during the whole semester.

As can be noted, OLP is organized taking into consideration the academic environment, the current communication practices that take place in this domain, and the textual genres that are frequently required from the participants of the academic activities related to research and scientific practices. The proposals for reading and writing in these genres are inscribed in the academic literacies model, so that students experience academic practices not only by

producing academic genres, but by understanding the relationship between them, the context in which they circulate and the functions they exercise.

In OLP, instructions on how to produce the textual genres are provided to students in many different formats (podcasts, videos, graphics, and written texts) and also using accessibility tools. We also provide students with many types of resources to get to know the genres, and to get to know different tools which help them in their academic practices, such as ABNT guidelines, and other ethical rules to avoid plagiarism. All the materials are accessible via the learning environment set up at UFMG's Moodle virtual platform.

Aside from UFMG professors, there is a team of Language Arts and Linguistics graduate and undergraduate students who work as tutors in the discipline. The work of the tutors comprises close monitoring of the enrolled students, answering questions and helping them with the activities, and also providing personalized feedback on their written and oral productions. The tutors are also actively engaged in the creation of new learning resources and activities,[8] and do research taking OLP practices and materials as objects of research investigation.[9] Tutors generally indicate exercises on the Language section according to students' difficulties in the texts. The students have a very active role in all activities, and receive from the tutors an individual evaluation for each one of them. When necessary, the student has the chance to redo the assignment.

8 These resources are written texts, podcasts, videos, accessibility tools, and other multimodal texts. Some of these materials can be accessed by the public in our YouTube channel: ‹https://www.youtube.com/channel/UCTNS_LLSfLbMtGqpQcOqKiw/featured›.

9 Many tutors have investigated different aspects of the OLP. Some of these investigations can be found in Pereira *et al.* (2017), da Silva *et al.* (2018), Franco *et al.* (to appear), among many others. See also Coscarelli and Amaral (2017) for more details.

Socialization is also an important element in these reading and writing proposals, as it allows students to learn in the interaction with their classmates, with tutors and teachers, in addition to the large number of authors with whom they have contact in the requested readings throughout the semester. Thus, we can say that we prioritize the academic literacies model, but we also activate the study skills and socialization models when necessary.

4 Two studies with UFMG undergraduate students: indications for a practical approach to academic literacy

Disciplines with the same aims as OLP exist in many universities in the world. These courses are motivated by the difficulties students present in dealing with academic texts, as demonstrated by many experiences of university teachers and the results of works such as Bezerra's (2015). As already discussed, the genres that are specific to the university environment are not common in the previous social circles of the freshmen undergraduate students. For that, academic literacy researchers affirm that it should not be expected that these young scholars master academic genres right away, even if they are experienced writers of school texts. As Fischer (2007) and Oliveira (2017) note, however, in many contexts, university teachers still expect freshmen undergraduate students to produce good academic texts, believing that a simple set of rules and instructions (or the fluency in other genres, learned in school) is enough for them to become proficient in academic linguistic practices. In this section, we will present the results of two studies which show that a practical approach to academic literacy, relying on the academic literacies models, as the one presented in Section 3, should be encouraged. As also previously discussed, academic literacy is a

complex process that involves practical and social experiences with the texts in their contexts of use, taking into consideration social relations and roles, as is done in OLP.

The first study we present as follows is the analysis of an "Academic Literacy" questionnaire presented to OLP students in 2018. The second study comprises an analysis of 50 reviews written by OLP students in the classes of 2016.

4.1 Academic literacy survey

This study is a survey conducted in 2018, with 365 OLP students from different majors of UFMG. The students were interviewed through a simple online questionnaire[10] in Moodle, before starting their research activities in OLP. Franco *et al.* (to appear) also present an analysis of the same survey). The students' answers to the questionnaire served as data for their own research, and also for our investigative purposes. The topic of the research project conducted by students then was "Academic Literacy". Thus, metalinguistically, students were guided through a reflection about this process.

The results showed that only about half of the undergraduate students had been in contact with research reports, research projects, and BA monographs; 30% of them claimed to know schemes (text outline) and 39% of them had already been at a BA monograph defense. All of these genres are common at the university and students are required to have the ability to interpret and produce them well. Considering that students generally arrive at the university with no prior interactions with academic texts (LEA; STREET, 2014; ARAÚJO; BEZERRA, 2013), we would expect them

10 The questionnaire can be accessed in ‹t.ly/wLEj›.

to have no previous experience with those genres. But these findings can be a consequence of the fact that not all students are freshmen, in spite of OLP's aim at reaching students as soon as they enter the university: 40% of the interviewed students are in their first year; the other 60% are already more experienced scholars.

Our survey also shows that most students (87% of them) have read scientific articles. And also, most students have read book reviews (86% of them), and abstracts (85% of them), and they have heard lectures (84% of them), and oral presentations in the classroom (78% of them). This result shows, as noted by Franco *et al.* (to appear), that the most familiar genres for the undergraduate students are those with similar models in school. They contrast with the least known genres, such as the BA Monograph, the BA Monograph defense, and the research project. This is an interesting fact to note, since some OLP students, when they first face the review in the academic environment, tend to have difficulties in establishing differences between academic scientific reviews, found in scholarly journals, and literary reviews, found in blogs, for instance.

It is also worth noting that half of the students claim to know the BA monograph, but only 39% of them have attended a defense. This calls attention to the fact that some genres are mostly known as a product, and not as a function of the context in which they circulate or are produced and evaluated.

There is also a gap between reception and production of these genres: 87% of the students have read research articles, but 75% of them have never written a paper. This is expected, considering that these students are entering the university and that this genre is very specific to the academic domain. Other specific genres have also not been produced by many students: 60% have never written a

research report, 70% have never written a research project, 83% have never written a BA monograph, and 90% have never produced a BA monograph defense.

On the other hand, many students claim to have produced texts that have similar models in genres that are common in school: 60% of the students have written book reviews, 68% of them have written abstracts, and 71% have already performed an oral presentation in the classroom.

This is important data when it comes to literacy practices. Students tend to rely on previous models to guide their productions: 53,42% of the students say that they base their productions predominantly on texts already published, as models, to write for the first time in an unknown genre. Other strategies they use are reading guidelines from specialists (21,91%), and asking for help from someone who had produced the genre before (19,45%). Very few students (only 2,19% of them) try to produce texts in new genres without any help.

The same survey shows that students know the sources to search for academic texts, despite not having familiarity with some common academic genres: 68% of the interviewed undergraduates claim to know *Portal da* CAPES and 77% claim to know Google Scholar; both are standard sources for academic search, at least in Brazil.

Despite this result about knowing *Portal da* CAPES and Google Scholar, only about 50% of the interviewed students claim to actually use these websites to search for academic texts; other 77% claim to use general online search pages, such as Google. Alexandre (2019), in a research with students from the Federal University of Piauí, observes that, in practice, many undergraduate students do

not use academic websites to do research, even if they claim to have knowledge of such tools. Alexandre's (2019) data showed that students closest to the senior year of their major use more specialized platforms for research than freshmen students. This places this type of strategy as part of the academic literacy path. The author also points out that, depending on the student's strategic planning, it may be necessary to use multiple platforms, which requires them to develop the ability to decide which and how to do research at each moment.

In line with Alexandre's (2019) data, our survey showed that students use many criteria to ensure the credibility of the materials they search for and use in their academic works: 20,94% of the students answered in the questionnaire that it is important to verify authorship, 20,38% said that it is important to check if the text is well written, 17,81% said that they verify if the text is found in a journal or website specialized in the topic, and 17,33% claim that they check the credibility of the author. Few students considered important the criteria of recently published (only 13,80% of them) and text formatting (only 9,22% of them). Thus, we can affirm that, if, on the one hand, students use general websites to do their academic searches, on the other hand, they make use of some important strategies for the verification of the reliability of the information. These strategies comprise a set of criteria, which converge with the values that these criteria generally have in academia, such as giving more importance to the author of a text than to its formatting, when evaluating a reference for academic research.

In these results, we can also highlight the relevance of the adequacy of the writing style of these texts to a formal context of language use. This is an important criterion for students to evaluate the results they find in a search for bibliographical references.

Also, concerns about the credibility of the searched materials might have led students to affirm that they use books (87% of them made this claim), institutional websites (53% of students), and scientific journals (38% of them) in their searches, predominantly. Commercial magazines are used only by 4% of the interviewed students, social media are used only by 5%, and blogs are a source of search only for 18% of them. Printed encyclopedias are used by 15% of the students. This material has a good credibility in general, but it is difficult to be accessed, when compared to digital and online encyclopedias. This difficulty might be the reason why only a few students rely on printed encyclopedias as a source of information for their academic works. As for digital and online encyclopedias, interestingly, 30% of the students claim to use Wikipedia as a source for their academic works. Alexandre (2019) observed that undergraduate students in general reject Wikipedia as a reliable source, due to its negative reputation in academia. In our research, we observe significant mention to it, in comparison to the numbers for other search tools.

The survey data shows that students understand that it is important to cite the sources of their academic works: 93,7% of them said that they worry about citations in their works. Also, 94,8% of the students affirm that they worry about plagiarism.

In spite of this awareness, reports on plagiarism and citation errors are frequent in academic works. In an analysis of scientific articles written by undergraduate students in the third year of a Language Arts major, Bezerra (2015) observed frequent use of direct quotations, in many cases not accompanied by the citation of the source – incurring into plagiarism. The author shows that in writing these texts, especially in the Introduction sections, students make use mostly of the direct quotations; they explore to a lesser degree

more complex strategies, as the indirect quotations. Bezerra (2015) argues that these results indicate that students are still building their academic identity and that they are at the very beginning of this process, since they lack the ability to clearly distinguish their thinking from that of others. "At this early stage, the dependency, even manifested as plagiarism, sometimes seems almost inevitable." (BEZERRA, 2015, p. 74, our translation).[11] Santos (2007) and Teixeira (2011) show that, in school, students understand "research" as a simple search for information, and that their school works generally consist of copies of other texts. This view impacts students' linguistic practices in the university.

Still, the data provided by our inquiries also indicate that students master formatting and citation rules, which are important structural characteristics of academic genres: 87% of the interviewed students say that they know how to use, at least partially, the current formatting rules for academic works in Brazil (established by ABNT).

These results show us various beliefs about the academy and about working with the academic texts. Our survey still presents many indications for a practical work with academic genres: it reinforces the already well-known fact that students arrive at the university with limited knowledge of the academic genres, it also shows that knowledge of research sources does not mean ability to use them. And it also shows that students claim to know formatting rules, and these are not enough for them to fully be able to interpret and produce texts in academia.

Thus, we find in these results notes for the importance of continuous work with academic genres in a context that favors their

11 "Nesse estágio inicial, a dependência inclusive manifesta como plágio algumas vezes parece quase inevitável.".

interrelation and proximity to typical situations of their production, reading and circulation (what we intend with the 6 units developed in OLP). This is what we wish, for example, when we request the production of oral presentations reporting the results of research done by students, using slides, and we encourage classmates to watch each other's videos and interact, as occurs in typical situations of scientific events. This is not a real situation, but we recreate in the discipline all the elements necessary for the student to experience academic practices and gain security for other situations in their academic life. It is important to highlight that the online character of the discipline is used to favor greater exposure to reading, writing and socializing, being that an important strategy for students to have more confidence/trust and freedom.

4.2 The reviews study

In OLP, the reviews are written by students in Unit 3. This activity is proposed to students after they have answered the research questionnaire, covered in the previous section. At this point, students have already had activities to develop the critical reading of academic texts. In Unit 2, the students are involved in activities of searching and reading academic reviews, discussion and dialogue with authors, and citation. Unit 2 also has a discussion on plagiarism, and students are always reminded about it throughout the semester. Also in Unit 2, students get acquainted with different ways to quote other authors and to organize bibliographic references using ABNT guidelines. Thus, in the very first weeks of OLP, we turn our attention to the issue of plagiarism, and to the importance of selecting and citing properly the sources of information. As our results of the reviews study show, during Unit 3, students are prepared to put this

knowledge into action and write reviews of texts that will help them build the theory they will use in their research project. In 2016, the review was proposed as a way to encourage reading and discussion on the semester's research theme: linguistic prejudice. The students reviewed the text: *Preconceito linguístico o que é, como se faz*, authored by Marcos Bagno (1999).

The production of the review is one of the most important activities in the discipline. Students have two stages of activities with the academic review. At first, they perform an activity of searching for and reading an academic review published in a specialized scientific journal. This is very important for them to learn the difference between an academic review and other types of reviews. In a second step, students produce their own academic reviews.[12] This activity prepares students for an important part of the research projects and reports, the theoretical foundation of the work, which is usually considered very difficult by students. Therefore, students are asked to review a text about the same theme chosen for the research. The theoretical section, essential for all research works, requires reading texts and critical positioning of the author about those texts and about the research topic. With these activities, students are led to perceive the review as an important instrument for the circulation and consolidation of knowledge in different areas of research (XIMENES, 2017).

- The study we now present comprised the analysis of 50 reviews written in 2016 by UFMG undergraduate students, from different majors. The following aspects were observed:
- The review is about the text proposed in the activity;
- The review presents a summary of the reviewed work;

12 The activity can be accessed at ‹t.ly/TGIh›.

- In the review, there is identification of the reviewed work (title, author, date, etc.);
- The identification of the reviewed work is presented following ABNT guidelines;
- The sources of information used by the student in the review are properly cited;
- The student comments on the reviewed work;
- The student makes a commented summary or divides summary and comment into distinct parts of the text;
- Different voices (student's voice and the voice of the reviewed work's author) are clearly differentiated in the review;
- The student's point of view is clearly stated;
- The review presents well grounded arguments;
- The review is well written (there are not orthography or grammar problems);
- The review is well written (the text is well articulated and there are no problems of cohesion, coherence, and textuality in general).

Our research revealed that over 80% of the analyzed reviews had citations in conformity to ABNT guidelines. Also, over 90% of the students have cited their sources correctly. Likewise, students did not present difficulties with grammatical or orthographical rules. In addition, most students demonstrated that they understand the genre, as 88% of them clearly differentiated the distinct voices in the text, making it clear which parts of the text were the voice of the reviewed work's author and which were their own. Moreover, 86% of students commented on the reviewed work, besides summarizing it. Monteiro (1998) explains that the review consists of a summary of

a work and, necessarily, a critique of it, which may come articulated with the synthesis of the work or after it. In the analyzed reviews, practically all students presented a clear point of view about the reviewed work, clearly adequating their texts to the function of the genre. Thus, these results suggest that students master textual and discursive aspects expected from a review.

This part of the analysis can be compared to part of the 2018 survey data, presented in 4.1, which, in contrast with many experiences of university teachers and the results of works such as Bezerra's (2015), shows university students mastering citation and formal rules of academic works. This does not mean that those works are mistaken nor that we deal with a very different kind of students, but our data point to the fact that our strategy of calling the students' attention to plagiarism and to the importance of choosing well and properly mention and quoting the sources of information they use, generates positive impacts in their productions.

As can be noted, academic literacy as we show here is not achieved through the simple presentation of citation guidelines or other set of similar rules to students. The good results obtained in the reviews study reflect a thorough work, comprising many steps which lead the students to experience the different stages of the scientific research. The function of the genre and its context of use are the center of the activities (including the grading and evaluation process) and this has an impact in the results of the study.

Two criteria that stood out in a negative way in this study are those related to argumentation. Although students clearly state their point of view in their reviews, in 72% of the cases we found argumentation problems, in the sense that the opinions presented by the authors were not well grounded in valid arguments. Also, 42% of the texts presented cohesion problems (such as the misuse of topics

and the non-chaining of paragraphs with pronouns, connectives or conjunctions and the excessive use of repeated words). Moreover, crossing over the data, we found out that the same students who did not present arguments to support their points of view were those who had poorly articulated texts. In a review, we expect the author to agree or disagree with the ideas presented in the reviewed work. But it is also crucial that their opinion be well-grounded in arguments and evidence.

As Ximenes (2017) explains, the review is a genre produced in academia by an expert in a field of knowledge. Thus, considering the lack of experience of our OLP undergraduate students, we argue that argumentation "problems" found in their texts are not in fact problems, but a natural consequence of the conditions in which the texts are produced. Well-grounded arguments in academic reviews are the result of experience, other readings and knowledge that goes beyond the work reviewed. Students have these difficulties because they do not have enough background to engage in scientific dialogue and debate as required by a scientific journal, for example (thinking about published reviews).

The work with academic literacy and the academic literacies model in the practice of research, thus, teaches us two important things. First, in evaluating and grading students' reviews, we must keep in mind that students are not experts, as are authors of published reviews. So, they are building up their knowledge at this stage in their academic career. This fact will impact their use of language, as we have shown that cohesion markers, for instance, accompany argumentation in the texts. Second, in a complementary way, as Oliveira (2017) already argues, it is necessary that students receive a good orientation from the teacher about the linguistic-discursive resources that can help them build an argument, such as the use of

dicendi verbs and modifiers, which must occur in an integrated way with the textual genre and its context of circulation. Another skill required from the future professional, according to Ximenes (2017), is that they understand the others' point of view and are able to assess the relevance of their opinion, judging the consistency of their arguments.

The results of the reviews study also relate to the 2018 survey, presented in 4.1, in the sense that they reinforce the assumption that students arrive at the university with no or few prior interactions with academic texts, besides other grounding knowledge, as Lea and Street (2006) and Bezerra (2015) have said. Although they do get into the university with prior recognition of the structure of the review, as the questionnaire study shows, as it is a model already seen in school, students still have not experienced this genre in the academic context.

Final remarks with some proposals

In this chapter, we presented how academic literacy is done in practice in a Brazilian university, in the academic literacies model. We also presented results of an analysis of students' responses to a questionnaire on academic literacy in 2018. We identified that, due to their perceptions and reported experiences, there is a good level of student literacy, with regard to the domain of reliable research tools, use of academic and linguistic norms and reading of some academic genres, but students still show gaps in their production and in the knowledge of the context in which they circulate. We have also presented results of an analysis of student reviews written in 2016. This study showed that students, in OLP Unit 3, already master citation rules and knowledge of what is expected of the review

genre, although they still lack skills for critical argumentation of the reviewed texts. The two studies presented here are indications that a work with research in practice should be encouraged.

Therefore, articulating the study skills, socialization and academic literacies models, as Lea and Street (2006) propose, the work with student learners of academic literacies is based on:

- **interactions with academic texts in practice** leading students to understand and use those literacy practices in each academic context, from the domain of ways of talking, writing, thinking, and using literacy typical of members of a subject area community;
- **practice of all phases of a scientific research**, from searching and selecting bibliography in bibliographic review, using study techniques, planning your research with project writing, collecting and analyzing data, producing reports and texts for scientific dissemination, all this supported by values of quality and ethics in scientific practice (adequately citing the texts used, mainly). This practice will lead students to grasp the function of the academic genres, not only their style of language and formatting rules;
- **construction of critical and well-grounded knowledge**, thinking about the final purpose of activities of reading and writing academic texts. We need students to use the tools they know to communicate effectively in their social circles. These students must have capacity for argumentation, with ability to evaluate and select information to make connections between different theories and points of view, to criticize, and to formulate their own ideas;

- **participate fully in all its social and scientific activities**, occupying the university's social and linguistic space. As Lea and Street (2006) defend, for the academic literacies, students must be able to engage with the notion of writing as social and contextual practice.

Thus, based on the results of our research, we have systematized some guidelines for practical work of teachers with the academic texts in higher education:

- **Diagnostic evaluation**: to know the profile of students through diagnostic research, such as the research carried out in 2018, and, based on the results, to propose and improve academic practices;
- **Conception of the discipline**: to plan the design course materials with academic activities as a path from the simplest to the most complex, in which relationships between genres and situations in which they circulate are established, to prepare students to interact in different academic contexts in which they will interpret and produce academic texts;
- **Interaction**: enable a good dialogue between students and the team responsible for the discipline. The interaction can be made possible in different resources, such as forums and private messages, on digital platforms;
- **Evaluation**: promote forms of continuous evaluation, for each student's production, if possible, encouraging revisions and new versions. This evaluation can be done by students, which values their knowledge and develops their critical and collaborative point of view, and by teachers and tutors, with personalized feedback, highlighting positive aspects of the student's production and pointing out problems that need to

be corrected to adapt the production to what was requested and to the academic context.

Finally, after analyzing the beliefs and habits of students in a discipline on academic literacy and the reviews they have written, we have found that even more research can be done to investigate the profile of higher education students, confronting data from different years, from different institutions and from different regions. Thus, based on the results of such research, it is possible to think of more proposals for teaching-learning practices that are consistent with the realities of each specific audience.

References

ALEXANDRE, L. R. B. **Letramento digital e letramento acadêmico**: estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras. 238f. Tese (doutorado) - Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

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, maio/junho, p. 5-37, 2013.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico:** o que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

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

COSCARELLI, C.; AMARAL, L. O ensino de escrita acadêmica a distância na UFMG: um relato de experiências. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 7, n. 2, p. 182-199, 2017.

FISCHER, A. O gênero resumo no curso de Letras: eventos de letramento em discussão. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., **Anais** [...]. 2007, Tubarão-SC: UNISUL, 15 a 18 de agosto de 2007.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum: Language and culture.** v. 30, n. 2, 2008. Disponível em: ‹http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/issue/view/309›. Acesso em: 13 mar. 2011.

FRANCO, A. P.; RODRIGUES, C.; CASTRO, M.; COELHO, S. **Letramento acadêmico na UFMG:** visões, crenças e práticas de um grupo de graduandos. To appear.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education.** v. 23, n. 6, p. 157-172, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MONTEIRO, S. D. **Elaboração de resumos e resenhas.** Londrina: EDUEL, 1998.

OLIVEIRA, E. F. Letramentos acadêmicos: abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática do gênero resenha crítica. **Revista Trama**, v. 13, n. 28, p. 119-142, 2017.

PEREIRA, A. *et al.* Metalinguagem gramatical na avaliação de aprendizagem na disciplina on-line "Oficina de língua portuguesa: leitura e produção de textos". *In*: CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR, 3., **Anais** [...]. Brasil, 2017.

SANTOS, E. M. Pesquisa na Internet: Copia/Cola?. *In*: ARAÚJO, J. C. (org.). **Internet e Ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007. p. 268-278.

SILVA, B. da *et al.* Vídeos educacionais e podcasts como recursos na educação: um estudo de caso. *In*: CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR E TECNOLÓGICO, 5., **Anais** [...]. Brasil, nov. 2018.

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

TEIXEIRA, S. A. **Fazendo pesquisa escolar na internet.** Dissertação (mestrado) - Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

XIMENES, G. A construção da argumentação na resenha acadêmica. In: VARGAS, J. T.; FARIA, D. S. (org.). **Textos interdisciplinares:** um olhar integrado sobre a Amazônia, o Brasil e o conhecimento. São Paulo: Humanitas, 2017. p. 105-134.

EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE [1]

CONCEIÇÃO SIOPA

LUÍSA ÁLVARES PEREIRA

1 This work is financially supported by National Funds through FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under the project UIDB/00194/2020.

> *"Assumir a importância das práticas de ensino significa aceitar que as aprendizagens estão muito directamente dependentes do agir do professor e que a acção deste está, por sua vez, muito dependente dos dispositivos e instrumentos que ele é capaz de mobilizar."*
> (PEREIRA; CARDOSO, 2013).

Introdução

Há uma citação muito popular, anônima, que refere que continuar a fazer o mesmo e esperar resultados diferentes é uma forma de insanidade que aplicada ao contexto educativo não podia ser mais verdadeira. As múltiplas críticas que se fazem aos sistemas de ensino residem fundamentalmente no reconhecimento social generalizado de que os estudantes não conseguem produzir o que se espera deles e não conseguem adquirir os conhecimentos e as competências exigidas pelos programas curriculares. No entanto, e apesar da controvérsia gerada em torno desse tema, muitos sistemas de ensino têm vindo a cristalizar programas e estratégias de ensino que se concretizam na defesa da memorização de conteúdos em aulas essencialmente expositivas, muitas vezes por faltas de condições físicas das escolas, e a turmas excessivamente numerosas. Essas estratégias e condições têm décadas de existência e aplicação, não se podendo esperar, por isso, outra coisa que não seja a reprodução, até à exaustão, das palavras ouvidas ou das definições memorizadas retiradas das sebentas acadêmicas ou dos manuais escolares.

Se considerarmos que o conceito de competência (DOLZ; OLLANGNIER, 2002) é a apropriação de um "saber em ação" (PERRENOUD, 1999) ou de um "saber em uso" (ROLDÃO, 2005), será mais fácil entender que esse conceito implica um conjunto

interiorizado de saberes variados que inclui conhecimento (saber) e desempenho (saber-fazer). No caso da competência ao nível da língua escrita, esta implica um conhecimento linguístico, discursivo e processual adquirido em contexto escolar que implica um desempenho contextualmente adequado. Essa adequação verifica-se não só do ponto de vista da gramática e do discurso, mas também relativamente às intenções dos interlocutores que subjazem à comunicação e ao contexto em que a comunicação se realiza e que constitui o enquadramento (*frame*)[2] em que o ato comunicativo se processa. Isto é, o conhecimento linguístico e discursivo implica uma associação intrínseca entre o conhecimento, o desempenho e a consciência da situação comunicativa (contexto real) em que decorre o ato comunicativo (BRONCKART, 2003; PERRENOUD, 1999; ROLDÃO, 2005).

De acordo com o referido, e se associarmos as transformações e as competências necessárias para enfrentar com segurança a sociedade do século XXI, verifica-se que a memorização de conteúdos e as aulas expositivas não são suficientes para que os estudantes universitários tenham um desempenho acadêmico satisfatório, à semelhança, aliás, do que se passa em outros níveis de ensino não superior. Na realidade, escrever nesse contexto, para além de ser uma competência determinante, é uma ferramenta imprescindível para interpretar, avaliar, disseminar e participar na vida acadêmica. Essa competência é um instrumento fundamental, mediador da aquisição, da transformação e da comunicação do conhecimento, devendo, por isso, ser ensinada e aprendida explicitamente.

Nesse sentido, a língua, quer seja língua materna (L1), língua segunda (L2) ou língua estrangeira (LE), em contextos mais formais

2 Termo usado no sentido de BAZERMAN (1997, p. 19): "*Genres are not just forms. Genres are forms of life, ways of being. They are frames for social action.*".

como o acadêmico, para além de ser um poderoso instrumento de aquisição e comunicação do conhecimento, é um fator de desenvolvimento pessoal e social. Quer isso dizer que o manuseamento dessa ferramenta implica a atualização e desenvolvimento sistemático das competências de literacia fundamentais para a participação ativa dos indivíduos na sociedade. Ou seja, perante os inúmeros problemas com que as sociedades atuais se deparam, parece ser cada vez mais importante formar cidadãos "criativos, construtores de sentido" (PINK, 2006) e solucionadores. Esses indivíduos que, se espera possam vir a ter uma mentalidade e uma atuação muito diferentes dos que nos trouxeram até aqui, vão necessitar de uma formação que altere o ensino baseado na memorização e na reprodução sistemática e acrítica do conhecimento.

2 Orientar práticas de escrita acadêmica segundo modelos do gênero textual

A escrita que se exige em contexto acadêmico é, pela natureza do seu contexto de comunicação, dos interlocutores e dos objetivos comunicativos, uma escrita que se reveste de grande complexidade. Essa complexidade deve-se quer aos temas que aborda e ao trabalho de investigação que está na sua gênese, quer às características linguísticas e discursivas propriamente ditas que se têm que adotar na sua concretização. Daqui resultam textos densos e intrincados cuja compreensão é muitas vezes difícil e, por isso, requerem estratégias de leitura que clarifiquem o seu sentido, mas também a sua estrutura retórica. Ou seja, a complexidade desse discurso transforma a sua aquisição e desenvolvimento numa tarefa de grande complexidade cognitiva, mesmo que os aprendentes sejam adultos, como é o caso dos estudantes universitários. Daqui resulta

a necessidade de se encarar essa situação, tentando encontrar meios didáticos que possam responder a esse desafio, dotando os estudantes de ferramentas que possam vir a constituir o suporte imprescindível para desenvolverem as competências de escrita necessárias ao contexto acadêmico em que se encontram. Posto isso, e tendo em linha de conta que essa é uma situação que se verifica em múltiplos contextos geográficos, muitas universidades, por um lado, têm vindo a organizar programas, cursos e centros de escrita com o intuito de criar contextos de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica (EA), respondendo, assim, à necessidade generalizada de ensinar o que os estudantes devem aprender. Por outro lado, a investigação sobre esse campo teórico tem vindo a expandir-se (CASTELLÓ; DONAHUE, 2012; BADENHORST; GUÉRIN, 2016).

As esferas sociais de comunicação humana possuem, em abstrato, classes de textos orais e escritos, mais ou menos estáveis, que se concretizam em atos comunicativos recorrentes, em que a atividade humana é mediada pela linguagem, de acordo com modelos construídos e apreendidos socialmente. O gênero implica, assim, a relação entre o texto concreto (oral ou escrito), o contexto real em que é produzido, (envolvendo as respetivas relações sociais) e o objetivo específico do ato comunicativo. E, embora o discurso específico construído como um conjunto particular de formas linguísticas possa variar de acordo com o indivíduo que o produz, há características "globais e finitas" (BRONCKART, 2003, p. 149) que são recorrentes, quando o contexto e os objetivos comunicativos se repetem ou são idênticos. Ou seja, os textos constituem "produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em géneros [...], cujo número e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como modelos, nesse construto sócio-histórico que é o intertexto [...]" (BRONCKART, 2003, p. 149). Há como que uma

aprendizagem centrada na linguagem, social e comunicativa, que transforma o gênero num instrumento poderoso que veicula uma concepção de língua "mais ampla, integrando os principais eixos do ensino: leitura, produção e análise linguística [...]" (BUNZEN, 2004, p. 221), mas também a consciência das relações sociais reais e dos respetivos contextos que intervêm na produção do texto – oral ou escrito (BRONCKART, 2003; VYGOTSKY, 1978).

Pela sua nova abordagem, o modelo de ensino da escrita baseado no gênero de textos tem gerado um interesse crescente nas três últimas décadas e tem tido um impacto considerável na forma como se compreende o discurso e se ensina a língua. Transformou o ensino da escrita em diferentes contextos e relativamente a diversas línguas, quer estas tenham sido aprendidas como língua materna (L1), língua segunda (L2) ou língua estrangeira (LE). Assim, tanto na área da análise do discurso, como na área do ensino-aprendizagem da escrita, em contextos acadêmicos, o conceito de gênero tem permitido transformar métodos de ensino, desenvolver currículos e programas e criar materiais instrucionais mais adequados às reais necessidades dos estudantes que atualmente frequentam a escola e a universidade.

Esse crescente interesse dado à noção de gênero e à sua aplicação no ensino e aprendizagem da língua tem tido um objetivo duplo: por um lado, compreender as relações entre a linguagem e o seu contexto de uso e, por outro, colocar esse conhecimento ao serviço do ensino da língua e do desenvolvimento das competências de literacia, associando o saber ao saber fazer. Desenvolveu-se uma teoria da linguagem socialmente enquadrada e uma "abordagem logocêntrica" (COUTINHO, 2013, p. 19) enraizada no papel fundamental da linguagem no desenvolvimento humano e na pesquisa desenvolvida acerca dos textos e respetivos contextos, para além do estreito e formal universo do paradigma cognitivista, explorado pelo modelo processual.

3 Experiência de ensino-aprendizagem da recensão crítica

Perante o que foi referido anteriormente, o modelo de ensino da escrita baseado no gênero é uma abordagem instrumental que assenta em dois aspetos fundamentais para a sua aplicação pedagógica: (i) os textos decorrem de gêneros, evidenciando características que os ligam aos propósitos e contextos sociais de produção e circulação, e (ii) essas mesmas características mais estáveis podem ser descritas de forma a relacionar os textos entre si com o contexto de produção e as escolhas dos procedimentos retóricos e discursivos adotados para a sua construção. A língua é vista como inserida numa realidade social, dado que é através de formas tipificadas e convencionais que os indivíduos desenvolvem relações entre si, se estabelecem no seio das comunidades e desenvolvem as suas atividades. A aprendizagem da EA por meio da pedagogia do gênero textual (PGT) baseia-se, assim, fundamentalmente, na noção de que o gênero é uma "moldura para a ação social" (BAZERMAN, 2009), ou seja, um modo abstrato, reconhecido socialmente, de usar a língua. É possível detetar e descrever as relações entre o objetivo social de produção do texto e as estruturas discursivas selecionadas para o construir, o que permite compreender as diferenças e semelhanças entre os diversos textos escritos e, consequentemente, aprender a escrevê-los.

Naquilo a que Rose (2011) apelidou de "texto-em-contexto", se é possível detetar e descrever as relações entre o objetivo social de produção e as estruturas linguísticas e discursivas selecionadas para o construir, é possível explicitar as diferenças e semelhanças entre diversos textos, programar o seu ensino e aprendizagem e desenhar materiais adequados, de complexidade faseada e controlada para tal. O gênero constitui-se, assim, por um lado, como um quadro

referencial, organizador da utilização dos signos linguísticos em textos concretos e, por outro, como um instrumento facilitador de aprendizagens que se relaciona com as situações de comunicação concretas e com a seleção das estruturas linguísticas convocadas para tal (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MARTIN, 2009; PEREIRA, 2019).

Quer isto dizer que a PGT implica que, para cada gênero que se pretende ensinar, se encontre um número considerável de exemplos que possam ser apresentados aos estudantes, de modo a que estes possam apreender as configurações do gênero a que pertence o texto que vão produzir. Os textos a estudar aparecem, assim, como modelos, "espelhando a mediação feita entre situações sociais reais, os seus objetivos comunicativos e a produção concreta dos textos, que revelam as opções discursivas e linguísticas selecionadas para tal [...]" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 124). Nesse sentido, a sequência de ensino (SE) que se apresenta neste capítulo foi desenhada em torno da recensão crítica, gênero muito requisitado em contextos acadêmicos, mas raramente explicitado. Essa SE teve, assim, como grande objetivo organizar evidências da concretização desse gênero em contexto social e acadêmico, selecionar dimensões ensináveis das configurações do gênero, determinar as estratégias de ensino a utilizar e sequenciar a aprendizagem e aplicação dos instrumentos instrucionais.

O trabalho inicial na construção dessa SE consistiu em compreender as configurações e as dimensões ensináveis do gênero recensão crítica, estabelecer etapas de aprendizagem e determinar os objetivos específicos para cada uma das fases da SE (cf. Quadro 1). Em fase posterior, foi necessário pensar nas estratégias a implementar, de modo a permitir que os estudantes pudessem não só interiorizar as características contextuais e discursivas do gênero em estudo, mas também experimentar a sua produção, em interação com a professora e os seus pares.

QUADRO 1 – Objetivos das etapas da SE

SE	Objetivos
Apresentação da situação e Produção inicial	Identificar o ato social de apresentar um texto; Construir um ponto de partida para a avaliação do dispositivo e da SE
Contacto e Desconstrução	Contactar com o gênero a partir de múltiplos textos produzidos em situações reais; Compreender que o ato de apresentar se concretiza em relação a diversos objetos; Apreender as configurações do gênero recensão; Identificar o contexto no qual normalmente circula a recensão.
Modelização	Compreender as configurações do gênero recensão; Sintetizar as configurações do gênero recensão; Avaliar as necessidades/dificuldades (linguísticas, discursivas); Produzir (em grupo) recensões escritas sobre diversos objetos.
Desafio	Produzir individualmente uma recensão crítica; Recolher o retorno corretivo escrito do professor; Produzir uma versão melhorada do texto.
Produção Final	Construir um ponto de chegada para a avaliação da SE e do dispositivo didático (DD)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como escrever implica um conhecimento prático, para saber-fazer, não basta o professor dizer o que é, que características tem o texto que deve ser escrito, para que o estudante o consiga

produzir. Escrever é um ato comunicativo que se aprende a produzir escrevendo e, para tal, é necessário que o professor crie oportunidades para a sua produção, mas também que interaja, colabore, monitorize as atividades dos estudantes e forneça informação tão rigorosa quanto possível sobre o que o estudante produziu. O professor deve ainda certificar-se de que, efetivamente, os estudantes escrevem tendo em conta o contexto de circulação do seu texto e os objetivos comunicativos pretendidos, aproximando-se do desempenho esperado e da proficiência exigida em contexto universitário. É, por isso, muito importante que, na planificação do processo de ensino e aprendizagem (aqui reportamo-nos especificamente ao nível do ensino superior), se prevejam e organizem as tarefas, e respetivos objetivos pedagógicos, em que os estudantes se devem envolver, para que a competência exigida seja adquirida e passível de ser (re) utilizada em situações comunicativas semelhantes.

3.1 Construção de um dispositivo didático para o ensino-aprendizagem da recensão crítica

O dispositivo didático (DD), construído para a aprendizagem da recensão crítica e aplicado na SE descrita anteriormente, contém, nas etapas da sua concretização, as actividades de ensino, as tarefas de aprendizagem em que os estudantes se devem envolver e os produtos finais produzidos depois de concluídas as tarefas de aprendizagem. "*A learning activity is triggered by an instructional activity in accordance with a certain theoretical or empirical rationale. Subsequently, this learning activity is expected to realize a certain learning outcome according to experience, theory, or research* [...]" (BOUWER; DE SMEDT, 2018, p. 118).

A transposição didática desses princípios incluiu a seleção de múltiplos textos que concretizam o gênero recensão crítica, de modo a facilitar a apreensão das suas configurações, em ligação estreita com os objetivos comunicativos, os destinatários e o contexto

social real no qual circulam esses textos. Essas configurações foram transformadas em conteúdos de aprendizagem a serem identificados nos textos distribuídos e a serem reproduzidos pelos estudantes em produções próprias, realizadas, inicialmente, em trabalho colaborativo e, posteriormente, em trabalho individual. Nesse processo, as configurações da recensão crítica consideradas como as dimensões ensináveis do gênero em apreço foram transformadas em conteúdos de ensino e de aprendizagem, na produção escrita de textos do gênero: i) Organização discursiva em movimentos retóricos, construídos em sequências textuais descritivas e argumentativas – Apresentação, Caracterização, Apreciação e Recomendação –; ii) Mecanismos textuais ou de textualização relacionados com a construção de frases complexas e com mecanismos de coesão lexical e gramatical; e iii) Mecanismos enunciativos, constituídos pelas vozes do autor empírico, do agente-produtor da recensão e das vozes sociais.

Assim, na construção desse DD, consideraram-se as configurações referidas como fundamentais para a aprendizagem da produção escrita da recensão crítica, tendo-se desenhado, para tal, um percurso didático, em etapas claras, para apreensão e produção dessas configurações. Depois da produção inicial (primeira fase) e na fase de contacto com o gênero, os estudantes leram os textos para desenvolverem conhecimentos prévios sobre a concretização de diversas recensões em contexto real. Exploraram-se, nessa fase, os contextos de circulação das recensões, os seus propósitos comunicativos e o público-alvo. Em seguida, na terceira etapa, os estudantes foram conduzidos a desconstruírem os textos, primeiro em sequências e, depois, em movimentos e passos retóricos, e a discuti-los com os seus pares e com o professor. Depois da desconstrução, registraram-se as configurações detetadas nas recensões em estudo e, posteriormente, na fase de modelização, os estudantes envolveram-se na produção colaborativa de recensões

críticas, aplicando o conhecimento adquirido. Na penúltima etapa, participam no desafio de produzirem individualmente uma recensão e receberem o retorno corretivo escrito (RCE), direto e indireto, do professor, seguido da produção de uma versão melhorada da recensão crítica produzida. Por fim, os estudantes produziram uma recensão crítica final, sobre um texto novo, que permitiu, em comparação com a produção inicial, avaliar a aprendizagem realizada. Sintetizam-se, em seguida, as fases instrucionais seguidas nessa SE: 1) Desenvolver conhecimentos prévios; 2) Discutir o conhecimento adquirido; 3) Modelizar a escrita da recensão; 4) Proporcionar a consolidação das configurações da recensão; 5) Produzir RCE indutor da produção de versões melhoradas das recensões, e 6) Promover o desempenho independente da escrita de recensões.

No que diz respeito aos materiais instrucionais utilizados, é importante referir que os textos utilizados para a produção da recensão crítica foram textos trabalhados inicialmente numa SE construída para o resumo de textos acadêmicos. Essa SE sobre o resumo foi considerada como um módulo anterior à aprendizagem da recensão crítica, por se detetar a sua importância no processo de recensear um texto acadêmico. Assim, depois do trabalho feito com o texto-fonte e da elaboração de possíveis resumos, os estudantes elaboraram um texto em que apresentaram a sua versão de uma recensão. Essa primeira produção construída, prévia à SE, serve como um instrumento de avaliação diagnóstica em que é possível analisar o ponto de partida em que os estudantes se encontram relativamente à compreensão e à produção do gênero em estudo. Permite ainda, em comparação com a recensão crítica produzida no final da SE, avaliar a SE, a partir dos resultados obtidos pelos estudantes. Na construção desse DD, houve ainda a necessidade de selecionar um conjunto variado de recensões (umas mais generalistas e outras mais acadêmicas), para compreensão e sistematização das configurações do gênero.

A estrutura desse DD, desenhado para ser implementado em cerca de 15 aulas, seguiu os momentos da SE, consubstanciado nas seguintes etapas: (1) apresentação da situação e produção inicial da apresentação[3] de um texto; (2) contacto com o gênero para leitura e desconstrução dos textos para compreensão de algumas das configurações do gênero; (2.1) leitura de recensões mais generalistas, compreensão e sistematização das suas configurações; (2.2) leitura de recensões acadêmicas, compreensão e sistematização das suas configurações, (3) modelização do gênero em estudo (3.1) produção escrita de recensões em trabalho colaborativo; (4) desafio, concretizado na produção escrita individual de uma recensão sobre um texto-fonte novo; (4.1.) produção escrita de uma versão melhorada da recensão com base no RCE do professor, e (5) produção escrita individual final de uma recensão crítica. A partir dessa estrutura foi construída uma SE, com objetivos específicos para cada etapa (cf. Quadro 1), e um DD apresentado detalhadamente no Quadro 2 em que, para cada etapa, se incluem atividades de ensino a serem implementadas pelo professor, tarefas de aprendizagem em que os estudantes se devem envolver e os produtos finais esperados.

Quadro 2 – DD para a Recensão crítica

Etapas	Atividades de Ensino	Tarefas de Aprendizagem	Produtos
Apresentação Trabalho em grande grupo e trabalho individual (1 aula)	Explicação sobre necessidade das apresentações (recensões) de livros Recuperação de experiências de situações reais em que as apresentações ocorrem	Reflexão e discussão sobre o que é apresentar ou recensear um objeto (livro, artigo, filme). Produção escrita da apresentação, partindo do resumo previamente elaborado	Produção inicial: apresentação escrita de um objeto

3 O termo "apresentação" é aqui referido porque se detetou que a maioria dos estudantes não está ainda familiarizado com o termo "recensão", ou "resenha". Como se pretende construir um ponto de partida que espelhe o conhecimento inicial dos estudantes, optamos por empregar o termo "apresentação" em vez de "recensão".

