



**ELIANE APARECIDA PASQUOTTE VIEIRA**

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS:  
(RE)SIGNIFICAÇÕES E (RE)POSICIONAMENTOS  
DE SUJEITOS DISCURSIVOS**

**CAMPINAS  
2014**





**UNICAMP**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**ELIANE APARECIDA PASQUOTTE VIEIRA**

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS:  
(RE)SIGNIFICAÇÕES E (RE)POSICIONAMENTOS  
DE SUJEITOS DISCURSIVOS**

**Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, na área de Língua Materna.**

**Orientadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad**

**CAMPINAS  
2014**

Ficha Catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Crislrene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

P265L Pasquotte-Vieira, Eliane Aparecida, 1965-  
Letramentos Acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos / Eliane Aparecida Pasquotte Vieira. - Campinas, SP: [s.n.], 2014.

Orientador: Raquel Salek Fiad.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramentos - Estudo e ensino (Superior). 2. Gêneros discursivos. 3. Dialogismo. 4. Sociolinguística. 5. Redação acadêmica. 6. Redação técnica. I. Fiad, Raquel Salek, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Academic Literacies: (re)meanings and (re)placements of speech subjects

**Palavras-chave em inglês (Keywords):**

Literacy - Study and teaching (Higher)

Discursive genres

Dialogism

Sociolinguistics

Academic writing

Technical writing

**Área de concentração:** Língua Materna

**Titulação:** Doutora em Linguística Aplicada

**Banca examinadora:**

Raquel Salek Fiad [Orientador]

Brian Street

Luiz André Neves de Brito

Adriana Fischer

Maria Lúcia Castanheira

**Data da defesa:** 25-08-2014

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Raquel Salek Fiad

Raquel Salek Fiad

Brian Street

Brian Street

Luiz André Neves de Brito

Luiz André Neves de Brito

Adriana Fischer

Adriana Fischer

Maria Lúcia Castanheira

Maria Lúcia Castanheira

SUPLENTES:

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

\_\_\_\_\_

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

\_\_\_\_\_

Adriane Teresinha Sartori

\_\_\_\_\_

IEL/UNICAMP  
2014



## DEDICATÓRIA

*Para, Mário, pelo diálogo de amor e de companheirismo incondicional, e para Lucas e Ana Flávia, por serem especialmente companheiros nesta jornada.*

*E, de modo muito especial, a meu avô Emílio e à minha mãe Ana. Durante minha infância, meu avô trabalhou em uma fábrica de reciclagem de papéis e, dali, trazia os contos de fada e as enciclopédias que inseriram a mim e a meus irmãos em práticas de leitura, muitas vezes, feitas oralmente pela minha mãe, enquanto sentávamos ao seu redor para escutar. Em outras, eu e meus irmãos ficávamos embaixo de um grande pé de limão cravo e, com os livros espalhados, íamos fazendo as (re)leituras individual ou coletivamente. Não tenho dúvidas de que essas práticas culturais da infância foram fundamentais à nossa paixão pela leitura e pela escrita.*





## AGRADECIMENTOS

*Tenho muito a agradecer a todos que, de alguma maneira, estiveram presentes na elaboração deste trabalho e o faço de modo muito especial:*

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) que, ao longo de quatro anos, concedeu o financiamento parcial necessário à realização desta pesquisa de doutoramento.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que, concedeu os subsídios para o doutorado-sanduíche realizado no King's College London, Reino Unido.

À Profa. Dra. Raquel, minha mestra querida desde o primeiro ano de graduação em 1985, minha orientadora e incentivadora principal deste trabalho. Em meio às suas tão disputadas vagas para orientação, eu tive a honra de ser aceita tanto para o mestrado quanto para o doutorado. Devo dizer que a Raquel é um exemplo rico sobre a relação de alteridade entre “professor-orientador/estudante-orientando”, porque, de forma muito coerente com o que defende nas teorias que discute, ela sempre se dispõe ao movimento dialógico de construção das pesquisas, acompanhando os orientandos em seus (re)posicionamentos e (re)significações como sujeitos estudantes-pesquisadores-escritores em constante constituição discursiva.