Contacto e Desconstrução (4 aulas)	Seleção de recensões generalistas – restaurante, filme, museu. Elaboração de um conjunto de questões orientadoras das discussões: Para que serve uma recensão? (objetivos); A quem se destina? (público-alvo). Onde circula? (publicação); Como se organiza (movimentos retóricos e sequências textuais)? Enunciação (vozes)? Frases construídas? Elementos de coesão?	Ler, comparar e refletir sobre os propósitos, características e contextos de circulação das recensões. Observar e desconstruir os textos para compreender algumas das configurações das recensões. Selecionar exemplos para cada configuração detetada. Preparar apresentações de objetos.	Apresentação do trabalho de grupo. Apresentações orais de diversos objetos.
Trabalho em pequenos grupos e em grande grupo (3 aulas)	Seleção de recensões académicas sobre um romance, um livro técnico e um artigo. Recuperação das questões anteriores para orientar a comparação entre as recensões generalistas e académicas. Orientar a síntese sobre as configurações do género recensão crítica.	Ler, comparar e refletir sobre os propósitos, características e contextos de circulação da recensão académica. Comparação das configurações das recensões generalistas e académicas. Caracterização das configurações do género recensão relativamente a: organização discursiva, mecanismos textuais e mecanismos enunciativos.	Apresentação do trabalho de grupo.
Modelização Trabalho em pequenos grupos (4 aulas)	Preparação e distribuição de uma grelha para registo da síntese das configurações da recensão crítica. Seleção de textos-fonte (previamente trabalhados na SE sobre o resumo) para experiências de escrita colaborativa de recensões.	Construção colaborativa de uma grelha de características do género recensão. Escrita colaborativa de recensões (generalistas e académicas) segundo os modelos, sobre diversos objetos (filme, restaurante, museu, livro, artigo) umas produzidas na aula, outras em casa, respeitando as configurações do género.	Apresentação da uma grelha síntese com as configurações da recensão crítica e respetivos exemplos. Recensões críticas produzidas em grupo.
Desafio Trabalho individual (2 aulas)	Seleção de um texto-fonte para experiência individual de escrita da recensão crítica. Aplicação de RCE.	Produção escrita individual de uma recensão crítica sobre um texto previamente resumido. Reescrita da recensão, tendo em conta o retorno corretivo escrito do professor.	Recensão crítica. Versão melhorada da recensão crítica.
Trabalho individual (1 aula)	Seleção de texto-fonte previamente resumido. Avaliação do trabalho final.	Produção escrita de uma recensão individual final.	Produção final.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Depois da aula para produção inicial de uma recensão, a etapa seguinte teve como objetivo o contacto com recensões para desconstrução das configurações do gênero. Essa etapa englobou o contacto inicial com os materiais selecionados pelo professor que incluíram umas recensões mais generalistas e outras mais acadêmicas, que pudessem vir a constituir-se como modelos do gênero em estudo. Dos textos selecionadas constavam recensões publicadas em jornais diários e semanários (sobre restaurantes, filmes e museus) e a seleção de recensões de livros (romance, livros sobre áreas especializadas e um artigo científico). Nesses textos, a presença de recensões mais generalistas sobre objetos do quotidiano com uma organização retórica comum a outras recensões mais acadêmicas, embora utilizando um vocabulário e estrutura frásica mais simples, possibilitou que o contacto com o gênero pudesse ser faseado por grau de complexidade. Ou seja, foi promovido, primeiro, um trabalho com os estudantes acerca de recensões mais simples (restaurante, filme e museu) e só depois se trabalharam as recensões mais complexas, com uma linguagem mais acadêmica (livros e artigos), como referido anteriormente.[4]

Na fase de contacto e desconstrução, foi pedido aos estudantes que preparassem pequenas apresentações de objetos mais familiares (celular, automóvel, restaurante local, filme visto na televisão etc.)

4 Esse faseamento poderá ser indicador da possibilidade de a didatização das configurações da recensão crítica poder vir a ser concretizada, também ao nível dos programas do ensino secundário (8ª, 9ª ou 10ª classes), e de a recensão mais acadêmica servir objetivos de aprendizagem presentes nos programas do ensino secundário do segundo ciclo (11ª ou 12ª). A promoção dessa aprendizagem em ciclos anteriores ao universitário poderia permitir ultrapassar "o paradigma transmissivo" (ROLDÃO, 2005) da universidade e desenvolver um outro tipo de trabalho, com a recensão crítica na universidade, mais próximo de trabalhos de investigação e, portanto, incidindo mais na transformação do conhecimento do que na transmissão do "conhecimento recebido" (BAZERMAN, 2009).

de modo a promover a adesão dos estudantes ao gênero. Essas apresentações e comentários foram realizadas em ambiente de sala de aula, com o objetivo de concretizar a apreensão das configurações desse gênero textual. Depois do contacto com as recensões mais generalistas, os estudantes tiveram então acesso às recensões mais acadêmicas, dos livros e artigo. Assim, apesar da linguagem e estrutura mais complexas, foi possível aos estudantes, por um lado, encontrarem pontos comuns entre os diversos textos e, por outro, constatarem que há configurações comuns, presentes nos textos mais generalistas e nos textos mais acadêmicos que concretizam o gênero, promovendo, assim, e de forma quase imediata, uma adesão ao texto, à sua leitura e discussão em grande grupo.

A etapa de modelização foi constituída por dois momentos. O primeiro, aquele em que, a partir das recensões lidas, se sintetizaram as configurações comuns às recensões estudadas, produzindo grelhas de síntese: organização discursiva em movimentos retóricos e sequências textuais detetadas (descritiva e argumentativa), mecanismos enunciativos (vozes) e mecanismos textuais (vocabulário, elementos de coesão, frase mais ou menos complexas). O segundo momento incluiu a produção colaborativa de recensões sobre textos previamente lidos e já resumidos[5] e a apresentação de dúvidas e questões relativas à escrita, em ambiente de sala de aula, de forma a que os estudantes pudessem dispor da ajuda dos seus pares e do professor.

5 Embora não faça parte deste estudo, é importante referir que foi decidido, no grupo de professores com quem se trabalhou para introdução do ensino da escrita de acordo com a pedagogia do gênero, que seria mais produtivo trabalhar a recensão a partir de textos previamente lidos e resumidos. Essa decisão deve-se à necessidade de evitar que as dificuldades em resumir um texto acadêmico prejudicassem a produção da recensão, cujo movimento retórico da descrição está diretamente dependente da produção de um resumo do conteúdo do texto a recensear.

A penúltima etapa compreendeu o desafio de produzir individualmente uma recensão crítica sobre um texto acadêmico, previamente lido e resumido, sobre o qual o professor aplicou o RCE. Nessa etapa, recordaram-se alguns aspetos que podiam ajudar o estudante a rever o seu próprio texto antes de o entregar ao professor e, posteriormente, a partir do retorno que o professor forneceu,[6] conduziu-se o estudante a produzir uma versão melhorada da recensão. Por fim, na última etapa dessa SE, o DD prevê a produção final de uma recensão sobre um texto acadêmico novo. Nessa experiência, e devido ao facto de os materiais desse DD terem sido experimentados em contexto real de sala de aula, esse texto final, para além de ter sido considerado como o texto final, integrando o *corpus* de análise da pesquisa desenvolvida, foi também considerado como objeto de avaliação sumativa.

4 Experiência (também) de formação de professores

Pela sua natureza, este estudo desencadeou um modo de formação em exercício, pelo trabalho colaborativo que implicou, num processo desenvolvido no seio do grupo dos professores das disciplinas de Português da universidade onde se desenvolveu o estudo.[7] Desenvolveu-se, inicialmente, um processo de reflexão e estudo sobre a PGT e, posteriormente, sobre as configurações do resumo (em contexto acadêmico) e do gênero recensão crítica (FAQUIR, 2019; FUMO; SOARES, 2018; MARRENGULA, 2019; SIOPA; PEREIRA, 2019; SITOE, 2018). O trabalho de investigação conduzido, a reflexão produzida e os materiais instrucionais testados não só consolidaram o caminho trilhado pela investigadora,

6 Sobre os benefícios da aplicação de RCE às produções escritas dos estudantes universitários moçambicanos veja-se SIOPA (2015).

7 Veja-se FAQUIR (2019).

como referido na introdução deste estudo, mas também ilustraram as potencialidades na formação de professores no ensino superior.

Com efeito, o processo de reflexão conjunto sobre a didática de determinados gêneros de textos acadêmicos traduziu-se na possibilidade de desenvolvimento profissional, no sentido de uma melhor compreensão sobre o objeto a ensinar e como ensiná-lo, mas também sobre a investigação a realizar nessa área disciplinar. Na realidade, a formação dos profissionais responsáveis pela elaboração do currículo de uma dada disciplina comportou a capacidade para desenharem dispositivos didáticos com determinada orientação, nesse caso pelos gêneros que circulam na academia, mas também para procurarem referências e temáticas que se enquadram num determinado campo disciplinar e, assim, desenharem nichos de pesquisas que daí decorrem.

Todo o trabalho colaborativo desenvolvido entre os vários docentes, tanto na problematização de uma inovação curricular, como no desenho da sua implementação prática, implicou, por sua vez, a emergência de uma dada relação com a escrita em geral e com os escritos acadêmicos, em particular, relação esta que os conduziu à seleção de um ângulo de pesquisa, por um lado, e à assunção de uma forte necessidade formativa dos seus estudantes, como futuros professores de escrita, por outro.

Assim, o exercício de trabalhar, de forma explícita, a escrita no ensino superior, com a preocupação de ensinar a escrever os textos que a própria vida acadêmica exige, fazendo emergir nos estudantes universitários a clareza cognitiva e a reflexão metalinguística que tal produção escrita comporta, transformou-se em exercício de formação pela investigação e, consequentemente, em formação pela escrita e para a escrita (LOPES; RINCK, 2019; RODRIGUES; PEREIRA, 2008).

A consciência assumida pelos professores de que o processo de construção de conhecimento na universidade passa pelos escritos e pela escrita e de que estamos em face de competências complexas acabou por traduzir-se, por seu turno, numa compreensão das dificuldades dos seus estudantes, tanto no domínio dos textos escritos que lhes são solicitados, como na relação com o saber que tal exercício pressupõe. Daí que o dispositivo didático proposto, assente no "ponto de partida" real dos estudantes, preencha lacunas, objetivadas, referenciadas a aspetos linguísticos e discursivos e para as quais se fornecem "andaimes", tornando, desse modo, as competências adquiridas tanto transponíveis para outras situações de escrita na academia como para futuras práticas de ensino da escrita no ensino não superior. Aliás, no decurso de grupo de discussão desenvolvido dois anos depois da experiência desenvolvida, quando o investigador perguntou se haviam sentido utilidade na aprendizagem da recensão, os estudantes foram unânimes em concordar que havia sido uma experiência produtiva não só para o trabalho desenvolvido na disciplina de Português, mas também para outras disciplinas:

> Agora quando o professor manda resumir um texto ou falar de qualquer texto, eu primeiro vou à procura do autor, depois vou à procura de informações sobre o autor, ver quais são as obras que o autor escreveu para poder relacionar com o texto sobre que vou escrever. E acho que a recensão crítica foi muito útil. (CPCPtg316GD)[8]

> Noutra cadeira de literatura portuguesa, o professor pediu que produzíssemos recensões críticas. Então foi fácil produzir, porque já

8 Os estudantes participantes deste estudo são mencionados por um código que lhes foi atribuído de modo a manter o anonimato. Os depoimentos dos estudantes podem ser acessados nos anexos da tese de doutorado de SIOPA (2020), apresentada à Universidade de Aveiro (Portugal) e orientada por Luísa Álvares Pereira e Joaquim Dolz.

> sabíamos como é que devíamos fazer a recensão crítica. Então foi muito fácil. Nós já sabíamos que devíamos ler a obra, resumir e procurar apresentar a obra. (BLFPtg316GD)

Essa diferença foi também sentida em relação aos colegas que não tinham tido a disciplina de Português e não tinham aprendido a recensão: "Outros foram pegar recensões da internet. Eles foram tirar o resumo das próprias obras e entregaram ao professor como se fosse uma recensão. Eles tinham muita dificuldade em fazer uma recensão. Não sabiam o que era isso." (NASPtg316GD).

Nessa perspetiva, se compreende que os docentes envolvidos na experiência, pela sua formação em ação (colaborativa) e pela sua investigação, considerem que a apropriação dos gêneros textuais escritos da academia não se processa de forma linear, pois é necessário contemplar as diferentes formas de linguagem assumidas nas diferentes práticas de literacia dos estudantes e que, por isso, continuem atualmente o seu percurso investigativo na linha da(s) literacia(s) acadêmica(s).

5 Metodologia

Esta pesquisa desenvolveu-se com o desenho de uma investigação-ação na qual se aplicou um conjunto de técnicas e procedimentos destinados a recolher dados, cujos resultados, depois de tratado e analisado o respetivo conteúdo, pudessem responder às seguintes questões de investigação: i) Que subsídios para o desenvolvimento da escrita da recensão crítica advêm da aplicação de um DD que explicite as características desse gênero? ii) Que pré-requisitos da recensão crítica se devem introduzir no DD? iii) Que alterações linguísticas e discursivas se verificam na escrita dos

estudantes, relativamente à recensão crítica, depois da aplicação do DD? iv) Que princípios gerais orientadores para o ensino da recensão crítica se podem estabelecer?

As técnicas aplicadas englobaram a aplicação da análise documental, a partir da análise de conteúdo, das produções escritas dos estudantes (texto inicial e texto final), um inquérito por questionário, construído para o efeito, direcionado a todos os elementos do grupo alvo, e a organização de um grupo de discussão (*focus group*), já referido anteriormente.

A base empírica desta pesquisa é constituída por um *corpus* de 64 textos, 32 produzidos no momento inicial, com um total de 174 frases e 5.745 palavras, e 32 produzidos no momento final da SE, com 416 frases e 14.235 palavras, por 32 estudantes do 2º Ano da licenciatura em Ensino de Português, que frequentavam uma universidade moçambicana, durante o ano de 2016. O *corpus* inclui, assim, um total de 64 textos, 590 frases e 19.970 palavras.

Constituída a base de dados, foi necessário analisar cada texto relativamente aos aspetos trabalhados durante a SE, incluídos no DD, e que configuram uma recensão crítica escrita. Os aspetos considerados foram os aspetos retóricos, textuais ou de textualização e enunciativos, considerados como as dimensões ensináveis das configurações do gênero, essenciais numa recensão crítica produzida em contexto acadêmico e anteriormente explicitados. Essa análise e o estudo desenvolvido foram feitos através de um *software* para análise de dados qualitativos – MAXQDA –, cujos instrumentos facilitaram a codificação dos textos e a análise dos resultados. Depois de digitalizados os textos dos estudantes, foi feita a codificação, de acordo com categorias criadas para o efeito, para dar conta das especificidades dos textos construídos e, posteriormente, comparar os textos inicialmente produzidos com os textos finais, depois de

aplicada a SE, relativamente à presença ou ausência dessas categorias. Essa comparação produziu resultados e conclusões que podem atestar da eficácia da SE e do DD construído, permitindo responder às questões da investigação, tirar conclusões sobre a relevância da aplicação da PGT nas disciplina de língua portuguesa em contexto acadêmico em que esta é L2, mas também, e caso seja necessário, melhorar o DD com base no estudo empírico desenvolvido.

6 Resultados

Para a análise dos resultados da aplicação do DD, procedeu-se à recolha dos textos produzidos pelos estudantes e respetiva codificação das produções iniciais e finais, de acordo com as categorias trabalhadas durante a SE, incluídas no DD, e que configuram o gênero recensão crítica. Essas categorias incluíram os movimentos retóricos (Apresentação, Descrição, Apreciação e Recomendação), os mecanismos textuais ou de textualização e os mecanismos enunciativos, considerados como as dimensões ensináveis da recensão crítica. Foi ainda codificada e medida a dimensão das frases sem erro (FSE) devido à sua importância na correção linguística da produção textual acadêmica. Assim, depois de codificados todos os textos dos estudantes, procedeu-se à extração dos resultados, com base nas ferramentas disponibilizadas pelo *software* utilizado (MAXQDA).

Assim, pela análise dos resultados relativamente aos movimentos retóricos presentes nos textos iniciais e finais dos estudantes, estes indicam a presença da categoria Descrição em todos os 32 textos iniciais quase exclusivamente. Relativamente aos restantes movimentos retóricos, a Apresentação do texto-fonte aparece em 3 dos 32 textos, e as categorias Apreciação e

Recomendação não existem em nenhum dos textos iniciais. Nos textos finais produzidos pelos estudantes verifica-se a presença de quase todos os movimentos retóricos em todos os textos, e apenas o movimento retórico Recomendação regista uma presença menor, não tendo sido incluído em 5 dos 32 textos, mas cuja presença abrange, mesmo assim, a maioria dos textos (84,4%).

Nos mecanismos textuais verifica-se que as frases complexas sem erro (FSE) e os mecanismos de coesão gramatical estão presentes em 50% dos textos iniciais e a coesão lexical em 46.9% dos textos. Quer isto dizer que para metade dos estudantes, todas as frases construídas nos textos iniciais produzidos, ou têm alguma incorreção,[9] ou não se verifica a presença de qualquer mecanismo de coesão gramatical ou lexical. Relativamente aos textos finais, detetou-se que todos os estudantes construíram FSE, incluíram elementos de coesão gramatical em 30 dos 32 textos e elementos de coesão lexical em 24 dos 32 textos. Em termos percentuais, verifica-se que entre os textos iniciais e os finais há um incremento dessas subcategorias na ordem de 50% para as FSE, de 43,8% para a coesão gramatical e de 28% para a coesão lexical.

Como foi referido anteriormente, a descrição e a quantificação das FSE nos textos dos estudantes foi feita a partir da identificação e

9 Recorde-se que, para a obtenção das FSE, foram codificados os erros e assinaladas as frases livres de erro, posteriormente contabilizadas. Relativamente aos erros codificados nos textos dos estudantes, foram considerados os erros de sentido, de gramática, de ortografia e de pontuação. Nos erros de sentido, incluímos as frases em que o sentido não está percetível, ou não é fiel ao sentido expresso no texto-fonte. Por erros de gramática, consideramos os mais expressivos nessa população estudantil (GONÇALVES, 2010), nomeadamente as incorreções ao nível da morfossintaxe para a concordância nominal e verbal, do léxico-sintaxe ao nível da seleção categorial (colocação, ausência, ou seleção da preposição), da sintaxe ao nível do artigo (ausência ou seleção), colocação do pronome e ordem de palavras. Foram ainda considerados os erros ao nível da ortografia (e acentuação) e da pontuação, também nesse caso para os erros mais significativos (DINIZ; FUMO, 2015), ao nível do ponto final e da vírgula.

contabilização das incorreções, nas categorias definidas como as mais presentes nos textos dos estudantes moçambicanos, como referido. Assim, relativamente aos erros contabilizados, há um decréscimo geral em todas as categorias, à exceção dos erros de sentido, em que se registou um ligeiro aumento. Quanto às frases (com e sem erros), verifica-se que os estudantes produziram menos frases com erros, tendo em conta o número total de frases construído.

Esta análise permite, assim, contabilizar não apenas o total de frases construídas, mas, sobretudo, verificar as FSE nas frases construídas e detetar a evolução na correção linguística, calculada por meio do rácio de FSE, tema de uma das questões de partida deste estudo. Podemos, assim, verificar que, embora os estudantes tenham construído mais frases com erros no texto final (210 contra 137 no texto inicial), o rácio de FSE é maior porque também foi produzido um maior número de frases (416 no texto final contra 174 no texto inicial). Essa análise permite-nos ainda perceber que não só os estudantes construíram textos mais desenvolvidos e naturalmente mais extensos, mas também produziram mais frases corretas, livres de qualquer incorreção. Pode-se verificar ainda que, nos textos finais, os estudantes produziram mais frases complexas, aproximando o seu discurso de um discurso mais académico, que se caracteriza também pela sua complexidade na construção gramatical. Assim, relativamente aos mecanismos textuais, pode-se verificar, pelos resultados apresentados, que a recensão crítica final produzida pelo grupo alvo da SE concretiza-se num texto mais coeso, em que as frases construídas em períodos e parágrafos têm um maior grau de complexidade e correção. Esses resultados aproximam o discurso dos estudantes do discurso académico que se espera que essa população possa produzir.

Na categoria dos mecanismos enunciativos, verifica-se que, nos textos iniciais, as vozes estão presentes em 15 dos 32 textos. Relativamente aos textos finais, nessa mesma categoria, verifica-se que houve um aumento da sua presença para o dobro, registando-se assim um aumento de 46,9% no uso das diferentes vozes. Especificando, constata-se que, nos textos iniciais, esse mecanismo foi usado de forma reduzida, em apenas 12 textos para a voz do agente-produtor da recensão e em 3 textos para a presença da voz do autor empírico, não se tendo registado, nesse texto inicial, a presença de vozes sociais. Relativamente aos textos finais, a situação alterou-se, tendo-se registado uma maior utilização de todas as vozes, com maior expressividade para a presença da voz do agente-produtor da recensão, em 28 dos 32 textos, com um incremento de 50%, seguida da voz do autor empírico, cuja presença em 19 textos representa um aumento de 43,8%. Também as vozes sociais, que aparecem em 6 textos finais, perfazem um aumento dessa categoria em 18,8%. A alteração verificada nessa categoria segue o que já havia acontecido com as categorias anteriores. Ou seja, o aumento da presença e referência a diferentes mecanismos enunciativos transforma a recensão crítica final num texto mais claro e rigoroso. Aliás, a manipulação competente das formas linguísticas para utilizar as diferentes formas de enunciação é um fator determinante na produção escrita em contexto acadêmico.

Conclusão

Como referido anteriormente, o DD foi construído de modo a estabelecerem-se princípios e estratégias que pudessem promover um ensino explícito da escrita dos gêneros acadêmicos, tendo-se considerado, inicialmente, como objeto de estudo o gênero recensão

crítica. No entanto, para além dessa razão, os resultados do estudo permitem acrescentar uma outra, que nos parece fundamental, para os propósitos do ensino explícito de gêneros acadêmicos. Ou seja, a aprendizagem das configurações da recensão crítica pode permitir ao estudante não só desenvolver habilidades específicas de escrita do gênero em causa, mas também competências gerais próprias do discurso acadêmico.

Nesse sentido, **uma das primeiras conclusões** deste estudo é a constatação de que a recensão crítica pode vir a funcionar como um megainstrumento (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), um gênero acadêmico intermédio entre a produção escrita de resumos e a produção escrita de ensaios e artigos, conduzindo o estudante universitário à lógica da escrita acadêmica. Essa conclusão, fruto dos resultados do estudo empírico desenvolvido, surge depois de verificada a melhoria e complexificação do discurso produzido no texto final, a que fizemos referência anteriormente, e que terá permitido aos estudantes saírem da lógica do resumo e do "conhecimento recebido" (BAZERMAN, 2009, p. 9), para a lógica de um conhecimento construído, próprio de um discurso mais acadêmico. Veja-se, na citação seguinte, como um dos estudantes que participou no GD tem consciência do contributo do DD para a aquisição de um discurso mais acadêmico:

> A recensão crítica permite trabalhar vários aspetos dentro da sala de aula. [...] o aluno precisa investigar sobre o autor, sobre o tema, sobre várias coisas relacionadas com o texto ou com o tema da aula [...] trabalha muito a escrita na parte de resumir o texto, condensar as ideias, ligar e, por fim, o aluno já tem aquela oportunidade de exprimir aquilo que ele sente, qual é o seu parecer, a sua ideia em relação ao texto. (BLFPtg316GD).

Uma segunda conclusão, tendo em conta algumas das questões de partida estabelecidas para este estudo,[10] verifica-se que o DD construído produziu alterações discursivas e linguísticas visíveis na escrita da recensão crítica por parte dos estudantes a quem foi aplicado o DD. A grande maioria dos estudantes, na produção de uma recensão crítica sobre um novo texto-fonte, utilizou as configurações da recensão crítica (selecionadas para o DD), nomeadamente, os seus movimentos retóricos, os seus mecanismos enunciativos e alguns mecanismos textuais de coesão, o que resultou na produção de um discurso mais estruturado, mais claro e mais coeso. Daqui resulta que o DD sobre a recensão produziu resultados concretos na produção escrita da recensão crítica, por parte do público-alvo, no sentido de que solucionou alguns dos problemas verificados na expressão escrita dos estudantes universitários moçambicanos, relativamente à escrita, em geral, e à EA, em particular. Ou seja, para além dos contributos ao nível das transformações linguísticas propriamente ditas, sobre as quais falaremos a seguir, este estudo mostrou que o DD contribuiu para que os estudantes apreendessem e manipulassem os diversos mecanismos enunciativos. Essa aprendizagem permitiu não só a concretização de diferentes vozes no texto, mas também despoletou a criação de uma voz própria, como referido por um estudante que participou no grupo de discussão: "Sabia distinguir que agora é a minha voz, agora é a voz do autor" (BLFPtg316GD).

A terceira conclusão que este estudo também permitiu obter foi a de que a aplicação do DD, nas condições em que foi desenvolvido, utilizando a aplicação de RCE a produções intermédias da recensão crítica, produz alterações linguísticas e

10 Que subsídios para o desenvolvimento da escrita da recensão crítica advêm da aplicação de um DD que explicite as características desse gênero? e Que alterações linguísticas e discursivas se verificam na escrita dos estudantes, relativamente à recensão crítica, depois da aplicação do DD?

uma maior complexificação do discurso escrito produzido por esses estudantes. Essa complexificação surge nos resultados do estudo não só pela habilidade demonstrada na manipulação dos mecanismos enunciativos, como referido anteriormente, mas também dos mecanismos textuais de coesão lexical e gramatical e de uma maior correção linguística do discurso produzido. Essa correção surge nos resultados obtidos, a partir das alterações linguísticas na produção de frases mais longas e complexas, com menor número de incorreções. Ou seja, para além dos resultados já referidos e das constatações já feitas, a construção frásica dos últimos textos reflete uma maior correção linguística referente a aspetos gramaticais, ortográficos e de pontuação, que, no entanto, não foram objeto de ensino explícito por parte do professor, nem durante a SE, nem em SE anteriores naquele ano letivo. O trabalho desenvolvido com esses aspetos consistiu na aplicação de RCE indireto fornecido pelo professor às produções intermédias da recensão crítica, propondo-se, em seguida, que os estudantes trabalhassem individualmente sobre esse retorno na produção de versões melhoradas da recensão produzida.[11] Esses resultados apontam, por um lado, para a importância da produção de versões intermédias, produzidas depois de um processo de revisão e integração de melhorias no texto produzido. Por outro lado, esses mesmos resultados permitem, por isso, recomendar que, na modelização didática da recensão crítica (e de outros gêneros acadêmicos), sobretudo para uma população que adquiriu o português como L2 como a moçambicana, ou para uma população com reduzidas experiências de escrita, se considere o RCE como uma estratégia importante na aplicação do DD ao desenvolvimento da escrita de recensões críticas e, por isso, uma orientação específica na aplicação do DD.

11 Com este estudo, houve a oportunidade de voltar a confirmar resultados anteriormente obtidos com o RCE (SIOPA, 2015; 2017).

Ainda relativamente a esse ponto e embora não possa ser considerado uma conclusão do estudo, não se pode ignorar a constatação de que a fase de contacto para leitura e desconstrução de múltiplos textos acadêmicos poderá ter funcionado como reforço da exposição a uma língua mais formal e acadêmica (*input enhancement*) que poderá ter despoletado não só a (re)aquisição de vocabulário específico e de estruturas mais complexas da língua, mas também a fixação de algumas correspondências fonema-grafema ou regras de pontuação (ELLIS, 1997; WINGATE, 2012).

> *Ellis and Wells (1980) demonstrated that a substantial portion of the variance in speed of acquisition of children can be accounted for by the amount and the quality of input they receive. The same is undoubtedly true of L2 acquisition. If learners do not receive exposure to the target language they cannot acquire it. In general, the more exposure they receive, the more and the faster they will learn. (ELLIS, 2008).*

Em síntese, o que este estudo nos permite evidenciar é, por um lado, o poder da PGT e da modelização didática da recensão crítica na aprendizagem e produção de um discurso mais acadêmico, na sua complexidade e correção, funcionando esse gênero como uma porta de entrada para o edifício da produção escrita na academia. Por outro lado, a recensão crítica e a sua aprendizagem, permite que o estudante encontre meios de distinguir e manipular os diversos mecanismos enunciativos, interiorizando, simultaneamente, práticas de referenciação direta e indireta e a construção do seu próprio posicionamento acadêmico. Por fim, não será menos importante referir ainda que a escrita acadêmica se pode aprender e desenvolver na academia, por meio de estratégias que qualquer professor pode usar e cujos resultados concretos são visíveis e sentidos pelos próprios estudantes (CARVALHO, 2012; PEREIRA; CARDOSO, 2013).

Relativamente à formação dos professores envolvidos nesta experiência, sublinhe-se, sobretudo, a emergência de uma consciencialização forte, quer da importância de se associarem em grupo reflexivo para a construção de dispositivos didáticos ligados à literacia acadêmica, quer, ainda, da importância de associarem à sua ação didática um percurso investigativo em que o próprio ato de escrita (científica) ocupa um lugar primordial no seu próprio desenvolvimento profissional como formadores de professores de escrita.

Referências

BADENHORST, C., & GUERIN C. **Research literacies and writing pedagogies for masters and doctoral writers**. Brill: Leiden and Boston, 2016.

BAZERMAN, C. The life of genre, the life in the classroom. In W. Bishop & H. Ostrum (eds.), **Genre and writing** (pp. 19–26). Portsmouth: Boynton/ Cook, 1997.

BAZERMAN, C. **Academic writing genre, and indexicality: Evidence, intertext, and theory**. *In:* Congreso Nacional Cátedra UNESCO, 2., 2009, Lagos. Anais [...]. Lagos: Universidade de Los Lagos, 2009. Disponível em: https://bazerman.education.ucsb.edu/sites/default/files/docs/Bazerman2009TalkUNESCO.pdf. Acesso em: 24/07/2017

BOUWER, R.; DE SMEDT, F. Introduction special issue: Considerations and recommendations for reporting writing interventions in research publications. **Journal of Writing Research**, Antwerp (Belgium). v. 10, n. 2, p. 115-137, 2018. Disponível em: ‹https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.01.01›. Acesso em: 10/01/2020

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

BUNZEN, C. O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem da língua materna. *In:* COVRE *et al.* **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004. p. 221-257.

CARVALHO, J. A. B. A promoção de competências de escrita de estudantes do ensino superior: algumas reflexões a partir de uma experiência na Universidade do Minho. *In*: CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. Á. (org.). **Aula de língua:** interação e reflexão. Aveiro/Minho: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais-Instituto Politécnico de Leiria, Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho e Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores - Universidade de Aveiro, 2012

COUTINHO, M. A. O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. *In*: PEREIRA, L.Á. & CARDOSO, I. (org.). **Reflexão sobre a escrita:** O ensino de diferentes géneros de textos. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013. p. 17-31.

DINIZ, M. J.; FUMO, Ó. Pontuação: A vírgula. *In*: GONÇALVES, P.; SIOPA, C. (org.). **Caderno de Pesquisa nol:** Didáctica do Português L2. Maputo: Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira/ Universidade Eduardo Mondlane, 2015. p. 81-97

DOLZ, J.; OLLANGNIER, E. **L'énigme de la compétence en éducation.** Bruxelles: Raisons Educatives, De Boeck Université, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões de uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

CASTELLÓ, M., & DONAHUE, C. **Universitity writing:** selves and texts in academic societies. Bingley: Emerald, 2012.

ELLIS, R. **SLA Research and Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. Principles of Instructed Second Language Acquisition. **CAL Digest**, Washington DC, p. 1-6, dez. 2008. Disponível em: ‹https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2›. Acesso em: 11/09/2011

FAQUIR, O. O ensino de géneros académicos: do processo aos resultados: uma experiência de ensino com estudantes universitários da FLCS-UEM. *In*: SIOPA, C. *et al.* (org.). **Língua e literacia(s) no século XXI**: Textos selecionados das 9.as Jornadas da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2019.

FUMO, Ó.; SOARES, S. Práticas de letramento académico em Moçambique: análise de um trabalho de escrita de géneros. **Papéis**: Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Estudos de Linguagens – UFMS, Campo Grande, v. 43, n. 22, 2018.

GONÇALVES, P. Perfil linguístico dos estudantes universitários: Áreas críticas e instrumentos de análise. *In*: GONÇALVES, P. (org.). **O português escrito por estudantes universitários:** descrição linguística e estratégias didácticas. Maputo: Texto Editora, 2010. p. 16-50.

LOPES, M. A. P. T.; RINCK, F. Formar pela escrita e para a escrita – olhares sobre a formação e os futuros professores. **Scripta**, v. 23, n. 48, p. 17-25, 2019.

MARRENGULA, E. Escrever resumos com coerência. *In*: SIOPA, C. *et al.* (Org.). **Língua e literacia(s) no século XXI**: Textos selecionados das 9.as Jornadas da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2019.

MARTIN, J. Genre and language learning: A social semiotic perspective. **Linguistics and Education**, Arizona. v. 20, n. 1, p. 10-21, 2009. Disponível em: ‹https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.01.003›. Acesso em: 10/03/2015

PEREIRA, L. Á. A produção de Textos na Escola. Um Percurso para uma Didática da (Literacia) da Escrita. *In*: MARTINS, I. (org.). **Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF.** Um Itinerário pelas Lições de Agregação. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2019.

PEREIRA, L. Á.; CARDOSO, I. A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. *In*: PEREIRA, L. Á.; CARDOSO, I . **Reflexão sobre a escrita:** O ensino de diferentes géneros de textos. Aveiro: UA Editora, 2013. p. 33-65.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PINK, D. **A Whole New Mind.** New York: Riverhead Books, 2006.

RODRIGUES, L. C.; PEREIRA, L. Á. Dificuldades de Síntese da Informação Escrita: a pertinência de uma didáctica do escrito no Ensino Superior, **Palavras**, Lisboa, n. 33, p. 27-35, 2008.

ROLDÃO, M. do C. Para um currículo do pensar e do agir: As competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. **En Direct de l'APPF**, Lisboa, p. 9-20, 2005.

ROSE, D. Beyond Literacy: Building an Integrated Pedagogic Genre. **Australian Journal of Language and Literacy**, Adelaide, v. 34, n. 1, p. 81-97, 2011. Disponível em: ‹https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=729705401561987;res=IELHSS›. Acesso em: 04/12/2015

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SIOPA, C. Aperfeiçoar a escrita em Português na Universidade em Moçambique. **Revista Científica Da UEM:** Série Letras e Ciências Sociais, Maputo, v. 1, n. 1, p. 52-66, 2015.

SIOPA, C. Escrever sem papel e corrigir sem caneta: o desenvolvimento da escrita e o uso do e-mail. *In*: Monteio, A. C. *et al.* (org.). **Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilingues e Multiculturais.** Textos Selecionados das VIII Jornadas da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2017. p. 102-123. Disponível em: ‹https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/ensino-da-lingua-portuguesa-em-contextos-multilingues-e-multiculturais/19081464›. Acesso em: 10/09/2018

SIOPA, C. **Para uma modelização didática da escrita académica** – a recensão crítica em português língua segunda. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2020. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/28491/1/Documento.pdf.

SIOPA, C.; PEREIRA, L. Á. Ensinar a Recensão Crítica através da Pedagogia do Género na Universidade em Moçambique. *In*: SIOPA, C. *et al.* (org.). **Língua e literacia(s) no século XXI**: Textos selecionados das 9.as Jornadas da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2019. p. 174-197.

SITOE, M. **Aplicação pedagógica do género "resumo" na universidade em Moçambique:** Uma abordagem centrada no desenvolvimento da literacia académica de estudantes de PL2. Universidade de Coimbra, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Mind and Society.** Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WINGATE, U. Using Academic Literacies and genre-based models for academic writing instruction: A 'literacy' journey. **Journal of English for Academic Purposes**, Coventry, v. 11, n. 1, p. 26-37, 2012. Disponível em: ‹https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.006›. Acesso em: 06/06/2015

INGRESSAR NA ESCRITA ACADÊMICA: PRÁTICAS DIDÁTICAS E O ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS E MITOS SOBRE O MÉTIER ACADÊMICO [1]

JULIANA ALVES ASSIS

SIBELY OLIVEIRA SILVA

1 Este trabalho se vincula às ações do projeto "Escrita acadêmica/escrita científica: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares" (Chamada Universal MCTIC/CNPq 2018, processo 434902/2018-7).

1 Introdução

"Professora, eu fico pensando que aprender esse modo de escrever e de falar da universidade é uma espécie de traição com meu grupo, com a comunidade de onde eu vim." Com essa impactante reflexão dirigida, em sala de aula, à professora da disciplina "Oficina de produção de textos", ofertada no 1º período de um curso de licenciatura, Luiz[2] – estudante universitário, negro, bolsista do Prouni,[3] ator de teatro, membro do movimento "Juventude Negra Política"[4] – revela não só clara percepção das diferenças entre modos de atuar na/com a língua(gem), como também indica que reconhece os prováveis efeitos sociais e de sentido decorrentes desses mesmos modos.

A intervenção de Luiz é cara aos propósitos deste capítulo, inicialmente, por se construir numa visada crítica. Além disso, também (ou, talvez, sobretudo) por instanciar um ponto de vista sobre a apropriação do discurso acadêmico que interroga o lugar dado àquele que passa a integrar uma nova comunidade discursiva (MAINGUENEAU, 2005).

Na esteira do que nos lembra Kleiman (2020, p. 48-49), ter em conta ou privilegiar, "no processo de constituição discursiva do estudante universitário", tão somente o que diz respeito ao percurso de inscrição desse sujeito numa ordem discursiva "institui uma simplificação de um problema cujos desdobramentos e facetas só

2 Nome fictício.

3 **Programa Universidade para Todos**, do Ministério da Educação. Trata-se de um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais, em instituições particulares de educação superior.

4 Movimento cujo objetivo é proporcionar um ambiente de formação e potencialização política para jovens negros e negras de contextos periféricos em Belo Horizonte, MG.

recentemente começamos a vislumbrar, graças à participação cada vez maior de grupos nunca antes vistos nas salas ou nos corredores das universidades". Esses grupos, como sabemos, compõem-se de negros, indígenas, pobres, aqueles que não integram as classes que historicamente tiveram assento no ensino superior.

Com essa abertura, pretendemos marcar o compromisso deste trabalho com uma perspectiva de letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007; KLEIMAN; ASSIS, 2016) que não se curva às orientações acadêmicas dominantes, construídas em um paradigma universalista, com tendências eurocêntricas, o que também se marca por meio de uma aproximação com princípios decoloniais (QUIJANO, 1992, 2007).

Nesse sentido, aderindo à concepção de letramento acadêmico como conjunto de práticas sócio-históricas e culturais, por meio das quais se favorece ao estudante do ensino superior a significação de saberes, papéis e valores implicados nessas práticas, buscamos, neste texto, discutir a potencialidade de um dispositivo didático elaborado para uma oficina de escrita[5] com estudantes do curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). A avaliação dessa potencialidade será guiada pela defesa de uma formação que dê voz e lugar ao estudante e que, principalmente, não se submeta, de forma acrítica, às orientações acadêmicas dominantes.

O dispositivo didático eleito para discussão integra a "Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando

5 Trata-se de oficina que integrou pesquisa-ação desenvolvida na tese de doutorado de Silva (2020), realizada no âmbito do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. A pesquisa se insere no campo das discussões teóricas sobre a escrita acadêmica e toma como aspecto central da discussão a problemática do desenvolvimento da posição autoral de alunos em formação inicial do curso de Letras, no processo de escrita orientada na universidade.

a escrita na universidade",[6] desenvolvida com a participação de um grupo de dezoito alunos oriundos de diferentes períodos do curso de Letras da PUC Minas, ao longo dos meses de março a junho de 2018.

Antes de nos dedicarmos à tarefa central proposta para este texto, cumpre-nos oferecer ao leitor breve exposição em torno dos princípios norteadores da oficina. É o que faremos na próxima seção.

2 A "Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade": princípios norteadores

Embora se reconheça a efervescência de trabalhos, nos últimos anos, nos solos brasileiro e internacional, que têm fomentado o necessário debate acerca da heterogeneidade constitutiva dos modos de construção do conhecimento, do fazer científico e, consequentemente, da escrita acadêmica e dos processos que podem contribuir para a sua apropriação (HYLAND, 2002; CASTELLÓ; BAÑALES FAZ; VEGA LOPEZ, 2011; CORRÊA, 2013, 2019; ASSIS, 2014 e 2015; RINCK; BOCH; ASSIS, 2015; GROSSMANN, 2015; RODRIGUES, 2018; KOMESU; ASSIS, 2019; RODRIGUES; SILVA, 2019; dentre outros), sabemos que persistem, no meio acadêmico-científico, discursos investidos de uma força centrípeta, que impõem uma avaliação negativa dessa heterogeneidade.

Voltando-nos especificamente para o nosso ponto de observação particular, que é a escrita acadêmica,[7] essa ideia de

6 A oficina é composta por um conjunto de 9 atividades, que foram desenvolvidas em 12 encontros de 1h30min. Antes de sua realização, foi aberto um período para inscrições, via *e-mail*. Cartazes foram divulgados na universidade, e a responsável pela oficina (doutoranda, à época) esteve pessoalmente em todas as turmas do curso de Letras para reforçar o convite. Portanto, foi elaborada para a realização da pesquisa, não fazendo parte do currículo da Universidade.

7 Adotaremos a expressão "escrita acadêmica", ao longo do texto, tendo em vista que os participantes da oficina não produziram textos acadêmicos no quadro de

unicidade/homogeneidade se materializa, por exemplo, nas condutas preceituadas nos inúmeros manuais de redação acadêmico-científica disponíveis no mercado editorial, sustentadas por discursos ancorados em uma concepção de escrita científica herdada da tradição racionalista do positivismo lógico das ciências naturais, que encara a ciência como um reflexo da verdade, razão pela qual a língua(gem) adotada pelo pesquisador, na condição de autor, pode se constituir como obstáculo à expressão dessas ditas verdades científicas, aspecto que explica a disseminação/reafirmação de determinados tabus linguísticos: (i) a precisão semântica, com um tabu relativo às metáforas; (ii) a neutralidade emocional, com um tabu relativo ao uso da primeira pessoa do singular e (iii) a economia formal, aliada a uma interdição para a narração, tal como enumera Schwarze (2008).

Encontrando nesse contexto uma motivação inicial para a sua realização, numa posição diametralmente oposta à perspectiva acima delineada, a proposta da oficina cujo dispositivo didático selecionamos para exame neste trabalho se orienta pela ideia de que a escrita acadêmica não deve ser conformada em um molde "monolítico", como fosse ela construída sobre o pilar de um único conjunto rígido de parâmetros e valores (SILVA, 2020).

Orientada pela perspectiva dialógica da linguagem, por meio das contribuições de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2017), a oficina desenvolveu ações de "formação para a escrita e pela escrita", que visavam a problematizar e a contribuir para a desconstrução de um conjunto de representações e/ou mitos sobre a escrita acadêmica comumente reproduzidos e, muitas vezes, encarados como verdades irretocáveis pelos estudantes em formação inicial. Afinal, conforme lembram Pollet e Piette (2002), muito do conhecimento que os

uma atividade de investigação e/ou difusão de saberes, mas textos resultantes das práticas de escrita na e para a universidade, apenas.

estudantes têm a respeito desse tipo de escrita pode advir, em parte ou no todo, da consulta que fazem a regras de escritura em manuais de escrita acadêmica ou científica; sob essas condições, sabem o que devem fazer, mas não necessariamente sabem por que ou mesmo como fazer.

O reconhecimento de que as práticas de escrita no ensino superior estão condicionadas ao diálogo com teorias e conceitos e de que a escrita, tal como a concebemos, está inextrincavelmente ligada à ordem da produção de sentidos (sentidos sempre inscritos no já-dito) leva-nos a também reconhecer que não se pode negar o lugar do outro na constituição da escrita, da posição autoral e da construção do conhecimento acadêmico-científico, aspecto determinante na escolha da temática que orientou as reflexões e o planejamento das atividades ao longo dos encontros da oficina em discussão.

A concepção de escrita que guiou o planejamento e a implementação das ações desenvolvidas na oficina assenta-se na ideia de processo e trabalho (CORRÊA, 2013; GERALDI, 2018; FIAD, 2013), vistos em sua relação constitutiva com a reescrita. Nesse sentido, a escrita é tomada em condição de **devir**, o que leva também a situar aquele que escreve na condição "de ser sempre outro em relação a si e ao seu próprio texto (interpelado que é pelas escolhas, reavaliações, reposicionamentos e metaoperações (reflexões) que faz no decurso do ato particular de escrever) e ao seu próprio processo de apropriação da escrita." (SILVA, 2020, p. 62). Esse processo requer esforço criativo no trabalho[8] com a e sobre a língua e a linguagem, não cessando jamais com o ponto final atribuído a um dado texto. Afinal, ele se renova (com ares de inaugural) a cada vez que se empreende o exercício da/com a linguagem.

8 Exatamente por isso, foi atribuído, na oficina, lugar especial às práticas de reescrita dos textos produzidos pelos alunos – práticas em que "a escrita desloca-se da condição de exercício para a condição de atividade, exigindo do aluno sua implicação no processo" (AUGUSTINI; ARAÚJO, 2019, p. 180).

A temática eleita para a condução da oficina foi o "O diálogo com e entre o discurso de outrem e a construção da posição autoral", abordada numa perspectiva dialógica, o que vai de encontro a uma concepção que encara tal temática de uma perspectiva meramente normalizadora, a exemplo da que é frequentemente revelada nos manuais de redação acadêmico-científica, fontes de representações como as que buscamos materializar nos dizeres seguintes: **não se deve fazer citações muito longas, não se deve rechear o texto de citações, uma vez que isso tende a torná-lo uma colcha de retalhos, cuidado com o plágio**, etc. Ainda que admitamos que tais orientações (ou admoestações) encontram ancoragem – não necessariamente da mesma forma, cabe-nos assinalar – nos vários domínios disciplinares do campo acadêmico, estas costumam se restringir ao caráter de prescrição de uma espécie de "receita" universal para a menção ao discurso de outrem.

Além disso, a direção que se escolhe para olhar o fenômeno em questão leva em conta a emergência de pesquisas voltadas para o estudo da citação, como as de Boch e Grossmann (2002 ou 2015), Pollet e Piette (2002) e Rodrigues (2018), que indicam a centralidade do debate sobre a importância de se atribuir a esse objeto um lugar privilegiado nas ações de formação para a escrita na universidade, consideradas as (naturais) dificuldades de estudantes para pôr em diálogo fontes e para se posicionar em relação à palavra de outrem na escrita de textos acadêmico-científicos.

Como bem descrevem Boch e Grossmann (2015), citar o outro é prática que envolve um conjunto de jogos que interferem na enunciação acadêmica:

> Jogo de *posições*: a voz de um autor citado representa uma posição argumentativa em relação à qual o produtor do texto se situa

> pragmaticamente (acordo *versus* desacordo) com todas as variantes intermediárias. Jogo de *lugares*: a autoridade que funda o discurso citado e o modo pelo qual se efetiva sua legitimação pelo produtor do texto não é dada. Com efeito, citar implica construir essa autoridade, não apenas escolhendo sabiamente os autores a serem citados, mas também aprendendo a integrá-los aos campos nos quais eles se inscrevem e em relação ao sistema de normas ao qual se referem. Jogo de *faces*: como em qualquer diálogo, colocam-se, inevitavelmente, problemas de segurança/insegurança, dominação/submissão, relacionados com a discrepância entre a posição de autores iniciantes relativamente aos que se lhes apresentam como especialistas. (BOCH; GROSSMANN, 2015, p. 284-285, destaques do original.)

O fenômeno da citação foi, assim, tomado como objeto de ensino/aprendizagem nas ações de formação da oficina, sendo, portanto, mote central para as suas discussões, a partir do princípio, igualmente assumido neste capítulo, de que a citação, como materialização do diálogo com a palavra do outro, reflete um jogo de posições, no qual aquele que cita seleciona, interpreta, julga, negocia, refuta, enxerta, apropria-se, ou seja, trabalha com e sobre o dizer do outro, ao mesmo tempo que também é trabalhado (pois não sai jamais ileso desse labor), tal como argumenta Compagnon (2007).

Ao nos alinharmos a esse princípio, operamos com a ideia de que tanto o ato de apreciação da palavra do outro quanto o ato de tomar a palavra nunca são passivos, uma vez que "convivem de forma permanente com a dialética existente entre as formas de ubiquidade que as palavras exteriores adquirem no processo de simbolização/ressimbolização das palavras interiores" (ZANDWAIS, 2011, p. 18).

A concepção de autoria em que nos apoiamos neste texto, a qual, por sua vez, também conduziu as ações da oficina, está respaldada no princípio de que "em todas as suas vias no sentido

do objeto, em todas as suas orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele" (BAKHTIN, 2015, p. 51). Sob esse ponto de vista, ser autor é assumir uma posição responsiva e também responsável em relação a um outro, sempre num espaço saturado por outras vozes, que se conectam ininterruptamente, mesmo em tempos e espaços distantes (BAKHTIN, 2011) – posição que, nessa condição, escuta, transmuta, complementa, desestabiliza sentidos, transportando-os a outros lugares, dando-lhes outros acentos e enquadramentos, ou seja, posição que acolhe, com ou sem reticência, cada palavra, nesse diálogo.

Sob a influência dessa visão é que os dispositivos didáticos adotados na oficina foram concebidos, de modo a contemplar a complexidade de fatores envolvidos no ato de citar, tais como os enunciados nos questionamentos a seguir: "o que está em jogo quando se escolhe fazer uma citação? O que o modo de citar pode dizer sobre aquele que cita? Quais são as relações de poder que permeiam o ato de citar?" (PAULA, 2017, p. 88). Ainda: Que negociações com a exterioridade (o outro, o campo, as próprias injunções da escrita acadêmica) são permitidas ou não? E, até mesmo: Por que se escolhe não citar?

Feita essa contextualização sobre a oficina e sua orientação epistemológica, tomaremos como objeto de análise, na próxima seção, o dispositivo didático dela selecionado, o que será feito, como anunciado, visando a mensurar seu potencial para a formação crítica no processo de letramento acadêmico, nos moldes defendidos na abertura deste trabalho. Trata-se – cabe esclarecer – de ação que não leva em conta propriamente o desenvolvimento da oficina e seus resultados, divulgados em Silva (2020), e, sim, que se constrói a partir de um olhar que, distanciado daquele contexto, impõe-se como nova perspectiva, aquela que vê "de fora".

3 O Dispositivo Didático em análise: potencialidades em (re)discussão

O dispositivo didático (doravante DD) selecionado foi usado no quinto encontro desenvolvido pela oficina, cujas linhas gerais apresentamos na seção anterior. O título dado a ele aparece logo na abertura: "Desconstruindo mitos e construindo reflexões em torno do uso da citação na escrita acadêmica". A ele se seguem a apresentação dos objetivos e as atividades:

Desconstruindo mitos e construindo reflexões em torno do uso da citação na escrita acadêmica

Objetivos:

- problematizar algumas representações socialmente construídas sobre o uso da citação na escrita acadêmica;
- promover reflexão sobre o que o modo de citar desvela daquele que cita;
- incentivar a reflexão sobre as coerções intrínsecas à construção de uma posição autoral na escrita tendo em vista o diálogo com a palavra de outrem.

1ª parte – atividade 1: *o sujeito se inscreve naquilo que escreve*

- Os alunos deverão proceder à análise dos dois textos, a partir das questões motivadoras abaixo, as quais deverão ser retomadas para discussão com o grupo.

Questões motivadoras para discussão

- O que o modo de citar pode dizer daquele que cita, nos excertos[9] 1 e 3?
- Em que medida podemos dizer que há certo nível de autoria nos excertos analisados, tendo em vista o diálogo com o discurso de outrem estabelecido e o trabalho do sujeito com a língua/linguagem em face desse discurso?
- Há relações de poder que permeiam o ato de citar? O que você pensa sobre isso?

Excerto 1

Os leitores terão que suportar duas longas citações, o que certamente não é pior do que suportar longas repetições e paráfrases. Começo lendo uma passagem de um autor fundamental, em especial porque é notoriamente não-linguista e porque alguns de seus conceitos foram em parte transmutados para funcionarem como discurso:

> Fora de cogitação, entretanto, está o fato de se poder descrever, sem limites, todas as relações que possam assim aparecer. É preciso, numa primeira aproximação, aceitar um recorte provisório: uma região inicial que a análise revolucionará e reorganizará, se houver necessidade. Mas como circunscrever essa região? Por um lado, é preciso, empiricamente, escolher um domínio em que as relações corram o risco de ser numerosas, densas e relativamente fáceis de descrever: em que outra região os acontecimentos discursivos parecem estar mais ligados uns aos outros, e segundo relações mais decifráveis, senão nesta que designa em geral pelo termo ciência? Mas, por outro lado, como se dar o máximo de chances de tornar a apreender em um enunciado, não o momento de sua

9 Na versão original do DD, usou-se "textos", e não "excertos". Para este capítulo, introduzimos a mudança, uma vez que entendemos que ela é mais apropriada à natureza do material usado no DD.

estrutura formal e de suas leis de construção, mas o de sua existência e das regras de seu aparecimento, a menos que nos dirijamos a grupos de discursos menos formalizados, onde os enunciados não parecem se engendrar segundo regras de mera sintaxe? Como estarmos certos de que escaparemos de recortes como os da obra, de categorias como as da influência, a menos que proponhamos, desde o início, domínios bastante amplos, escalas cronológicas bastante vastas? Finalmente, como estarmos certos de que não nos prenderemos a todas essas unidades ou sínteses pouco refletidas que se referem ao sujeito falante, ao sujeito do discurso, ao autor do texto, enfim, a todas essas categorias antropológicas? A menos, talvez, que consideremos o conjunto dos enunciados através dos quais estas categorias se constituíram – o conjunto dos enunciados que escolheram como "objeto" o sujeito dos discursos (seu próprio sujeito) e que se dispuseram a desenvolvê-lo como campo de conhecimentos?

Assim se explica o privilégio real que dei a discursos dos quais se pode dizer, muito esquematicamente, que definem as "ciências do homem". Mas isso não passa de um privilégio inicial. É preciso ter em mente dois fatos: a análise dos acontecimentos discursivos não está, de maneira alguma, limitada a semelhante domínio; e, por outro lado, o recorte do próprio domínio não pode ser considerado como definitivo, nem como válido de forma absoluta; trata-se de uma primeira aproximação que deve permitir o aparecimento de relações que correm o risco de suprimir os limites desse primeiro esboço (FOUCAULT, 1969, p. 33-34).

Fonte: POSSENTI, Sírio. O dado *dado* e o dado **dado**: o dado em análise. *In*: POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 23-31.

Excerto 2[10]	Excerto 3
<u>Texto original</u> Um dos grandes desafios a ser enfrentado no processo de formação inicial de professores no Brasil diz respeito ao perfil dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, **o qual se marca por graves** dificuldades de leitura e escrita, particularmente quando estas envolvem gêneros do domínio acadêmico-científico. **Dado esse quadro, defendemos que a produção de resumos** e de resenhas **é um expediente** de relevância para **a formação inicial do professor**, uma vez que, **como mostra** Matencio (2003: 01), "através desse tipo de atividade de retextualização [...] o estudante além de registrar sua leitura, manifesta a compreensão de conceitos e do fazer científico da área de conhecimento em que começa a atuar". ASSIS, Juliana Alves; MATA, Maria Aparecida da; PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos: negociações de representações. **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição:** Reflexões para o Ensino. Campinas, SP: Graf. FE; ALB, 2003.	<u>Texto (extraído de Dissertação)</u> [...] Um dos grandes desafios a ser enfrentado no processo de formação inicial de professores no Brasil diz respeito ao perfil dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, **marcado por grandes** dificuldades de leitura e escrita, particularmente quando estas envolvem gêneros do domínio acadêmico-científico (ASSIS; MATA; PERINI-SANTOS). **Devido a essa constatação, alegamos que o trabalho com o resumo, especificamente, o Resumo Acadêmico, é de grande** relevância para a **formação docente**, uma vez que, " através desse tipo de atividade de retextualização [...] o estudante além de registrar sua leitura, manifesta a compreensão de conceitos e do fazer científico da área de conhecimento em que começa a atuar" (MATENCIO, 2003, p. 1). BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. **O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2011. Disponível em: **http://www.ple.uem.br/defesas/def_rubia.htm**. Acesso em: 29 mar. 2018.

10 As partes que aparecem em negrito nos excertos 2 e 3 marcam as respectivas alterações feitas no excerto 3, a partir do excerto 2.

2ª parte – atividade 1: *desenvolvendo gestos de pensar, ler e escrever na escrita acadêmica*

● Depois de pensar sobre as questões motivadoras e de discuti-las com os colegas, na atividade anterior, você deverá realizar a seguinte tarefa:

Imagine que você seja professor e que leu/analisou o excerto 3 (extraído de dissertação) de sua aluna. Que orientações você daria a ela, visando ao aprimoramento do texto, sobretudo da ação de dialogar com o discurso citado? Redija um *comentário analítico* **sobre o excerto 3, posicionando-se como um(a) professor(a) que qualifica/analisa o texto de sua aluna e que a estimula a assumir uma voz autoral diante da palavra de outrem, segundo as injunções que presidem o modo de dizer do discurso acadêmico-científico, numa perspectiva discursiva.**

● Seu texto será lido pela oficineira.

● A atividade deverá ser realizada individualmente.

● **Avaliação:** será observado se houve um reposicionamento identitário do aluno e como ele enxerga/significa as ações de natureza textual, discursiva e enunciativa que estão intrincadas com o diálogo com o discurso de outrem.

Referências

ASSIS, Juliana Alves; MATA, Maria Aparecida da; PERINI-SANTOS, Pedro. Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula: negociação de representações. **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição**: Reflexões para o Ensino. Campinas, SP: Graf. FE; ALB, 2003.

BRAGAGNOLO, Rubia Mara. **O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2011. Disponível em: http://www.ple.uem.br/defesas/def_rubia.htm. Acesso em: 29 mar. 2018.

POSSENTI, Sírio. O dado *dado* e o dado **dado**: o dado em análise. *In*: POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 23-31.

De início, dois aspectos chamam a atenção no dispositivo didático selecionado: (i) seu caráter marcadamente interpelativo

ao interlocutor previsto, marcado sobretudo pelas perguntas a ele dirigidas; (ii) o privilegiamento de exemplos da escrita acadêmica a serem observados e discutidos, em detrimento de meras orientações ou prescrições para a escrita.

Interessa-nos sublinhar esse caráter interpelativo na medida em que, por meio dele, favorece-se a percepção, pelo estudante, de seu lugar de pertença à comunidade discursiva acadêmica, portanto um lugar dentro dela, e não fora dela. Trata-se de uma posição que o convoca a uma postura ativa acerca de saberes, valores e crenças que perpassam as práticas de escrita acadêmica, sobremaneira no que toca às relações com a palavra de outrem e seus efeitos na construção da posição discursiva de autor.

Os expedientes adotados no DD transitam entre as perguntas/provocações ("O que o modo de citar pode dizer daquele que cita, nos excertos 1 e 3? Em que medida podemos dizer que há certo nível de autoria nos textos analisados, tendo em vista o diálogo com o discurso de outrem estabelecido e o trabalho do sujeito com a língua/linguagem face a esse discurso? Há relações de poder que permeiam o ato de citar? O que você pensa sobre isso?") e uma demanda de tarefa escrita, igualmente provocadora, na medida em que obriga o estudante a projetar uma posição enunciativa diferente daquela com a qual atua nas práticas discursivas na universidade: a de professor, e não mais a de estudante.

De um lado, tais expedientes convocam o estudante à assunção de um olhar alinhado a princípios de inspiração decolonial (QUIJANO, 1992, 2007; MIGNOLO, 2003), na medida em que este é levado (i) a examinar e a refletir acerca de exemplares da escrita acadêmica, reconhecendo a heterogeneidade dos modos dizer desse universo, e (ii) a opinar sobre (e não meramente assimilar) a existência de relações de poder subjacentes à citação; de outro lado, entretanto,

há o risco de que a ação a ele demandada – orientar, na posição de professor, a escrita do autor do excerto 3, sobretudo em razão do confronto que se estabelece entre esse excerto e o excerto 2 no DD – possa suscitar apenas a reafirmação do discurso da interdição, do que é proibido, na lógica da epistemologia também reiterada pelos sujeitos subalternizados à colonialidade dos diferentes sistemas de controle das práticas acadêmico-científicas, tais como os manuais de normalização, os dispositivos eletrônicos antiplágio, os manuais de redação científica, dentre outros, em que ganha corpo uma orientação moralizante e jurídica sobre as relações com a palavra de outrem na escrita acadêmico-científica. Noutros termos, estamos considerando a possibilidade de que o cotejo sugerido entre os excertos 2 e 3, inclusive pela própria diagramação do DD, que os traz lado a lado e ainda destaca, com o negrito, passagens neles presentes, possa levar o estudante a projetar um olhar avaliativo orientado pela cultura que edifica a citação com base apenas na ideia de uma ética.

Ainda que se leve em conta esse risco – aspecto de relevância para os propósitos assumidos por nós neste texto –, é importante ter em mente que esse papel hipotético (de assumir-se professor, que orienta a escrita de uma dissertação especificamente da área de Letras) poderia permitir a compreensão e o reconhecimento, por parte do estudante, da pluralidade que constitui e legitima valores e saberes atribuídos à prática desse diálogo, nos diferentes campos do conhecimento, justamente porque o convoca a operar com aqueles que seriam aspectos legitimados na e pela sua própria área de formação.

Com essa mesma lógica, compete-nos comentar a seleção dos textos usados no DD. Trata-se de excertos de três textos (dois artigos científicos e uma dissertação de mestrado) que, à luz das orientações presentes nas tarefas, convidam o estudante ao deslocamento e ao

questionamento de mitos e interdições presentes no discurso de prescrição sobre a escrita acadêmica, frequentemente tomados como verdades absolutas, sem uma inscrição real na área de conhecimento, sem levar em conta o gênero acadêmico atualizado, a natureza da citação, o papel (argumentativo, ilustrativo, demonstrativo...) que ela ocupa no texto, apenas para citar alguns dos vários aspectos que cercam o funcionamento da citação em textos acadêmicos.

Note-se que o excerto 1, em que se encontra uma longa citação trazida por um autor *expert*, reconhecido estudioso da Análise do Discurso, viabiliza o reconhecimento de ações que espelham o trabalho desse autor na construção do diálogo com o leitor e com o discurso de outrem, este materializado por uma citação extensa, vista, muitas vezes, como um problema, na comunidade discursiva acadêmica, como já reiteramos ao longo deste texto. Esse trabalho pode ser traduzido pelo modo segundo o qual o autor citante se constrói discursiva e enunciativamente como uma autoridade, em sua negociação com a exterioridade, o qual aqui enfatizamos: pelo tom da introdução da citação (por meio do qual observa-se uma relação de responsividade, em que se prevê uma possível reação crítica do leitor ao uso de uma citação marcadamente extensa, feita por um *expert*) e pela justificativa, em seguida, sobre a escolha da referência emblemática de Foucault, no contexto do diálogo estabelecido entre discurso citado, citante e o próprio leitor projetado: "Os leitores terão que suportar duas longas citações, o que certamente não é pior do que suportar longas repetições e paráfrases. Começo lendo uma passagem de um autor fundamental, em especial porque é notoriamente não-linguista e porque alguns de seus conceitos foram em parte transmutados para funcionarem como discurso". Por meio dessa ação, manifesta-se o reconhecimento da provável avaliação negativa sobre o uso de longas citações, marcado pelo uso

do verbo "suportar". Essa avaliação, por sua vez, é confrontada (ou mesmo questionada) pela expressão de um juízo de valor sobre algo possivelmente naturalizado no *métier* acadêmico – "longas repetições e paráfrases". A defesa, portanto, tem também a potência de uma espécie de ataque.

O exame da justificativa construída pelo autor, que argumenta sobre a pertinência da citação (mesmo diante da existência de restrições), permite também que se entreveja a relação de poder que envolve o ato de citar. Mais do que isso, possibilita o redimensionamento do olhar sobre o fenômeno da citação, situando-o para além de uma mera convenção da escrita acadêmica, como prática que envolve a complexidade de um "jogo de lugares, jogo de posições, jogo de faces", como bem nos esclarecem Boch e Grossmann (2015, p. 284).

Os excertos 2 e 3, que também integram o DD, igualmente, permitem a continuidade de reflexões em direção convergente. A análise comparativa desses excertos, especialmente se se volta a atenção para o último deles, possibilita problematizar alguns aspectos, a saber: (i) a construção de uma autoridade não é dada *a priori* pela citação, mas construída justamente numa relação de responsividade ativa entre discurso citante e discurso citado; (ii) a citação exerce diferentes papéis no texto, os quais devem estar estreitamente ligados a posicionamentos assumidos; (iii) o enquadramento da citação em novos contextos requer um esforço criativo, trabalho materializado na e para a atualização de sentidos e discursos, entre outros.

Nosso propósito de lançar luz sobre as potencialidades do DD em discussão não nos exime de relançar o olhar sobre esse mesmo objeto e de encontrar, nele, fragilidades, tal como indicamos anteriormente com relação aos possíveis – e, nesse caso, indesejáveis – efeitos gerados pela tarefa de o estudante se construir

enunciativamente como professor do autor do excerto 3, cuja forma de figuração espacial no DD obriga o leitor a uma atitude comparativa e, naturalmente, avaliativa em relação ao excerto 2.

Ainda com relação a esses dois excertos, outro aspecto que julgamos necessário rediscutir seria a própria escolha do gênero do discurso dissertação (excerto 3) tanto para a análise comparativa com o artigo publicado em anais de evento científico (excerto 2) quanto para a tarefa de escrita demandada.

A par do que já comentamos, podemos ainda acrescentar que, se a atividade exige a comparação entre os modos como os autores dialogam com o discurso de outrem na construção de posições autorais, talvez fosse mais adequado que ambos os excertos materializassem o mesmo gênero do discurso; afinal, os dois gêneros mobilizados apresentam suas especificidades em relação aos modos de textualização. Além disso, podemos também evocar, tendo em conta os dois excertos em questão, que a comparação sugerida pode ser comprometida pela diferença no que tange à experiência acadêmico-científica de seus respectivos autores.

Nessa direção, caberia, por fim, considerar que o DD se dirige a alunos em formação inicial de um curso de licenciatura, os quais não passaram pela experiência de escrita do gênero dissertação. Dadas essas condições, portanto, ainda não construíram saberes mais específicos em relação às injunções que emolduram a sua escrita, aspecto que poderia perfeitamente dificultar a responsividade em relação à tarefa.

Considerações finais

O DD analisado privilegia a construção de saberes e de reflexões acerca de valores que permeiam o diálogo com a palavra

de outrem, vistos em sua articulação com a construção de uma posição autoral na escrita acadêmica. Abre espaço para o debate, a problematização, o compartilhamento, pelos alunos, de dúvidas e, também, de angústias em relação à problemática da citação, assim como para a desconstrução de mitos que orbitam essa temática.

Revela-se, assim, a nosso ver, como expediente didático que pode favorecer formas outras de significação e apropriação de saberes e valores sobre a escrita acadêmica, fazendo coro a um pensamento que considera e valoriza a heterogeneidade e a pluralidade epistemológicas do fazer científico dos vários campos de conhecimento, em um alinhamento aproximado com princípios decoloniais. Trata-se, nessa medida, de perspectiva importante para a condução das práticas de letramento acadêmico na universidade, principalmente para o campo das Ciências Humanas, historicamente marcadas pela pressão de paradigmas universalistas da ciência e, consequentemente, pela reiteração de um ponto de vista acerca de sua pouca relevância (ou utilidade).

Por fim, ainda que reconhecida, no projeto discursivo do DD examinado, uma direção favorável à perspectiva de letramento acadêmico defendida neste capítulo, o olhar que conduziu nossa reflexão também nos leva a considerar – exatamente na tentativa de enfrentá-los – os perigos de continuarmos presos à cultura universalizante de ciência e do fazer científico, ainda que movidos pelo objetivo de combatê-la.

Referências

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; ARAÚJO, Érica Daniela de. Palavras finais: (re)visitando o dito para pontuar sentidos. *In:* **A (re) escrita em espaço escolar:** a relação professor-saber-aluno. Curitiba: Appris, 2019.

ASSIS, Juliana Alves. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, 2014.

ASSIS, Juliana Alves. "Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei": representações sobre os textos acadêmico-científicos e pistas para a didática da escrita na universidade. *In*: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. O discurso na poesia e o discurso no romance. *In:* BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Valdim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 47-78.

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *In*: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves *et al.* (org.). **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2. sem. 2002.

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. *In*: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Letramento e formação universitária:** formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 283-308.

CASTELLÓ, Montserrat; BAÑALES FAZ, Gerardo; VEGA LOPEZ, Norma Alicia. Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1, p. 97-114, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2020.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. A escrita na formação do professor e pesquisador. Entrevista. *In*: LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; RINCK, Fanny (org.). **Scripta**, Belo Horizonte, v. 23 n. 48, p. 177-185, maio/ago. 2019.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/02.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

GERALDI, João Wanderley. **A escrita como trabalho:** operações e metaoperações de construção de textos. 2018. Disponível em: blogdogeraldi.com.br/a-escrita-como-trabalho-operacoes-e-metaoperacoes-de-construcao-de-textos/. Acesso em: 13 jul. 2020.

GROSSMANN, Francis. Por que e como as coisas mudam? Padronização e variação no campo do discurso científico. *In*: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Letramento e formação universitária:** formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 97-128.

HYLAND, Ken. Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. **Journal of Pragmatics**, v. 34, p. 1091-1112, ago. 2002. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216602000358?via%3Dihub. Acesso em: 10 jul. 2020.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significado e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, Angela B. Entrevista. *In*: SILVA, Jane. Q.; LOPES, Maria Angela P. T. **Entrevistas sobre a escrita acadêmica**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. v. 2. (Coleção Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo).

KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana Alves. Por que estudar a escrita acadêmica: palavras iniciais. *In*: KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico:** questões em estudo. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. p. 5-13. *E-book*.

LEA, Mary; STREET, Brian. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 11, n. 3, p. 182-99, 1998.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos.** Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MIGNOLO, Walter D. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

PAULA, Danytiele Cristina Fernandes de. A questão da identidade na escrita acadêmica. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, 2017. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/issue/view/946/showToc. Acesso em: 14 jul. 2020.

POLLET, Marie-Christine; PIETTE, Valérie. Citations, reformulations du discours d'autrui: une clé pour enseigner l'écriture de recherche? *In:* **Spirale** : Revue de recherches en éducation, Lire-écrire dans le supérieur, n. 29, p. 165-179, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. *In*: BONILLO, Heraclio (org.). **Los conquistados.** Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992. p. 437-449.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Univ Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos e Pont Univ Javeriana: Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Letramento e formação universitária:** formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. **Escrita de pesquisa e para a pesquisa.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O ensino da escrita de artigo acadêmico na web: suas práticas discursivas e jogos de verdade. *In:* KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico:** questões em estudo. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. p. 46-63.

SCHWARZE, Sabine. Introduction: La notion de 'style' par rapport au discours scientifique. *In:* REUTNER, Ursula; SCHWARZE, Sabine (ed.). **Le style c'est l'homme ?** Unité et diversité du discours scientifique dans les langues romanes. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008. p. 1-22.

SILVA, Sibely Oliveira. **O desabrochar da posição autoral no processo de escrita orientada**: incursões de universitários da área de Letras na escrita acadêmica. 2019. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZANDWAIS, Ana. Da língua ao discurso nos limites da sintaxe: as tênues fronteiras entre discursos citados e citantes. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 4-19, 1. sem. 2011. Disponível em: revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/5313/5086. Acesso em: 13 jul. 2020.

ESCRIBIR (LEER) E INVESTIGAR: VOCES EN DIÁLOGO

MONTSERRAT CASTELLÓ

1 Escribir (y leer) investigación: una actividad híbrida y dialógica

> "Para comprender qué es y qué hace el lenguaje científico, necesitamos precisar qué tipo de herramienta es. Necesitamos ver cuándo, cómo y para qué se emplea en los escenarios concretos de la historia humana". "La habilidad en la escritura científica, como en la mayoría de las artes humanas, es saber lo que estás haciendo y tomar elecciones inteligentes " (Bazerman, 1988, págs. 315-323).[1]

Como apuntaba Bazerman hace ya cuatro décadas, es preciso analizar el lenguaje y la comunicación científica en tanto que herramientas semióticas socioculturales para ser capaces de comprender las claves de la escritura científica y hacer un uso inteligente de la misma en diferentes contextos y ante diversas finalidades comunicativas.

Nuestro conocimiento sobre los procesos de composición en ámbitos académicos ha avanzado de forma exponencial en las últimas décadas. Sin embargo, en lo que se refiere a la escritura científica o de investigación, más allá de los estudios centrados en el análisis retórico y lingüístico de los textos, la investigación ha sido menos prolífica. Además, la falta de claridad de algunos estudios respecto a qué supone escribir textos de investigación y, consecuentemente, cómo se puede favorecer su aprendizaje, junto con una elevada dispersión teórica y metodológica hace difícil la integración de los resultados disponibles (Sala-Bubaré & Castelló, 2018).

1 To understand what scientific language is and does, we need to look at what kind of tool it is. We need to see when, how, and to what purpose it is employed in the concrete settings of human history». «Skill in scientific writing, as with most human arts, is knowing what you are doing and making intelligent choices. (Bazerman, 1988, págs. 315-323).

Con el objetivo de clarificar mi posición, en este primer apartado, caracterizo la escritura de investigación como una actividad dialógica que se desarrolla en contextos socioculturales. Además, argumento que se trata de una actividad híbrida puesto que requiere de la integración de otras habilidades como la lectura, la interpretación crítica y el conocimiento y el dominio de diferentes tipos de escritura antes de conseguir un texto con finalidades comunicativas.

1.1 Escribir (y leer) géneros de investigación: una actividad dialógica

En alguna ocasión he utilizado una expresión que tiene más de ocurrencia popular que de cita propiamente dicha: "Cuando un escritor copia a otro comete plagio; cuando copia a muchos es un investigador"[2]. La frase resulta chocante porque alude a una frontera muy fina que hay en la manera de conectar la lectura y escritura, algo que Batjín (1982) definió muy bien aludiendo al diálogo de voces que se produce entre los textos que hemos leído y los que somos capaces de producir. Ese diálogo resulta inherente y es imprescindible cuando de lo que se trata es de escribir géneros de investigación, entendidos en sentido amplio.

Para que el diálogo sea fructífero y el escritor se convierta en autor, es decir, en alguien que adopta una posición y que es capaz de diferenciar su voz de la de otros autores que ha leído y con los que conversa, hay que conseguir que los estudiantes (y a veces también los profesores) compartan esa manera de entender tanto la investigación como la escritura y la lectura. Se trata, pues, de compartir que cuando

2 La cita fue acuñada por al menos nueve autores durante los siglos XVIII y XIX. El primero fue el reverendo Charles Caleb Colton en 1820. https://quoteinvestigator.com/2010/09/20/plagiarism/.

se lee o se escribe investigación se está dialogando con otros; como es sabido, cualquier situación dialógica exige, primero, reconocimiento del otro, de su posición como autor, y, después, comprensión de esta posición o voz del otro antes de asumir la propia posición y ponerla de manifiesto a través de la propia voz.

La investigación -y la práctica cotidiana- vienen demostrando que concebir la escritura de esa manera es extremadamente difícil para los estudiantes que acostumbran a tener concepciones mucho más simples de lo que es escribir o leer. El siguiente ejemplo puede servir para ilustrar la afirmación anterior:

Se trata de un fragmento del texto de un estudiante de cuarto curso de psicología, al que llamaré Felipe, que escribía su tesis de grado el año pasado:

> La pérdida funcional es la consecuencia más seria de la lesión de médula espinal, aunque el dolor tiene una influencia directa en la recuperación de los niveles óptimos de actividad y afecta negativamente la calidad de vida de los pacientes, incluyendo movilidad y sueño. La mayoría de pacientes con una *lesión* medular padece más de un tipo de dolor. Se han usado muchos tratamientos para aliviar el dolor y mejorar la calidad de vida de los pacientes, pero las dosis de medicamento tienen que ser muy altas mientras que el grado de satisfacción del paciente es moderado o bajo. Esto indica que el tratamiento farmacológico no es efectivo para el tratamiento de estos pacientes. (Extracto de la introducción de tesis de grado de Felipe, 2019).

En el fragmento anterior, Felipe intentaba establecer su posición según la cual "no basta con tratamientos farmacológicos para paliar el dolor de los enfermos con lesión de médula espinal". Desde el punto de visto retórico, pretendía justificar el estudio

que había realizado y argumentar que no se habían investigado los efectos de tratamientos psicológicos alternativos como los que él quería estudiar.

Felipe participaba en un seminario de escritura de tesis en el que de forma habitual se llevaba a cabo la revisión por pares, de tal manera que cada estudiante leía y revisaba el texto de uno de sus compañeros y su texto era también a su vez revisado por este compañero (Castelló & Iñesta, 2012; Castelló, Sala-Bubaré & Pardo, 2020; Corcelles, Cano, Mayoral & Castelló, 2017).

Carol era la encargada de revisar el texto de Felipe y éste fue su comentario al párrafo anterior: "Haces unas afirmaciones muy fuertes. Parece exagerado y esto compromete tu neutralidad porque no hay ninguna cita. Si no las incluyes, ¿podrías matizar?".

A partir de su comentario, es posible inferir que Carol entiende el uso de uno de los mecanismos que sirven para matizar el propio discurso (*hedges* en inglés) como una forma de suavizar la propia posición y, de hecho, de difuminar la voz del autor, que considera demasiado "fuerte". Dicha comprensión de los recursos discursivos es radicalmente opuesta a la que proponen Hyland y Guinda (2012) cuando los definen como recursos que permiten visibilizar al autor y que facilitan su posicionamiento. Es precisamente como los usan los escritores expertos (Iñesta & Castelló, 2012; Castelló, Iñesta & Corcelles, 2013).

Además, el ejemplo de Carol pone de manifiesto un problema generalizado de los estudiantes cuando se enfrentan a la tesis de grado y empiezan a lidiar con la escritura de investigación. Muchos de estos estudiantes consideran que el uso de citas sirve para suplir su propia voz como autores y mantenerse al margen (Castelló, Iñesta y Monereo, 2009), lo que indica que, o bien no se reconocen como

autores, o no lo hacen en la misma medida que los autores reconocidos a los que han leído y a los que citan. De nuevo, esa manera de entender el uso de la citación es opuesta a la de los escritores expertos que, en la mayoría de los casos, citan de forma intencional unos autores y no otros para mostrar su lineamiento y su cercanía con determinadas posiciones teóricas o metodológicas o para distanciarse de otras, es decir, para enfatizar o potenciar su posición y su voz en el texto (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011).

Además, inversamente a lo que ocurre en los textos de los estudiantes, en los artículos científicos la mayoría de las citas son indirectas, de tal manera que es el autor el que afirma, comenta o discute y, cuando resulta necesario, indica entre paréntesis con quién dialoga, a quién complementa o refrenda, con quién se alinea, a quién atribuye determinada afirmación o con quién discute (Hyland y Jiang, 2019; Petric, 2012; Thompson, 2012).

Siguiendo con el ejemplo de Carol, parece plausible suponer que su actuación es subsidiaria de su forma de entender la composicin escrita muy vinculada a su posición como estudiante que habitualmente escribe para demostrar que ha aprendido (Nesi & Gardner, 2018). Igual que Carol, muchos estudiantes consideran que escribir, aunque se trate de un texto de investigación, consiste en comunicar lo que aprendieron; en terminología de Bereiter y Scardamalia (2013) se trata sólo de *decir el conocimiento* lo que, en el caso de muchos estudiantes, se concreta en *decir* lo que hicieron otros. De la misma forma abordan muchos estudiantes la revisión de investigaciones previas y el estado del arte cuando escriben sus tesis, entendiendo que es suficiente con resumir lo que leyeron y contar lo que hicieron (Castelló, 2016). Cuando reciben formación sobre la estructura de los textos de investigación y entienden sus finalidades y restricciones retóricas, algunos desarrollan una concepción algo

más sofisticada que les permite modificar la concepción anterior y considerar que esta tiene unas restricciones y características específicas que derivan de la estructura propia de este género que hay que respetar.

Sin embargo, a pesar de que entiendan cómo situar su propia investigación en el ámbito de estudio para justificar su necesidad y relevancia, muy pocos conciben que se trata de posicionarse como autores, de hacer oír su voz y que ello implica de alguna manera diferenciarse de lo que se ha hecho hasta el momento para contribuir al avance de conocimiento; en definitiva, muy pocos conciben que se trata de adoptar una posición como escritor e investigador y de establecer los objetivos discursivos acordes con dicha posición, lo que constituye uno de los mayores escollos para su desarrollo como escritores y como investigadores.

Desde el punto de vista educativo, lo que las dificultades analizadas ponen de manifiesto es la importancia de las concepciones sobre la escritura de las que parten los estudiantes (Castelló, McAlpine & Pyhältö, 2017; Sala-Bubaré, Peltonen, Pyhältö & Castelló, 2018; Castelló, Sala-Bubaré & Pardo, *in press*), la propia actividad y desarrollo como escritores y nos recuerda que no se pueden llevar a cabo actividades de escritura (y lectura) complejas como las vinculadas a la investigación, si se parte de concepciones simples respecto a lo que son y lo que conllevan ambas actividades (Castelló, Iñesta, Miras, Solé, Teberosky & Zanotto, 2007).

1.2 Escribir géneros de investigación: una actividad híbrida

Además de una actividad dialógica, escribir géneros de investigación es una actividad híbrida. ¿Alguien puede imaginar que

es posible escribir un artículo o una tesis sin leer no sólo artículos de investigaciones similares sino textos metodológicos, manuales, revisiones u otros textos?

Lectura y escritura devienen las dos caras de una misma moneda cuando se trata de escribir géneros de investigación[3]. Para escribir e investigar se leen textos muy diversos que contribuyen de manera diferencial al texto final y que, además, se leen con múltiples propósitos. El más común tiene que ver con leer para adquirir conocimiento sobre el ámbito y revisar la investigación previa. Pero también se lee para ver cómo otros autores han organizado su texto, qué recursos han utilizado, un tipo de lectura denominado *leer para escribir*; en este caso, no se trata sólo de comprender el texto, sino de comprender al autor, por qué incluyó un determinado contenido y no otro, por qué escribió el texto de una determinada manera, cómo lo estructuró, qué recursos utilizó.

También se leen a veces manuales de escritura, textos que guían y pretenden ayudar al escritor a la hora de escribir, que ofrecen desde recomendaciones e instrucciones acerca de aspectos como por ejemplo qué recursos utilizar o cómo organizar y escribir las citas y referencias o las tablas. Se trata entonces de *leer sobre la escritura*, otro tipo de lectura particular.

Algunos estudiantes, a menudo los que tienen más interés, pero a veces también más dificultades o se sienten menos seguros a la hora de escribir, también *leen sobre el escribir*; es decir, leen textos que explican en qué consiste el proceso de composición, que dificultades conlleva y cómo abordarlas (Castelló, 2008; Corcelles, Cano, Mayoral & Castelló, 2017).

3 Leer y escribir son actividades entrelazadas también en otras múltiples situaciones de escritura, por ejemplo, cuando se trata de una reseña, un resumen, una síntesis (ver al respecto, Mateos, Rijlaarsdam, Martín, Cuevas, Van den Bergh & Solari, 2020)

Cuando afirmo que escribir géneros de investigación es una actividad híbrida, no sólo me refiero al hecho de que requiere y conlleva diferentes tipos de lecturas, sino también a la constatación de que exige diferentes tipos de escritura que necesariamente suponen la producción de textos intermedios o paralelos.

Pensemos por ejemplo en la escritura del apartado de resultados; si se trata de datos cualitativos, habrá que transcribirlos, analizarlos, escribir un primer resumen de las categorías y su significado, así como recoger ejemplos representativos. También cuando se trata de datos cuantitativos hay que escribir varios textos intermedios que permitan pasar de la información -números y gráficas- que ofrecen los programas de tratamiento estadístico y traducirlos acorde a las convenciones sobre tablas y gráficos de cada disciplina. Además, hay que acompañar los gráficos y tablas de informes descriptivos que ayuden a interpretarlos y a seleccionar los más adecuados.

Escribir textos intermedios no es algo opcional, sino que resulta imprescindible para dar forma a la redacción final del apartado de resultados. Se trata, además, de textos muy especializados, pero a la vez desconocidos por los estudiantes y de su dominio depende la calidad del texto final en el que se presenten los resultados. Algo parecido sucede con la escritura de la introducción que habitualmente requiere de la elaboración progresiva de las notas, que el escritor va extrayendo de la lectura de diferentes fuentes, que nutren y a la vez pueden modificar la estructura inicialmente diseñada para organizar la revisión de la literatura o para justificar la relevancia del propio estudio. Un porcentaje muy elevado de los motivos que subyacen al rechazo de manuscritos por parte de las revistas científicas se debe a la poca claridad de los resultados o a la falta de una progresión clara en la introducción lo que, casi siempre, se relaciona con el manejo inadecuado -o a la inexistencia- de ese tipo de textos intermedios (Castelló, Sala-Bubaré & Bautista, 2017).

Los textos intermedios configuran la *escritura elaborativa* que consiste en elaborar la información antes de convertirla en un texto *comunicativo* que se ajuste a las convenciones del género y sea interpretado otros autores. Además, en el transcurso de una investigación se producen muchos textos que son para uno mismo, para explorar ideas o relaciones, para fijar intenciones o incluso para recordarnos alguna cuestión a la que parar atención. Se trata de la escritura *exploratoria*, también muy relevante, y que, según algunos estudios, sólo los escritores avanzados utilizan de manera regular (Castelló, *et al.*, 2007; Castelló, 2016; Castelló, González & Iñesta, 2010).

2 Enseñar a escribir géneros de investigación: Facilitando el diálogo

La investigación ha demostrado reiteradamente que los estudiantes tienen serias dificultades para entender y manejar en sus textos tanto la dimensión dialógica, que exige posicionarse como autores y participar en las conversaciones de su disciplina o comunidad de referencia con otros autores, como su carácter híbrido que requiere utilizar estratégicamente diferentes tipos de lectura y escritura a lo largo del proceso de composición.

En este apartado presentaré algunas orientaciones que, a partir de los resultados de investigaciones recientes, se han revelado útiles para ayudar a los estudiantes a convertirse en autores de su relato, en escritores que dispongan de voz propia y que sepan posicionarse como investigadores capaces de dialogar con otras voces en su contexto sociocultural.

2. 1 El investigador no nace, se hace

Una de las primeras cuestiones que conviene preguntarse cuando se indaga en los motivos de estos problemas y la posible forma de resolverlos, es cuál es la presencia de los géneros de investigación en la enseñanza universitaria.

Establecer qué géneros de investigación se escriben y cuándo o como se materializan estas prácticas en los estudios de grado y postgrado no es una tarea fácil porque no hay muchos estudios que se la hayan planteado de forma rigurosa y los datos disponibles son difícilmente generalizables. Realizar una revisión exhaustiva sobre los mismos excede a las pretensiones de este capítulo; sin embargo, hay algunas iniciativas muy interesantes tanto en el contexto latinoamericano como en el europeo que permiten delinear algunas tendencias y aventurar algunas reflexiones.

En Latinoamérica, además de otras iniciativas muy valiosas, pero más específicas, destaca el trabajo desarrollado por la Red de Lectura y Escritura-Redless-(Salazar Sierra, Sevilla Rengifo, González Pinzón, Mendoza Arciniegas, Echeverri Guzmán, Quecán Castellanos & Pardo Rodríguez, 2015; Pinzón, 2017) que, de forma muy ambiciosa, se planteó un proyecto a gran escala para analizar qué escribían los estudiantes en la universidad colombiana. Algo más tarde, se desarrollaron también algunas iniciativas para analizar la situación de la escritura académica en Europa[4] (Chitez, Kruse & Castelló, 2015; Kruse, Chitez, Rodriguez & Castelló, 2016).

Los resultados de los diferentes estudios disponibles, al margen de constatar la elevada dispersión y falta de integración de la información disponible sobre el tema, pusieron de manifiesto los siguientes aspectos:

4 Cost-Action, *http://www.cost-lwe.eu/*

- Los géneros de investigación (por ejemplo, informes de investigación, disertaciones y revisiones de literatura (Nesi & Gardner, 2018) tien poca presencia y aparecen concentrados al final de los programas de licenciatura, maestría y doctorado, generalmente relacionados con la tesis o disertación requerida en cada uno de esos niveles (Castelló, 2015).
- Los estudiantes muestran ideas conflictivas y poco claras sobre las características y funciones de estos géneros que contrastan con las de sus profesores universitarios (Bekar, Doroholschi, Kruse&Yakhontova, 2015; Castelló, 2015).