Ao nosso grupo de pesquisa na Unicamp, composto pelos orientandos da Profa. Dra. Raquel: Marcela Lima, Eliane Feitoza Oliveira, Flávia Sordi, Shirlei Neves, Ângela Fuza, Lucas Carvalho Maciel, Giovana Príncipe, Janaína Possati e Larissa Giacometti Paris, assim como Nathalie Letouzé que tem participado de nossos encontros. Gostaria muito de agradecer a todos pelas sugestões feitas durante todo o processo de investigação, principalmente, em nossos últimos seminários, quando as considerações metodológicas e as análises foram apresentadas. As nossas reuniões, toda a atenção sobre as questões que compartilhei, todas as críticas e sugestões foram fundamentais para as (re)construções desta tese.

Aos professores Brian Street, Luiz André Neves de Brito, Adriana Fischer e Maria Lúcia Castanheira por aceitarem a participação na banca defesa. Aos professores Clecio dos Santos Bunzen Júnior, Márcia Rodrigues de Souza Mendonça e Adriane Teresinha Sartori por fazerem parte como suplentes.

À Profa. Dra. Denise Braga, pela minha qualificação de área e por ser uma das principais interlocutoras nos momentos iniciais deste doutoramento.

À Profa. Dra. Adriana Fischer e ao Prof. Dr. Manoel Luiz G. Corrêa, pela qualificação do projeto da tese em abril/2012 e pelos imprescindíveis diálogos em congressos, essenciais à reflexividade de meu lugar como pesquisadora na Linguística Aplicada.

À Profa. Dra. Adriana Fischer e ao Prof. Dr. Luiz André N. de Brito, pela qualificação da tese em maio deste ano, momento em que a negociação dialógica foi uma das mais ricas e essenciais para a continuidade das análises e a coerência de todo o trabalho.

Ao King's College London e aos professores que foram importantes interlocutores na construção desta tese, especialmente:

Ao Prof. Dr. Brian Street, por ter se envolvido de modo muito atencioso e ativo com todo o processo do doutorado-sanduíche, desde sua rápida resposta ao meu primeiro e-mail, em 2011, quando ainda não me conhecia, até toda a sua paciente orientação e assistência sobre as exigências burocráticas do King's College. Não tenho como agradecer toda a atenção que recebi do professor na fase de “negociação”, assim, também, a que obtive ao longo dos meses em que pude compartilhar minhas dúvidas em nossas reuniões e ser encorajada a iniciar as análises do modo que fosse possível àquele momento em que tudo ainda comungava de passos tão embrionários. Em nossas “negociações dialógicas”, certamente, construiu-se o amadurecimento discursivo necessário ao meu posicionamento como pesquisadora, principalmente, em relação ao viés etnográfico no qual esta investigação buscou se edificar.

À Profa. Dra. Ursula Wingate, que também me recebeu no King's College de forma muito atenciosa para discutir e orientar minha pesquisa. As reuniões com a Profa. Ursula foram fundamentais aos rumos desta tese e permitiram também muitas discussões sobre o modo como eu poderia trazer o olhar etnográfico sobre a análise dos dados. Em nossas conversas, ela costumava resumir sobre um papel alguns apontamentos sobre minhas dúvidas e sobre minhas hipóteses iniciais e, depois, buscava ampliar os modos de enxergar e de nomear aquelas construções sobre o objeto de pesquisa. Foram momentos muito preciosos em que nossa “negociação dialógica” pôde desencadear caminhos imprescindíveis para a organização das categorias para a análise.

Ao caro Prof. Dr. Constant Leung, pela maneira atenciosa com que me recebeu no King's College, inclusive, me auxiliando em questões burocráticas para além daquelas relacionadas à minha investigação de doutorado.