Los resultados indican que los estudiantes no tienen experiencias graduales y progresivas para aprender a gestionar los géneros de investigación más desafiantes, como tesis y disertaciones, durante sus estudios; al contrario, se enfrentan a los mismos al final de sus estudios, a menudo sin haberse familiarizado previamente con textos similares pero menos complejos que les permitan aprender las competencias relacionadas con el carácter dialógico e hibrido de los géneros de investigación. Ello implica, además, que los estudiantes no tienen la oportunidad de desentrañar el significado y los propósitos de estos géneros. En estas condiciones, es complicado que puedan dar sentido a las tesis, ya sea al final del grado, máster o doctorado.

Como mencioné al inicio de este apartado, el investigador no nace, se hace; y se hace a fuego lento. La escritura es el mejor condimento para ese guiso lento que requiere tiempo y oportunidades de práctica en contextos y situaciones comunicativas en las que escribir géneros de investigación tenga sentido. Por ello, creo que es urgente revisar los currículos universitarios para analizar cuál es el rol que ocupa la formación investigadora, entendida en sentido amplio, que incorpora además el dominio de diferentes géneros de investigación.

A modo de ejemplo, en algunas universidades catalanas, con los profesores implicados hemos empezado a revisar los espacios de prácticas para vincularlos a diferentes formatos de investigación, fundamentalmente para evitar que los estudiantes lleguen al último curso del grado habiendo cursado sólo algunas materias aisladas de metodología y sin haberse enfrentado a la escritura de los diferentes géneros y subgéneros que conlleva la realización de una investigación.

La propuesta se basa en diseñar formas guiadas de participación en la comunidad científica mediante la producción de textos exploratorios y de elaboración. Ello implica que los estudiantes durante sus prácticas, conjuntamente con el profesor de aula, detectan problemas, preguntas o aspectos susceptibles de mejora, recogen datos para analizar dichas cuestiones, buscan información que les ayude a dar respuesta los retos y preguntas planteadas, elaboran algunas respuestas que, en forma de propuestas, son contrastadas con el profesor de aula y, en algunos casos, implementadas. Cada uno de estos pasos implica el dominio de un género de investigación específico.

2.2 El director tampoco nace. No basta con ser un investigador para ser un director

De la misma manera que la investigación ha demostrado que para enseñar no basta con dominar una materia (Monereo y Pozo, 2003; Pozo y Monereo, 2009), para enseñar a investigar -y sobre todo para enseñar a (leer) y escribir géneros de investigación- no basta con saber investigar y publicar (González-Ocampo y Castelló, 2018).

Desgraciadamente, en la mayoría de las universidades de habla hispana, la formación de directores es todavía una asignatura pendiente, un tema sobre el que apenas se ha reflexionado. La

ausencia de directrices respecto a las competencias que debería tener un director para supervisar adecuadamente los trabajos de investigación de sus estudiantes acostumbra a ser la norma.

Más allá de acreditar un perfil investigador, a los directores se les supone el dominio de las competencias necesarias para ayudar a sus estudiantes a desarrollarse como investigadores. Cuando esto sucede, lo habitual es que los directores, sobre todo en el doctorado, asuman que sus estudiantes ya deberían saber escribir. Por ello, muchos se sorprenden cuándo descubren las dificultades que la mayoría experimenta cuando se enfrentan a la redacción de la tesis o cuando intentan participar en la comunidad científica a través de la publicación de artículos de investigación (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013; Sala-Bubaré y Castelló, 2018).

Los resultados de un estudio reciente con investigadores españoles y latinoamericanos pusieron de manifiesto que la respuesta mayoritaria de los directores ante los problemas de escritura de sus estudiantes consistió en ofrecerles modelos de lo que ellos consideraban buenos textos -escritos por estudiantes exitosos o por ellos mismos-, o en sugerirles que buscasen ayuda a través de cursos o propuestas formativas a veces ajenas al programa de doctorado. Parece evidente que estos directores interpretaron las dificultades como un problema del estudiante que, consecuentemente, debía resolver por su cuenta para progresar en sus estudios de doctorado.

Mucho menos frecuente fue la situación en la que los directores asumieron que ayudar -y enseñar- a sus estudiantes a escribir formaba parte de sus funciones. Cuando eso sucedió, las ayudas variaban desde la mera corrección de los borradores y textos de los estudiantes, a menudo con un efecto desmotivador contrario al deseado, hasta la puesta en marcha de auténticos procesos de escritura colaborativa. Sólo en esos últimos casos, que fueron poco

frecuentes, los estudiantes pueden apropiarse a través de la práctica conjunta de los mecanismos discursivos propios de cada género, lo que finalmente garantiza su desarrollo como escritores (González-Ocampo y Castelló, 2018).

Además, la investigación ha demostrado reiteradamente que dichos procesos de escritura colaborativa, también entre iguales, permiten compartir las emociones asociadas con la escritura (Aitchison, Catterall, Ross & Burgin, 2012; Colombo & Carlina, 2015; Weise, Aguayo–González y Castelló, 2020), así como las percepciones sobre qué es escribir y la propia identidad y competencia como escritores (Castelló *et., al.*, 2013; Castelló, McAlpine, Sala-Bubaré, Inouye, & Skakni, 2020).

Sin embargo, la necesidad de formación de los directores de tesis (de grado, postgrado y doctorado) no sólo tiene que ver con acompañar los procesos de escritura y aprender cómo proveer una adecuada retroalimentación de los textos, sino también con facilitar una adecuada enculturación de los estudiantes en las respectivas comunidades discursivas de referencia.

En efecto, los directores, junto con otros investigadores con los que interactúan, son los principales agentes de socialización de los estudiantes, a través de los que adquieren los valores, prácticas y concepciones sobre la escritura y la investigación. Una adecuada enculturación requiere ser capaz de compartir las propias concepciones respecto a qué es y qué representa investigar para que los estudiantes comprendan cómo estas concepciones y sus prácticas asociadas repercuten en la escritura y dan sentido a las convenciones y las características propias de los géneros de investigación en cada disciplina (Tardy, 2016).

Precisamente, muchas de las dificultades de los estudiantes para escribir géneros de investigación tienen su origen en la falta de

conexión o incluso en las contradicciones entre las concepciones de sus directores u otros investigadores cercanos acerca de la investigación y su forma de entender esa actividad.

Algunas de estas contradicciones afectan directamente no sólo a su escritura sino a su propia progresión en el doctorado. Ese es el caso de Núria, una estudiante de ecología que estaba a punto de abandonar sus estudios de doctorado, después de varios años intentando terminar su tesis (Sala-Bubaré y Castelló, *in press*). En sus diarios de escritura a lo largo de cuatro meses, Núria se quejaba de que en su departamento se recogían datos sin tener hipótesis establecidas. Desde su perspectiva, ello conllevaba una pérdida de tiempo y energía y, además, la obligaba a ir cambiando los objetivos en función de los datos obtenidos. Esta forma de actuar, propia de la investigación observacional en ecología que se realizaba en su equipo de investigación chocaba frontalmente con su concepción de la ciencia que ella definía desde el paradigma experimental. En sus propias palabras: "[...] me siento estafada; esto no es hacer ciencia [...]. Todo el mundo sabe en qué consiste el método científico; en cambio, nuestra investigación es totalmente inductiva [...]".

La situación, para ella muy contradictoria que nunca se discutió con sus directores, tenía un impacto visible en sus dificultades a la hora de escribir que ilustra muy bien la cita siguiente de una de las entrevistas en la que comentaba sus textos:

> Me falta la estructura conceptual porque no tengo clara la historia que tengo que escribir. Es como un escritor que debe escribir una novela y dice 'bueno, no sé de qué trata esta novela, ¡pero tengo que escribir ahora!' Así, es como si estuvieras explicando cómo se está asesinando a alguien, pero aún no sabes porqué lo están matando Esto es lo que me pasa. (Núria, 2019)

La enculturación también tiene que ver con guiar a los futuros investigadores en la creación de redes profesionales que vayan más allá de los límites del propio equipo o departamento; la iniciativa en la creación de esas redes, según nuestros datos, facilita la escritura colaborativa y la coautoría y correlaciona con mayores índices de productividad y estrategias para regular los procesos de composición escrita (Castelló *et al.*, *in press*).

De lo anterior se desprende que aprender no sólo a explicitar, sino también a negociar y ajustar las propias concepciones, pero también las expectativas, resulta crucial para convertirse en un director competente. De hecho, las expectativas cruzadas entre directores y estudiantes afectan de modo especial a la calidad de la relación y al progreso del estudiante que, a menudo, no puede escribir por temor a no cumplir con lo que él cree que el director espera de él (McAlpine, Castelló y Pyhältö, 2020).

Por último, creo que los directores necesitan espacios de reflexión y formación para pensar y en ocasiones re-pensar sus prácticas a la luz de los cambios que la investigación está experimentando.

Necesitamos directores capaces de imaginar el rol de la investigación en las sociedades del siglo XXI, cómo van a evolucionar las profesiones y cómo aquellos profesionales capaces de generar ciclos de reflexión-indagación- innovación son probablemente los que van a tener mejores y más interesantes lugares de trabajo en cualquier sector.

Ésa es una reflexión imprescindible para facilitar procesos formativos que permitan a los directores ejercer su función de forma consecuente con las necesidades y exigencias que van a tener que afrontar estudiantes.

2.3 Dime con quién andas y te diré quién eres

El refrán alude a la naturaleza social de la propia identidad y, a efectos de este capítulo, podría ser parafraseado de la siguiente manera: *Dime con quién investigas -y/o quién escribes- y te diré qué clase de investigador eres.*

Los datos disponibles ponen de manifiesto que cada vez con mayor frecuencia la investigación se concibe como una tarea de equipo (Parish, Boyack & Ioannidis, 2018).

La imagen del investigador como aquel sabio del renacimiento que intenta saberlo todo, recluido en un monasterio es bucólica y tal vez atractiva para algunos, pero ya no resulta verídica.

Es preciso seleccionar bien las fuentes, separar el grano de la paja y sobretodo pensar cuáles son las preguntas relevantes. Como nos recuerda Benedetti (1920-2009): "Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron las preguntas".

En ese sentido, son ya mayoría las instancias que reclaman cambios en el enfoque de la investigación a nivel mundial. El programa europeo de apoyo a la investigación *Horizon2020* que es asumido y refrendado por todos los estados europeos, propuso un cambio radical de orientación al referirse a la necesidad de que la ciencia se desarrolle *con* y *para* la sociedad, lo que exige a los investigadores el desarrollo de propuestas que identifiquen, aborden y den respuesta a los retos sociales, partiendo para ello de las preguntas y problemas de los ciudadanos.

Dado que los retos importantes que nuestras sociedades tienen planteados son complejos y requieren miradas amplias que superen fronteras disciplinares, será necesario avanzar hacia propuestas de investigación cada vez menos unipersonales y más inter- o trans-disciplinares, con enfoques cros-culturales complejos, que permitan respuestas situadas y eficaces.

Desde mi perspectiva, lo anterior tiene importantes consecuencias a nivel educativo y alude a la necesidad de lo que Robinson-Pant y Street (2012) denominaron una *nueva alfabetización científica*, según la cuál algunas prácticas muy enraizadas deberían ser revisitadas. Me refiero, por lo menos, a tres aspectos clave en el desarrollo de un trabajo de investigación y su escritura:

a) *La selección del tema y el problema de investigación* ¿Quién decide el tema de un proyecto de investigación (ya sea de grado, de máster o de doctorado)? Seguramente la primera reacción ante esta pregunta sea de sorpresa, sobretodo si el lector está pensando en un estudiante de doctorado. Sorpresa porque en general la respuesta puede parecer obvia. Sin embargo, la respuesta varía en función de la formación disciplinar y cultura de investigación. En términos generales, es más probable quién haya pensado que es el estudiante quién debe elegir el tema, puesto que se trata de *su* tesis, tenga una formación en el ámbito de las humanidades. Puede ser que también en el de las ciencias sociales (con algunas excepciones). Sin embargo, para quién provenga del área de las ciencias con una tradición de investigación vinculada al trabajo de laboratorio es posible que la pregunta carezca de sentido. Los laboratorios tienen programas de investigación y los doctorandos se adscriben a uno de estos programas. Lo que me interesa subrayar de esta cuestión es tanto la necesidad de ser conscientes de nuestra perspectiva y de las razones que subyacen a la misma como la pertinencia de revisar qué se esconde detrás de cada perspectiva. El mensaje que se transmite a los estudiantes cuando se acepta que investiguen lo que a ellos les interesa es muy diferente del que recibe el estudiante que se da cuenta de que no tiene margen de decisión sobre su proyecto. Ambas

posturas tienen riesgos y contribuyen de forma diferente al desarrollo del estudiante como investigador y escritor. La reflexión respecto a los riesgos y posibilidades en cada caso debería sustentar las decisiones de los equipos de profesores.

b) *La selección y asignación de tutores y directores.* Algo parecido sucede con la asignación de tutores. En general, el estudiante escoge en los niveles de máster y doctorado, pero en las tesis de grado la realidad es mucho más variada. De nuevo, esta no es una decisión neutra y tiene implicaciones tanto en el tipo y calidad de investigación a desarrollar como en la implicación de ambos en la misma. Además, esas implicaciones tampoco son iguales si los directores forman parte de equipos de investigación que desarrollan proyectos y actividades compartidas o si su trabajo es más individual. La reflexión respecto a lo que supone la dirección compartida entre dos o varios investigadores, las tareas formativas que pueden desarrollar los equipos y los iguales, especialmente en el caso de la escritura, resulta de nuevo imprescindible cuando se trata de contribuir a la mejora de la formación de los estudiantes y a su desarrollo como escritores de investigación.

c) *La gestión de la (co)autoría de los textos vinculados al trabajo de investigación.* Por último, de forma estrechamente relacionada con los anteriores, está el tema de la (co) autoría de los textos. ¿Cuáles son las situaciones y los motivos que subyacen a la atribución de autoría en los textos de investigación? De nuevo, las respuestas a esta cuestión son muy diferentes en función de las disciplinas, pero también de la experiencia en la publicación científica, las prácticas y la cultura, a veces, de un departamento o equipo. Conviene, además, plantearse en qué ocasiones y por qué razones la autoría de los textos

asociados a un proyecto de investigación de un investigador en formación debe o no ser compartida.

Resolver esas cuestiones trasciende el marco de este capítulo, pero resulta imprescindible que los equipos de profesores reflexionen sobre las mismas para valorar de qué manera sus prácticas contribuyen a que los estudiantes entiendan, valoren y produzcan géneros de investigación.

2.4 No sólo de tesis y artículos vive el investigador

A lo largo de este texto, he mencionado de forma específica las tesis y artículos de investigación, puesto que todavía constituyen los textos prototípicos a los que se enfrentan los estudiantes cuando escriben géneros de investigación. También, son los que han recibido mayor atención por parte de la investigación.

A pesar de la considerable variabilidad disciplinar y cultural, tesis, disertaciones, monografías, proyectos de investigación y artículos todavía se consideran géneros centrales para comunicar planes o resultados de investigación (Swales, 2004; Yakhontova, 2002; Sala-Bubaré y Castelló, 2018; Nesi y Gardner, 2018; Hyland y Guinda, 2012). Sin embargo, son varias las voces que en los últimos años han cuestionado la alineación de estos géneros con los desafíos sociales y los cambios en la investigación a los que me he referido unas líneas más arriba (Paré, 2019). La critica radica en la constatación de que los géneros de investigación tradicionales no pueden dar cuenta de la amplia gama de textos y formatos de comunicación que en los últimos años han proliferado para dirigirse a diferentes públicos y propósitos.

Así, los textos multimodales, como *blogs*, *tweets* y otros generados en diversas plataformas son cada vez más frecuentes. En

un número creciente de casos, esos textos sirven para comunicar resultados o informar de proyectos de investigación. Resulta paradójico que no se consideren como tales en contextos académicos cuando los propios investigadores son sus promotores (por ejemplo, https://thesiswhisperer.com/about/; https://doctoralwriting.wordpress.com/; https://researchers-like-me.com/).

También es cuando menos contradictorio que la generación, gestión y consumo de los textos multimodales no merezca prácticamente ninguna atención en la formación de nuestros estudiantes ya sea en el grado o en el máster y doctorado. Cualquier agenda para la investigación futura debería incluir una reflexión crítica sobre cómo esos géneros de investigación emergentes dan cuenta de las nuevas prácticas de investigación y comunicación que llevan a cabo los investigadores dentro y fuera de la academia.

Referencias

AITCHISON, C., CATTERALL, J., ROSS, P., BURGIN, S. 'Tough love and tears': Learning doctoral writing in the sciences. **Higher Education Research & Development, 31**(4), 2012, p. 435-447.

BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. (ed.). **The psychology of written composition**. Routledge, 2013.

BAJTÍN, M. El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín (ed.), **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, 1982, p 248-293.

BEKAR, M., DOROHOLSCHI, C. I., KRUSE, O., YAKHONTOVA, T. Educational Genres in Eastern Europe: A Comparison of the Genres in the Humanities Departments of three Countries of Three Different Universities in Three Different Countries. **Journal of Academic Writing, 5**(1), 2015, p. 119-132. https://doi.org/10.18552/joaw.v5i1.164

CASTELLÓ, M. GONZÁLEZ, L., IÑESTA, A. La regulación de la escritura académica en el doctorado: El impacto de la revisión colaborativa en los textos. **Revista Española de Pedagogía**, 247, 2010, p. 521-537.

CASTELLÓ, M. Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos. Didàctica de la lengua y de la literatura*, 50, 2008, p. 21-29.

CASTELLÓ, M., IÑESTA, A., MIRAS, M., SOLÉ, I., TEBEROSKY, A., ZANOTTO, M. **Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos**. Barcelona: Graó, 2007.

CASTELLÓ, M. (Coord.). Writing at University. Analyzing Faculty's and Students' Conceptions, Ideas and Beliefs. Special Issue. **Cultura y Educación, 27: 3**, 2015, p. 456-476. DOI: 10.1080/11356405.2015.1072362

CASTELLÓ, M. Escribir artículos de investigación. Aprender a desarrollar la voz y la identidad del investigador novel [Writingresearcharticles. Learning to develop early career researcher voice and identity]. In: BAÑALES-FAZ, G.; CASTELLÓ, M.; VEGA-LÓPEZ, NA. **Enseñar a leer y escribir en la educación superior.**

Propuestas educativas basadas en la investigación. Serie lenguaje, Educación e Innovación (LEI). Puebla, México, 2016, p. 209-232. http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf

CASTELLÓ, M.; IÑESTA, A. Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers. In: CASTELLÓ, M.; DONAHUE, C. (eds.). **University writing**: Selves and Texts in Academic Societies. Bingley, UK: Emerald group Publishing Limited, 2012, p. 179-200.

CASTELLÓ, M., IÑESTA, A.; CORCELLES, M. Ph.D. students'transitions between academic and scientific writing identity: learning to write a research article. **Research in the Teaching of English**. Special Issue, *v.47* (4), 2013, p. 442-478.

CASTELLÓ, M., CORCELLES, M., IÑESTA, A., BAÑALES, G, VEGA, N. La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. **Signos, 44(76)**, 2011, p. 105-117.

CASTELLÓ, M., IÑESTA, A., MONEREO, C. Towards self-regulated academic writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 9 (3), 2009, p. 1107-1130. (http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?367

CASTELLÓ, M., McALPINE, L., PYHÄLTÖ, K. Spanish and UK post-PhD researchers: Writing perceptions, well-being and productivity. **Journal of Higher Education Research & Development**, 2017, p. 1-15.

CASTELLÓ, M., SALA-BUBARÉ, A., BAUTISTA, A. Being a researcher is not only a matter of publishing: learning to review scientific articles/No solo de publicar viven los investigadores: aprender a revisar artículos científicos. **Infancia y Aprendizaje**, 2017, p. 1-58.

CASTELLÓ, M., McALPINE, L., SALA-BUBARÉ, A., INOUYE, K., SKAKNI, I. Researcher identity review: how has identity been understood and used in the last two decades? **Higher Education**, 2020, p. 1-24.

CASTELLÓ, M., SALA-BUBARÉ, A., PARDO, M. (in press). Post-PhD researchers' writing conceptions as mediators of trajectories and networking. **Written communication**.

COLOMBO, L., CARLINO, P. Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. **Lenguaje, 43(1)**, 2015, p. 13-34.

CORCELLES, M., CANO, M., MAYORAL, P., CASTELLÓ, M. Enseñar a escribir en la Universidad: el Trabajo final de Grado. **Signos, 50** (95), 2017, p. 337-360.

CHITEZ, M., KRUSE, O., CASTELLÓ, M. **The European writing survey (EUWRIT)**: Background, structure, implementation, and some results. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (available at: shorturl.at/iABTV), 2015.

COLTON, Charles Caleb. Lacon: or, Many Things in Few Words; Addressed to Those Who Think, Fifth Edition, Quote Page 229, Published by Longman, Hurst, RRees, Orme, and Brown, London. (Google Books full view), 1820.

GONZÁLEZ-OCAMPO, G., CASTELLÓ, M. Writing in doctoral programs: examining supervisors' perspectives. **Higher Education, 76(3)**, 2018, p. 387-401.

HYLAND, K., GUINDA, C. S. (Eds.). **Stance and voice in written academic genres**. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2012.

HYLAND, K., JIANG, F. Points of reference: Changing patterns of academic citation. **Applied Linguistics**, *40*(1), 2019, p. 64-85.

KRUSE, O., CHITEZ, M., RODRIGUEZ, B., CASTELLÓ, M. Exploring European Writing Cultures. **Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education.** Winterthur: ZHAW Zurcher Hochschule fur AngewandteWissenschaften (available at: shorturl.at/dpB02), 2016.

MATEOS, M., RIJLAARSDAM, G., MARTÍN, E., CUEVAS, I., VAN DEN BERGH, H., SOLARI, M. Learning paths in synthesis writing: Which learning path contributes most to which learning outcome?. **Instructional Science**, 2020, p. 1-21.

McALPINE, L., CASTELLÓ, M., PYHÄLTÖ, K. What influences PhD graduate trajectories during the degree: a research-based policy agenda. **HigherEducation**, 2020, p. 1-33.

MONEREO, C., POZO, J. I. La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. **La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía**, 2003, p. 15-30.

NESI, H., GARDNER, S. The BAWE corpus and genre families classification of assessed student writing. **Assessing Writing**, **38**, 2018, p. 51-55.

PARÉ, A. Re-writing the doctorate: New contexts, identities, and genres. **Journal of Second Language Writing**, **43**, 2019, p. 80-84.

PARISH, A. J., BOYACK, K. W., IOANNIDIS, J. P. Dynamics of co-authorship and productivity across different fields of scientific research. **PloS one**, **13(1)**, 2018, e0189742.

PETRIĆ, B. Legitimate textual borrowing: Direct quotation in L2 student writing. **Journal of Second Language Writing**, **21(2)**, 2012, p. 102-117.

PINZÓN, B. Y. G. Formación inicial de lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior. **Entornos**, **30(2)**, 2017, p. 267-269.

POZO, J. I., MONEREO, C. Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. Pozo, JI y Pérez Echeverría, MP (coords). **Psicología del aprendizaje universitario**: la formación en competencias, 2009, p. 9-28.

SALA-BUBARÉ, A., CASTELLÓ, M. Exploring the relationship between doctoral students' experiences and research community positioning. **Studies in Continuing Education**, 2017, p. 1-19. http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2016.1216832

SALA-BUBARÉ, A., CASTELLÓ, M. Writing regulation processes in higher education: a review of two decades of empirical research. **Reading and Writing, 31(4)**, 2018, p. 757-777.

SALA-BUBARÉ, A., PELTONEN, J. A., PYHÄLTÖ, K., & CASTELLÓ, M. Doctoral candidates' research writing perceptions: A cross-national study. **International Journal of Doctoral Studies**, 13, 2018, p. 327-345. https://doi.org/10.28945/4103

SALAZAR SIERRA, A., SEVILLA RENGIFO, O., GONZÁLEZ PINZÓN, B., MENDOZA ARCINIEGAS, C. E., ECHEVERRI GUZMÁN, A., QUECÁN CASTELLANOS, D., PARDO RODRÍGUEZ, L. E. Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia, 2015.

ROBINSON-PANT, A., STREET, B. Students' and tutors' understanding of 'new'academic literacy practices. In: CASTELLÓ, M.; DONAHUE, C. (eds.) **University writing**: Selves and texts in academic societies, 2012, p. 69-92.

SWALES, J. M. **Research genres**: Explorations and applications. Cambridge University Press, 2004.

TARDY, C. M. **Beyond convention**: Genre innovation in academic writing. University of Michigan Press, 2016.

THOMPSON, P. Achieving a voice of authority in PhD theses. In: HULAND, K.; GUINDA, C. S. (eds.) **Stance and voice in written academic genres**. London: Palgrave Macmillan, 2012, p.119-133.

WEISE, C., AGUAYO-GONZÁLEZ, M., CASTELLÓ, M. **Significant events and the role of emotion along doctoral researcher personal trajectories. Educational Research**, 2020, p. 1-20. doi:10.1080/00131881.2020.1794924

YAKHONTOVA, T. Selling'or 'telling'? The issue of cultural variation in research genres. **Academic discourse, 10(1)**, 2002, p. 216-232.

VOZES DA CIÊNCIA EM RELATÓRIOS DE PESQUISA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO E SUPERIOR: FORMAS E FUNÇÕES

REGINA CELI MENDES PEREIRA

EVANDRO GONÇALVES LEITE

Introdução

A iniciação científica é, como o próprio nome revela, uma política de educação científica de introdução de indivíduos no fazer de um determinado campo da ciência, almejando fazê-los participar, mesmo que perifericamente, dessa comunidade. É implementada como projeto de pesquisa elaborado e desenvolvido por aluno(s) sob orientação de docente(s) (MASSI, 2008). Autores como Demo (2004), Massi (2008) e Massi e Queiroz (2015) circunscrevem essa política ao ensino superior. De fato, a universidade é o ambiente em que ela surgiu e também no qual é mais incentivada, fomentada financeiramente e pesquisada. Massi e Queiroz (2015) afirmam que, no Brasil, as primeiras práticas com as características do que mais tarde seria chamado de iniciação científica datam da década de 1930, com a fundação de universidades com ideal de pesquisa. No entanto, foi a partir da criação, em 1951, do que hoje é o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que a iniciação científica no ensino superior passou a ser financiada, com a concessão de financiamentos a projetos e bolsas a professores[1] e alunos.

Mais recentemente, o CNPq e outras instituições também passaram a fomentar e desenvolver programas de iniciação científica na educação básica. Em 1986, surgiu aquele que é considerado uma das primeiras e mais significativas experiências de iniciação científica de jovens de ensino médio no Brasil: o Programa de Vocação Científica (PROVOC) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Atualmente, o CNPq conta com três programas de iniciação científica para estudantes da educação básica de escolas públicas.[2] Além disso,

1 Atualmente, o CNPq não concede mais auxílio financeiro a professores na forma de bolsas.

2 São três os programas financiados pelo CNPq: Programa de Iniciação Científica da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (PIC-OBMEP),

institutos federais de educação, ciência e tecnologia desenvolvem programas próprios ou em parceria com outras instituições. Isso tem motivado a realização de pesquisas sobre a iniciação científica nesse contexto, inclusive referentes a práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos: Giorgi e Almeida (2018), Leite (2020) e Silva (2019).

Temos, portanto, uma mesma atividade, a iniciação científica, desenvolvida em dois contextos diferentes, o que tem resultado em reflexões que adotam posicionamentos diversos: há quem defenda que se trata de atividade que proporciona conhecimentos semelhantes nos dois contextos (HECK *et al*., 2012; MARQUES; SILVA, 2006); há quem argumente que são dois processos formativos completamente diferentes (FERREIRA, 2010). Tais estudos, porém, mais inferem do que abordam diretamente semelhanças e diferenças entre os dois contextos, de modo que apenas o trabalho de Oliveira e Bianchetti (2018) compara o desenvolvimento histórico das políticas de iniciação científica no ensino médio e superior no Brasil, do ponto de vista da sua institucionalização (especialmente quanto à concessão de bolsas). Esse panorama evidencia claramente a necessidade de estudos que focalizem essa celeuma e o façam principalmente quanto aos processos formativos, que são aspectos centrais em todas as ações educativas formais, entre elas a política de educação científica pela pesquisa.

Nesse sentido, nosso trabalho tematiza, comparativamente, práticas de escrita e seus aspectos formativos na iniciação científica nos contextos do ensino médio e superior. Objetivamos, mais especificamente, interpretar como se configura o gerenciamento das vozes da ciência em relatórios de pesquisa de iniciação científica de ensino médio e superior e, a partir dele, a inserção e o pertencimento

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) e Programa de Iniciação Científica Júnior (ICJ).

dos alunos em uma comunidade de prática. Para a constituição dos dados, obtivemos, de duas instituições federais de educação pública relatórios de pesquisa de projetos de iniciação científica desenvolvidos tanto com alunos de ensino médio quanto com alunos de ensino superior. Dos relatórios, analisamos os resumos e as seções de introdução e referencial teórico, pois são os espaços mais propícios, no gênero em questão, à apresentação da fundamentação teórico-metodológica das pesquisas e, por conseguinte, ao diálogo com vozes da ciência. Os dados são analisados com base nos Estudos de Letramento, notadamente a abordagem dos Letramentos Acadêmicos, sobre características das práticas letradas nesse domínio; nos aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobre o gerenciamento de vozes nos textos; e, principalmente, nas reflexões de Boch e Grossmann (2002), sobre formas e funções da menção à voz de outrem em textos acadêmicos.

Nosso texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, situamos o referencial teórico de nosso estudo; em seguida, descrevemos os procedimentos de obtenção e análise dos relatórios; logo depois, interpretamos, comparativamente, os tipos e funções de menção à voz de outrem no nosso *corpus*, relacionando-os a formas de inserção e de pertencimento dos alunos em uma comunidade de prática; por fim, tecemos nossas considerações finais.

1 A abordagem dos Letramentos Acadêmicos: alguns conceitos fundamentais

A abordagem dos Letramentos Acadêmicos nasce e se desenvolve no seio dos (Novos) Estudos de Letramento, que reivindicam a natureza ideológica, múltipla, complexa e situada das práticas letradas e cujo princípio basilar é: "[...] o que práticas

e conceitos particulares de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; que eles já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como 'neutros' ou meramente 'técnicos'." (STREET, 1984, p. 1, tradução nossa).[3] Isso implica tratar a escrita e seus usos como explicitamente associados a relações de poder, valores e crenças de determinados grupos e situados em diferentes contextos sociais, com significados e propósitos específicos conforme tais contextos.

Transpostas para o domínio acadêmico, essas concepções colocam a necessidade de compreender os usos da escrita nesse âmbito como situados, em dois sentidos: de um lado, por estabelecer-se num domínio particular de funcionamento da linguagem, com suas regras, gêneros, temas e participantes; de outro, por entender que esses conhecimentos são ainda mais específicos, pois cada área do conhecimento (disciplina) tem suas próprias particularidades nas suas práticas linguageiras, por isso a opção pelo uso, mais apropriado, de letramentos acadêmicos (no plural). Assim, as práticas letradas acadêmicas se caracterizam por demandarem novos conhecimentos quanto a assuntos, mas também quanto ao entendimento de questões culturais que permeiam a escrita e a leitura nas diferentes disciplinas.

Nas palavras de Lea e Street (1998, não paginado), a abordagem dos Letramentos Acadêmicos:

> [...] vê os letramentos como práticas sociais, da maneira que sugerimos. Vê a escrita e o aprendizado dos alunos como questões em nível de epistemologia e de identidades em vez de habilidade ou socialização. Uma abordagem dos letramentos acadêmicos vê as instituições nas quais

3 No original: "[…] what the particular practices and concepts of reading and writing are for a given society depends upon the context; that they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as 'neutral' or merely 'technical'." (STREET, 1984, p. 1).

> as práticas acadêmicas ocorrem como constituídas em (e como locais de) discurso e poder. Ela vê as exigências de letramento do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas.[4]

Desse modo, defende-se uma concepção de escrita como prática social. Nesse caso, há que se levar em conta a materialidade que é o texto, como mediador e balizador do evento de letramento, mas também as configurações das práticas letradas histórica e culturalmente construídas nas interações, que definem as normas institucionais, os participantes e seus papéis e que, por conseguinte, atuam na definição da forma e da função que assume(m) o(s) texto(s) nessas práticas. É importante, pois, ter em mente esses aspectos contextuais, porque são eles (interesses, valores, regras institucionais) que moldam os textos e constroem a identidade dos indivíduos como pertencentes a determinado campo de conhecimento.

Essa ênfase nas características sócio-históricas das atividades de leitura e de escrita focaliza a aprendizagem mediante a interação entre os indivíduos em determinados grupos ou, mais especificamente, em comunidades de prática.[5] As comunidades de prática podem ser entendidas como grupos ou redes de trabalho que se constituem de três elementos fundamentais, conforme Wenger,

4 No original: "[...] sees literacies as social practices, in the way we have suggested. It views student writing and learning as issues at the level of epistemology and identities rather than skill or socialization. An academic literacies approach views the institutions in which academic practices take place as constituted in, and as sites of, discourse and power. It sees the literacy demands of the curriculum as involving a variety of communicative practices, including genres, fields and disciplines." (LEA; STREET, 1998, não paginado).

5 Outros conceitos guardam alguma semelhança com o de comunidade de prática: cultura disciplinar (HYLAND, 2004) e comunidade discursiva (SWALES, 1990). Todos eles remetem, *grosso modo*, à construção social do conhecimento e da linguagem nas interações em comunidades sociais.

McDermott e Snyder (2002) e Wenger (1998): engajamento mútuo num domínio de conhecimento (terreno comum de assuntos, tópicos e propósitos), que compõe a identidade do campo no qual as pessoas interagem; empreendimento conjunto das pessoas envolvidas nesse domínio, que compreende as relações interpessoais (interação e comprometimento mútuo) que culminam no senso de pertencimento e nas formas de aprendizado conjunto sobre a prática; e repertório compartilhado, que consiste no estabelecimento de um conhecimento comum e de uma gama de recursos a ser assumido pelos membros, com vistas ao trabalho conjunto.

Como consequência, a aprendizagem e a participação em uma comunidade de prática (uma disciplina de um campo do conhecimento, por exemplo) envolvem engajamento, negociação e desenvolvimento de um repertório compartilhado. Por um lado, a aprendizagem acontece nas práticas – especialmente linguageiras – de uma comunidade, cujos membros negociam sentidos nas interações em que se engajam, construindo, assim, suas experiências de vida, de modo que o conhecimento é socialmente construído na interação (WENGER, 1998). Por outro, a compreensão que se constrói sobre o mundo, mediante as experiências vivenciadas, garante o pertencimento e a participação de diferentes modos nessas comunidades.

Neste estudo, focalizamos a inserção e o pertencimento de alunos de iniciação científica em práticas de letramento acadêmico de uma determinada comunidade, a partir da aprendizagem de recursos de repertório compartilhado quanto ao gerenciamento de vozes em relatórios de pesquisa, particularmente aos tipos e funções da menção à voz de outrem nesses textos.

2 Gerenciamento de vozes em textos acadêmicos: formas e funções

O gerenciamento de vozes, segundo Bronckart (1999), diz respeito à mobilização e ao arranjo, num texto, das fontes (instâncias enunciativas) que se responsabilizam pelo que é dito, seja assumindo (ou posicionando-se sobre) esse dito, seja atribuindo essa responsabilidade a outrem. Assim, o autor do texto, que está na origem da ação linguageira de produzir um texto, por exemplo, cria essas instâncias (ou vozes) e transfere a elas a responsabilidade sobre o que é enunciado, de modo que os textos podem ser povoados por muitas vozes:

- voz do narrador ou do expositor: instância geral de enunciação conforme o mundo discursivo em questão (narrar ou expor);
- vozes de personagens: seres humanos ou entidades humanizadas implicados como agentes nos acontecimentos ou ações desencadeados no conteúdo temático;
- vozes sociais: personagens, grupos e instituições sociais que não atuam como agentes no conteúdo temático do texto, mas como instâncias externas de avaliação de aspectos desse conteúdo;
- voz do autor, como pessoa que está na origem da produção do texto e que avalia ou comenta algo do que é dito/enunciado.

Entre elas, elegemos, nas seções de resumo, introdução e referencial teórico de relatórios de iniciação científica, as vozes sociais e de personagens, as quais tendem a representar, pelas características do gênero e, mais especificamente, das seções em estudo, vozes da ciência, como menções à literatura especializada.

Linguisticamente, essa inscrição de vozes num texto pode ser assinalada de diferentes formas e com diferentes funções. Em nosso estudo, tomamos como base o trabalho de Boch e Grossmann (2002) que, analisando textos acadêmicos de escritores especialistas e iniciantes[6] – respectivamente, artigos científicos e relatórios de estágio, de "textos teóricos" –, identificaram diferentes formas e funções da menção à voz do outro (autores ou fontes exteriores). Quanto às formas, apresentam as seguintes:

Quadro 1 – Modalidades de menção à voz de outrem em "textos teóricos", segundo Boch e Grossmann (2002)

Evocação	Reformulação	Citação
● Ausência de marcas introdutórias de discurso reportado (tais como: segundo X, como afirma X, ou equivalentes). ● Ausência de desenvolvimento temático do dizer do outro. ● Presença de um nome próprio de autor, frequentemente com data à qual o autor do artigo se refere, sem precisar o teor do texto.	● Presença de marcas introdutórias do discurso reportado (segundo X ... , de acordo com X ... , para X ... , como X afirma ... , como X pretende ... , etc.). ● Ausência de marcas escriturais tais como aspas (ou verbais, como eu cito X, para retomar as palavras de X). ● O discurso do outro é integrado no discurso de quem escreve e não tem autonomia enunciativa.	● Marcas, geralmente escriturais, como aspas, itálico ou bloco tipográfico, permitem identificar um segmento do texto como extraído de uma fonte externa; essas marcas podem, às vezes, ser substituídas por comentários metalinguísticos: eu cito X ..., para retomar as palavras de X ...); ● Autonomia enunciativa do segmento citado (salvo no caso da "ilhota citacional").

Fonte: Boch e Grossmann (2002, p. 101).

6 Eles chamam de especialistas os "pesquisadores estabelecidos" e de iniciantes os "estudantes universitários". Acrescentamos a esse segundo grupo os alunos de ensino médio.

Na evocação, faz-se alusão a trabalhos, mas sem resumir seu teor ou conteúdo; na reformulação, integra-se a fala do outro no dizer do escritor, que a assume; na citação, ocorre uma autonomia enunciativa da voz de outrem; na ilhota citacional, há tanto segmentos de integração quanto de autonomia do dizer de outrem.[7]

Quanto às funções da menção à voz de outrem nos textos teóricos, as autoras enumeram algumas mais tipicamente utilizadas por escritores especialistas de textos acadêmicos: introduzir um ponto de vista; marcar o pertencimento do escritor a uma corrente ou escola; referir-se a estudos anteriores, para se estabelecer um estado da arte acerca de um objeto de estudo ou ancorar uma definição; fundamentar uma afirmação; e discutir uma afirmação. Além delas, ainda acrescentam mais duas – justificar um comportamento e introduzir uma nova ideia – que seriam empregadas especificamente por escritores iniciantes de textos acadêmicos.

Esse gerenciamento de vozes, é importante ressaltar, deve ser visto e analisado não somente como uma operação linguageira de utilização de estruturas textuais e recursos linguísticos. Ao gerenciar as vozes em um texto, um indivíduo maneja formas de posicionar-se e de engajar-se nas situações de interação, mobilizando, apreendendo e pondo em funcionamento conhecimentos sobre diversos elementos textuais, linguístico-discursivos e sobre papéis sociais, valores e concepções que constituem dada prática letrada em que se engaja tal pessoa.

7 Tal estrutura de integração enunciativa e autonomia do dizer do outro a que se referem Boch e Grossmann (2002) pode ser observada neste excerto do nosso *corpus*: "Segundo Bronckart (1999, p.120), o nível mais profundo, a infraestrutura, 'é constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem'." (RELATÓRIO 4).

3 Procedimentos de obtenção e análise dos dados

A fim de compreendermos o gerenciamento das vozes em relatórios de pesquisa de alunos participantes de projetos de iniciação científica no ensino médio e superior, escolhemos projetos desenvolvidos em duas instituições de ensino, que são nossos locais de atuação docente: da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), selecionamos dois projetos desenvolvidos com alunos do ensino superior no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq (PIBIC/CNPq); do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), dois projetos desenvolvidos com alunos de ensino médio, sendo um projeto do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa – Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa – (PIBIC/IFRN) e outro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio do CNPq (PIBIC-EM/CNPq). Os objetivos dos programas em ambos os níveis são convergentes, ao enfatizarem, de modo geral, a formação científica de pesquisadores iniciantes.

Embora tenhamos optado por analisar relatórios de pesquisa decorrentes de projetos de iniciação científica orientados por nós em nossa respectiva instituição de ensino, salientamos que essa decisão não compromete nossos dados. Não houve qualquer direcionamento intencional deles para este ou qualquer outro estudo, quando da execução dos projetos de pesquisa na iniciação científica sob nossa orientação, porque eles foram desenvolvidos e concluídos entre 2015 e 2019, ou seja, muito tempo antes da escrita deste trabalho. Pelo contrário, acreditamos que a familiarização com a iniciação científica em cada contexto e, especialmente, a vivência da orientação são fatores que nos permitem melhor caracterizar o processo de inserção dos alunos no fazer científico, além de nos serem úteis em nossas

futuras orientações, constituindo, mesmo que indiretamente, um elemento significativo de reflexão, avaliação e (re)construção do nosso agir docente nas atividades de pesquisa.

Nosso *corpus* constitui-se de quatro relatórios de pesquisa, dois de cada nível de ensino. Do ponto de vista normativo, o relatório é definido como "documento que descreve formalmente o progresso ou resultado de pesquisa científica e/ou técnica" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p. 3). Podemos também caracterizá-lo, parafraseando Fairchild (2010), como documento que relata experiências realizadas na execução de um projeto de pesquisa, ao mesmo tempo que organiza e sistematiza o conhecimento produzido naquele período, o que lhe confere uma intenção informativa. Além disso, serve como uma prestação de contas, para provar que o projeto foi executado satisfatoriamente, o que lhe confere uma função também argumentativa. Interessa-nos principalmente, entre os propósitos do gênero, o de sistematizar o conhecimento produzido na execução dos projetos de pesquisa, oferecendo, a partir da materialidade textual, indícios do processo formativo dos alunos nas práticas letradas acadêmicas vivenciadas na iniciação científica.

O Quadro 2 apresenta e contextualiza, sinteticamente, os relatórios de nosso *corpus*, levando em conta informações dos próprios relatórios e ainda dos editais que normatizaram a seleção e a execução dos projetos de iniciação científica nas respectivas instituições:

Quadro 2 – Caracterização dos relatórios de pesquisa analisados

	Relatório 1	Relatório 2	Relatório 3	Relatório 4
Nível de ensino	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Superior	Ensino Superior
Instituição	IFRN	IFRN	UFPB	UFPB
Programa	PIBIC/IFRN	PIBIC-EM/CNPq	PIBIC/CNPq	PIBIC/CNPq
Duração do projeto	9 meses	12 meses	12 meses	12 meses
Auxílio a alunos bolsistas	R$ 300,00 por mês	R$ 100,00 por mês	R$ 400,00 por mês	R$ 400,00 por mês
Participantes	1 orientador, 1 aluno bolsista e 1 aluno voluntário	1 orientador e 1 aluno bolsista	1 orientador e 1 aluno bolsista	1 orientador e 1 aluno bolsista
Área do conhecimento	Linguística	Linguística	Linguística	Linguística
Título do projeto	A infraestrutura textual de relatórios técnico-científicos produzidos por alunos do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Informática	As vozes presentes em relatórios técnico-científicos de alunos do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Informática	Gêneros acadêmicos e as diferentes formas de construção do conhecimento científico	Gêneros acadêmicos e as diferentes formas de construção do conhecimento científico

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os relatórios organizam-se, quanto à planificação do conteúdo temático, da seguinte forma: o Relatório 1 estrutura-se em capa, folha de rosto, resumo, sumário, introdução, referencial teórico, metodologia, análise dos dados, conclusão e referências; o Relatório 2, em relato das atividades do bolsista, referencial teórico, metodologia, análise dos dados, referências e indicadores de produção; o Relatório 3 e o Relatório 4, em resumo, introdução, metodologia, análise dos dados, conclusão e referências.

Das seções que constituem os relatórios, estudamos o resumo, a introdução e o referencial teórico. A escolha dessas três partes se deve à categoria de análise estudada, o gerenciamento das instâncias enunciativas (vozes). Pressupomos que essas três seções, ao estabelecerem fundamentos teóricos e – em alguns casos – metodológicos do trabalho, são bastante propícias ao diálogo com vozes da literatura especializada, a partir de referências a pesquisas prévias, a fim de mostrar algum grau de engajamento na tradição, no fazer e no repertório compartilhado de uma comunidade de prática. Sendo assim, o estudo das formas e funções de representações do dizer de outrem nessas seções pode fornecer indícios de formas de participação e pertencimento dos alunos no fazer de suas respectivas comunidades em que se deu sua vivência científica.

Tal análise dá-se comparativamente, a partir de uma abordagem qualitativa, visando à interpretação de excertos extraídos dos relatórios de ambos os níveis. Complementarmente, fazemos uso de uma representação quantitativa, para evidenciar as modalidades e funções predominantes em cada nível de ensino e no conjunto dos relatórios.

4 Formas e funções da menção à voz da ciência em relatórios de pesquisa do ensino médio e superior

Nas seções que delimitamos para análise nos relatórios (resumo, introdução e referencial teórico), as vozes predominantes, como supúnhamos, são de autores da literatura especializada. Essas vozes da ciência com as quais os autores dos relatórios dialogam são representadas de diferentes formas e, embora tenham como objetivo mais amplo embasar teórica e metodologicamente os textos, possuem diferentes funções. Vejamos como esse diálogo com a voz de outrem ocorre nos relatórios de ambos os níveis de ensino, começando pelos de ensino médio:

Exemplo 1: Relatório 1 – Ensino Médio

> O interacionismo social pode ser definido como uma posição epistemológica geral, que engloba diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Mesmo possuindo especificidades epistemológicas e metodológicas, elas apresentam como semelhança a tese de que todas "as propriedades das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos" (BRONCKART, 1999, p. 21). Nesse sentido, a investigação interacionista se interessa pelas condições sob as quais, na espécie humana, a organização social se desenvolveu, bem como as formas de interação de caráter semiótico (BRONCKART, 1999).
>
> Uma das principais contribuições ao interacionismo tal como postulado por Bronckart (o Interacionismo Sociodiscursivo) veio da psicologia de Vygotsky. Ele defende, segundo Bronckart (1999), que a questão central em que se baseia a psicologia seria a das condições evolutivas e históricas do psiquismo humano e a própria emergência do pensamento. [...]

Fonte: Arquivo dos autores.

No Exemplo 1, observamos três maneiras diferentes de representação da voz da ciência. Primeiramente, o autor usa uma ilhota citacional, integrando o dizer do outro ao seu pelo uso do verbo "apresentam" e aspas, a fim de apresentar um estudo prévio que define a tese principal do interacionismo social. Em seguida, o autor faz uma afirmação, ao final da qual cita Bronckart (1999), para fundamentá-la, o que configura uma reformulação, sem elemento introdutor, do pensamento do teórico. Depois, o autor volta a mencionar Bronckart, mas apenas evocando-o, para marcar o pertencimento da concepção de interacionismo a sua teoria. Por fim, volta a fazer uso da reformulação, para inserir o ponto de vista de Vigotski (introduzido pelo verbo "defende") sobre a psicologia numa perspectiva interacionista, a partir da concepção e interpretação de Bronckart ("segundo Bronckart (1999)") e não diretamente do próprio Vigotski. Nesse excerto, o autor demarca de modo claro o diálogo que estabelece com outras vozes, incorporando-as ao seu dizer por meio de recursos linguísticos diversificados (verbos, conjunções e aspas).

Essa heterogeneidade de tipos e funções de representação da voz da ciência pode ser vista também no Relatório 2:

Exemplo 2: Relatório 2 – Ensino Médio

> Segundo Bronckart (1999), a língua natural pode ser entendida como um sistema ou código que compreende regras fonológicas, lexicais, e sintáticas, relativamente estáveis, além do contexto (situação de produção, falante, ouvinte, instituições sócias). É ela a responsável por proporcionar a intercompreensão entre os indivíduos de uma comunidade verbal.
>
> Ainda de acordo com ele, uma língua só é aprendida através de produções e/ou leituras de texto. "Texto é toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)". (BRONCKART, 1999, p. 75).
>
> Há duas maneiras de estudar a língua natural: a primeira é uma análise da gramática textual, a segunda é uma análise do texto empírico, do sistema. Bronckart (1999)

Fonte: Arquivo dos autores

No Exemplo 2, prevalecem as reformulações, que somam três ocorrências: na primeira, faz-se referência a Bronckart, por meio do elemento introdutor "segundo Bronckart (1999)", para conceituar uma língua natural; na segunda, utiliza-se do elemento introdutor "de acordo com ele" para veicular o ponto de vista do autor sobre o ensino de língua; na terceira, sem qualquer elemento introdutor, faz-se uma declaração, que procura fundamentar com o teórico que vem sendo referenciado ao longo do trecho. A única ocorrência de citação do excerto, sem elemento introdutor, cumpre a função de apresentar uma definição, com base em um estudo prévio. Embora, nesse segundo excerto, também percebamos a existência de diferentes tipos e funções de representação da voz da ciência, as maneiras de marcação linguística são mais limitadas, como o uso de expressões de valor conformativo em duas situações e a ausência de

elementos introdutores em outras duas. Além disso, o sistema de chamada autor-data na última reformulação não atende às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (2002).

Analisemos, agora, algumas ocorrências nos relatórios de pesquisa do ensino superior:

Exemplo 3: Relatório 3 – Ensino Superior

> Ademais, o ISD é formado a partir das produções de teóricos provenientes do grupo de Genebra, dentre eles um dos mais influentes é o Jean-Paul Bronckart que focaliza seus estudos nas ações de linguagem e sua materialidade efetuada nos gêneros textuais. Além disso, o ISD se caracteriza como uma teoria interdisciplinar, uma vez que recebe influências de diferentes áreas de conhecimentos com as teorias de Vygotsky (1984[1930]), (1987 [1934]), Volochinov (1997 [1979]), Bakhtin (1992) e Habermas (1987) com sua teoria do agir comunicativo, que possibilitam uma investigação mais completa dos diferentes aspectos que envolvem os gêneros textuais estabelecidos pela academia nos diversos campos de estudos. Dessa forma, o ISD não se limita a investigar a linguagem a partir de uma única perspectiva, pois "ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano" (BONCKART 2006, p. 10). [...]

Fonte: Arquivo dos autores

No Exemplo 3, o autor utiliza diferentes estratégias de menção à voz de outrem para contextualizar e situar o Interacionismo Sociodiscursivo. De início, vale-se da reformulação, introduzida pelo verbo "focaliza", para mencionar e destacar a figura de Jean-Paul Bronckart, parafraseando o foco principal de seus estudos prévios.

Logo depois, evoca um conjunto de autores que teriam influenciado as concepções de Bronckart, a fim de aludir às correntes teóricas que alicerçam seu pensamento. Por último, utiliza uma ilhota citacional, a fim de fundamentar a afirmação de que o ISD adota uma perspectiva multidisciplinar em suas investigações.

A referência às vozes da ciência é bastante semelhante no Relatório 4:

Exemplo 4: Relatório 4 – Ensino Superior

> Como perspectiva teórico-metodológica utilizamos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), idealizado por Bronckart (1999). O ISD difunde a linguagem como um processo legitimado a partir da interação social, o que resulta numa concepção atrelada às ações de linguagem situadas e que abrangem vários processos. O ISD é um construto teórico interdisciplinar, sendo assim, estuda a linguagem a partir de várias perspectivas, como afirma Bronckart (2006, p.10) "não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano".

Fonte: Arquivo dos autores

No Exemplo 4, são empregados três tipos de referência. Uma evocação, logo na primeira frase, situa para o leitor a corrente teórico-metodológica e o autor que fundamentam a pesquisa. Uma reformulação, introduzida na frase seguinte pelo verbo "difunde", veicula o ponto de vista geral que defende a teoria, mas sem fazer menção a autores ou obras e utilizando um verbo introdutor ("difunde"), que não é adequado à ação que deveria ser atribuída ao "ISD" – seria mais apropriado utilizar verbos como "compreende",

"entende" ou "considera", por exemplo. Uma citação, iniciada pela conjunção "como" e o verbo "afirma", fundamenta a afirmação de que o ISD é uma teoria interdisciplinar. Quanto à marcação linguística, observamos que o autor busca diversificar os recursos que emprega (verbos e outros elementos introdutores, como conjunções e aspas), mas não é bem-sucedido na escolha do verbo "difunde" nem na construção gramatical da citação, por um desvio localizado de pontuação, embora a autonomia enunciativa do texto citado tenha ficado completamente demarcada pelas aspas.

Em termos quantitativos, podemos identificar o panorama de menção às vozes de outrem, quanto às formas e funções propostas por Boch e Grossmann (2002). Como o *corpus* de cada nível de ensino possui número de palavras diferente, levamos em consideração, para efeito comparativo, também a média de palavras por ocorrência de menções à voz de outrem. Comecemos pelos relatórios de pesquisa do ensino médio, cujas seções analisadas perfazem, nos dois relatórios, 9.331 palavras:

Tabela 1 – Formas e funções da referência à voz de outrem nos relatórios de pesquisa do ensino médio

Funções	Formas				TOTAL	MÉDIA Ocorrência/ palavras
	Evocação	Reformulação	Citação	Ilhota citacional		
Introduzir um ponto de vista	0	24	4	0	**28**	**1/334**
Marcar pertencimento a uma corrente ou escola	6	0	0	0	**6**	**1/1.555**

Referir-se a trabalhos anteriores	5	45	8	1	**59**	**1/158**
Fundamentar uma afirmação	0	24	15	1	**40**	**1/233**
Discutir uma afirmação	0	0	0	0	**0**	**0**
Justificar um comportamento	0	0	0	0	**0**	**0**
Introduzir uma nova ideia	0	0	4	0	**4**	**1/2.333**
TOTAL	**11**	**93**	**31**	**2**	**137**	**1/68**
MÉDIA Ocorrência/ palavras	**1/848**	**1/100**	**1/301**	**1/4.666**	**1/68**	-

Fonte: Elaborado pelos autores

A reformulação aparece como o tipo de referência à voz de outrem mais empregado no conjunto dos artigos, com três funções: em sua maior parte, referir-se a trabalhos anteriores, para construir o estado da arte de certa problemática ou para sustentar uma definição; fundamentar uma afirmação feita pelos autores; e introduzir um ponto de vista do autor referenciado. A citação é o segundo recurso mais utilizado, principalmente com o propósito de fundamentar uma afirmação, corroborando o raciocínio do autor do relatório. Já a evocação é utilizada prioritariamente com a função de definir o pertencimento do autor a uma corrente e de referir-se a trabalhos anteriores. A ilhota citacional é pouco utilizada no conjunto dos relatórios.

O panorama nos relatórios de pesquisa do ensino superior é um pouco diferente. As seções em análise nos dois relatórios de ensino superior totalizam 1.806 palavras. Vejamos:

Tabela 2 – Formas e funções da referência à voz de outrem nos relatórios de pesquisa do ensino superior

Funções	Formas				TOTAL	MÉDIA Ocorrência/ palavras
	Evocação	Reformulação	Citação	Ilhota citacional		
Introduzir um ponto de vista	0	5	0	1	6	1/301
Marcar pertencimento a uma corrente ou escola	6	0	0	0	6	1/301
Referir-se a trabalhos anteriores	2	4	0	0	6	1/301
Fundamentar uma afirmação	0	0	1	1	2	1/233
Discutir uma afirmação	0	0	0	0	0	0
Justificar um comportamento	0	0	0	0	0	0
Introduzir uma nova ideia	0	0	0	0	0	0
TOTAL	8	9	1	2	20	1/90
MÉDIA Ocorrência/ palavras	1/226	1/200	1/1.806	1/1.806	1/90	-

Fonte: Elaborado pelos autores

Como vemos, há prevalência da reformulação e da evocação, com praticamente o mesmo número de ocorrências. No primeiro tipo, as funções predominantes são de introduzir um ponto de vista e referir-se a trabalhos anteriores (traçando o estado de uma problemática ou sustentando uma definição); no segundo, de marcar pertencimento a uma corrente e, em menor quantidade, de referir-se a trabalhos anteriores. Ilhotas citacionais e citações são recursos muito menos utilizados e aparecem preponderantemente com o intuito de fundamentar uma afirmação.

Uma análise comparativa das duas tabelas já nos permite visualizar, à primeira vista, que a quantidade total e média de menção à voz de outrem é significativamente maior nos relatórios de pesquisa de ensino médio, o que pode remeter a dois fatores: por um lado, eles possuem seção específica de referencial teórico, cujo propósito de fazer referência à literatura especializada aumenta a possibilidade de recorrer a vozes da ciência, ao passo que os relatórios de ensino superior condensam esse propósito nas introduções e nos resumos, conjuntamente a outras funções dessas seções. Por outro, pode significar também, da parte dos alunos de ensino médio, a necessidade de apoiar-se mais em autoridades do campo científico para sustentar sua argumentação.

Quanto às formas e funções, a maior quantidade de reformulações nos dois conjuntos de relatórios de iniciantes (alunos de graduação e de ensino médio) não confirma totalmente o pensamento de Boch e Grossmann (2002), segundo o qual os especialistas tendem a empregar mais evocações e reformulações, ao passo que os estudantes iniciantes, citações. Isso pode refletir apropriação dos conceitos pelos estudantes e conhecimento da prática da reformulação; pode estar relacionado também ao processo de produção dos relatórios, quanto à participação de especialistas

(orientadores), auxiliando os estudantes; pode indicar, ainda, que essa convenção, nessa área em particular, tem igual ou superior preponderância sobre a condição de especialista ou de estudante iniciante.

A grande presença de evocações nos relatórios de ensino superior pode pressupor, segundo Boch e Grossmann (2002), que os conhecimentos das fontes evocadas são compartilhados entre os pares, deixando-os, portanto, em segundo plano e privilegiando apenas a indicação da inscrição da pesquisa em uma teoria – ou em um "espaço epistêmico", nas palavras das autoras. A ausência de seção de referencial teórico nos relatórios dos alunos de ensino superior reforça essa explicação de que o arcabouço teórico é presumido como um conhecimento compartilhado entre autor e leitor.

Já a reformulação e a citação, os recursos mais utilizados nos relatórios de pesquisa do ensino médio, parecem denotar, como já mencionamos, a necessidade de apoio no dizer do outro. Especialmente as citações constituem, conforme Boch e Grossmann (2002), uma estratégia dos escritores iniciantes de textos acadêmicos por razões várias, das quais destacamos: melhor controle na apresentação dos conceitos acadêmicos, mesmo aqueles não suficientemente dominados, e valorização do dizer de uma autoridade. Esse comportamento é identificado nos relatórios de alunos de ensino médio, inclusive quando visualizamos as funções que as citações assumem, ainda que não se trate da estratégia neles predominante.

O estudo das ocorrências e usos de vozes da literatura especializada em algumas seções de relatórios de pesquisa na iniciação científica nos contextos do ensino médio e superior nos possibilita, portanto, inferir características dos textos e, a partir deles, também das práticas letradas e do processo formativo nelas implicadas.

Conclusão

A análise das formas e funções da menção a vozes em relatórios de pesquisa de estudantes de ensino médio e superior evidenciam que, em ambos os contextos, os autores fazem uso de vozes da ciência, portanto, demonstram um processo de inserção no fazer científico de comunidades de prática, a partir do contato com conteúdo, pessoas, práticas e repertório legitimado e compartilhado na área, o que se reflete, por exemplo, no diálogo com textos da literatura especializada de um determinado domínio e na utilização de diferentes estratégias para marcar esse diálogo. Podemos depreender, assim, um processo de engajamento no fazer científico de uma determinada comunidade de prática.

A utilização das vozes nos relatórios em ambos os contextos nos dá, inclusive, pistas mais detalhadas de como esse engajamento tem-se processado. Por um lado, as formas mais empregadas nos textos do ensino superior, se comparadas com as formas utilizadas nos textos de alunos do ensino médio, estão mais próximas do que Boch e Grossmann (2002) consideram como estratégias recorrentes em textos de especialistas, pelo maior uso de reformulações e evocações, que denotam maior controle do gerenciamento enunciativo. Por outro, a quantidade de menções (maior nos textos do ensino médio), as funções que essas vozes assumem nos textos de ambos os níveis de ensino e mesmo a utilização dos recursos de textualização e marcação dessas vozes não apresentam diferenças significativas, se pensarmos em estratégias de iniciantes e especialistas, evidenciando, nesse ponto, um percurso de aprendizagem mais próximo nos dois contextos.

Vemos, portanto, que a inserção de iniciantes no fazer acadêmico a partir de práticas letradas é um processo que envolve

interação com textos, atividades e pessoas/grupos de um determinado domínio com compreensões, expectativas, valores, tradições e vivências diversas. Isso pode resultar num processo de familiarização que, longe de ser automático, é lento, complexo, matizado e não linear.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação - citações em documentos - elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10719**: informação e documentação - relatório técnico e/ou científico - apresentação. 4. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. **Scripta**, [*S.l.*], p. 97-108, out. 2002. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12452/9767. Acesso em: 24 jan. 2019.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

DEMO, P. Iniciação científica: razões formativas. *In*: MORAES, R.; LIMA, V. M. do R. (org.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=4Av-b11jCqUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 11 ago. 2012.

FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 271-288, 2010. DOI: ‹http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000100014›. Disponível em: ‹http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/14.pdf›. Acesso em: 23 ago. 2018.

FERREIRA, M. S. Iniciação científica no ensino médio: reflexões a partir do campo do currículo. In: FERREIRA, C. A. *et al* (org.). **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV: UFRJ, 2010. p. 229-237. *E-book*. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l167.pdf. Acesso em: 7 fev. 2017.

GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. Práticas de letramento na iniciação científica e tecnológica: um estudo do gênero resumo acadêmico no CEFET/RJ. **Raído**, Dourados, v. 12, n. 30, p. 105-122, dez. 2018. DOI: ‹https://doi.org/10.30612/raido.v12i30.9385›. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/9385. Acesso em: 7 ago. 2019.

HECK, T. G. *et al*. Iniciação científica no ensino médio: um modelo de aproximação da escola com a universidade por meio do método científico. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, [*S.l.*], v. 8, n. 2, p. 447-465, 31 mar. 2012. DOI: http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v8.245. Disponível em: ‹http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/245/235›. Acesso em: 10 mar. 2020.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses**: social interactions in academic writing. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004. p. 1-19.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, Não paginado, June 1998. DOI: ‹https://doi.org/10.1080/03075079812331380364›. Disponível em: http://search-ebscohost-com.ez139.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=823482&lang=pt-br&site=ehost-live. Acesso em: 25 fev. 2016.

LEITE, E. G. **Letramentos acadêmicos na iniciação científica de alunos de ensino médio do *Campus* Pau dos Ferros do IFRN**. 2019. 736 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

MARQUES, A. J.; SILVA, C. E. da. É possível uma iniciação científica no ensino médio como projeto para divulgação da física moderna e comtemporânea?. **Amazônia:** Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, [*S.l.*], v. 2, p. 9-13, jun. 2006. DOI: ‹http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v2i0.1671›. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1671/2066. Acesso em: 31 mar. 2020.

MASSI, L. **Contribuições da iniciação científica na apropriação da linguagem científica por alunos de graduação em química**. 2008. 227 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/75/75132/tde-18042008-112848/pt-br.php. Acesso em: 12 jul. 2016.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (org.). **Iniciação científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: Editora UNESP Digital: 2015. *E-book*. Disponível em:‹http://editoraunesp.com.br/o?criterio=Inicia%C3%A7%C3%A3o+cient%C3%ADfica%3A+aspectos+hist%C3%B3ricos%2C+organizacionais+e+formativos+da+atividade+no+ensino+superior+brasileiro›. Acesso em: 12 fev. 2017.

OLIVEIRA, A. de; BIANCHETTI, L. Iniciação Científica Júnior: desafios à materialização de um círculo virtuoso. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [*S.l.*], v. 26, n. 98, p. 133-162, mar. 2018. DOI: ‹http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002600952›. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0133.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, J. Z. da. Letramentos acadêmicos na educação básica: perspectivas, pesquisas e possibilidades. **Revista do GELNE**, v. 21, n. 1, p. 20-31, 7 mar. 2019. DOI: ‹https://doi.org/10.21680/1517-7874.2019v21n1ID15914›. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/15914/11294. Acesso em: 15 ago. 2020.

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

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

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivation communities of practice**: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

SYNTAX AND PUNCTUATION: SOME DIFFICULTIES ENCOUNTERED IN FRENCH STUDENTS' WRITING

FANNY RINCK

SABINE PÉTILLON

Introduction

Although the problem of mastering written language has long led researchers to focus on groups referred to as poorly literate, today's students and higher-level managerial populations now also find themselves challenged. Research conducted on literacy amongst academics and professionals has highlighted the interest of characterising advanced-level writing needs and developing tools to accompany those writers. Such an approach also involves the training delivered to future writing teachers and instructors.

The aim of our study is to describe how punctuation is used by native-speaking French students (3rd year undergraduates and master's students). The writings studied were long papers (that had not been written as a first and final draft as is the case for an examination paper) : our corpus includes 40 "research papers" (master's dissertations and undergraduate-level "Initiation to Research" papers) written by students in the Humanities and Social Sciences.

Punctuation is seldom taught and its uses are described as being variable and even intuitive. It gives rise to injunctions especially in school textbooks ("punctuate clearly", "be careful with the punctuation"). Remarks from correctors occur much about punctuation particularly in a teaching context. Adding, removing or replacing a punctuation mark promotes the corrector to the position of "keeper of the code" (Pilorgé, 2008)[1] although the very uses of punctuation are not clearly codified.

Our working assumptions are that describing specific difficulties encountered by students may lead to more efficient

1 In the field of literature, corrections imposed by editors therefore cause conflicts with writers who feel their style is being violated.

methods of guiding them and, furthermore, that the study of punctuation is of interest both when training people to write and when training teachers and instructors[2]. Punctuation is an important part of the quality of texts and may develop a "written consciousness" : it brings up the question of the materiality of writing and its pragmatic effects as well as making us reflect on the concept of linguistic norms and their variability.

1. Definitions and functions of punctuation

The comparison of a variety of linguistic descriptions of punctuation [3] [3]reveals that there is no consensus amongst them beyond the statement that punctuation is used to "reinforce writing" (N. Catach, 1966: 7).

The extension of the concept

As B. Lemaître points out "the underlying question that linguists still bring up today is that of the very concept (of punctuation marks), of their definition and hence of the inventory of those marks" (1995 : 161)[4]. The difficulties in any attempts at classification concern 1) the linguistic entities in question (word, sentence, text) 2) the dual visual and verbal dimension of writing[5]. Should a graphic blank

2 See Jarno-El Hilai, 2012, Lemaître, 2005, Paolacci and Garcia-Debanc, 2004, 2005, Paolacci and Favart, 2010. These studies deal with didactic issues and concern young pupils and teacher training.

3 For a synthesis of ideas and theories on punctuation, see Anis (2005), Jaffré (1990), Pétillon-Boucheron (2002 : 14-77).

4 Our translation (as all quotes).

5 See for example notions of "visuo-texte" (visual text) in J. Anis (1997) and "aire

and a capital letter be considered as punctuation? Should markers referred to as word punctuation, notably hyphens and apostrophes, be considered as punctuation? Should italics be included, given that they are sometimes used as a quotation mark, and should an indentation be included, a bullet point or even a footnote marker (Lefebvre, 2011)?

Owing largely to the works of N. Catach (1980, 1996) and J. Anis (1988) on French punctuation, today's trend is to refer to black and white punctuation (see for ex. Lefebvre, 2011) and thus to defend a position known as "broad acceptance" of punctuation (Védénina, 1989 : 1). Doing so serves to highlight the fact that "punctuation must not be limited to a sentence (relationships between words), but must be apprehended in a text taken as a set of sentences which together purvey an overall meaning" (Catach, 1966: 49).

While the connections between punctuation and layout have been highlighted, there remains disagreement as to which markers should be taken into account, especially about "a variety of symbols with a semantic functionality (+/,/=/&/ etc.)"and "asterisks, lozenges, arrows and other variants" (Lemaître, 1995 : 164) :

A consensus has finally been established only for traditional sentence punctuation : commas, semicolons, periods, capital letters at the beginning of a sentence, colons, exclamation marks, question marks, ellipsis, double hyphens, brackets, inverted commas (sometimes square brackets, whereas the case of slashes still remains pending...) (ibid).

Punctuation marks are called punctemes, punctuants or punctuo-typographic graphemes and are defined first of all in opposition to alphabetical signs and secondly in opposition to signs

scripturale" (written area) in J. Peytard (1975) as well as experimentations on reading in J. Virbel et al. (2005).

representing morphemes which obey the principal of ideograms and logograms[6]. Although the notion of system of signs is sometimes mentioned, the relationships amongst the signs and with other signs are by no means stable as diachronic approaches have highlighted.

1.1 The functions of punctuation

Following the example of L.G. Védédina (1989:7), it is generally agreed that punctuation fulfills a need for clarity or is chosen for stylistic reasons. However, the functions of punctuation can be envisaged either in relation to spoken language or within the framework of an autonomous approach to writing[7]. The notions of pause and rhythm are recurrent, but the role of punctuation remains to be clarified, since it appears to be paradoxalical. The *Grammaire d'Aujourd'hui* presents as a premise a distinction between letters and punctuation and upholds that the legibility of a text depends essentially on letters ("a text without letters is no longer a text in the usual sense of the word") (Arrivé, 1986:535), while C. Narjoux, in *La Ponctuation, Règles, exercices et corrigés*, points out that "punctuation contributes to structuring a written text, i.e. it enhances our capacity to understand the text and the speed at which we can read it" (2010:3).

J. Anis recognizes in punctuation a role in "the production of meaning in so far as it serves to organize sequenciality and is an indication of phrases and enunciation" (1988:246). The author suggests classifying the punctuation marks in two categories (1989, 1993). The first category includes those marks whose basic

6 See for example works concerning note-taking amongst students (Boch, 1998) and the signs used in such writings.

7 The notion of literary punctuation highlights the specific writing possibilities offered by punctuation (see Serça, 2012, section 6).

functionality operates within the phrase and "involves both syntax per se and textual syntax – thematic progression and supra-phrasal organization" (1993:122) : blanks, capital letters at the beginning of a sentence, periods, commas, semicolons, colons and paragraph markers. These "indicator of limits" (Védénina, 1989:30), full stops being the emblematic marker[8].

The second category of punctuation marks, according to J. Anis, concerns statements and involves polyphony. "We understand here, and drawing on Ducrot's theory, not only what involves reported speech but also everything involving any enunciative disconnection" (1993:122). J. Anis classifies in this category exclamation and question marks, reported speech markers and what he calls "discourse hierarchisers", i.e. colons used to introduce direct speech, brackets and dashes (also called "bracket dashes"). Classifying punctuation marks is a difficult undertaking because of their multifunctionality (for example a colon can be used to introduce direct speech but also to announce an explanation or an example). Furthermore, the second functionality related to hierarchy involves the first functionality whose purpose is to limit.

The so called function of indicating a limit (or segmentation, separation, demarcation) dominates current descriptions and brings up issues concerning links with intonation in silent reading or reading aloud (for ex. Martin, 2011) and with the notion of the sentence and its redefinition within the framework of the grammar of periodic sentence (for ex. Béguelin, 2000).

8 The "graphic sentence" is defined as a segment initiated with a capital letter and ending with a full stop. R. Barthes speaks of "the ending of the written sentence (legalized, essentialized manifested management)" (Conference "Sentence and Modernity" (unpublished/1967), quote – in French - published in Barthes 2010 : 250). A. Kuyumcuyan could also be quoted : " A segment ends, that is what a full stop states" (2009 : 30) as well as M. Noailly : "With a full stop (…) the punctuation closes the sentence, creating a break which is complete, syntactical and also enunciative (I use a full stop, I have finished)" (2005 : 236).

We have focused our analysis of punctuation in students' writing on the function of indicating a limit and highlighted the difficulties encountered when using full stops, semicolons and colons. In the field of literature, there is a wealth of writers who lay claim to *their own* punctuation as a mark of their style. Furthermore, the question of expressiveness is brought up when such practices are used in digital writing. However, in the case of students and their academic writing, variations due to style clash with the limits imposed by assessors and correctors. As we shall see, it is unlikely that there exists only one proper manner of punctuating. However, some uses may affect the grammatical correctness of the sentence or render a passage unacceptable – alter the clarity, the style or the legibility at least in the eyes of the teachers reading these texts.

2. Limits of the Noun phrase + Verb phrase = Clause

2.1 Segmentation between subject and verb

We have noticed a surprisingly frequent occurrence of punctuation separating noun phrases (NP)-subject and verb phrases (VP), i.e. in the relationship between subject and predicate.

> 1) A caste, is a closed group inside which an individual is born and dies.[9]
>
> 2) Indeed, invention, is personal and unique in each person's imagination.

9 In the examples quoted, the original spelling of the students' research papers has been respected.

3) The class in which I intervened with Anaïs, is a double-level grade 4 – grade 5 class managed by Elise Guigal, the principal.

4) The part which follows this passage and which constitutes the Duke d'Auge's first diegetic breach, is much longer and more descriptive than in the final version.

The length of the subject seems to influence the punctuation, in particular when a relative clause is used as in 3 and 4. Likewise, a comma after the subject may be a reflex triggered by the presence of a comma after a circonstant at the beginning of the sentence, as in 2 (the circonstant is the adverb "indeed").

Semicolons are also used between NP-subject and the verb :

5) According to official instructions, expressing oneself clearly in spoken language, listening to others, requesting explanations and accepting the flow of the discussion as it is wanted by the teacher, presenting one's point of view or reactions in a dialogue or a debate while remaining on the topic of the discussion ; are included in the skills to be acquired in speech and to have a proper command of French.

6) The level of self-sufficiency in carrying out the task ; will be our third criterion.

Whenever a comma or semicolon is used between the subject and the verb, the analysis of the hierarchic structure according to which the NP-subject is connected to the VP to form a clause or sentence is blurred. The important length of the subject as well as the presence of a prepositional group within the subject group are often associated with this pattern.

2.2 Segmentation of the verb phrase

As is the case for the sentence structure, the verb phrase is also segmented between the verb and its complement(s) :

7) To avoid confusions ; it is necessary to differentiate, the term "Indian" from "Hindu".

8) At the end of cycle III, the pupils must consolidate, the writing notions already studied and begin producing more complex texts.

9) We can focus our attention therefore, on the aim of this training program and in particular on the writing project within the comic book environment that I have set up with Anaïs Ianello.

10) In the second phase, we will speak more, about pedagogy and will see how reading is taught to deaf children.

11) Then we will observe, what happens when "and" is deleted.

12) First of all, we can focus our attention ; on the way in which we have wanted the pupils to build the basis of their project, notably the invention of adventures in a story based on the theme of vampires.

The use of the semicolon is in itself problematic (ex. 7) as is the separation between the verb and its direct objects ((7,8) or indirect objects (9,10,12). The presence of adverbs ("therefore" in 9, "more" in 10) may be a source of problems (can they be used as an interpolated clause?) as can prepositional groups (9,12). There seems to be some confusion in the students' minds: in 11, the separation between the verb and the phrase clause introduced by "what" resembles the comma used between a noun and a non-restrictive relative clause.

3. An improper use of the full stop

3.1 Between two coordinated verbs

In the following example, a full stop separates the NP-subject "both papers" and the second verb ("specify") which therefore appears graphically outside the first sentence[10] while remaining attached to the latter by the connector "and".

> 13) Both sources **agree that** TDSLO occur mainly in children who have no other developmental problems. **And specify that** neither mental retardation nor a psychological disorder is involved, and it is not a communication disorder either.

This segmentation between the two graphic sentences represents a phenomenon of "addition after the full stop" (see for ex. Pétillon, 2011). A second "and" is used to coordinate the two clauses in the second graphic sentence ("neither mental retardation nor..., and it is not..."). The first clause ("that neither.... is involved") should be interpreted as indirect speech ([the authors] "specify that..."). As "that" is absent, the second clause is not in principle presented as indirect speech although the reader may think that the statement derives from "both sources" referred to by the student. This passage therefore accumulates a series of syntactical and enunciative (polyphonic) difficulties. If we focus only on the segmentation by means of the full stop, should it be regarded as a mistake or rather as a special stylistic device *allowed* by punctuation? Many examples can be found in the daily press (and in literature) where such an improper use of the full stop can be considered a stylistic feature (Pétillon, ibid.).

10 See footnote 8 on the notion of the full stop.

3.2 Within a noun phrase

One of the additive devices after the full stop which can be seen in the press is that which separates the noun and its extensions, for example between a noun and the adjectives or a relative clause (ibid.)[11]. In the students' writings the separation by means of a full stop between a relative pronoun and its antecedent can be found[12].

> 14) The article is taken from the 2006 compiled journal, Association for psychological science volume 15. **Whose author** is D. Bishop.
>
> 15) We have taken an interest in the youth album. **Which appears** most suitable for use in oral presentations.
>
> 16) However, to allow them to progress activities which interest them but be developed. **And which are** different from one another.

Are these examples of the influence of journalese on students or of a failure to master written sentences? Whatever the case, it appears clearly that what journalists allow themselves and even seek out as a stylistic feature will not necessarily be accepted in a student paper. "The genre to which a text belongs plays an essential role in the way it is organized and what the public expects" (Maingueneau, 2010:33). The acceptability of these patterns may also vary from one reader to another.

---

11 For example "These are studies of a new kind. Accepted and ambitious." or "Sarkozy hence broke off the negotiation. Which he did not want." (Examples from Pétillon, 2011).

12 Sometimes a semicolon : "summarizing can be characterized by a concept ; which is to delete the original text, then elaborate a new draft, without losing the semantic core of the text by doing so".

4. Initial circonstants

At the beginning of a sentence, commas are used randomly to isolate a circonstant (an adverb, an adverbial clause or a prepositional noun group). Many examples can be found of circonstants which are not disconnected from the rest of the sentence : C Ø[13] (ex. 17 to 20) and of circonstants coupled with each other but which are not disconnected from the rest of the sentence : C,C Ø (ex. 21-22).

17) To help them Ø I had suggested a few examples for them.

18) Moreover Ø the author explains that the Indians were not the only ones taking part in the economic activity in Guadeloupe.

19) For each activity Ø I took a small group of four or five pupils.

20) In this case Ø we could see that the children with stronger personalities took over.

21) Indeed, during this session Ø I was subjected to greater demands from them.

22) As a result, even if they had been helped to write down their ideas Ø the pupils concerned had to rework their text in class.

The quotes above reveal examples of prepositional noun phrases, adverbial locutions and simple adverbs. In addition to the problem of initial circonstants there is the difficulty of parenthetical clauses, as in 21 and 23 where the absence of segmentation after "theoretical paper" causes the first comma to separate the verb and its object (see 2.2).

13 The sign Ø indicates that there is no punctuation.

23) I therefore decided, for the theoretical paper Ø to work on the teaching of a grammar lesson for we all remembered how complex this apprenticeship had been for us.

For N. Catach, these are examples of *minus* commas[14]. She underlines that adverbial phrases, participle clauses, apostrophes and appositions are figures in which a *minus* comma appears "systematically" in French writing. She also adds that "it is only in certain positions (initial and final in particular) [that it] is considered to be almost mandatory" (1996:66). According to C. Narjoux, isolating an adverbial phrase at the beginning of a sentence is standard but not mandatory when it is short (2010:49). In the students' writings, the absence of the second comma may simply reveal the lack of a systemized approach. These hesitations and variations can be regarded as a mistake or as a tolerance that the syntax allows for and which appears in school textbooks ; in particular, commas used as brackets in the middle of a sentence are optional except for adverbial phrases for which a separation is not allowed.

4. A special pair: the colon and the semicolon

We have already pointed out the improper uses of semicolons where they seem to replace commas. It appears that semicolons are also felt to be replacements for colons.

24) The main objective remained the same ; to assess the children's reading level and more specifically their spelling glossary albeit with some slight differences.

14 "The *plus* comma indicates, with or without a connector, *a common factoring*" N. Catach (1996: 65). The second one, always double or coupled with another sign, appears in two positions : in the case of parenthetical clauses (comma-brackets, for additions, interpolations, etc.) and when a segment has been moved (inversion comma)" (1996 : 64).

The explanatory semantic value[15] of colons and the segmentation between two principal clauses by means of a semicolon are apparently not well known. The interest of these two punctuation marks is mainly seen when teachers correct students' writing. Colons are often corrected by teachers, either because they have been left out or replaced with another punctuation mark. They may compensate a lack of coordination or subordination and as such are of interest in students' writings which tend to be paratactical (Rinck and Pétillon, 2011).

In the following example the teacher suggests replacing the comma with a colon :

> 25) In the first session, the children were experiencing discovery, **[:]** they were to find by means of examples the rules for the pair of homonyms[16].

Here, and more generally, we have an explanatory relationship between the two clauses : the second clause provides details about the activity that the pupils must carry out and which justify the statement of "experiencing discovery". C. Narjoux underlines that semicolons can often be replaced with "for", "so", "indeed" and adds that "they justify not so much the statement as the act of stating" (2010 : 83).

Given this enunciative feature, the corrections recommended by the teacher may not correspond to what was intended by the original writer.

---

15 The semantic value of the colon is rich. "Hence, how can "enumeration", "explanation", "commentary", "development" be differentiated?", B. Lemaître (1995 : 187).

16 The signs in brackets are those which the teacher has recommended. Those which precede the brackets are the ones which have been corrected by the teacher.

26) The teacher with whom I carried out my training program is very broad-minded and is reaching the end of her career, [:] she works intuitively while thinking that she will show the students several times throughout the year.

Furthermore a colon is recommended by the correctors for enumerative structures, as seen below, to replace a comma when introducing enumerated items that are lexically connected ("two activities", "the first", "the second") :

27) During the previous case, I focused my attention on two activities, [:] the first one is based on the work of a teacher, Mrs B., elaborated from texts, hence written material, [:] The second activity is based on Maurice Laurent's work.

This is a typical use of a colon. Moreover it should be underlined that the corrector preferred a semicolon over a full stop between two enumerated items, which corresponds to one of the features of semicolons in enumerative structures.

To finish, let us observe the corrector's choice of adding a colon or replacing a comma in an example of direct speech, especially before a quote from an author (28) or when the writer announces his subject (29)

28) Among these objectives, the scholastic targets caught my attention, [:] "these targets often involve apprenticeship, acquiring knowledge, the enjoyment of learning and satisfying one's curiosity. These objectives are said to be innate.

29) For data processing, I have chosen criteria which correspond to my initial subject [:] "how to make a grammar lesson on the plural of adjectives more dynamic through an active approach?"

Thus, it would seem that colons represent a point where choices differ between students and correctors: the former tend to use commas massively among the markers of limit. They seem not to know the most standard uses of colons, in particular to introduce direct speech. Semicolons appear where they are not expected, for example at the beginning of an enumeration (replaced with a colon) or between the subject phrase and the verb. In these contexts, the students also use commas.

It is therefore necessary to wonder whether the students are aware of the reinforced comma functionality of semicolons mentioned by C. Narjoux (2010:41-43) when used between items in an enumeration for example or to separate two clauses that are not subordinated[17]. These uses are suggested by the correctors.

Within the framework of students training for writing, it could therefore be interesting to work on colons and semicolons and more generally to increase awareness of the function of indicating a limit, of the array of punctuation marks at students' disposal and their characteristic uses in the types of texts that students are asked to write.

Conclusion

As with a missing space or an extra space, the use of punctuation amongst students may sometimes be a simple mistake due to negligence. It also seems to be linked to a misunderstanding of some punctuation marks or of their characteristic uses, especially concerning colons and semicolons. It may point out poor or confused syntax analysis in particular at the beginning of a sentence or whenever an adverb or a prepositional group is involved.

17 A remainder of what is used to be called a period, cf. the grammar of periodic sentence (Béguelin, 2000).

The use of commas and full stops causes notable problems of segmentation between subject and verb within the noun phrase or the verb phrase. More generally, the configuration of clauses and of graphic sentences puzzle the reader, more precisely additions devices, after an improper use of full stops, and paratactic devices in series of clauses which are juxtaposed with commas. In short, the graphic division conflicts with the syntax division, as in 30:

30) They should therefore remain closer to the text. By using images only, as they cannot read.

Highlighting recurrent difficulties in students' writing may allow them to spot what works well or not so well in their writing. It would be especially helpful to go beyond the idea that punctuation represents a pause and to work on the notion of limits both in terms of separation (for example expecting circonstants to be isolated at the beginning of a sentence) and of junction (for example in interpolation). The objective is to allow students to control their punctuation in order to better master their writing. Punctuation can also be a trigger when rewriting: for example, the use of a comma can cause students to reflect on the word order.

As regards to the training of teachers, punctuation can offer an interesting manner to broach the subject of norms and correcting. We have highlighted the fact that what may be criticized as incorrect or dysfunctional at school and in academic writing may stem from the changes in written sentences found in the press. Furthermore, linguistic acceptability vary according to genres and also according to the reader and could contribute to refining what grammar books present as rules. It would be interesting to specify which patterns are consensual and which ones divide readers and to see how punctuation can in itself be a decisive criterion as to what is acceptable or not in a research paper, an examination paper or any academic paper.

References

ANIS, J. De certains marqueurs graphiques dans un modèle linguistique de l'écrit. **DRLAV**, n. 41, p. 33-52, 1989.

ANIS, J. L'écriture à sa place. **Linx**, n. 28, p. 120-132, 1993.

ANIS, J. **L'Ecriture, théories et descriptions.** Bruxelles: De Boeck, 1988.

ANIS, J. Les linguistes français et la ponctuation. **L'Information Grammaticale**, n. 102, p. 5-10, 2004.

ANIS, J. Vers une sémiolinguistique de l'écrit. **Linx**, n. 43, p. 29-44, 2000.

ARRIVÉ, M. Ponctuation: grammaire, énonciation. *In*: MAURAND, G. (Org.). **Nouvelles recherches en grammaire**. Toulouse: Université Toulouse Le Mirail, 1998. p. 99-114.

ARRIVÉ, M.; GADET, F; GALMICHE, M. **La grammaire d'aujourd'hui**. Paris: Flammarion, 1986.

BARTHES, R. Théorie: état des lieux. **Genesis**, n. 30, p. 240-282, 2010.

BÉGUELIN, J. (org.). **De la phrase aux énoncés:** grammaire scolaire et descriptions linguistiques. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 2000.

BOCH, F. **Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. La prise de notes, entre texte source et texte cible**. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 1999.

CATACH, N. La Ponctuation. **Langue française**, n. 45, p. 16-27, 1980.

CATACH, N. **La Ponctuation.** Histoire et système. Paris: PUF, 1996.

JAFFRÉ, J.-P. La ponctuation du français: études linguistiques contemporaines. **Pratiques**, n. 70, p. 61-83, 1990.

JARNO-EL HILALI, G. Expérimentation d'un dispositif pour l'enseignement de la ponctuation et ses effets sur les performances en écriture des élèves de 2e année de l'école primaire. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature (BJTLLL)**, v. 5, n. 4, p. 42-55, 2012.

KUYUMCUYAN, A. Un problème de ponctuation ? Des compléments après le point. *In*: Apothéloz D., Combettes B. & Neveu F. (org.). **Les Linguistiques du détachement.** Berne: Peter Lang, 2009. p. 30-50.