Ao Prof. Dr. Harris Roxy, que, em seus seminários, foi quem mais enfatizou a importância da reflexividade nas pesquisas etnográfico-linguísticas.

Ao Prof. Dr. Ben Rampton, pelo modo como também enfatizou a reflexividade e pelas discussões tão críticas e fundamentais que coordenava nos seminários semanais de RWLL (Research Workshop in Language & Literacy).

À Profa. Dra. Roxane Rojo, uma das principais interlocutoras sobre os estudos do Letramento, com quem fiz uma das disciplinas sobre multiletramentos e a quem gostaria de agradecer pelo diálogo tanto nessa disciplina quanto naqueles entre um congresso e outro, sempre atenciosos e esclarecedores.

Ao amigo Clecio Bunzen, com quem os importantes diálogos começaram em 2003, no início do mestrado — tempo em que sentávamos com outros mestrandos e doutorandos nas mesinhas da cantina para um cafezinho e onde “resolvíamos” grandes questões de pesquisa e de escrita. Essas “negociações dialógicas”, geralmente, não são vistas para além da borda de todo o processo de integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas, embora tenham sido essenciais ao nosso processo. E foi assim que Clecio me fez compreender uma das questões discursivas mais importantes para minha escrita acadêmica: minha necessidade de distinção entre o lugar sócio-histórico ocupado pela voz da professora e da pesquisadora.

Ao Prof. Dr. Fabio Durão, por todas as solicitações atendidas sobre o doutorado-sanduíche.

Ao Claudio Platero e à Rose, ambos da secretaria de pós-graduação do IEL e a quem agradeço muito pela forma como sempre responderam às minhas dúvidas e solicitações, principalmente, àquelas do doutorado-sanduíche.

Às pessoas que me ajudaram a obter os anais de todos os SIGETs e, de modo muito especial, ao Prof. Dr. Acir M. Karwoski que, muito atenciosamente, contactou outras pessoas que poderiam me auxiliar com o escaneamento dos primeiros anais que não estavam digitalizados. Agradeço também a Profa. Dra. Beatriz Gaydeczka, Profa. Dra. Elvira Lopes Do Nascimento e ao Prof. Dr. Adair Bonini.

À Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira, que foi muito importante tanto para a efetivação do doutorado-sanduíche no King's College quanto para os caminhos interpretativos construídos por esta tese. Desde os primeiros contatos, a Lulu foi muito atenciosa, solícita e uma das interlocutoras que mais incentivou e contribuiu para a realização do doutorado-sanduíche.

À Profa. Dra. Theresa Lillis, à Profa. Dra. Mary Lea e a todos os integrantes do “Academic & Professional Literacies Forum” que me receberam na OPEN University, na cidade de Milton Keynes, na Inglaterra, para a apresentação de minha pesquisa e propiciaram um momento de importantíssimas discussões para a construção desta tese.

Aos docentes e alunos da instituição onde a investigação ocorreu, especialmente, ao diretor que me recebeu de modo muito aberto e solícito, se prontificando aos meus pedidos e necessidades de pesquisa. Não tenho dúvidas de que foi uma pessoa fundamental para que a investigação ocorresse. Também agradeço aos professores-orientadores que entraram em contato comigo no início do projeto em campo e me encaminharam seus mestrados, os quais, de modo muito solícito, atenderam ao meu pedido de participação na investigação e se dispuseram a colaborar com entrevistas e materiais.

À minha querida amiga Maria de Lourdes S. Ferreira, com quem tive o prazer de conviver ao longo do doutorado-sanduíche em Londres e com quem dividi todos os diálogos que, em terra tão longínqua, foram fundamentais para resistir à distância da família por tantos meses.

À minha querida e iluminada Jane Manaiya, que me fez possível em meus próprios sonhos.