LEFEBVRE, J. L'appel-renvoi de note comme observatoire de l'interpénétration des ponctuations blanche et noire. **Langue Française**, v. 172, n. 4, p. 69-82, 2011.

LEMAÎTRE, B. La ponctuation: un savoir enseignable ? enseigné ?, **Spirale, Revue de Recherche en Éducation**, n. 15, p. 161-195, 1995.

MAINGUENEAU, D. **Manuel linguistique pour les textes littéraires**. Paris: Armand Colin, 2010.

MARTIN, P. Ponctuation et structure prosodique. **Langue Française**, v. 172, n. 4, p. 99-114, 2011.

NARJOUX, C. **La ponctuation, Règles, exercices et corrigés**. Paris: De Boeck-Duculot, 2010.

NOAILLY, M. L'ajout après le point n'est-il qu'un simple artifice graphique ? *In*: Authier-Revuz J. & Lala M.-C. (org.). **Figures d'ajout, phrase, texte, écriture.** Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2002. p. 235-245.

PAOLACCI, V.; FAVART, M. Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs: l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. **Langages**, n. 177, p. 113-128, 2010.

PAOLACCI, V.; GARCIA-DEBANC, C. Comment former à l'enseignement de la ponctuation ? Analyse de pratiques effectives de formation initiale. **Pratiques**, n. 125-126, p. 85-114, 2005.

PAOLACCI, V.; GARCIA-DEBANC, C. Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale d'enseignants ? **Repères**, n. 27, p. 93-117, 2004.

PÉTILLON-BOUCHERON, S. **Les détours de la langue.** Étude sur la parenthèse et le tiret double. Louvain/Paris: Peeters, 2002.

PÉTILLON, S. Affectation de subjectivité: le point intempestif dans une configuration infrasyntagmatique. **L'Information Grammaticale**, n. 130, p. 23-30, 2011.

PEYTARD, J. Lecture(s) d'une « aire scripturale »: la page de journal. **Langue Française**, n. 28, p. 39-59, 1975.

PILORGÉ, J.-L. Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur: les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. Tese (Doutorado) - Université Rennes 2, 2008

RINCK, F.; PÉTILLON, S. Linéarité et structures syntaxiques de l'écrit: quelques difficultés dans les écrits d'étudiants. *In*: CONFERENCE LPTS 2011 "Across the line of Speech and Writing Variation", 2., 16-18 nov. 2011, Louvain-La-Neuve, Belgique.

SERÇA, I. **Esthétique de la ponctuation**. Paris: Gallimard, 2012.

VÉDÉNINA, L. G. **Pertinence linguistique de la représentation typographique**. Paris: Peeters-Selaf, 1989.

VIRBEL J. *et al.* Approches cognitives de la spatialisation du langage. De la modélisation de structures spatiolinguistiques des textes à l'expérimentation psycholinguistique: le cas d'un objet textuel, l'énumération. *In*: THINUS-BLANC, C.; BULLIER, J. (org.). **Agir dans l'espace**. Paris: Editions de MSH, 2005. p. 233-254.

A CURA DA INFODEMIA? O TRATAMENTO DA DESINFORMAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS DE CHECAGEM DE FATOS EM TEMPOS DE COVID-19

FABIANA KOMESU

GABRIEL GUIMARÃES ALEXANDRE

LARISSA SOUZA DA SILVA

Introdução[1]

Na 56ª Conferência de Segurança de Munique (*Munich Security Conference*), realizada de 14 a 16 de fevereiro de 2020 e que reuniu delegados de 40 países em torno da temática do futuro do Ocidente e da União Europeia, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, dirigiu-se a jornalistas para tratar da propagação da *Covid-19*[2] no mundo. Destacou em seu pronunciamento que a organização não estava lutando contra uma epidemia, mas contra uma infodemia (ZAROCOSTAS, 2020). A expressão foi utilizada para caracterizar o comportamento "viral" da disseminação de notícias falsas, imprecisas ou enganosas sobre essa doença (mas não apenas), com prejuízo para a informação de qualidade, a saúde e a democracia.

Conforme discute Zarocostas (2020), esse comportamento pode ser associado a uma pandemia que se espalha de modo acelerado nos meios de comunicação. Citando a gerente de mídias sociais que trabalha com o Departamento de Comunicação da OMS, Aleksandra Kuzmanovic, avaliou o modo como as plataformas Facebook, Twitter, Google, Pinterest, TikTok e Tencent (maior e mais utilizado portal de serviços da China) têm atuado nesse contexto, com a orientação

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Brasil – Código de Financiamento 001, no âmbito da Rede de Pesquisa Internacional *Literacies in Different Fields of Knowledge*, do Programa CAPES-PrInt-Unesp (processo CAPES/AUXPE nº. 88881.310711/2018-01).

2 *Covid-19* é acrônimo para *Coronavirus Disease* (doença do coronavírus). O número "19" é uma referência ao ano de 2019, quando os primeiros casos foram notificados em Wuhan, na província de Hubei, China. A utilização da sigla é importante não somente para identificar essa doença específica, distinguindo-a de outras provocadas por essa grande família de vírus, mas também para evitar a disseminação de xenofobia e preconceito decorrentes de notícias falsas ou enganosas (a esse respeito, ver VIALA-GAUDEFROY; LINDAMAN, 2020).

de que o usuário que procure por "coronavírus" ou "*Covid-19*" seja automaticamente direcionado a fontes confiáveis na rede, como o *site* da OMS ou do Ministério da Saúde do país em que esse usuário estiver localizado. Busca-se, por meio desse encaminhamento instantâneo, evitar que o usuário da rede se "perca" na leitura de informações desqualificadas.

Como resposta a essa disseminação de notícias falsas, imprecisas ou enganosas a propósito da saúde e de outros temas de interesse social, surgem as agências de checagem de fatos – agências de *fact-checking* (NYHAN; REIFLER, 2015; MONNERAT, 2018 PANGRAZIO, 2018; SPINELLI; SANTOS, 2018). O objetivo explícito é o de verificar fatos noticiados, classificando-os segundo princípios que visam estimular e orientar determinadas práticas sociais de leitura na contemporaneidade. Etiquetas classificam o conteúdo em um contínuo que vai do fato "mais verdadeiro" ao "mais falso", com gradação ("sem contexto", "exagerado", "discutível", "distorcido", "contraditório", "subestimado", "insustentável", "impossível provar", dentre outras). Cada agência busca apresentar da maneira "mais transparente possível", como discutido adiante, os fundamentos do serviço. Concebida como missão por inúmeras instituições do jornalismo, há crescente demanda por essa prática em um contexto de pós-verdade reconhecido por "circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influentes na opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal.", na definição da "palavra do ano" de 2016 do *Oxford Dictionaries*.[3]

Em meio a possibilidades de acesso tanto à informação quanto à desinformação, o serviço de agências de checagem de fatos e

3 No original: "*relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief.*" (POST-TRUTH, 2020).

as práticas sociais de leitura e escrita delas derivadas são de interesse dos estudos de letramentos e da formação acadêmico-científica de crianças, jovens e adultos. Neste capítulo, propomos, com base em pressupostos dos Novos Estudos de Letramento, na relação com os da Análise do Discurso de vertente francesa, descrever os princípios orientadores de investigação e verificação apresentados pelo Projeto Comprova – trabalho colaborativo entre organizações de mídia brasileiras, coordenado pela Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji) –, buscando: (i) problematizar os critérios adotados na aferição dos fatos; (ii) discutir a possibilidade de apropriação de parte desses critérios em práticas letradas acadêmico-científicas no contexto escolar.

Parte-se de uma avaliação da pandemia da *Covid-19* e da utilização cada vez mais frequente de mídias sociais, com consequências para a propagação de desinformação e *fake news*. São apresentadas, em seguida, recomendações de relatórios de organismos internacionais, a saber, do Conselho Europeu (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017), da Comissão Europeia (MARTENS *et al.*, 2018) e da Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu (SIAROVA; STERNADEL; SZÖNYI, 2019). Busca-se reconhecer as principais expectativas institucionais projetadas no que se refere a práticas sociais de leitura e escrita, à formação acadêmico-científica dos sujeitos e ao funcionamento de serviços de checagem de fatos no contexto de desinformação e *fake news*. Na sequência, os princípios orientadores de investigação e verificação de fatos do Projeto Comprova são discutidos à luz dos pressupostos eleitos. Um *post* do Projeto Comprova que trata de áudio que circulou em mídias sociais no período da pandemia no Brasil é avaliado. Nas considerações finais, buscamos destacar as possíveis contribuições deste trabalho para os estudos de letramentos e discurso.

2 A pandemia da *Covid-19* e o problema da desinformação

A pandemia da *Covid-19* havia infectado, até o início do mês de novembro de 2020, mais de 53 milhões de pessoas no mundo, com mais de 1.300.000 mortes causadas pela doença, segundo levantamento da universidade norte-americana *Johns Hopkins*.[4] Naquele momento, o Brasil era o terceiro país no mundo em número de infectados e mortos (5.810.652 e 164.737, respectivamente), atrás apenas dos Estados Unidos (com 10.794.102 de infectados e 244.671 mortos) e da Índia (com 8.773.479 de infectados e 129.188 mortos).[5]

O impacto produzido por essa severa crise sanitária em escala global pode ser avaliado de diferentes perspectivas – econômica, política, educacional. Da perspectiva da comunicação, o *Digital News Report 2020*, produzido pelo *Reuters Institute* em parceria com a *Oxford University*, avaliou que as adversidades impostas pelo distanciamento e isolamento sociais permitiam ressaltar o valor dos meios de comunicação, de maneira particularizada, de mídias sociais, mediante observação, nesse cenário, do aumento da quantidade de notícias (não apenas sobre a doença) e da frequência de seu consumo, rumo a um mundo mais digital, caracterizado por uso de dispositivos móveis e por acesso a plataformas de mídias (NEWMAN *et al.*, 2020).

4 *Johns Hopkins* (2020).

5 É sabido, no entanto, que o número de infectados e mortos no Brasil deve ser ainda superior ao divulgado, uma vez que o país tem poucos testes disponíveis para a população. Estudo publicado no mês de setembro de 2020 por equipe de pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Modelagem Computacional da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), de Minas Gerais, estimou que o número real de casos da *Covid-19* seria entre oito e dez vezes maior do que a quantidade de diagnósticos realizados e oficialmente divulgados pelo Ministério da Saúde do Brasil (SOBRINHO, 2020).

Essa avaliação positiva de um "mundo mais digital" é fundamentada, como explicitado no relatório, em dados de áreas urbanas que tendem a representar, em países em que desigualdades sociais são historicamente estruturadas (caso do Brasil), usuários com maior poder aquisitivo e com melhor oportunidade de acesso à internet e a seus serviços.

No contexto da pandemia, em que as chamadas tecnologias sociais são exaltadas como modo de aproximar sujeitos de outros, segundo laços de afeto, de permitir que práticas sociais escolares e acadêmico-científicas tenham continuidade e de propiciar atividades de trabalho, é preciso também observar como essas tecnologias "impedem" o acesso a muitas outras práticas (a esse respeito, ver a crítica de Komesu, Daunay e Fluckiger – no prelo). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio de sua Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), voltada a medir os efeitos econômicos da *Covid-19* no Brasil, passou, por exemplo, a considerar o trabalho remoto (*home office*) como novo indicador da desigualdade econômica no país, uma vez que o fenômeno tem relação com trabalhadores com melhor qualificação, alocados em suas regiões mais prósperas.[6] Avaliação semelhante sobre os benefícios do uso de tecnologias sociais para uma parcela restrita da população poderia ser feita em relação ao campo da educação. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), até o início de setembro de 2020, existiam mais de 826 milhões de alunos, inscritos em diferentes níveis de ensino, cujo desempenho havia sido afetado pela pandemia, o correspondente a 47,2% do total de matriculados no mundo.[7]

6 Garcia (2020).
7 Unesco(2020).

O relatório do *Reuters Institute* destaca que, nesse período da crise produzida pelo novo coronavírus, mídias sociais podem ser utilizadas para divulgar todo tipo de desinformação, prejudicial tanto para a saúde física e mental de cidadãos, quanto para um agir social fundamentado em informação qualificada. Em pesquisa realizada em 40 países dos seis diferentes continentes, 37% dos entrevistados disseram encontrar "muita desinformação sobre covid-19" em mídias sociais como Facebook e Twitter; 32%, em aplicativos de mensagens como WhatsApp (NEWMAN *et al.*, 2020, p. 18-19). Dentre as notícias falsas ou enganosas compartilhadas em diferentes países do mundo, estão a de que a ingestão de metanol, etanol ou alvejante preveniriam ou curariam a doença, e de que o uso de hidroxicloroquina ou cloroquina auxiliaria no tratamento dos efeitos do novo coronavírus,[8] como mostra o serviço de "caça-mitos" da Organização Mundial da Saúde (OMS),[9] disponível em língua inglesa para acesso público e gratuito à população mundial.[10]

8 Apesar de estudos científicos mostrarem que a hidroxicloroquina não apresenta resultados clínicos benéficos e eficazes no tratamento da *Covid-19* e de a OMS ter oficialmente retirado, em julho de 2020, o medicamento de testes em hospitais no mundo todo, o presidente do Brasil, Jair Bolsonaro (sem partido), defendeu publicamente o uso (PODER360, 2020).

9 World Health Organization (2020).

10 No Brasil, estudo conduzido pelas pesquisadoras da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Claudia Galhardi e Maria Cecília de Souza Minayo, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (Faperj), identificou as principais *fake news* relacionadas à *Covid-19*, no período de março a maio de 2020, recebidas por meio do aplicativo "Eu fiscalizo", serviço que acolhe denúncia de notícias falsas sobre saúde. Naquele período inicial em que a doença ainda estava se espalhando pelo país, mais da metade das notícias falsas investigadas tinha relação com métodos caseiros de prevenção ao contágio do novo coronavírus (65%); outra parte disseminava métodos caseiros para curar a doença (20%); outra, ainda, fazia menção a golpes para arrecadação de dinheiro para instituições de pesquisa (5%) (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2020). O Ministério da Saúde mantém um serviço "Saúde sem *Fake News*" por meio do qual recebe mensagens de cidadãos que querem averiguar a veracidade ou não de informação proveniente de redes sociais (disponível em: https://www.saude.gov.

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) divulgou que no mês de março de 2020 foram produzidos aproximadamente 550 milhões de tuítes com os termos "coronavirus", "corona vírus", "covid-19", "covid_19" ou *pandemic* (em língua inglesa).[11] Em um período de 30 dias, segundo a OPAS, foram carregados 361 milhões de vídeos no YouTube, com a classificação "COVID-19" ou "COVID 19", e foram publicados 19.200 artigos no Google Scholar.

Islam *et al.* (2020), por sua vez, em um grupo multidisciplinar formado de médicos, epidemiologistas e cientistas sociais, examinaram 2.276 relatos de rumores (entendidos como informação não verificada), discriminação e teorias de conspiração associados ao novo coronavírus, disseminados em diferentes plataformas de mídias, em 25 línguas e 87 países, no período de 31/12/2019 a 05/4/2020. Do total, 82% eram falsos, 9%, verdadeiros, 8%, enganosos e 1% não podia ser comprovado. Do conjunto de notícias falsas, 24% tinham relação com a doença, seu modo de transmissão e letalidade; 21%, com medidas de controle; 19%, com tratamento e cura.

No país, pesquisa realizada pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI.br), pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) e pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) mostrou que 75% de usuários de internet com 16 ou mais anos de idade procuraram, no Brasil, informações relacionadas à saúde ou a serviços de saúde nesse período de pandemia da *Covid-19*.[12] Considerando o grau de instrução, usuários com ensino superior foram os mais ativos (80%), seguidos por aqueles com ensino médio (76%) e ensino fundamental (72%). A pesquisa não se voltou, entretanto, para fontes pesquisadas, tampouco problematizou os efeitos da informação em práticas sociais letradas.

br/fakenews. Acesso em: 14 nov. 2020).

11 Organização Pan-Americana da Saúde (2020).

12 Comitê Gestor da Internet no Brasil (2020).

A pandemia da *Covid-19* assim emerge nesse complexo panorama de um "mundo mais digital" – pelo menos, para uma parte da população mundial –, em que o sujeito da linguagem – o que tem acesso direto ou indireto a tecnologias e dispositivos móveis e a informações decorrentes de suas práticas – tem de lidar com sentimentos diversos: medo da doença, preocupação com os mais próximos e vulneráveis, ansiedade e apreensão quanto a emprego/desemprego e renda, solidão decorrente do isolamento e distanciamento sociais, mas, também, premência em relação ao fluxo de informação em mídias sociais, dado o excesso de acesso a notícias, e desconfiança de instituições tradicionais (McINTYRE, 2018). É nesse contexto que relatórios de organismos internacionais colocam em evidência a importância de determinadas práticas sociais de leitura e escrita na formação acadêmico-científica dos cidadãos no enfrentamento à desinformação.

3 Recomendações de relatórios de organismos internacionais: quais letramentos?

"Gargarejo com água morna ou salgada evita que o coronavírus vá para os pulmões" e "água fervida com alho serve para tratamento do coronavírus" são informações falsas que foram e ainda são amplamente disseminadas em mídias sociais no Brasil, como mostram Galhardi *et al.* (2020). Esses métodos caseiros para prevenção e cura da *Covid-19* somam 85% das notícias checadas por Galhardi e Minayo (2020 *apud* GALHARDI *et al.*, 2020) no WhatsApp, Facebook e Instagram, no período de 17/3 a 10/4/2020.[13] Ainda que não sejam métodos nocivos, a crença em sua eficácia pode enfraquecer práticas vinculadas a outros procedimentos sanitários cientificamente comprovados. De

13 Ver também nota de rodapé n. 10 neste capítulo.

acordo com Galhardi *et al.* (2020, p. 4205), "a disseminação de falsas notícias sobre cura e prevenção [da *Covid-19* no Brasil], sem nenhum embasamento científico, são produzidas [*sic*] ou por ignorância ou com a intenção de desinformar e induzir o cidadão a cometer erros nas decisões pessoais e cuidados com a saúde.".

A preocupação com o bem-estar dos cidadãos, imersos em informações falsas ou enganosas, não é um sintoma da infodemia do novo coronavírus. Autores como Tandoc Jr., Lim e Ling (2018, p. 138, nossa tradução), dentre outros, observam que *fake news* – na referência a "postagens virais baseadas em contas fictícias, feitas para parecerem notícias."[14] – não é termo novo, mas ganhou destaque nas eleições norte-americanas de 2016, das quais o então candidato republicano Donald Trump saiu vitorioso contra a democrata Hillary Clinton, e ainda no referendo do Brexit, nas campanhas pró e contra a saída do Reino Unido da União Europeia. A complexidade do fenômeno – Tandoc Jr., Lim e Ling (2018) revisaram 34 artigos acadêmicos que utilizaram "*fake news*", de 2003 a 2017, para mostrar como seu emprego pode estar associado à sátira ou paródia de notícias, fabricação, manipulação, publicidade e propaganda –, ligada ao fato de que muitos políticos também utilizaram/utilizam o termo na tentativa de desautorizar veículos de mídia e jornalistas que lhes são críticos,[15] fez com que estudiosos adotassem **desordem informacional** ou **desinformação** como conceito amplo do qual *fake news* é apenas parte.

14 No original: "*viral posts based on fictitious accounts made to look like news reports.*".

15 São célebres as declarações do presidente norte-americano Donald Trump, conhecido por se dirigir a opositores como propagadores de *fake news*, numa tentativa de desqualificar o trabalho de profissionais da comunicação (ver, a esse respeito, KAKUTANI, 2018). No Brasil, Viscardi (2020) analisa como o então candidato e posteriormente presidente Jair Bolsonaro (sem partido), fez amplo uso dos substantivos "*fake news*", "mentira" e "verdade" na conta oficial da rede Twitter em suas estratégias de comunicação, corroborando "populismo raivoso" na mobilização de afetos de partidários.

Para este trabalho, selecionamos três relatórios de organismos internacionais, o do Conselho Europeu (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017), o da Comissão Europeia (MARTENS *et al.*, 2018) e o da Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu (SIAROVA; STERNADEL; SZÖNYI, 2019), levando em consideração a importância de suas instituições de origem, a atualidade das publicações e o potencial impacto sobre outras instituições de países europeus e não europeus – caso de agências de checagem de fatos no Brasil. Buscamos reconhecer as principais expectativas institucionais projetadas no que se refere a práticas sociais de leitura e escrita e à formação acadêmico-científica dos cidadãos num contexto de desinformação.

Wardle e Derakhshan (2017), em relatório do Conselho Europeu, propõem que a **desordem informacional** seja discutida de acordo com uma tipologia de *dis-information*, em que a notícia falsa é deliberadamente criada e espalhada para produzir prejuízo para pessoa, grupo social, organização ou país; de *mis-information*, em que a notícia falsa, propriamente dita, é compartilhada por pessoa desavisada que a princípio não teria intenção de prejudicar ninguém, e de *mal-information*, em que a notícia, embora tenha base real, é editada e disseminada com a finalidade de produzir prejuízo (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017). Essa tipologia está associada, ainda segundo os autores, a três fases – criação, produção e distribuição – e a três elementos – agente, mensagem e intérprete – inter-relacionados.

Os autores avaliam que a oposição ao processo de desordem informacional virá de uma abordagem multidisciplinar. Apresentam recomendações a empresas de tecnologia, governos nacionais, organizações de mídia, sociedade civil, ministérios de educação e fundações filantrópicas. Anexo ao relatório, enumeram iniciativas de agências de checagem de fatos em países da Europa, fundamentadas

em estudo de Graves e Cherubini (2016 *apud* WARDLE; DERAKHSHAN, 2017) que, à época, identificaram 34 desses serviços em 20 países europeus.

Dentre as recomendações feitas pelos autores, três delas estão voltadas a ministérios de educação: (i) trabalho, em nível internacional, de criação de um currículo padronizado sobre alfabetização/letramento midiático; (ii) trabalho com bibliotecas e (iii) atualização de currículos de cursos de jornalismo.[16] A primeira ação se refere à implementação de um currículo acessível a todas as idades, com o objetivo de trabalhar competências para a avaliação crítica de fontes de informação, de estudar a influência de emoções sobre o pensamento crítico e a implicação de algoritmos e inteligência artificial no funcionamento das redes. A segunda ação trata de garantir que comunidades tenham acesso a notícias *on-line* e *off-line*, além de materiais sobre alfabetização/letramento digital, com navegabilidade de qualidade em meio a fontes confiáveis. A terceira ação, por sua vez, visa garantir que faculdades de jornalismo estejam comprometidas em discutir e ensinar, aos profissionais em formação, monitoramento de sistemas computacionais e técnicas de verificação de notícias que circulam em mídias sociais da internet.

Destacamos, desse relatório do Conselho Europeu assinado por Wardle e Derakhshan (2017), uma expectativa institucional a propósito de um currículo que permita a escolas e a universidades – e, portanto, a docentes e a pesquisadores na formação acadêmico-científica de alunos – um trabalho com competências de leitura e

16 No original: "*1. Work internationally to create a standardized news literacy curriculum*"; "*2. Work with libraries*" e "*3. Update journalism school curricula* [...]" (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017, p. 84). Traduzimos *news literacy* como alfabetização/letramento midiático por se tratar de expressões utilizadas, em língua portuguesa, por autores da área dos estudos da linguagem e da educação, a depender da abordagem teórica eleita.

escrita na contemporaneidade, na seleção de fontes fidedignas, na compreensão do funcionamento das mídias sociais e de um sistema de estímulos financeiros e políticos. Wardle e Derakhshan (2017, p. 77, tradução nossa) afirmam conceber a comunicação como "algo que vai além da transmissão de mensagens",[17] segundo motivações específicas dos diferentes tipos de agentes (oficiais e não oficiais), que impactam diferentemente os intérpretes das mensagens.[18] Avaliamos que as definições apresentadas na caracterização da desordem informacional (em grande parte advindas dos estudos da Comunicação) enfatizam o papel do agente – aquele que, alternativamente, criaria a informação com propósito deliberado de prejudicar outrem; espalharia, sem querer, a informação, com desvantagem para outrem, e manipularia a informação, com finalidade explícita de produzir dano para outrem –, ainda que os autores afirmem que as fases (de criação, produção e distribuição) e os elementos (agente, mensagem e intérprete) estejam correlacionados.

Essas definições parecem estar orientadas para a busca das motivações (individuais, ou de grupos) da desordem informacional, como se fossem possíveis de serem detectadas com clareza. A comunicação que se dá "além da transmissão de mensagens" não é, entretanto, transparente. Como procuramos problematizar adiante, os procedimentos recomendados por esse e outros relatórios

17 No original: "*as something beyond just a transmission of messages.*".

18 A propósito das motivações específicas dos agentes envolvidos na criação, produção e propagação de notícias falsas e enganosas, destaca-se o documentário norte-americano *The Social Dilemma* ("O dilema das redes"), dirigido por Jeff Orlowski e escrito por Orlowski, Davis Coombe e Vickie Curtis. O documentário foi lançado em setembro de 2020 pelo serviço de *streaming* por assinatura Netflix e analisa o funcionamento (psicológico, político, financeiro) das mídias sociais, que vai além da decisão de o sujeito, visto como "indivíduo", tomar suas "próprias" decisões em interações reguladas por algoritmos, segundo um jogo de poder e autoridade que é da ordem da constituição dos discursos.

internacionais, e adotados por agências de checagem de fatos, não permitem que a **desordem** seja deslocada para o eixo da **ordem** da informação, ou de uma absoluta inteligibilidade da linguagem. A identificação de elementos associados a fases numa determinada tipologia não é suficiente para essa suposta "transparência" apareça, como se se tratasse de um conceito universal, aplicável a e independente de contexto sócio-histórico.

Martens *et al.* (2018), em relatório técnico da Comissão Europeia, explicam como o trabalho deles surgiu de iniciativa da própria Comissão, em consulta realizada a Estados membros, a outros interessados e à opinião pública europeia, sobre a transformação digital do mercado de notícias com a ascensão da desinformação e a propagação de *fake news*. Avaliam haver uma "falha" do mercado de notícias que dificulta a distinção, do ponto de vista dos consumidores, de quem são os produtores e os distribuidores de notícias, do que é notícia de qualidade, ou, ainda, desinformação, notícia falsa ou enganosa. Com o advento de "publicidade algorítmica e plataformas de distribuição, como motores de busca, agregadores de notícias e *sites* de mídias sociais", o objetivo é antes "maximizar o tráfego e a receita de publicidade" do que fornecer notícias de qualidade (MARTENS *et al.*, 2018, p. 47),[19] com produção de prejuízo econômico (não apenas) às sociedades.

Nesse cenário que faculta a quebra de confiança do consumidor, com introdução de desinformação e de notícias falsas no mercado, os autores sugerem ações. Da perspectiva da técnica, celebram o modo como operadoras de plataformas de notícias, de base algorítmica, têm tomado medidas para fortalecer os chamados "sinais de qualidade", com enfraquecimento de mecanismos que

19 No original: "*algorithmic advertising and distribution platforms such as search engines, news aggregators and social media sites*"; "*maximize traffic and advertising revenue*".

facilitem a propagação de *fake news* e de discursos de ódio (MARTENS *et al.*, 2018).[20] Esse direcionamento automatizado é similar àquele comentado no início deste capítulo, na iniciativa da OMS de combate a *sites* propagadores de notícias falsas ou enganosas sobre a *Covid-19*.

Martens *et al.* (2018) destacam iniciativas de políticas públicas, em cinco linhas de ação recomendadas pelo relatório do *High Level Group on Fake News* da Comissão Europeia (2018 *apud* MARTENS *et al.*, 2018): (1) aumentar a transparência de notícias *on-line*, de acordo com compartilhamento adequado e compatível com a privacidade de dados em sistemas que permitem sua circulação na *web*; (2) promover a alfabetização/letramento midiático e informacional no combate à desinformação; (3) desenvolver ferramentas para capacitação de usuários e jornalistas no combate à desinformação; (4) salvaguardar a diversidade e a sustentabilidade do sistema europeu de mídias, e (5) promover a investigação contínua sobre o impacto da desinformação em todo o continente europeu.

Dessas recomendações, ressaltamos o incentivo ao fortalecimento da alfabetização/letramento midiático e informacional, no desenvolvimento de políticas de incentivo a competências letradas que permitam aos sujeitos avaliar a qualidade

20 Destacamos as atividades do grupo *Sleeping Giants* que tem, desde 2016, trabalhado em âmbito mundial na desmonetização de *sites* e mídias sociais que divulgam *fake news* e discursos de ódio, por meio da pressão, por citação pública, de seus anunciantes, uma vez que parte deles afirma desconhecer como a receita de publicidade é empregada em mídias sociais. Como consequências explícitas, há prejuízo à marca e à segurança do consumidor. No Brasil, um dos trabalhos mais célebres do *Sleeping Giants* é a tentativa de desmonetizar o *site* Brasil Sem Medo, do escritor Olavo de Carvalho, popularmente conhecido como mentor do governo do presidente Jair Bolsonaro (sem partido). Em março de 2020, quando a *Covid-19* já havia vitimado oficialmente 30 pessoas no país, Olavo de Carvalho anunciou, em seu canal no YouTube, que "não tem um único caso confirmado de morte por coronavírus. Essa epidemia simplesmente não existe." (PIRES, 2020).

do que é "consumido". Os autores do relatório preocupam-se com o risco de se transferir a responsabilidade do controle de qualidade de distribuidores de notícia para consumidores, como se esse controle dependesse exclusivamente da avaliação final (de cunho individual) feita por quem lê a notícia, e não de políticas públicas regulatórias de mídias (MARTENS *et al.*, 2018), ou, ainda, de políticas públicas educacionais.

No que se refere especificamente a agências de checagem de fatos, Martens *et al.* (2018) observam que o serviço tem sido comumente concebido como solução para superar a "assimetria de informação" entre consumidores e provedores. No entanto, na visão dos autores, essa checagem apenas se aplicaria a uma definição de notícias comprovadamente falsas, deixando de lado outras (a exemplo de notícias enganosas, ou, ainda, de publicidade de empresa, com aparência de informação objetiva). A estratégia de marcação do que é verdadeiro, ou falso, por meio de etiquetas, permitiria a sinalização desse conteúdo e sua remoção de mídias sociais.

Citando Pennycook e Rand (2017 *apud* MARTENS *et al.*, 2018), Martens *et al.* advertem, porém, que uma das consequências dessa etiquetagem é um **efeito implícito de verdade**, já que notícias não marcadas seriam vistas como precisas. Segundo os pesquisadores citados por Martens *et al.* (2018), a presença de advertências leva a uma redução apenas modesta da percepção do que é falso, sob as condições controladas do estudo. Martens *et al.* (2018) consideram que o tempo para checagem de fatos é superior ao ciclo médio de uma notícia, o qual não excederia 48 horas (TAN; FRIGGERI; ADAMIC, 2016 *apud* MARTENS *et al.* 2018). O impacto pretendido pelas agências de checagem teria, assim, relação mais forte com a formação de leitores (em um período de tempo mais longo, dependente ainda de prática de acompanhamento do serviço das agências) do que com

a eficácia da percepção imediata do que é falso ou enganoso (o que impediria, em termos práticos, o compartilhamento de *fake news*).

Na avaliação de Martens *et al.* (2018), os principais problemas do mercado de notícias estariam associados a mecanismos de distribuição e publicidade e não à ausência de produtores de notícias de qualidade. Se, de uma perspectiva econômica, a dificuldade estaria na elaboração de ações mais qualificadas de distribuição de notícia, segundo técnica algorítmica *per se*, de uma perspectiva dos estudos da linguagem, as iniciativas para aumentar a "transparência" do que é veiculado em mídias sociais são insuficientes, não porque deveriam ser outras, mas porque partem de princípio orientador equivocado, o de que essa transparência poderia ser lograda com sucesso nas relações de sentido da linguagem. A citação ao trabalho de Pennycook e Rand (2017) feita pelos autores coloca em evidência como o dito efeito implícito de verdade faz com que notícias não verificadas sejam entendidas como acertadamente objetivas, quando podem simplesmente não ter sido escolhidas para averiguação dado o volume de trabalho na checagem de fatos.

Apresentamos, por fim, o relatório da Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu (SIAROVA; STERNADEL; SZÖNYI, 2019), publicado em 2019 e intitulado **Ciência e letramento científico como desafio educacional**.[21] Os autores concebem o problema da desinformação por toda a Europa no contexto de teorias conspiratórias, movimentos anticiência e antivacina e do ceticismo em relação à catástrofe climática. Consideram que o "letramento científico e uma abordagem crítica à validade, à confiabilidade e ao impacto da informação tornaram-se ferramentas importantes

21 A ênfase dada pelos autores, no decorrer do relatório, a diferentes práticas sociais situadas, permite propor a tradução de "*scientific literacy*" como "letramento científico".

em processos democráticos fundamentados em informação."[22] (SIAROVA; STERNADEL; SZÖNYI, 2019, p. 11, tradução nossa). Partindo do conceito de que letramento científico é "a capacidade de se envolver criticamente e tomar decisões sobre questões relacionadas à ciência, com base em informação" (SIAROVA, STERNADEL; SZÖNYI, 2019, p. 7, tradução nossa),[23] propõem uma revisão da literatura acadêmica (em língua inglesa e em língua francesa) que permita, aos membros do Parlamento Europeu, uma apreciação crítica de políticas educacionais de formação acadêmico-científica dos cidadãos europeus.

Os autores avaliam que o letramento científico "não pode ser compreendido nas sociedades contemporâneas fora do contexto em que surgem as questões científicas.". Esse componente de contextualização "promove 'letramento científico para todos' como um objetivo educacional, com ênfase em situações cotidianas não restritas à preocupação dos cientistas." (SADLER; ZEIDLER, 2009 *apud* SIAROVA; STERNADEL; SZÖNYI, 2019, p. 17, tradução nossa).[24] Essa abordagem implica dizer que não é suficiente, na formação acadêmica, que se discuta conteúdo científico em nível teórico, mas que é preciso refletir sobre os contextos em que essa educação científica é concretamente instaurada na relação com o outro. Um dos assuntos do relatório é o impacto da hesitação de parte da população europeia em tomar vacina, em um contexto de propagação de *fake news* em mídias sociais. Se o relatório fosse

22 No original: "*scientific literacy and a critical approach to the validity, reliability and impact of information have become important tools for informed democratic processes.*".

23 No original: "*the ability to engage critically with and make informed decisions about science-related issues.*".

24 No original: "*cannot be understood in today's society outside the context in which scientific issues arise.*"; "*promotes 'scientific literacy for all' as an educational aim, placing the emphasis on everyday situations that are not only the concern of scientists*".

redigido no ano de 2020, traria uma seção com crítica ao emergente movimento mundial antivacina no tratamento do novo coronavírus, que nega os riscos da doença e os benefícios individuais e sociais de um imunizante.

De um ponto de vista psicológico, consideram, com Ciampaglia e Menczer (2018), que os sujeitos teriam "fraqueza 'natural' por desinformação",[25] uma vez que o cérebro humano poderia lidar diariamente apenas com uma quantidade finita de informações, para evitar sobrecarga; diante da quantidade infinita de informações que potencialmente podem ser acessadas na rede, a opção seria a confirmação de crenças e hipóteses previamente assumidas e que não feririam sensibilidades pessoais. Ainda desse ponto de vista psicológico, enumeram outro desafio, o de lidar com o falso consenso potencializado por câmaras de eco e filtros-bolha[26] das mídias sociais, nos quais determinadas crenças são reforçadas por meio de reiteração (regida por algoritmos que seguem padrões do uso humano), enquanto outras são bloqueadas (também por algoritmos), impedindo que os usuários tenham envolvimento com ideias distintas das próprias (SIAROVA; STERNADEL; SZÖNYI, 2019). Do ponto de vista da linguagem, seria preciso avaliar que

25 No original: "'*natural' weakness for misinformation and disinformation*"

26 Levando em consideração que, em qualquer esfera pública compartilhada, a escolha de se conectar ou não com o outro é do próprio sujeito, Wardle e Derakhshan (2017) argumentam que a tendência é a de estabelecer relações sociais com quem tenha visões similares às próprias – as chamadas "câmaras de eco". Com o advento das tecnologias digitais, os autores mencionam que "filtros-bolha" – conceito desenvolvido por Pariser (2011) e por eles evocado – seriam capazes de explicar como empresas de tecnologia social utilizam algoritmos destinados a entregar ao usuário somente conteúdo de que queira desfrutar. Assim, plataformas reforçariam visões de mundo e permitiriam aos sujeitos, portanto, "ficar enclausurados em câmaras de eco seguras e confortáveis" (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017, p. 50, tradução nossa). No original: "*stay encased in our safe, comfortable echo chambers.*".

toda repetição implica deslocamento de sentidos e que câmaras de eco e filtros-bolha, em sua aparente invariabilidade temática, necessariamente dialogam, por contradição, com os temas que rejeitam. O que estaria "fora" permanece, assim, na ordem da tensão e do conflito da constituição dos dizeres.

Os autores do relatório analisam que o serviço de checagem de fatos é ação importante no processo de enfrentamento da desinformação, ainda que seja "muito pouco, muito tarde"[27] (WEISS, 2017, p. 427 *apud* SIAROVA; STERNADEL; SZÖNYI, 2019, p. 25, tradução nossa). Citando os trabalhos de Cook (2015, 2017), propõem que, "diante da eficácia limitada da checagem de fatos",[28] uma "teoria da inoculação", fundamentada em três etapas – fato, mito, falácia – seja adotada no contexto educacional e no trabalho com letramentos científicos. A proposta é de que, na sala de aula, seja feita a apresentação de um fato, seguido (de modo similar à vacina) da inoculação de um "vírus" de desinformação, numa versão enfraquecida, o qual seria posteriormente exposto numa discussão qualificada, fundada em argumentos e evidências científicas.

Com relação a recomendações de enfrentamento à desinformação, o relatório apresenta seis ações gerais para a União Europeia, que também podem ser aplicadas em outros países. A primeira recomendação diz respeito à necessidade de melhor discutir o conceito de letramento científico no currículo e nos quadros gerais de competências, visando integrá-lo a diferentes níveis de ensino. A segunda recomendação está relacionada à discussão das ameaças decorrentes da disseminação de desinformação por plataformas de mídias sociais, segundo uma governança algorítmica regida por interesses de terceiros. A terceira recomendação alude à necessidade

27 No original: "*too little, too late*".
28 No original: "*Faced with the limited effectiveness of fact-checking*".

de se dar suporte à inovação e à aprendizagem contínua na educação científica. Na visão dos autores, a educação científica permite melhor preparar cidadãos para lidar com o excesso de informação derivada de mídias sociais e outros canais. A quarta recomendação remete ao desenvolvimento de instrumentos adequados para avaliação do letramento científico, de acordo com abordagens educacionais eficazes para cada realidade social. A quinta recomendação se volta para a necessidade de capacitar professores para promover o letramento científico no cenário da desinformação. Por fim, o relatório recomenda que se promova pesquisa participativa e ciência aberta, com envolvimento de pesquisadores e cientistas no debate público, como modo de fortalecimento, nas sociedades, da crença em ciências (SIAROVA; STERNADEL; SZÖNYI, 2019).

Nesse terceiro relatório, a ênfase está na promoção de práticas sociais de letramento científico entre alunos e professores, como forma de combater a desinformação dentro e fora da sala de aula, em quaisquer situações comunicativas em que evidências científicas sejam requeridas.[29] Os desafios são inúmeros, já que o aprendizado teórico do chamado conteúdo científico, árduo por si próprio, é tomado como insuficiente. No que se refere a modos de acesso à informação na contemporaneidade, a formação acadêmico-científica de crianças, jovens e adultos confrontada com publicidade e propaganda direcionadas por meio de postagens, comentários e compartilhamentos; redes de seguidores falsos; vídeos fabricados ou manipulados por *deepfake*,[30] dentre inúmeras práticas em que

29 A promoção dessas práticas letradas científicas permite, por exemplo, que se questione concepção(ões) de ciência. Se a definição do senso comum diz respeito a um conhecimento sistematizado como campo de estudo, mediante observação e classificação de fatos, fundamentadas em teorias e métodos, seria ainda preciso observar como os saberes científicos são orientados por interesses, não sendo, portanto, neutros ou imparciais (SANTOS, 2008).

30 De acordo com Dvorsky (2018), *deepfake* são vídeos falsos super-realistas gerados

há ausência de clareza dos propósitos comunicativos (informar ou vender?, informar para vender?, como teriam discutido Martens *et al.*, 2018). A menção à "transparência" tem apenas duas ocorrências no texto do relatório, associadas à integridade do conteúdo e à validação da confiabilidade da informação (SIAROVA; STERNADEL; SZÖNYI, 2019, p. 49).

No âmbito da desordem informacional, são propostas ações para que a ordem seja "restabelecida" – supondo-se, pois, sua existência –, com incentivo a políticas públicas educacionais, fortalecimento da alfabetização/letramento midiático, informacional e científico, indução de políticas regulatórias de plataformas de mídias. Há, portanto, expectativas institucionais que apontam para possibilidades da "cura da infodemia", ou, pelo menos, para formas de seu enfrentamento.[31] O trabalho das agências de checagem de fatos é destacado nos relatórios analisados, ainda que seja com críticas, como discutido. Buscando problematizar os critérios adotados por agências de checagem na aferição dos fatos e discutir a possibilidade de apropriação de parte desses critérios em práticas

por sistemas, cada vez mais sofisticados, de manipulação de vídeos. Um dos expoentes da técnica é Michael Zollhöfer (professor visitante da Universidade de Stanford, Estados Unidos) e colaboradores, que trabalham na transferência de expressões faciais de um vídeo para outro, utilizando figuras públicas conhecidas como o ex-presidente norte-americano Barack Obama e o presidente russo Vladimir Putin (DVORSKY, 2018).

31 No caso do Brasil – em que 88% da população com mais de 16 anos de idade, de todas as regiões do país, não sabiam dizer onde pesquisa científica é produzida, e em que 90% não sabiam citar o nome de um cientista sequer, em 2019 –, as dificuldades a serem superadas, quanto a práticas sociais letradas no combate à desinformação, aparecem de maneira forte. É o que apresentou a pesquisa "Percepção pública de Ciência e Tecnologia no Brasil" (5ª. edição), do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (2019) – CGEE –, subordinado ao Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI). É possível que essa percepção sobre produção de ciência e cientistas tenha sido alterada no ano de 2020, quando a temática da *Covid-19* dominou grande parte do noticiário.

letradas acadêmico-científicas no contexto escolar e no combate à desinformação, apresentamos, a seguir, a descrição dos chamados princípios orientadores do Projeto Comprova, trabalho colaborativo entre organizações de mídia brasileiras.

4 Projeto Comprova e seus princípios orientadores na checagem de fatos

Segundo Strano (2018), o Projeto Comprova foi criado em 2018, sob coordenação da Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji), com base no trabalho da Agência *First Draft*, iniciativa da *Harvard Kennedy School*, dos Estados Unidos, voltado ao combate da disseminação de notícias falsas ou enganosas em mídias sociais. No Brasil, o projeto tinha como objetivo diminuir o efeito de *fake news* em ano de eleição presidencial – a exemplo do que havia sido feito nos processos eleitorais recentes de países como Alemanha, França e Reino Unido –, tendo congregado, naquele ano, 24 veículos jornalísticos – Band, Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo, Poder360, Revista Piauí, SBT, UOL, Veja, dentre outros (STRANO, 2018). De acordo com Strano (2018), a diretora da *First Draft*, Claire Wardle, avaliou que o Brasil era um "ótimo candidato ao projeto", dado o cenário de "grande polarização política atual e o nível de desinformação". Na avaliação de Wardle, citada por Strano (2018), "a desinformação se espalha muito rapidamente com o WhatsApp, que é um dos principais meios de comunicação do Brasil". Em 12 semanas, de agosto a outubro, foram publicados 146 textos, selecionados entre quase 70.000 sugestões encaminhadas ao serviço por meio do comunicador instantâneo *WhatsApp*, 92% deles

relacionados a notícias falsas, enganosas ou descontextualizadas. Após o término do período eleitoral, o Comprova anunciou o fim de suas atividades em 30 de outubro de 2018.[32]

Em julho de 2019, o projeto foi retomado, com ampliação do consórcio de organizações de mídia e participação de representantes de todas as regiões geográficas do Brasil.[33] Na avaliação do presidente da Abraji, Marcelo Träsel, "no atual contexto de guerrilha política baseada em desinformação e retrocessos na transparência, contar com parceiros em todo o Brasil para verificar conteúdo sobre políticas públicas e eleições municipais é fundamental."[34] Träsel se referia ao fato de que, em 2020, eleitores brasileiros deveriam, por voto obrigatório, escolher prefeitos, vice-prefeitos e vereadores em 5.568 municípios do país, em 15/11 (1º. turno) e 29/11 (2º. turno). O ano de 2020 também foi marcado pelo trabalho de cobertura e checagem de notícias sobre o novo coronavírus.

Wardle *et al.* (2019), em relatório de avaliação do impacto do Projeto Comprova sobre jornalistas e audiência brasileiros, consideram que o conteúdo produzido durante as eleições de 2018 atingiu de um a quatro internautas brasileiros. "Mais de 70% dos pesquisados disseram ter compartilhado ou discutido os desmascaramentos do Comprova para informar alguém.". A maior parte dessas conversas se deu com amigos (41,3%), familiares (27,6%)

32 Disponível em: ‹https://projetocomprova.com.br/post/re_2B5W8XZ5jMvb/›. Acesso em: 24 nov. 2020.

33 As organizações de mídia são: A Gazeta, Gazeta do Sul, AFP, Band News, Band TV, Band.com.br, Canal Futura, Correio (da Bahia), Correio de Carajás, Correio do Estado, Correio do Povo, Diário do Nordeste (CE), Estado de Minas, Exame, Folha de S. Paulo, GaúchaZH, Jornal do Commercio, Metro Brasil, Nexo Jornal, NSC Comunicação, O Estado de S. Paulo, O Popular, O Povo, Poder360, Rádio Band News FM, Rádio Bandeirantes, Revista Piauí, SBT e UOL.

34 Disponível em: ‹https://www.nsctotal.com.br/noticias/projeto-comprova-inicia-terceira-fase-com-28-veiculos-de-comunicacao›. Acesso em: 29 nov. 2020.

e colegas (18,8%) (WARDLE *et al.*, 2019, p. 12). A expectativa é a de que o trabalho de coalizão de profissionais dessas organizações de mídia, na análise de textos verbais escritos e textos multimodais com imagens em movimento (vídeos), imagens estáticas (fotos, gráficos) e áudios (*podcasts*), permita "identificar e enfraquecer as sofisticadas técnicas de manipulação e disseminação de conteúdo enganoso que vemos surgir em sites, aplicativos de mensagens e redes sociais.".

Os princípios orientadores assumidos pelo projeto na investigação de "declarações, especulações e rumores que estejam ganhando fôlego e projeção na internet"[35] são cinco: (1) **rigor**, referente à "linguagem contextualizada" necessária à apresentação verbal e visual das chamadas e dos textos, sob a condição de verificação de pelo menos três agências distintas, para conclusão da checagem da notícia; (2) **integridade e imparcialidade**, referentes à avaliação de disseminação de informações por meio de algoritmos de previsão, destituídos de padrão enviesado, verificados por conselho editorial formado de representantes dos veículos de comunicação parceiros; (3) **independência**, referente à ausência de filiação política e econômica e ao cuidado com conflitos de interesse no momento de checagem; (4) **transparência**, referente à explicitação dos passos seguidos na investigação, com indicação de *links* que direcionem o leitor a fontes seguras e apropriadas, e (5) **responsabilidade ética**, referente a um cuidado em não disseminar rumores e incriminar pessoas equivocadamente.

Esses princípios estão em diálogo com as recomendações dos relatórios dos organismos internacionais, como comentado. Destacamos, dentre eles, a concepção de **transparência**, do ponto de vista do projeto, entendida como "explicitação dos passos seguidos na investigação", com orientação do leitor a "fontes seguras

35 Projeto Comprova (2020).

e apropriadas", e do ponto de vista dos relatórios, entendida como "compartilhamento adequado e compatível com a privacidade de dados em sistemas" (MARTENS *et al.*, 2018), próxima, portanto, às concepções de **integridade e imparcialidade** apresentadas pelo serviço de checagem. Ainda que a avaliação de Wardle *et al.* (2019) sobre a recepção do Projeto Comprova seja mais otimista ("Mais de 70% dos pesquisados disseram ter compartilhado ou discutido os desmascaramentos do Comprova para informar alguém.") do que a projeção dos autores dos relatórios (para quem as agências de checagem de fatos teriam utilidade apenas na apreciação de notícias comprovadamente falsas, o correspondente a "muito pouco, muito tarde"), acreditamos que seja possível refletir, com base nos princípios orientadores do Comprova e das organizações parceiras, sobre a possibilidade de apropriação de parte desses fundamentos em práticas letradas acadêmico-científicas no contexto escolar.

4.1 Colocando a mão na massa: Projeto Comprova e o caso da vacina contra Covid-19

Vejamos a notícia "Não é verdade que vacina contra a *Covid-19* cause câncer, danos genéticos ou 'homossexualismo'", divulgada na seção "Saúde" do Projeto Comprova, em 29/10/2020. Desde junho de 2020, o projeto se dedicava tanto ao monitoramento a verificação de notícias relacionadas a políticas públicas do Governo Federal e às eleições municipais, quanto à investigação de boatos e rumores sobre o novo coronavírus.[36] Como discutido no início deste capítulo, o comportamento "viral" da propagação de notícias falsas, imprecisas

36 Projeto Comprova (2020).

ou enganosas sobre a *Covid-19* fez com que o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, se referisse a uma infodemia a ser mundialmente deflagrada.

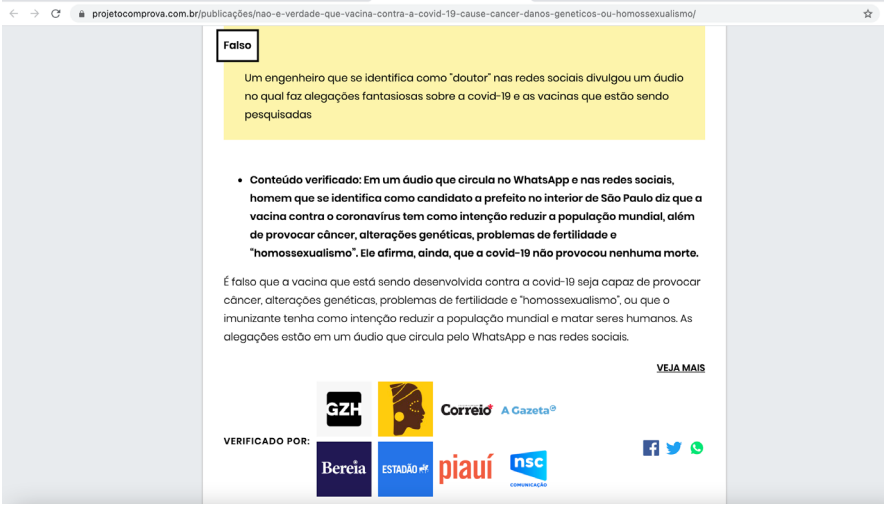
O Projeto Comprova checou áudio atribuído a "Doutor Marcelo Frazão", em que o suposto engenheiro e candidato a prefeito de uma cidade do interior do Estado de São Paulo faz afirmações falsas sobre a *Covid-19* e as vacinas relacionadas à doença. Publicado em página da Facebook em 20/10/2020, teve 113 compartilhamentos até a checagem pelo Comprova, tendo sido também compartilhado por WhatsApp e em outras plataformas. Segundo o Comprova, o interesse pela investigação desse áudio é justificado por se tratar de informação que envolve ciência e estudos de vacina no período da pandemia. Como o áudio desautorizava esses estudos e teve muitos compartilhamentos, houve propósito de checá-lo.

Nas figuras 1 e 2, reproduzimos *prints* da página eletrônica do Comprova, com destaque para os alertas sobre a notícia falsa, em "Não é verdade"; "Falso" (duas vezes indicado, nos quadros em rosa e amarelo); no "X" indicativo de erro/falta; no emprego da cor rosa, entre magenta e vermelho (de alarme) sobre o texto da notícia falsa e no uso da cor amarela (de análise) sobre o texto objeto da checagem:

Figura 1 – Página eletrônica do Projeto Comprova

Fonte: Site do Projeto Comprova

Figura 2 – Sequência da página eletrônica do Projeto Comprova



Fonte: Site do Projeto Comprova

Na definição de etiquetas do Projeto, falso "é o conteúdo inventado ou que tenha sofrido edições para mudar o seu significado original e divulgado de modo deliberado para espalhar uma mentira.".[37] O *post* da checagem é organizado em três seções: "Como verificamos?", "Verificação" e "Por que investigamos?", esta última voltada à justificativa para a checagem, já comentada. A notícia foi investigada por três veículos jornalísticos, tendo sido averiguada por outros oito canais de comunicação, de acordo com o princípio de rigor anunciado pelo projeto. No quadro em amarelo que antecede a primeira seção, a suspeição quanto à qualificação de quem enuncia aparece tanto em "que se identifica" quanto nas aspas utilizadas em "doutor". Há, pois, de fato, dúvida em relação à autoatribuição do título por um engenheiro – em outros tempos, plenamente aceitável em um país em que a desigualdade social é reafirmada a cada designação; entretanto, no cenário da *Covid-19*, a expectativa seria a de que a referência a "doutor" fosse dirigida apenas a médicos ou a pesquisadores titulados. "Doutor" aparece entre aspas numa ação de deslegitimar o lugar social do qual o autor do áudio teria se pronunciado, uma vez que o Comprova afirma não haver registro de currículo de Frazão na Plataforma Lattes, sistema de currículos mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nem especificação da instituição à qual estaria vinculado. As alegações feitas pelo autor do áudio são qualificadas como "fantasiosas", portanto, falsas.

37 As etiquetas são em número de quatro. As demais são: "Enganoso: Conteúdo retirado do contexto original e usado em outro de modo que seu significado sofra alterações; que usa dados imprecisos ou que induz a uma interpretação diferente da intenção de seu autor; conteúdo que confunde, com ou sem a intenção deliberada de causar dano."; "Sátira: memes, paródias e imitações publicadas com intuito de fazer humor. O Comprova verifica conteúdos satíricos quando percebe que há pessoas tomando-os por verdadeiros."; "Comprovado: Fato verdadeiro; evento confirmado; localização comprovada; ou conteúdo original publicado sem edição.". O número reduzido de etiquetas (em relação ao de outras agências de checagem de fatos, por exemplo) tem como objetivo explícito "dar mais clareza às conclusões das verificações" (Projeto Comprova [2020]).

Na seção "Como verificamos?" são apresentados *links* e fontes consultadas para a verificação do fato noticioso, em atendimento ao princípio de transparência apresentado pelo projeto. São indicados *sites* oficiais de organismos como OMS, Instituto Butantan e Fiocruz e da empresa responsável pela produção da vacina. Uma professora e pesquisadora, qualificada por seu vínculo a uma universidade pública e a um comitê científico, também é entrevistada. Essa explicitação de um passo-a-passo da verificação do fato é de utilidade para a formação acadêmico-científica de leitores de mídias sociais. No debate sobre desinformação e *fake news*, uma das queixas frequentes é a de não se saber como encontrar informação qualificada na rede. A consulta a *sites* oficiais, a professores e a pesquisadores de universidades e centros especializados é prática letrada esperada na contemporaneidade, sobretudo, se se considerar, por um lado, que o público usuário de mídias sociais é parte importante da dinâmica desse processo, como discutido por Wardle e Derakhshan (2017), e, quando se considera que também interessa a essas instituições que seja dada publicidade a parte de seus serviços.

A seção "Verificação", por sua vez, é organizada em subseções que discutem partes do áudio: "Vacina não vai diminuir a população mundial", "O funcionamento das vacinas", "Alterações no organismo", "Mortes por gripe", "A OMS e a pandemia", "Doria pai terrorista?" e "Marcelo Frazão". Em cada subseção, há apresentação de argumentos que refutam o que é apresentado no áudio. Parte desses argumentos faz indicação de outros *links* de *sites* oficiais de empresas, órgãos públicos, organizações não governamentais, jornais de ampla circulação e outras agências de checagem de fatos. Da perspectiva dos relatórios internacionais consultados, esses procedimentos são relevantes num processo de educação para as mídias fundamentado em informação qualificada.

A discussão sobre vacina e seu funcionamento, por exemplo, é tema atual em letramentos científicos, em uma conjuntura em que questões científicas como essa emergem em contraste a movimentos antivacina (ver SIAROVA; STERNADEL; SZÖNYI, 2019). A situação da pandemia tornou-a mais evidente, mas é preciso observar que, antes da circulação do novo coronavírus, a queda da imunização já tinha sido testemunhada no Brasil. De acordo com levantamento da OMS e da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), de 2015 a 2019, o Brasil regrediu 23 pontos percentuais na cobertura universal de vacinas para crianças, ficando no mesmo patamar da Venezuela, país em crise humanitária.[38] A comparação entre a *Covid-19* e a gripe também é oportuna. No caso do novo coronavírus, ainda que existam sintomas similares aos de um resfriado, pode haver sequelas graves, parte delas ainda desconhecida dos pesquisadores.

Quanto a "alterações no organismo", o autor do áudio indica que a vacina irá modificar o código genético daquele que a tomar e também o de seus descendentes. "Vocês vão causar síndromes perigosas que vão destruir os seus filhos e netos no sentido da fertilidade e de homossexualismo", diz Frazão, no relato do *post* do Comprova. Destacam-se, na refutação da afirmação do autor do áudio, tanto os argumentos científicos trazidos pela especialista consultada –, o de que a alteração de código genético requer inserção de algum elemento no DNA, o que a vacina não faz, e o de que a vacina se vale de vírus inativado, sem possibilidade, portanto, de mudança no código genético – quanto o uso de aspas em "homossexualismo" – segundo o Comprova, o termo que designa doença não é empregado há 30 anos e, em seu lugar, passou-se a utilizar "'homossexualidade' (com sufixo que significa comportamento).". No áudio de Frazão, "homossexualismo" aparece na enumeração de doenças como câncer e

38 Chade (2020).

infertilidade. A especialista entrevistada pelo Comprova se restringe a dizer que a associação entre vacina e homossexualidade é uma mentira, mas que é possível de ser dita por pessoas intransigentes e que não se fiam em evidências científicas. Caberia ainda ao Projeto discutir por que homossexualidade não é doença ou ainda por que a discussão sobre diversidade de gênero e orientação sexual, apesar de imprescindível para a democracia, é polêmica no Brasil.

Sobre a atuação da OMS na pandemia, o Comprova procura mostrar como a instituição está engajada na orientação qualificada de governos e cidadãos, com emissão de boletins epidemiológicos atualizados a cada semana, e no reconhecimento dos impactos sociais e econômicos produzidos por medidas de isolamento e distanciamento. Busca, assim, criticar a modificação intencional que o áudio de Frazão faz, ao descontextualizar pronunciamentos de representantes da OMS e dizer que teriam sido antecipados pelo presidente do Brasil, Jair Bolsonaro (sem partido), na menção falaciosa de que a doença não teria matado ninguém.

A subseção "Doria pai terrorista?" é destinada a desmentir a afirmação tautológica feita por Frazão ao Governador do Estado de São Paulo, João Dória (PSDB), a de que seria "filho de um terrorista comunista que foi expulso do país porque era um terrorista comunista.". Baseando-se em reportagem da Folha de S. Paulo, o Comprova mostra a trajetória política do pai do Governador até a cassação de seu mandato no Golpe Militar de 1964. O Projeto destaca a ausência de relação com terrorismo. Não explica, porém, como a associação entre terrorismo e comunismo é comumente promovida e, por muitas, aceita no Brasil.

Para não disseminar rumores ou incriminar injustamente pessoas (princípio da responsabilidade ética), o Comprova havia feito contato por *e-mail* com Marcelo Frazão. Como não obteve

resposta, partiu para análise acústica do áudio, verificação em outras redes sociais e consulta a uma matéria publicada por outra agência de checagem de fatos, em que Frazão confirma a autoria do áudio.

Da perspectiva dos Novos Estudos de Letramentos, na relação com pressupostos da Análise do Discurso, a abordagem de um áudio como esse, no contexto educacional da sala de aula, pode ser produtiva no enfrentamento à pandemia e à desinformação. Se se assumir a "teoria da inoculação" proposta por Cook (2015), na citação de Siarova, Sternadel e Szönyi (2019), segundo a qual **fato**, **mito** e **falácia** são apresentados em etapas, pode-se trabalhar na desconstrução da notícia falsa. A atividade desenvolvida em uma aula de ciências – a propósito de evidências sobre *Covid-19*, gripe, medidas sanitárias de prevenção e cuidados, vacina (movimento antivacina) ou código genético – seria o ponto de partida para esse diálogo entre professor, aluno e objeto de estudo (CORRÊA, 2019). Menção ao áudio pode ser feita sem que o professor tenha de reproduzi-lo em sala de aula. Esse comentário é justificado, por um lado, dada a ampla procura por informações relacionadas à saúde ou a serviços de saúde nesse período de pandemia, como indicado na pesquisa do CGI.br, NIC.br e Cetic.br citada, por outro lado, na percepção de que mídias sociais veiculam desinformação sobre *Covid-19*, a exemplo do que foi discutido no relatório do *Reuters Institute* e por Islam *et al.* (2020), em âmbito mundial, e por Galhardi *et al.* (2020), em âmbito nacional.

No processo de *debunking* (desmitificação de boatos), o professor pode se valer do passo-a-passo da agência de checagem de fatos no apoio ao trabalho em sala de aula: apresentação de fontes seguras e apropriadas para cada nível de ensino, navegação por *links*, confronto de perspectivas, discussão sobre disseminação de informações por meio de algoritmos, responsabilidade ética em relação ao que é criado, produzido, compartilhado na internet.

A atividade pode ser desenvolvida em outras disciplinas: línguas materna e estrangeiras (processo morfológico de palavras ligadas à pandemia do novo coronavírus, produção de textos multimodais, modos de circulação dos textos na contemporaneidade, impacto de *fake news*), Matemática (número de infectados e mortos por *Covid-19* no mundo, análise de modelos matemáticos, gráficos), História (políticas públicas, papel social de instituições como OMS e centros de pesquisa, outras epidemias), Geografia (diversidade e dinâmica da população mundial e local, meios de transporte no passado e na atualidade vinculados à disseminação do vírus), e também de maneira interdisciplinar, na promoção de competências para compreensão de registros midiáticos e científicos – na observação, análise, argumentação e potenciais descobertas –, como preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Havíamos comentado que o questionamento sobre a fidedignidade da fonte é frequente entre usuários de mídias sociais. Ressaltamos, com os autores dos relatórios internacionais consultados, a relevância da promoção de letramentos (midiáticos, informacionais, científicos) na formação acadêmico-científica dos sujeitos da linguagem.[39] A apresentação de fontes pode ser feita pela agência de checagem de fatos, mas o reconhecimento do que é legítimo é promovido sobremaneira por instituições como a escolar, por meio do trabalho do professor, mediante políticas públicas que permitam tanto a formação qualificada desse profissional quanto condições para a realização do trabalho. Em um período de pandemia em que o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação ficou mais evidente, como discutido, torna-se fundamental destacar que "colocar a mão na massa" na realização de aulas ou atividades

39 A propósito de uma relação (por contraste) entre usuário (das tecnologias) e sujeito (da linguagem), ver Komesu e Galli (2016).

remotas requer apoio tecnológico e orientação técnica permanentes, mas também remuneração equivalente a aulas presenciais; organização da jornada de trabalho, com horário fixo; liberdade de cátedra dentro e fora de ambientes virtuais; direitos autorais. É assim que práticas sociais letradas são concebidas, na relação indissociável entre linguagem e vida social, na "produção de sentido, identidade, poder e autoridade" em que "a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento" é o que se sobressai (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Considerações finais

Neste capítulo, partimos de uma avaliação da pandemia da *Covid-19* e da utilização de mídias sociais, com consequências para a disseminação da infodemia. Avaliamos três relatórios de organismos internacionais europeus, procurando identificar as principais expectativas institucionais projetadas quanto a práticas sociais de leitura e escrita, à formação acadêmico-científica dos sujeitos e ao funcionamento de serviços de checagem de fatos no contexto de desinformação. Na sequência, os princípios orientadores de investigação e verificação de fatos do Projeto Comprova foram descritos. Por um lado, buscamos discutir os fundamentos adotados na aferição dos fatos. Por outro, com base em um *post* publicado pelo serviço, procuramos problematizar a possibilidade de apropriação de parte desses fundamentos em práticas letradas acadêmico-científicas no contexto escolar. Nestas considerações finais, gostaríamos de retornar à concepção de **transparência** tematizada tanto nos relatórios internacionais consultados quanto no Comprova. Trata-se de nossa tentativa de contribuição para estudos dos letramentos e do discurso, cujo interesse esteja voltado ao processo de des/informação.

Em Wardle e Derakhshan (2017), a averiguação da intencionalidade dos agentes (individuais ou em grupo) parecia ser possível e esperada no "desmascaramento" da desordem informacional, em direção à **ordem**, à **transparência**. Em Martens *et al.* (2018), a ideia é a de que possa haver aumento da transparência (supõe-se, portanto, sua existência no mercado) no compartilhamento de informações, compatível com a privacidade em sistemas que permitem sua circulação na *web*. Siarova, Sternadel e Szönyi (2019), por sua vez, associam transparência à integridade do conteúdo e à validação da confiabilidade da informação, apostando que o desafio para a educação é o de promover competências em letramentos científicos que permitam chegar a esse pensamento crítico. Da perspectiva do Projeto Comprova, a transparência se refere à explicitação de cada etapa assumida na investigação e verificação dos fatos, com apresentação de *links* que direcionam o leitor a fontes qualificadas como seguras e apropriadas. Da identificação da intencionalidade dos autores envolvidos na criação/manipulação, divulgação e propagação da informação à possibilidade de lidar com a honestidade do conteúdo e a fidedignidade das chamadas "fontes", notabiliza-se, em um serviço como o de checagem de fatos, o aspecto da **imparcialidade** associado ao da **transparência**, em contraposição ao que seria a **parcialidade tendenciosa** e a **desordem/opacidade**.

Da perspectiva dos Novos Estudos de Letramentos, na relação com a Análise do Discurso de linha francesa, por mais que se possa agir em favor dessa transparência, há sempre algum "aspecto 'oculto'" que permanece na produção dos sentidos, nas contradições (entre sujeitos, instituições) que não podem ser desfeitas (STREET, 2010; CORRÊA, 2011), ainda que se diga explicitamente: "sou transparente". O Projeto Comprova, por exemplo, indica, entre seus princípios orientadores, "*links* para fontes quando for seguro e

apropriado.". No entanto, nem todas as fontes seguras e apropriadas citadas – como a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre ou ainda a Sociedade Brasileira de Imunologia – têm *links* assinalados. Pode-se dizer que o critério é o da relevância em relação ao que está sendo discutido no *post*. É essa total explicitude, esperada quando o ideal de transparência é evocado, que dificilmente pode ser atingida na linguagem.

Em um contexto marcado pelo declínio das democracias e pela polarização política ascendente no Brasil e no mundo, Miguel (2019) discute, do ponto de vista da ciência política, a posição – por ele caracterizada como **ambígua** – da imprensa brasileira na relação com *fake news*. Com base na atuação do jornalismo diante do aumento de notícias falsas/enganosas, o autor avalia como esse campo passou a reforçar, de diferentes maneiras, sua importância tradicional na vida das pessoas. Segundo Miguel (2019), diante do problema da saturação de informação – que não é exclusivo do contexto digital, uma vez que ninguém é capaz de se informar sobre todos os fatos que acontecem no mundo – o leitor não consegue (ou não pode) fazer a seleção de notícias por ele mesmo. Outro problema, assim, emerge: a averiguação da veracidade dessas notícias fica a cargo de uma confiança prévia, depositada naquele cujas competências são válidas para realizá-lo. No caso da comunicação, essa garantia seria dada por veículos de jornalismo.

Nesse cenário, o jornalismo se torna mediador entre o público e discursos científicos. Pelas qualidades de "imparcialidade, objetividade e neutralidade ostensivas" – como apresentadas nos princípios orientadores do Projeto Comprova –, o jornalismo acaba por se definir, autonomamente, como campo em que fundamentos de credibilidade embasam a "possibilidade de intervenção no mundo social." (MIGUEL, 2019, p. 49). A manutenção dessa função

social do jornalismo é cada vez mais complexa. Miguel (2019) observa que a sempre iminente ameaça das *fake news* e o surgimento oportuno de serviços de checagem de fatos disputam um horizonte normativo e pretensamente imparcial. Em meio ao descrédito das mídias tradicionais, a eficácia dos serviços de checagem também é questionada, inclusive pelos relatórios internacionais, como visto, ainda que se admita sua relevância social. Isoladamente, no entanto, agências de checagem de fatos não podem resolver o problema da desinformação, uma vez que "notícias falsas não são sobre fatos, mas sobre poder". (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017, p. 64).

Na avaliação de Miguel (2019), jornalismo e agências de checagem de fatos acabam por ignorar "a questão crucial da seleção do noticiário, produção da agenda e perspectiva social dos emissores." (MIGUEL, 2019, p. 50). O Projeto Comprova não foge a essa regra ao permanecer na posição ambígua de ser o "guardião da veracidade factual", na terceirização do que seria uma das atividades do jornalismo. Miguel (2019) compreende que essas agências não são autoridade, mas atestado do que é pensado como objetividade da imprensa profissional, em resposta à suspeita generalizada de que estariam a serviço, no caso do Brasil, de agitação política de determinados grupos partidários. Parece, assim, que na assunção da transparência, o jornalismo e as agências de *fact-checking* ignoram constrições sócio-históricas das práticas discursivas que as constituem. Na busca de atingir esse horizonte normativo pretensamente imparcial, a verdade aparece como o que poderia ser encontrado, manipulado ou, ainda, redistribuído: "quando todas as porcentagens, todas as datas e todos os nomes estão conferidos, o jornalismo cumpre sua missão. A seleção de fatos e o enquadramento ficam invisibilizados e, portanto, imunes à crítica." (MIGUEL, 2019, p. 53).

O estudo de princípios orientadores de investigação e verificação de fatos mostra-se, desse modo, relevante, ao permitir refletir sobre efeitos de transparência e imparcialidade em práticas sociais que se apresentam com base nesses fundamentos, sem, no entanto, efetivamente explicitar modos de seleção (dentre tantas notícias em circulação na rede, quais?) e de produção de agenda, segundo uma perspectiva social sobre o mundo. Miguel (2019), ao discutir o modo como o jornalismo "reforça em seu discurso o apego aos valores profissionais de objetividade, respeito à verdade factual e isolamento estrito entre notícia e opinião", observa como esse fundamento é "dependente de estratégias de universalização de um ponto de vista que é socialmente situado e, portanto, particular" (MIGUEL; BIROLI, 2011 *apud* MIGUEL, 2019, p. 50). Essas considerações podem ser estendidas à investigação dos princípios orientadores de agências de checagem de fatos, assim como dos relatórios de organismos internacionais. Assumir que o acesso ao fato é, em si, problemático, pode ampliar os horizontes de uma formação acadêmico-científica crítica, em meio ao uso de tecnologias digitais, algoritmos e inteligência artificial que corroboram outros tantos sistemas com motivação financeira e política, opacos no processo da infodemia.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Percepção pública da C&T no Brasil – 2019**: Resumo executivo. Brasília-DF, 2019. Disponível em: ‹https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/CGEE_resumoexecutivo_Percepcao_pub_CT.pdf. Acesso em 14 nov. 2020

CHADE, J. Brasil tem uma das maiores quedas de vacinação no mundo, alerta OMS. **Uol**, 15 jul. 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/07/15/oms-e-unicef-lancam-alerta-sobre-queda-de-vacinacao-no-brasil-por-pandemia.htm. Acesso em: 14 nov. 2020.

CIAMPAGLIA, G.; MENCZER, F. Misinformation and biases infect social media, both intentionally and accidentally. **The Conversation**, 20 jun. 2018. Disponível em: **https://theconversation.com/misinformation-and-biases-infect-social-media-both-intentionally-and-accidentally-97148**. Acesso em: 29 nov. 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Painel TIC COVID-19 2ª Edição.** [2020]. Disponível em: https://cetic.br/pt/tics/tic-covid-19/painel-covid-19/2-edicao/C6W/. Acesso em: 14 nov. 2020.

COOK, J. Inoculation theory: Using misinformation to fight misinformation. **The Conversation**, 14 maio. 2017. Disponível em:**https://theconversation.com/inoculation-theory-using-misinformation-to-fight-misinformation-77545**. Acesso em: 29 nov. 2020.

COOK, J. Busting myths: a practical guide to countering science denial. **The Conversation**, 15 jun. 2015. Disponível em: **https://theconversation.com/busting-myths-a-practical-guide-to-countering-science-denial-42618**. Acesso em: 29 nov. 2020.

CORRÊA, M. L. G. Letramento(s): conceito de trabalho no ensino. **Revista da Anpoll (Online)**, v. 1, p. 52-66, 2019.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da Abralin**, v. 10, p. 333-356, 2011.

DVORSKY, G. Deepfake Videos Are Getting Impossibly Good. **Gizmodo,** 12 jun. 2018. Artificial Intelligence. Disponível em: https://gizmodo.com/deepfake-videos-are-getting-impossibly-good-1826759848. Acesso em: 14 nov. 2020

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Estudo identifica principais fake news relacionadas à Covid-19**. 21 maio 2020. Disponível em: ‹https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-identifica-principais-fake-news-relacionadas-covid-19›. Acesso em: 14 nov. 2020

GALHARDI, C. P. *et al*. M. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da COVID-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 2, p. 4201-4210, out. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006804201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 nov.2020.

GARCIA, D. Home office é novo indicador de desigualdade econômica no Brasil. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 3. ago. 2020. Mercado. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/08/home-office-e-novo-indicador-de-desigualdade-economica-no-brasil.shtml. Acesso em: 14 nov. 2020.

ISLAM, M. S. *et al.* COVID-19-Related infodemic and Its impact on public health: A global social media analysis. **The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene**, v. 103, n. 4, p. 1621-1629, 2020.

JOHNS HOPKINS. COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE). 2020. Disponível em: https://coronavirus.jhu.edu/map.html. Acesso em: 14 nov. 2020.

KAKUTANI, M. **A morte da verdade:** notas sobre a mentira na era Trump. Tradução de André Czarnobai e Marcela Duarte. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

KOMESU, F.; DAUNAY, B.; FLUCKIGER, C. Littéracies numériques et désinformation : le rôle de l'enseignant dans le contexte d'infodémie. *In*: SCHEEPERS, C. (Org.) **Former à l'écrit, former par l'écrit**. Paris: De Boeck, no prelo.

KOMESU, F.; GALLI, F. C. S. Práticas de leitura e escrita em contexto digital: autoria e(m) novos mídiuns. **Revista da Abralin**, v. 15, p. 165-185, 2016.

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

MARTENS. *et al.* F. **The digital transformation of news media and the rise of disinformation and fake news:** an economic perspective. Seville: European Commission, Joint Research Centre, 2018. Disponível em: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digital-transformation-news-media-and-rise-disinformation-and-fake-news. Acesso em: 14 nov.2020.

MIGUEL, L. F. Jornalismo, polarização política e a querela das *fake News*. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 16, n. 2, p. 46-48, jul.-dez.2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2019v16n2p46. Acesso em: 14 nov.2020.

McINTYRE, L. **Post-Truth**. Cambridge, Massachussets: MIT Press, 2018.

MONNERAT, A. A aposta no fact checking: jornalistas criam mais iniciativas para verificar o discurso público e revelar notícias falsas. **Sindicato dos Jornalistas Profissionais no Estado de SP**, 2018. Disponível em: http://www.sjsp.org.br/noticias/a-aposta-no-fact-checking-f810. Acesso em: 14 nov. 2020.

NEWMAN, N. *et al*. **Reuters Institute:** Digital News Report 2020. London: Reuters Institute; University of Oxford, 2020. Disponível em: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf. Acesso em: 14 nov.2020.

NYHAN, B.; REIFLER, J. Estimating Fact-checking's Effects: Evidence from a long-term experiment during campaign 2014. **American Press Institute**, 28 abr.2015. Disponível em: ‹https://goo.gl/pwbcN5›. Acesso em: 14 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a Covid-19**. 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf?sequence=14. Acesso em: 14 nov. 2020.

PANGRAZIO, L. What's new about "fake news"? Critical digital literacies in an era of fake news, post-truth and clickbait. **Revista Páginas de Educación**, Montevideo, v. 11, n. 1, p. 6-22, jun. 2018.

PARISER, E. **The Filter Bubble**: What the Internet Is Hiding from You. London: Penguin, 2011.

PIRES, B. Alvo de delegado da PF, Sleeping Giants vai à fonte para minar financiamento de Olavo de Carvalho. **El País**, São Paulo, 18 ago. 2020. Brasil. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-19/sleeping-giants-vai-direto-na-fonte-para-minar-financiamento-de-olavo-de-carvalho.html. Acesso em: 14 nov. 2020.

PODER360. Bolsonaro volta a defender uso da hidroxicloroquina. **Poder360**, 9 ago. 2020. Disponível em: ‹https://www.poder360.com.br/governo/bolsonaro-volta-a-defender-uso-da-hidroxicloroquina/›. Acesso em: 14 nov. 2020

POST-TRUTH. *In*: LEXICO: Oxford English and Spanish Dictionary, Thesaurus, and Spanish to English Translator. 2020. Disponível em: ‹https://www.lexico.com/definition/post-truth›. Acesso em: 14 nov. 2020.

PROJETO COMPROVA. **Projeto Comprova inicia terceira fase com 28 veículos de comunicação.** 6 out. 2020. Disponível em: https://projetocomprova.com.br/publica%C3%A7%C3%B5es/projeto-comprova-inicia-terceira-fase-com-28-veiculos-de-comunicacao/?gclid=Cj0KCQjw-af6BRC5ARI

sAALPIlV5vsIXHwYMxUw9tKpAalzOc9D0vyktu6yCdSSutUf_-VViB6o5SosaAhQ8EALw_wcB. Acesso em: 14 nov. 2020.

PROJETO COMPROVA. **Sobre o Comprova.** [2020]. Disponível em: ‹https://projetocomprova.com.br/about/›. Acesso em: 14 nov. 2020.

SIAROVA, H., STERNADEL, D. & SZÖNYI, E. **Research for CULT Committee**: Science and Scientific Literacy as an Educational Challenge. Brussels: European Parliament, 2019. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629188/IPOL_STU(2019)629188_EN.pdf. Acesso em: 14 nov.2020.

SOBRINHO, W. P. Casos de covid-19 são 10 vezes o notificado e somam 7 milhões, diz estudo. **Uol**, São Paulo, 09 jun. 2020. Coronavírus. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/06/09/casos-de-covid-19-sao-10-vezes-o-notificado-com-6-mi-de-doentes-diz-estudo.htm. Acesso em: 14 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SPINELLI, E. M.; SANTOS, J. DE A. Jornalismo na era da pós-verdade: fact-checking como ferramenta de combate às fake news. **Revista Observatório**, v. 4, n. 3, p. 759-782, 29 abr. 2018.

STRANO, S. Projeto Comprova reúne 24 veículos contra fake news. **Meio & Mensagem,** 29 jun. 2018. Disponível em: https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2018/06/29/projeto-comprova-reune-24-veiculos-contra-fake-news.html. Acesso em: 14 nov.2020.

STREET, B. V. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. Tradução: Armando Silveiro; contribuições: Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

TANDOC Jr., E. C.; LIM, Z. W.; LING, R. Defining "Fake News". **Digital Journalism**, v. 6, n. 2, p. 137-153, 2018.

UNESCO. **Education**: From disruption to recovery. [2020]. Disponível em: ‹https://en.unesco.org/covid19/educationresponse›. Acesso em: 14 nov. 2020.

VIALA-GAUDEFROY, J.; LINDAMAN, D. Donald Trump's "Chinese virus": the politics of naming. **The Conversation**, 21 abr. 2020. Disponível em: ‹https://theconversation.com/donald-trumps-chinese-virus-the-politics-of-naming-136796›. Acesso em: 14 nov.2020.

VISCARDI, J. M. Fake News, Verdade e Mentira sob a ótica de Jair Bolsonaro no Twitter. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 2, p. 1134-1157, Ago. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132020000201134&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 nov.2020.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Information Disorder**: toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Strasbourg: Council of Europe, 2017. Disponível em: https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c. Acesso em: 14 nov.2020.

WARDLE, C. *et al.* Avaliação do impacto de um projeto de jornalismo colaborativo sobre jornalistas e audiências brasileiros: resumo do relatório. **First Draft**, 2019. Disponível em: https://firstdraftnews.org/wp-content/uploads/2019/06/Comprova-Summary-Report-Portuguese.pdf?fbclid=IwAR0jGj3208XNcKQbRCuMPe7P_Q39OrBdAb9EL_oAF2iSzSgv91YH9FFz_LA. Acesso em: 14 nov.2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public:** Mythbusters. 2020. Disponível em: ‹https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/myth-busters›. Acesso em: 14 nov. 2020.

ZAROCOSTAS, J. How to fight an infodemic. **The Lancet**, v. 395, n. 10225, 2020.

LETRAMENTO E A EXCLUSÃO DA ORALIDADE: O SILENCIAMENTO DOS GESTOS COTIDIANOS DE LINGUAGEM PELA ESCOLA

LEDA VERDIANI TFOUNI

Podemos dizer que os provérbios são ruínas de antigas narrativas, nas quais a moral da história abraça um acontecimento, como a hera abraça um muro
(BENJAMIN, 1994, p. 221)

Introdução

A relação entre língua oral e língua escrita nunca foi harmoniosa. A escrita pode muitas vezes representar uma ameaça de destruição de um sistema político, principalmente em sociedades nas quais a desigualdade é grande e nas quais uma classe tenta impor seu juízo sobre outra (ou, ainda, nas quais um povo "mais forte" tenta subjugar outro "mais fraco"). A dominação cultural e política faz-se em grande parte baseada na "força", no "poder" e na "autoridade" da escrita.[1]

Com efeito, se por um lado não se pode negar que, de algum modo, as sociedades modernas evoluíram para um estágio tecnológico especialmente em função da escrita alfabética, também não é o caso de se esquecer que grandes produções culturais, marcos da história da humanidade, foram produzidas em momentos históricos em que a escrita ainda não havia se difundido socialmente. Um exemplo clássico é o da poesia épica grega, ou homérica, que, apesar de ter-se originado em um período mais antigo (mais ou menos entre os séculos XII e VIII a. C.) que é caracterizado por uma "lacuna no acesso à escrita [...]" (GOODY, 1987, p. 98), não foi, no entanto, composta em uma sociedade totalmente sem escrita. Esse autor menciona Chadwick (1912), para quem a época homérica faz parte de uma "*early literate society*", ou seja, uma sociedade que ainda era predominantemente oral, mas que já estava de alguma forma sendo

1 Esta discussão preliminar pode ser encontrada em detalhes em Tfouni (2002).

influenciada por práticas escritas. E, por isso, continua Goody (1987, p. 98), essa poesia "*can hardly be considered as a typical product of cultures without writing* [...]".[2]

Belintane (2008, p. 37) faz uma colocação relevante sobre esse assunto:

> [...] boa parte das reflexões que tratam dos conceitos de letra e escrita tendo como referência a história da escrita, apesar de superar as ideias que afirmam as sucessões de fases tanto na onto como na filogênese e de concebê-la como muito mais que um código de comunicação, ainda costumam tratar a escrita ignorando seus constantes conflitos com as culturas oralistas. Com o objetivo de ampliar as reflexões de autores como Pommier, Safouan e outros, proponho uma reflexão que procura tratar a escrita sempre a posicionando em relação à oralidade, considerando tanto os embates entre as culturas orais e escritas como as relações possíveis entre gêneros textuais da infância e aprendizagem da escrita.

Temos observado inúmeras discussões acerca dos motivos pelos quais um número cada vez maior de alunos não aprende a ler e a escrever em língua portuguesa após vários anos de escolarização, fato que acaba por concretizar para essas crianças a expulsão da escola. Trata-se de crianças e adolescentes pobres, que não têm acesso a uma educação de qualidade e que desistem de estudar quando se deparam com a barreira que se levanta entre a língua da escola e a de sua classe social.

Intimamente relacionado com a questão da evitação da oralidade pela escola, está o grave problema do fracasso escolar, ferida aberta da educação brasileira, que há anos vem sendo objeto

2 "dificilmente pode ser considerada um produto típico de culturas ágrafas [...]" (tradução minha).

de estudos inconclusivos. Apesar de todo o progresso urbano e tecnológico pelo qual passou a sociedade brasileira nas últimas décadas e de todos os projetos e iniciativas dos governos no sentido de erradicar o analfabetismo, aumentar a escolarização da população e diminuir a repetência e a evasão escolar, a realidade do fracasso persiste. Isso é atestado não só pelas estatísticas oficiais que reconhecem a permanência de altos índices de evasão e repetência no ensino fundamental e médio. Existem relações de poder na escola como instituição, e uma de suas manifestações é a impossibilidade de estabelecer diálogo entre cultura escolar, cultura popular e relações de poder. Um exemplo é a violência simbólica praticada pela escola ao desvalorizar ou não reconhecer os valores da cultura popular.

Dentre os sintomas dessa doença social que contamina as crianças pobres, destaca-se o grande número de alunos que terminam o 1º ano do Ciclo I sem os conhecimentos mínimos necessários de leitura e escrita, conforme uma pesquisa realizada pela Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, em 2006, que mostra que existem escolas que chegam a ter até 30% de alunos que não escrevem convencionalmente no 3º ano do Ciclo I. Pode-se constatar um grave ruído acerca do trabalho da escola com as práticas de escrita. Na maioria das escolas, a visão predominante é a de que a escrita não pode se misturar nem manter resíduos das práticas orais, seguindo-se daí que é preciso depurar os textos escritos de todos os "erros" que façam lembrar a fala. Desse modo, a cultura oral – mesmo quando está escrita, como no caso do cordel – é recalcada e silenciada pelas práticas escolares.

O livro didático muitas vezes reforça essa crença, por meio da promessa antevista em seus prefácios de que somente haverá progresso, formação cumulativa, caso o aluno domine o código escrito (PEREIRA, 2012). Programas governamentais também têm se

filiado a esse sentido dominante, conforme a formulação encontrada na BNCC e situada na mesma zona de sentido da rigidez do controle da interpretação:

> É preciso que o aluno aprenda as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, por meio do tratamento explícito e sistemático encaminhado pelo professor na sala de aula [...]. Em síntese: o letramento é condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafofonêmicas são também condição para o letramento [...] (BRASIL, 2016, p. 69).

Tal posicionamento promove um recalcamento, um silenciamento sobre a existência e a riqueza das formas orais da língua e seus complexos mecanismos, que consideramos um eixo do patrimônio cultural nacional. Tal desvirtuamento se agrava em momentos atuais de judicialização do cotidiano, quando no mesmo documento encontramos:

> Nesse eixo, e também no eixo Leitura, a escolha dos textos para leitura pelos alunos deve ser criteriosa, para não expô-los (sic!) a mensagens impróprias ao seu entendimento, consoante determinam os Artigos 78 e 79 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) (BRASIL, 2016, p. 65).

Acontecimentos recentes marcam os riscos das concepções tecnicistas de letramento que sitiam a leitura, a literatura e a estética em geral. Um deles é o recolhimento, por parte do governo do Estado de São Paulo, do livro que contém o conto "Obscenidades para

uma dona de casa", de Ignácio de Loyola Brandão,[3] conto este que incomodara o pai de um aluno, conforme aponta Silva (2012); outro, o recolhimento por parte do governo federal do livro **Enquanto o sono não vem**, baseado em contos populares, entre os quais estaria uma ameaça à moral dos alunos, em desrespeito aos pressupostos do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): o conto denominado "A triste história de Eredegalda".[4] Os casos acima ilustram bem que "a tentativa inglória de proibir certos pensamentos privilegiando outros, mais compatíveis com uma moral ideal, pode ter sido a primeira figura do impossível em jogo na educação [...]" (VOLTOLINI, 2011, p. 15).

Lado a lado com esse assalto à arte literária (e outras artes, como mostram as recentes proibições de exposições e espetáculos teatrais no Brasil), sempre existiu um cerco às manifestações orais da língua, que raramente ocupam um palco nas práticas escolares. A ignorância sobre a riqueza da tradição oral e suas produções linguageiras e literárias como o cordel, por exemplo, ou a poesia de tradição oral, como a de Patativa do Assaré, é sustentada por um preconceito de classe, que leva os mais letrados e escolarizados a desprezar a língua dos pobres e de escolaridade baixa.

Por outro lado, os principais agentes da escolarização – os professores – ficam sitiados entre as exigências de desempenho, as estatísticas oficiais, e a realidade da sala de aula. A recusa em aceitar a oralidade presente na escrita como uma forma possível da língua – sem ver ali erros, mas antes uma passagem necessária dentro do processo de subjetivação e representação de si, além de ser o berço de uma cultura de valor inestimável para a constituição de uma nacionalidade – gera conflitos, nem sempre explicitados,

3 JUSTIÇA (2010).
4 MEC (2017).

principalmente nas práticas escolares.

Observemos o "diálogo" abaixo, entre uma professora e seu aluno, em sala de aula de ensino fundamental, coletado por Assolini (2003):[5]

> **Professora**: Por que o coelhinho Malhado se distraiu e fugiu?
>
> **Aluno**: Porque ele é dez.
>
> **Professora**: O que quer dizer isso, que o coelho é dez?
>
> **Aluno**: Que ele sabe correr "pra caramba".
>
> **Professora**: Não, ele se distraiu porque não sabe obedecer. Ele desobedeceu seus donos, o tio Júlio e a dona Amélia

Coloquei a palavra diálogo entre aspas com uma intenção irônica, visto que, discursivamente, o que ali se passa é uma disputa entre duas posições, ou dois tipos de conhecimento, enquanto que a riqueza semântico-pragmática das expressões "ele é dez" e "correu 'pra caramba'" passa despercebida pela professora.[6]

Vamos examinar mais de perto a expressão 'Ele é dez', que tem raízes nas práticas cotidianas de linguagem, na cultura popular. Representa uma síntese de "Ele é nota dez", usado como elogio, em

5 Eis o texto de referência (O COELHINHO, [20--?]):

O coelhinho abelhudo.

Júlio tem uma criação de coelhos. Amélia ajuda Júlio a cuidar dos coelhos. Amélia é muito trabalhadeira. Ela anda de olho no coelhinho Malhado. Ele vive fugindo da coelheira. Malhado tem os olhinhos vermelhos, vermelhos. As orelhas dele são enormes. Malhado é muito abelhudo. Mexe em tudo. Ontem, Amélia se distraiu e Malhado fugiu. O coelhinho deu cambalhotas, subiu nas telhas da coelheira e foi comer repolho. Depois se escondeu dentro de uma calha e ficou todo molhado.

6 É importante fazer notar que não pretendo transformar a professora em vilão da história. Conheço de perto as condições muitas vezes degradantes do trabalho docente nas escolas públicas e particulares do Brasil. Minha análise pretende ilustrar os mecanismos de desconhecimento (ideológicos, inconscientes) que embasam a prática docente.

referência à nota dez, a nota máxima na prática escolar. É, portanto, sinônimo de "Ele é o máximo". Tal expressão tornou-se comum – um dito popular – e tem aqui um uso retórico e argumentativo interessante. Moreira (2005, p. 113) diz que seu uso "revela o teor persuasivo de seu discurso, expresso através do emprego constante de mecanismos retóricos calcados em argumentos extraídos do saber da tradição ancestral". Esses fatos não foram notados pelo professor, porque lhe falta o conhecimento específico sobre a riqueza e a importância dos genéricos nos usos da língua, apesar de, contraditoriamente, fazer uso deles e a eles estar exposto cotidianamente. Parece-me que tudo se passa, em sala de aula, como se aquele espaço fosse um palco. Professores e alunos incorporam personagens cujas falas estão já determinadas pelo funcionamento da instituição. Algumas ocorrências da expressão "x é dez" mostram que ela ocorre nas mais diversas situações de uso cotidiano da língua. Vejamos:

A primeira sequência discursiva (SD1) reproduz a opinião de Ângela Figueiredo sobre o marido, Branco Mello (dos Titãs) como pai: "'Ele é dez', conta Ângela Figueiredo sobre Branco Mello como pai" (ELE, 2013).

A SD2 reproduz letra de música de Marcelo Rossi ([20--]) – deixando de lado a apreciação estética:

> Deus é Dez pra mim
> Deus é Dez pra você
> Deus é Dez pra todos nós
> Deus é Dez.

A SD3 é um recorte da letra da música "Camisa Dez", de Luiz Américo, feita para louvar Pelé (que usou a camisa no. 10 da seleção brasileira nas copas de 1958, 1962, 1966 e 1970). Da fama e fortuna

adquiridas por Pelé, além do futebol mágico e espetacular que jogava, originou-se o fetiche da camisa 10, sonho de toda criança (e de muitos marmanjos também): "É camisa dez da seleção, laia, laia, laia / Dez é a camisa dele, quem é que vai no lugar dele[...]" (AMÉRICO, [20--]).

Os contextos para o uso da expressão "x é dez", como observamos, variam, mas o sentido construído é sempre de elogio, de louvor, com a finalidade de destacar atributos positivos do objeto discursivo. Então, existe um intertexto e uma história de formulações anteriores que reverberam na fala do aluno. Por outro lado, a historinha do coelho desobediente é descontextualizada, não remete a, nem ressoa, um interdiscurso que seja familiar ao aluno. Soa artificial, como qualquer texto de cartilha ou livro didático.

A retomada histórica da expressão "pra caramba" é um pouco mais complexa. A palavra "caramba" é considerada um eufemismo de *carajo*, da língua espanhola, e equivale ao português "caralho", que até bem recentemente era considerado um palavrão (proibido de ser usado em círculos educados), mas já quase banalizado hoje em dia. Sem a preposição "pra", "caramba" funciona como uma interjeição de admiração, espanto ("Caramba, que notícia boa!"). Semanticamente, pode-se fazer uma associação com o imaginário acerca do genital masculino (pênis, caralho, cacete) como potência, força, vigor. Com a preposição "pra", "caramba" significa muito, exagerado, excessivo, bastante. O sujeito, ao dizer "Correu 'pra caramba'", quer produzir o efeito de sentido de que o coelhinho malhado da história correu muito, correu como nunca. A forma abreviada "pra" funciona como índice de que estamos no terreno da língua oral informal.

Juntas, as duas expressões – "Ele é dez" e "Correu 'pra caramba'" – são colocadas pelo sujeito na mesma formação discursiva (uma sinonímia: "ele é dez" é equivalente a "correu pra caramba") e mostram a simpatia e a identificação do sujeito-aluno com o

coelhinho. Mas, como a leitura do texto não tinha por objetivo de que os alunos falassem de si, ou mostrassem seus interesses e valores pessoais (de classe), o comentário foi silenciado (tudo certo, desde que "aprendessem" os usos do dígrafo lh!).

2 O cotidiano e os ditos populares

Recorrer ao cotidiano, aos usos orais da língua, aos fatos discursivos – especialmente os genéricos (adivinhas, piadas, rezas, provérbios etc.), expressões e ditos populares –, a pessoas e rotinas conhecidas do aluno e realizar um trabalho pedagógico que permita que o sujeito aprendiz transfira esse conhecimento para a escrita, pode funcionar como um disparador que supere a distância enorme que separa a escrita da oralidade. Distância artificial, em parte criada por um recalque, como bem comenta Belintane (2008, p. 40):

> Talvez o apuro da concepção de que a escrita não possa ser entendida como uma mera representação da fala tenha recalcado firmemente a possibilidade de se considerar o campo do oral também como algo que se recalca quando se põe a escrita como centralidade da vida comunitária. Isso ocorre porque em geral a escrita é contraposta apenas à fala cotidiana, à fala prosaica e não aos gêneros textuais mais elaborados das culturas orais, os cantos, a poesia popular, os textos da infância e outros.

A esse rico universo literário oral, rejeitado pela escola, ao qual pertence a literatura de cordel (cf. TFOUNI, PEREIRA e MARTHA, 2018), acrescento aquele que pertence à sabedoria popular, que compõe parte da memória da língua e das nacionalidades: as expressões populares (incluindo aí os genéricos discursivos – como provérbios, divisas, *slogans*, palavras de ordem – e as expressões idiomáticas). Mexias-Simon (2011, p. 59) tenta capturar o caráter universalizante das expressões populares (em especial, dos provérbios):

> Os chamados ditos populares existem em quase todas as línguas naturais. Isso pode ser comprovado pela existência de inúmeras de suas coletâneas, em distantes idiomas, no tempo e no espaço. Alguns povos são notoriamente mais produtivos nesse setor, como por exemplo, os chineses. Os filólogos encontram na fraseologia popular elementos de estudo. Em forma concisa, de sonoridade agradável, ela guarda sobrevivências históricas, idiomáticas e sociais. Permite-nos acompanhar a história da humanidade e de cada povo.

Outra estudiosa dos genéricos, Jorge (2001, p. 216) declara que:

> [...] as expressões idiomáticas, enquanto elementos que participam na construção da identidade cultural, descrevem, pelas imagens que sugerem o mundo real, os lugares, as experiências cotidianas, os sentires, mantêm intacto o colorido de um povo, constituem uma voz rica de sabedoria que soube imprimir na linguagem a sua identidade. Este tipo de estrutura ilustra uma parte desse saber, desse colorido. Conhecê-las implica conhecer um povo, a cultura que lhes deu vida, estabelecer entre elas e os homens relações, conhecer mais profundamente a língua e as múltiplas formas de expressividade. As expressões integram o melhor sistema de símbolos para representar uma identidade cultural.

Em oposição ao trabalho com a "língua de madeira"[7] realizado de maneira geral pela escola (é certo que existem exceções, mas a política pedagógica prevalecente é essa), proponho um trabalho que ofereça ao educando condições favoráveis de produção para que construa arquivos e reporte-se àqueles já por ele construídos. Esse movimento, de construir arquivos e de acionar os já elaborados,

7 A expressão "língua de madeira" é usada em Análise do Discurso para referir-se a uma língua autoritária, que não admite "erros".

servirá de fundamento para o sujeito empreender diferentes gestos de interpretação e lidar com os discursos, orais e escritos, bem como com as práticas sociais contemporâneas. É função da escola, a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), atentar para a importância de um trabalho pedagógico que compreenda os processos de significação do texto, tornando visível sua historicidade e observando as relações de sentido que nele se estabelecem. O alcance político de um trabalho de ensino que leve em conta a tradição oral, em geral, e o uso de genéricos (em especial, os provérbios) em particular, é esclarecido pelo comentário de Zoumenou (2012, p. 384-385):

> Daí a relevância de recuperar e preservar essas formas proverbiais para a continuidade e valorização das tradições orais. Os valores transmitidos por tais expressões não estão diretamente ligados ao conceito de democracia. No entanto, esses criam "um ambiente adequado à implementação e ao sucesso dos valores democráticos, uma vez que este sucesso é o resultado de esforços individuais e coletivos. É este o caso dos provérbios que lidam com o respeito, a partilha de solidariedade e a comunalidade".

Acredito na eficácia de propostas educacionais que incluam os genéricos populares e literários na prática de sala de aula, além de criar estratégias visando à valorização do uso das formas orais da língua e dos ditos populares pela escola. Para ilustrar, ofereço abaixo um esboço de uso dos genéricos (no caso, provérbios) como "matéria de ensino" (as aspas são para sinalizar meu desagrado com essa expressão, cujo efeito de sentido é separar práticas cotidianas de práticas pedagógicas – ver a crítica em Pereira e Tfouni (2019)).

3 Dois retalhos-propostas de análise

Apresento a seguir formas de "bem analisar" e "mal analisar" envolvendo o tema apresentado acima.

O primeiro tópico utiliza duas letras de música: "Bom Conselho", de Chico Buarque e "Bicho do Mato", de Jorge Benjor. Vejamos:

Bom Conselho

Ouça um bom conselho
Que eu lhe dou de graça
Inútil dormir que a dor não passa
Espere sentado
Ou você se cansa
Está provado, quem espera nunca alcança
Venha, meu amigo
Deixe esse regaço
Brinque com meu fogo
Venha se queimar
Faça como eu digo
Faça como eu faço
Aja duas vezes antes de pensar
Corro atrás do tempo
Vim de não sei onde
Devagar é que não se vai longe
Eu semeio o vento
Na minha cidade
Vou pra rua e bebo a tempestade

Temos, acima, um texto literário-poético que retoma o arquivo do conhecimento proverbial oral brasileiro, porém (e aí está o valor literário, ao lado das rimas e outros elementos do discurso poético), há uma subversão textual dos provérbios originais. Por exemplo, em vez de "Pense duas vezes antes de agir" o autor coloca "Aja duas vezes antes de pensar". Ou substitui "Quem semeia vento, colhe tempestade" por "Eu semeio o vento/ Na minha cidade/ Vou pra rua e bebo a tempestade". Destaco, para efeito de comparação, o movimento discursivo de utilização da antítese de um provérbio ("Devagar se vai ao longe"), que o autor transforma em "Devagar é que não se vai longe".

Jorge Benjor recorre ao mesmo genérico "Devagar se vai ao longe", sem transformações, literalmente:

> Bicho do mato
> Nego teve aí
> Bicho do mato
> Devagar pra não cair
> Bicho do mato
> Bicho bonito danado
> Bicho do mato
> Nego teve aí
> E disse assim:
> Bicho do mato
> Quero você para mim
> Eu só vou embora
> Se você disser que sim
> Mas eu só ponho o meu boné
> Onde eu posso apanhar
> Devagar se vai ao longe

Devagar eu chego lá
Bicho do mato
Nego teve aí
Bicho do mato
Devagar pra não cair.

Tanto Chico Buarque quanto Jorge Benjor recorrem a fórmulas proverbiais como pretexto para promover a organização textual e discursiva de sua poesia. Nos dois poemas há uma retomada de formas orais da língua já consagradas no discurso coletivo com a estrutura de provérbios. O provérbio "Devagar se vai ao longe", no entanto, é usado por Jorge Benjor literalmente, enquanto Chico Buarque aninha-o em uma formação discursiva antagônica. O que está atuando aí é o papel do intradiscurso, ou memória discursiva, e também a posição-sujeito-autor diante da ideologia (o sujeito Benjor se apropria da forma pronta do provérbio, em conformidade com a formação ideológica com a qual se identifica; o sujeito Chico Buarque contesta a posição discursiva que lhe é oferecida e refugia-se em um discurso oposto, de desobediência à ordem). Os apontamentos apresentados podem ser utilizados pelo professor de diferentes maneiras e usando diversas abordagens e podem levar a uma rica discussão e produção oral ou escrita. Pode-se propor que os conceitos de "bom" e "mau sujeito" (PÊCHEUX, 1995) sejam usados como recursos analíticos. Tfouni e Tfouni (2014) fazem o comentário seguinte sobre a proposta de Pêcheux:

> Ou seja, não há "um" sujeito, que poderia ser empiricamente descrito. Para Pêcheux, a divisão se dá entre o "bom" e o "mau" sujeito. O "bom sujeito" (PÊCHEUX, 1995) é aquele que segue as regras, que faz o que lhe é pedido. O "bom sujeito" é o produto de um processo de identificação entre o sujeito

da enunciação e o sujeito universal (aquele que detém a verdade, o sujeito da ciência). Esse lugar equivale ao sujeito que está investido do poder de julgar e aplicar as leis. Ele age a favor do "mundo logicamente estabilizado" (PÊCHEUX, 1995), procurando manter a suposta ordem social através da difusão de discursos pedagogizantes e generalizantes, que procuram produzir e reafirmar incessantemente que "todos são iguais". Essa é a forma histórica do sujeito capitalista, cuja ordem é igualar para melhor dominar, e melhor domesticar enquanto potencial consumidor. Trata-se de um sujeito plenamente identificado ao grande Outro, que interpreta as vontades desse último como ordens. Haroche (1992), no entanto, aponta para o fato de que o sujeito moderno, submetido ao jurídico, é produto de um paradoxo: ele é livre para submeter-se à Lei. É nesse lugar paradoxal que Pêcheux faz notar o aparecimento do, "mau" sujeito, que resulta de um processo de contra identificação, no qual a ideologia mostra seu caráter contraditório. Nessa modalidade, o sujeito rejeita a existência de um sujeito universal. Para Indursky (2000), esses dois processos, ou modalidades de tomada de posição do sujeito, ocorrem na esfera da formação discursiva, e também atingem a forma-sujeito. O "mau" sujeito é rejeitado pelas instituições, incluindo-se aí a Escola, que privilegia a disciplina e obediência, o inculcamento de um conhecimento de segunda ou terceira mão, bem como a paráfrase (repetição do conteúdo do livro didático). (TFOUNI; TFOUNI, 2014, p. 118)

De acordo com essa proposta, é possível rotular o sujeito-Chico Buarque como mau sujeito, e o sujeito-Jorge Benjor como bom sujeito. Além dessa anotação, é bastante relevante que o professor explore os inúmeros provérbios usados pelo avesso por Chico Buarque. Fica claro que há todo um preparo teórico e de pesquisa anterior ao qual o professor precisaria recorrer. É de competência das políticas educacionais aparelhá-los para realizar essa tarefa.

Passemos agora ao mal analisar a que me referi acima. Nesse ponto, devo solicitar a complacência do leitor para acompanhar um retalho do que é encontrado na Internet sobre "ensino de provérbios" (e "des-ensino" de concordância):

> 1ª Atividade – Aproximadamente 60 minutos.
> Conhecendo Provérbios
> Professor, comece a aula convidando os alunos a se sentarem em círculo para roda de conversa. A roda de conversa é um momento privilegiado de interação entre o professor, os alunos e os colegas. É um espaço de partilha e confronto de ideias, muito rico para a aprendizagem. Os alunos devem ser desafiados a participarem e usarem a sua fala para expressarem suas ideias, emitirem opiniões, escutarem os colegas de forma respeitosa e aprenderem a construir conhecimentos coletivamente. Eles devem ser expostos a diferentes situações nas quais tenham a possibilidade de desenvolverem sua fluência para falarem, ampliarem o seu vocabulário, organizarem a sequência de ideias e desenvolverem a sua capacidade de argumentarem. Ouça a opinião dos alunos e faça a mediação ao debate. Reforce a importância da participação de todos e do respeito às diferentes opiniões.
> Não direcione as decisões, mas conduza as discussões de forma a resolver os possíveis conflitos surgidos durante a exposição de ideias.
> Pergunte aos alunos:
> – Vocês sabem o que é um provérbio ou um ditado popular?
> – Para que serve um provérbio?
> – Em que situações os provérbios são utilizados?
> – Que provérbios vocês conhecem?
> Esclareça que:
> PROVÉRBIOS OU DITADOS POPULARES SÃO FRASES DE SABEDORIA POPULAR. COM POUCAS PALAVRAS, MAS

> QUE TRANSMITEM CONSELHOS E/OU ENSINAMENTOS. GERALMENTE OS PROVÉRBIOS TÊM AUTORES ANÔNIMOS, NÃO SE SABE QUEM OS CRIARAM.
>
> Formalize o tema sobre os provérbios, explicando a respeito de sua utilização no dia a dia. (DORNELLAS, 2014).

A "atividade" acima está supostamente sob o controle total do professor. É ele quem explica, organiza, pergunta, desafia, esclarece. Que tipo de aluno se supõe aí? Um aluno passivo, que não questionará o conteúdo nem a dinâmica da aula. Quanto ao objeto de conhecimento – no caso, os provérbios – que deveria ser disputado, vê-se que existe um outro detentor do saber, que ensina, dita, ao professor como ele deve proceder. Há, ainda, o lugar de legitimação dessa proposta, que, espantosamente (ou não, no momento atual), é o MEC! Também se observa que a leitura é tomada como atividade de mera decodificação de sentidos que estariam imanentes ao texto. Corrêa e Komesu (2018, p. 216) fazem um comentário sobre a leitura por decodificação que cabe neste caso:

> [...] seja na fala, seja na escrita, a leitura por decodificação se baseia na ideia de que o sentido está codificado no texto e de que bastaria o domínio do código para se chegar ao sentido do texto, fato que levaria ao fechamento do sentido nos limites da organização verbal ou verbo-visual do texto. Note-se que, na condição de faculdade humana, ficaria desautorizada a atribuição ao texto de qualquer caráter secreto, uma vez que ele é produzido, obviamente, por meio dessa faculdade da linguagem. Em outras palavras, uma vez tendo adquirido uma língua particular, qualquer indivíduo poderia chegar ao sentido do texto falado, o que corresponderia a dizer que o sentido se disponibiliza, equitativamente, a todos os falantes que dominam uma determinada língua, independentemente de suas histórias particulares, inclusive de suas histórias quanto às formas de linguagem a que teve acesso.

Continuando a análise da proposta de atividade acima, notamos que a autora (DORNELLES, 2014) sugere que o professor utilize a "roda de conversa", o que pressupõe que o arranjo da classe, a forma de organizar o espaço e de os alunos se sentarem seriam propulsores da aprendizagem: "A roda de conversa é um momento privilegiado de interação entre o professor, os alunos e os colegas. É um espaço de partilha e confronto de ideias, muito rico para a aprendizagem. Em seguida, configurando um paradoxo, o exercício ordena ao professor: "Não direcione as decisões, mas conduza as discussões de forma a resolver os possíveis conflitos surgidos durante a exposição de ideias."

O paradoxo se caracteriza pela afirmação de duas ideias contraditórias, sendo ambas supostamente verdadeiras. Exemplos não faltam, desde o soneto de Camões "Amor é fogo que arde sem se ver/ é ferida que dói e não se sente, etc.", até um cartaz onde está escrito: "Não leia este cartaz". Esse último é o mesmo caso do exercício que estamos analisando, por conter um imperativo. O paradoxo, nesse caso, está nas ordens para não direcionar e, ao mesmo tempo, conduzir as discussões.

Em seguida, vemos as instruções dirigidas ao professor: "**Pergunte aos alunos:** – Vocês sabem o que é um provérbio ou um ditado popular? – Para que serve um provérbio? – Em que situações os provérbios são utilizados? – Que provérbios vocês conhecem?" Vejam a situação dialógica que se estabelece aí. Pergunta-se se o aluno sabe aquilo que se pretende ensinar! Se o objetivo seria ensinar o que são provérbios, então, qual a lógica de querer que os alunos respondam às questões acima, se, supostamente eles ainda não sabem o que são provérbios? E notem que as questões não são tão simples como a primeira, que tem a estrutura sim-não. Elas requerem que sejam formuladas respostas mais elaboradas.

Penso que, para conseguir responder adequadamente, o aluno precisaria de uma pesquisa prévia e ampla, que não é solicitada no exercício. Se o objetivo desse direcionamento por meio de perguntas para as quais o aluno não tem as respostas não for uma estratégia paradoxal, então qual seria o objetivo? Só nos resta a seguinte alternativa: seria o de fazer com que os alunos demonstrem sua ignorância! Parece que a intenção seria a de criar curiosidade no aluno, o desejo de saber, que seria satisfeito logo em seguida com a definição: "PROVÉRBIOS OU DITADOS POPULARES SÃO FRASES DE SABEDORIA POPULAR. COM POUCAS PALAVRAS, MAS QUE TRANSMITEM CONSELHOS E/OU ENSINAMENTOS. GERALMENTE OS PROVÉRBIOS TÊM AUTORES ANÔNIMOS, NÃO SE SABE QUEM OS CRIARAM." (DORNELLAS, 2014).

Não vou entrar na crítica já conhecida ao discurso pedagógico usado como réplica do discurso científico, segundo a fórmula "x é y", que cria um efeito de obviedade, como se as coisas não pudessem ser de outro jeito. Existe um efeito de autoevidência nas definições que cria o efeito de sentido "sempre-já-lá", inventado por Pêcheux (1995). A definição esgota-se em si mesma, afirma tudo o que seria necessário para criar a ilusão de uma relação unívoca entre o mundo e a linguagem. Portanto, supostamente, não comporta comentários ou discussões complementares. O fecho da "definição" acima: "Geralmente, os provérbios têm autores anônimos. Não se sabe quem os criaram" é uma boa amostra do não-dizer-nada-fingindo-dizer-algo. Senão, vejamos:

O advérbio "geralmente" não faz sentido; o correto seria "sempre", pois "geralmente" dá a entender que pode haver exceções, o que não é verdade. Segue-se "autores anônimos", expressão que pode levar o sujeito aprendiz a conjeturar sobre alguém, uma pessoa, que teria criado os provérbios em algum momento, em algum lugar.

Isso também não é verdade, pois a origem dos provérbios se perde no tempo (foram encontrados em Pompeia grafites de provérbios, por exemplo). Afirmar que um autor é anônimo implica afirmar que alguém (um nome) os criou, mas quem escreveu a definição não sabe quem foi. A história da criação dos provérbios e outros genéricos discursivos (como "Jogar fora o bebê junto com a água da bacia"; "Salve-se quem puder"; "O mar não está pra peixe"), alguns divertidos e saborosos, bem de acordo com a sabedoria popular (a respeito, indico a leitura de Bakhtin (1987) e Tfouni e Tfouni (2007)), perde-se no tempo. Correto seria informar que a autoria é desconhecida.

Prosseguindo com a análise do recorte acima, destaco agora o fecho: "Não se sabe quem os criaram". Foi ignorada aí uma regra básica da gramática de concordância: o sujeito sintático, "quem", é pronome da terceira pessoa do singular. Portanto, o verbo iria para o singular: "Não se sabe quem os criou". Parece-me que o que ocorreu aqui foi um caso típico de ausência de autoria. Conforme discuto em Tfouni (2008), o autor é aquele que retroage ao já dito/escrito para amarrar a cadeia metonímica dando-lhe efeito de controle do dizer. No caso em análise, o sujeito que escreveu o exercício retroagiu somente ao item lexical imediatamente anterior ao verbo ("os") e colocou o verbo no plural. Não percebeu, ou talvez não saiba, que pronome oblíquo não pode ser sujeito.

Conclusão

É lastimável verificar que a concepção de ensino de provérbios e expressões populares que subjaz ao exercício acima se reduza a palavras de ordem, definições erradas e erros gramaticais. Provavelmente, o professor que procurar usar esse exercício como modelo induzirá os alunos a uma leitura literal e mnemônica dos

provérbios, que são uma das riquezas da tradição oral de qualquer país. E toda essa fecunda herança cultural seria "ensinada", de acordo com o exercício acima, em 60 minutos!

Em oposição e como contraponto à atividade proposta anteriormente sobre provérbios, Santos (2015, p.196) citando Hampatébâ (2010, p. 83), "os proverbios são as missivas legadas à posteridade pelos ancestrais" enfatiza que:

> Assim, em um mundo globalizado, o qual irá influenciar nessas relações, faz-se mais necessário ainda sublinhar e ratificar a importância da utilização das formas proverbiais, seja pelo seu emprego no universo ficcional, seja pela recuperação dessas formas pela recolha e registro desse tão rico universo da tradição oral africana. A divulgação desses elementos que nascem no berço popular pode revelar a sabedoria advinda destas sociedades que, em um contexto eurocêntrico, são totalmente marginalizadas.

Acrescento ao comentário de Santos a importância da utilização dos provérbios e formas genéricas em geral nas salas de aula. Por ora, basta considerar que a tradição oral é vista na coleta e sistematização escrita à medida que vemos a consolidação mais unitária de um arquivo sobre uma temática e um *corpus* a partir de do qual a ideologia operará evidências de sentido. Uma proposta de estudo da ocorrência dos provérbios nas formas orais e escritas (inclusive literária) da língua, acompanhada de sugestões para o trabalho pedagógico, pode contribuir significativamente para os estudos de letramento e gênero, uma vez que o *corpus* extremamente rico nos autoriza a propor abordagens para a questão que podem ampliar, não apenas a compreensão de como se dá a interpenetração de práticas orais e escritas da língua, como também os estudos sobre autoria.

Minha proposta consiste em quebrar o paradigma vigente de trabalho com a língua e a linguagem na escola e em influenciar/transformar o pensamento conservador que ainda predomina nas políticas educacionais do Brasil, que se reflete no trabalho dos professores e em sua concepção do que seja apropriado abordar em sala de aula. Proponho especialmente uma revisão dos livros didáticos elaborados para o ensino de português como língua materna. A meta é quebrar a rigidez – imposta ideologicamente – do preconceito com relação às práticas orais, principalmente aquelas dos desprovidos da escrita, da escola, da aposentadoria, do bem-estar teoricamente oferecido pela sociedade de consumo. Nesse sentido, estou de acordo com Voltolini (2011, p. 11, grifos do autor) quando afirma:

> Todo esforço de Freud nesse campo pode ser compreendido como sendo o de substituir a pretensão pedagógica de um *ideal educativo* (qual o melhor modo de educar?) por uma discussão sobre *as condições de possibilidade* de qualquer educação (o que é necessário acontecer para que haja uma educação?).

Referências

AMÉRICO, L. **Camisa dez.** Belo Horizonte: Cifra Clube, [20--]. Disponível em: ‹https://www.letras.mus.br/luiz-americo/282114/›. Acesso em: 3 nov. 2020.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e autoria:** pilares de sustentação da autoria. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP, 2003.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento.** São Paulo:Hucitec, 1987.

BELINTANE, C. Vozes da escrita: entre crianças e menestréis. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 36-51, 2008.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** proposta preliminar. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC. 2016.

CORRÊA, M. L. G.; KOMESU, F. C. Ler a opacidade: o enigma está no leitor. *In:* TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. de C.; MILANEZ, N. (org). **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas.** São Carlos: EdUFSCar. 2018, p. 215-228.

CHADWICK, H.M. 1912. **The Heroic Age.** Cambridge: Cambridge University Press.

DORNELLAS, V. C.. **Produção de textos a partir de provérbios e fábulas.** [*S.l.*], 2014. Disponível em: ‹http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=57648›. Acesso em: 3 nov. 2020.

'ELE é dez', conta Ângela Figueiredo sobre Branco Mello como pai. [*S.l.*]: Globo Play, 8. Mar. 2013. 1 vídeo (1 min.). Publicado por Globo Play. Disponível em: ‹https://globoplay.globo.com/v/2447889/›. Acesso em: 30 out. 2020.

GOODY, J. 1987. **The Interface between the Written and the Oral.** Cambridge: Cambridge University Press.

HAMPATÉBÂ, A. Tradição viva. *In*: ZERBO, J.K (org.) **História geral da África I**. Brasília: MEC/Unesco, 2010.

INDURSKY, F. A função enunciativa do porta-voz no discurso político sobre o MST. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 17-26, 2000.

JORGE, G. **Algumas reflexões em torno das expressões idiomáticas enquanto elementos que participam na construção de uma identidade cultural.** Lisboa: Colibri, 2001.

JUSTIÇA proíbe que escolas estaduais de SP deem livro que aborda sexo. **G1**, São Paulo, 18 nov. 2010. Disponível em: ‹http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2010/11/justica-proibe-que-escolas-estaduais-de-sp-deem-livro-que-aborda-sexo.html›. Acesso em: 6 out. 2017.

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

MEC proíbe livro infantil baseado em contos populares. **Brasil 247**, 26 jun. 2017. Disponível em: ‹https://www.brasil247.com/pt/247/cultura/303126/MEC-pro%C3%ADbe-livro-infantil-baseado-em-contos-populares.htm›. Acesso em: 6 out. 2017.

MEXIAS-SIMON, M. L. Para uma Estrutura dos Provérbios nas Línguas Românicas: uma Experiência. **Mosaico** - Revista Multidisciplinar de Humanidades. Vassouras, v. 2, n. 2), p. 59-74, jul./dez. 2011.

MOREIRA, T. T. **O vão da voz:** a metamorfose do narrador na ficção moçambicana. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.

O COELHINHO abelhudo. *In*: Textos sobre cada dificuldade. [*S.l.*]: Construindo futuros, [20-- ?]. Disponível em: ‹https://www.construindofuturos.com.br/2012/09/textos-sobre-cada-dificuldade.html›. Acesso em: 30 out. 2020.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de E. P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1995.

PEREIRA, A. de C. Prefácios de livros didáticos e o imaginário da leitura: do dado marginal à legitimação de um lugar da escrita. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, n. 6, p. 146-168, 2012.

PEREIRA, A. C.; TFOUNI, L. V. O lugar do alfabetizando "trabalhador-consumidor" no livro didático para alfabetização de adultos do Programa Todos pela Educação do Estado da Bahia. *In*: TFOUNI, F. E. V., BERNARDO-SANTOS, W. J. **Discurso e materiais de ensino.** 2019. p.13-30.

ROSSI, Marcelo. **Deus é dez.** Belo Horizonte: Cifra Clube, [20--]. Disponível em: https://www.letras.mus.br/padre-marcelo-rossi/99834/. Acesso em: 30 out. 2020.

SANTOS, C. M. dos. Provérbios: "a voz do povo" e intertexto das literaturas africanas. **Boitatá**, v. 10, n. 19, p 185-198, 2015.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 803-21, 2012.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez. 2002

TFOUNI, L. V. Letramento e contenção da deriva. *In*: TFOUNI, L.V. (org.). **Múltiplas faces da autoria:** análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação. (Linguagens). Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ. 2008. p. 141-48.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. Letramento e formas de resistência à economia escriturística. **Fórum Linguístico**, v. 6, n. 2, 67-79, 2009.

TFOUNI, F. E. V.; TFOUNI, L. V. "Entra burro; sai ladrão" – o imaginário sobre a escola materializado nos genéricos. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 293-311, mai./ago. 2007.

TFOUNI, F. E. V.; TFOUNI, L, V. A mídia e a fabricação do "bom" sujeito. **Todas as Letras W**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 116-124, maio 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v16n1p116-124. Acesso em: 3 nov. 2020.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E.; PEREIRA, A. C. Letramento e alfabetização: corrigindo equívocos. *In*: RODRIGUES, A. F.; FORTUNATO, M. P. (org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo, SP: Humanitas. 2017b. p. 31-45.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. Da escrita do nome à escrita da vida: letramento e alfabetização de adultos. **Intersecções**: revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais, n. 1, p. 56-76, 2017a.

TFOUNI, L. V., PEREIRA, A. de C.; MARTHA, D. J. "Nas lindas folhas do meu livro natural". Autoria e lugares alternativos ao universo altamente letrado na poesia de Patativa do Assaré. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; KOMESU, F. (org.). **Letramentos e genêros textuais/discursivos:** aproximações e distanciamentos. Belo Horizonte: CESPUC-MG. 2018. p. 86-106.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; MILANEZ, N. **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas.** São Carlos: EdUFSCar, 2018.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZOUNMÉNOU, M. V. Conhecimento Indígena e Tradições Orais em Zulu (África do Sul) e Gun (Benim). *In*: HOUNTONDJI, P. (org.). **O antigo e o moderno na África Contemporânea.** Portugal: Pedago, 2012.

Sobre os autores

CARLA VIANA COSCARELLI tem graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988), mestrado em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999), pos-doutorado em Ciências Cognitivas pela University of California San Diego (2005) e pos-doutorado em Educação pela University of Rhode Island. Atualmente, é Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, onde participa do Núcleo de Pesquisa Lingtec, do Ceale e coordena o Projeto de Extensão Redigir. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, produção de textos, ensino e letramento digital.

CONCEIÇÃO SIOPA é doutora em Educação pela Universidade de Aveiro (Portugal), é leitora de Português pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo. Tem experiência de ensino de Português desde 1982, no ensino secundário em Portugal e no ensino universitário em Moçambique onde, atualmente, leciona na licenciatura em Ensino de Português e no mestrado em Ensino de Português como língua segunda.

DANIERVELIN RENATA MARQUES PEREIRA é doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com período-sanduíche na Université Paris 8 (Paris-Fr). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de

Minas Gerais (UFMG), graduada em Letras-Licenciatura Português/Francês pela Faculdade de Letras/UFMG. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais. Desde 2009, é membro do grupo Texto Livre: Semiótica e Tecnologia, vinculado à Faculdade de Letras/UFMG e financiado pelo CNPq. É editora da revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia (ISSN 1983-3652). Coordena a área do Subprojeto Língua Portuguesa do PIBID/UFMG. É membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e do PROFLETRAS da UFMG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes campos: Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, Semiótica Discursiva, Linguagem e Tecnologia, Educação a Distância, Cultura Livre, Educação do Campo, Leitura e Produção de textos, Letramento, Recursos Educacionais Abertos e Estilo dos gêneros digitais.

EVANDRO GONÇALVES LEITE é licenciado em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2006); especialista em Linguística Aplicada (2008) pela mesma universidade; especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA (2011) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; mestre em Linguística (2009) pela Universidade Federal da Paraíba; e doutor em Letras (2019) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Atualmente, é professor de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Pau

dos Ferros. Participa dos grupos de pesquisa: Linguagens e Práticas Sociais (IFRN/CNPq), Ateliê de Textos Acadêmicos (UFPB/CNPq), Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (UFPB/CNPq) e Grupo de Estudos do Discurso (UERN/CNPq). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua materna, escrita, letramento e gêneros acadêmicos.

FABIANA KOMESU é doutora em Linguística, docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto (SP/Brasil). É líder do grupo de pesquisa "Práticas de leitura e escrita em contexto digital" (Unesp/CNPq). E-mail: fabiana.komesu@unesp.br.

FANNY RINCK é professora de Ciências da Linguagem no Inspé de Grenoble e no laboratório Lidilem, Université Grenoble Alpes. Suas pesquisas centram-se em análise de discurso e ensino da escrita. O foco é o letramento universitário e a escrita em nível avançado, com o objetivo de desenvolver ferramentas para a formação de alunos e futuros professores.

GABRIEL GUIMARÃES ALEXANDRE é doutorando e mestre no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto (SP/Brasil). Graduado em Licenciatura em Letras (Português/Espanhol) pela mesma instituição. É membro do grupo de pesquisa "Práticas de

leitura e escrita em contexto digital" (Unesp/CNPq)

JULIANA ALVES ASSIS é doutora em Linguística e professora adjunto IV do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). É docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. É líder do o Grupo de Pesquisa, cadastrado no CNPq, "Práticas formativas e profissionais: identidades e representações nos discursos" e cocoordenadora do NELLF – Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (PUC Minas/CNPq).

LARISSA SOUZA DA SILVA é mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto (SP/Brasil). Graduada em Licenciatura em Letras (Português/Espanhol) pela mesma instituição. É membro do grupo de pesquisa "Práticas de leitura e escrita em contexto digital" (Unesp/CNPq).

LUANA LOPES AMARAL é Professora adjunta da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. Possui doutorado em Linguística (2015) e pós-doutorado (2016) pela UFMG. Atualmente, faz pesquisa na área de Semântica Lexical, sendo pesquisadora dos projetos Catálogo de Verbos do PB e VerboWeb (www.letras.ufmg.br/verboweb) e coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Semântica Lexical.

LEDA VERDIANI TFOUNI possui graduação em Letras Anglo Germânicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, é Master of Arts in Language Acquisition (MA) pela University of California (individual Major), doutora em Ciências (Linguística) pela (Universidade Estadual de Campinas IEL). Livre-docente e Associada pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professora Titular sênior da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto. Realizou estágio de pós-doutorado de curta duração na Universitá di Bologna, com Carlo Ginsburg, e, em duas ocasiões, na Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), com Jacqueline Authier. É pesquisadora (produtividade em pesquisa) do CNPq, e líder do grupo de pesquisa "A Análise do Discurso e suas interfaces". Tem mais de uma centena de artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais; capítulos de livros e livros publicados. É pesquisadora associada da Rede Nacional de Ciência para Educação.

MARIA LUÍSA ÁLVARES PEREIRA é doutora em Didática do Português e com agregação em Educação. Atualmente, é docente aposentada do Departamento de Educação e Psicologia (DEP) da Universidade de Aveiro e investigadora no CIDTFF. Pertenceu à Comissão Nacional de Coordenação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2006/2010). Autora de várias publicações nas suas áreas de investigação - Ensino e aprendizagem da Língua e Literatura Portuguesas e da Escrita; Escrita académica; Formação de professores de língua.

MONTSERRAT CASTELLÓ é professora catedrática de Psicologia Educacional na Universitat Ramon Llull, Barcelona. Foi Vice-reitora de Pesquisa e Doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (2002-2008). Atualmente, lidera o Instituto de Pesquisa de Psicologia, Aprendizagem e Desenvolvimento da mesma universidade. Seus interesses de pesquisa se concentram em escrita acadêmica e de pesquisa, aprendizagem e identidade do escritor e do pesquisador.

REGINA CELI MENDES PEREIRA possui doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2005), é professora do Departamento de Língua e Linguística (DLPL), do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) e do Mestrado Profissional Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba. Foi coordenadora do PROLING de 2009 a 2012, onde desenvolve pesquisas vinculadas à Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: gêneros, letramentos, escrita, formação docente e processos de ensino-aprendizagem de produção textual. Foi conselheira da Associação Nacional de Letras e Linguística (ANPOLL), quadriênio 2012-2016. É editora da Revista Prolíngua e coordenadora da sede da Cátedra UNESCO em Leitura e Escritura no Brasil. É líder do grupo Ateliê de Textos Acadêmicos ATA/CNPq/UFPB e uma das líderes do grupo de pesquisa GELIT/CNPq/UFPB (Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho), integrante do GT de Gêneros textuais/discursivos e membro do grupo ALTER-PUC/SP. Pesquisadora 1D do CNPq

SABINE PÉTILLON é pesquisadora do CNRS e especialista em ensino da escrita. Suas pesquisas se desenvolvem em torno da problemática da pontuação e, à luz da genética textual, tem analisado manuscritos como o de Mauriac, Jabès e Roland Barthes, por exemplo. Nos últimos anos, ela se concentrou em questões sobre a escrita científica, frente de trabalho que vem sendo realizada em parceria com Fanny Rinck, com quem escreveu pesquisas sobre a coesão do texto pesquisado.

SIBELY OLIVEIRA SILVA possui Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (Bolsista CNPq) pelo Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas (2020), Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa – PUC Minas (2015), Especialização em Língua Portuguesa – PUC Minas (2010). Integrou (como Bolsista CAPES/FAPEMIG) a equipe de pesquisadores do "Projeto Leitura e Escrita no Ensino Médio: demandas para a ação e formação de professores; caminhos para novas práticas" (Edital 13/2012), coordenado pela PUC Minas. Integrou a equipe do "Projeto discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem", também coordenado pela PUC Minas. Atualmente, é pesquisadora do "Projeto Escrita acadêmica/ escrita científica: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares". É, também, integrante do NELLF (Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação) da PUC Minas. Realizou, no ano de 2018, doutorado-sanduíche na Université Grenoble Alpes, em Grenoble/França, com o apoio do Projeto CAPES-COFECUB.

As organizadoras

DANIELLA LOPES DIAS IGNÁCIO RODRIGUES é doutora em Lingüística Aplicada pelo LAEL (PUC/SP). Realizou estágio de Doutorado na Université de Genève/Suíça e de Pós-doutorado na Université Lille 3/França. É professora adjunto IV e coordenadora do curso de especialização em Revisão de Textos em EAD, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: escrita de pesquisa, discurso e revisão de textos.

JANE QUINTILIANO GUIMARÃES SILVA é doutora em Linguística e professora adjunta IV do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Realizou estágio de Pós-doutorado no Teachers College Columbia University, NY, (2012), desenvolvendo pesquisa sobre as práticas de leitura e escrita acadêmicas e o processo de inserção de estudantes na vida universitária. É docente pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras dessa instituição. É líder do Grupo de Pesquisa Subjetividades e modos de dizer nas práticas discursivas da esfera acadêmica.

CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO-BRASILEIROS
DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS

CAMÕES
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LÍNGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

editora
PUC Minas