À Zenaide Moschim Gianini e Daiane Delfin Marquele, pela atenção e profissionalismo com as aulas e as dúvidas de inglês.

A todos os amigos que, ao longo desses anos, compreenderam e respeitaram minha ausência, torcendo pelo caminho que escolhi.

A meus pais Ana e Armelindo, aos meus irmãos Ana Cristina, Irineu e Valdir, à minha sogra D. Lila, aos meus cunhados Regina e Paulo e aos meus sobrinhos Marcel, Ana Luísa, Pedro, Irineu e Rodolfo, por, ao longo desses anos de muito estudo e trabalho, incentivarem a elaboração desta tese e respeitarem os momentos de minha ausência.

De modo profundamente especial, ao meu marido e grande companheiro Mário e aos meus filhos Lucas e Ana Flávia, meus maiores interlocutores para manter a lucidez e a força necessária a todo esse processo de investigação, leitura e escrita.

E, por fim, agradeço especialmente à mestranda [S] que compreendeu desde o início a importância desta investigação e, de modo muito responsável, atendeu às minhas solicitações de materiais e entrevista. Sua colaboração com esta pesquisa fez com que os caminhos desta tese fossem ressignificados para atingir discussões que não poderiam ser feitas sem que o seu caso fosse considerado.

*A vida é dialógica por natureza.  
Viver significa participar de um diálogo:  
interrogar, escutar, responder, concordar etc.  
Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a  
sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o  
espírito, com o corpo todo, com as suas ações.  
Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no  
tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal.*

Mikhail Bakhtin (2003, p.348)



## RESUMO

Situada na Linguística Aplicada e com o objetivo de refletir a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva e etnográfica sobre a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas, esta tese está fundamentada, por um lado, nas proposições teóricas de Bakhtin (2006 [1929-30]; 2003 [1952-1953]; 1993 [1919-1921]; 1976 [1926]) sobre enunciação, dialogismo, alteridade, construção de sentidos, posicionamentos discursivos, gêneros discursivos e, conseqüentemente, sobre a relação sujeito e linguagem como um fenômeno social, histórico e essencialmente dinâmico; e, por outro, nos aportes teórico-metodológicos dos “Letramentos Acadêmicos”, segundo estudos desenvolvidos ao longo dos últimos 15 anos por autores britânicos, como Lea (1999), Lea & Street (2006 e 1998), Lillis (2008, 2003, 2001 e 1999), Lillis & Scott (2007), Street (2010 e 2009). Dessa maneira, esta tese se constrói segundo uma perspectiva etnográfico-linguística, desenvolvida mais especificamente a partir do que Lillis (2008) tem entendido como “história do texto”, ou seja, uma concepção teórico-metodológica que considera simultaneamente para a análise tanto o texto quanto dados de outras naturezas que estão ao redor do texto, num contexto específico que o envolve. Assim, a partir de um estudo de caso, esta tese se constrói sobre uma discussão teórico-analítica que privilegia dados diversificados, provindos de um exame de qualificação de dissertação de mestrado em Agricultura e Ambiente, com o objetivo específico de refletir sobre a “história do texto” da dissertação de [S] a partir do processo dialógico que envolveu (a) a versão escrita de sua dissertação entregue para o exame de qualificação, (b) as notas escritas dos professores da banca sobre essa dissertação, (c) os comentários orais dos professores e da mestranda durante o exame de qualificação e (d) os fragmentos extraídos de uma entrevista concedida pela mestranda após o exame. Para investigar essa “história do texto”, a análise dos dados ocupou-se de três categorias para sua delimitação: (i) os posicionamentos sócio-históricos ocupados pelos sujeitos — no sentido bakhtiniano — no momento em que o exame de qualificação ocorreu, (ii) as interlocuções e (iii) as relações de poder ali estabelecidas. Verificou-se que o diálogo ocorrido durante o exame de qualificação constituiu-se num importante processo de negociação que, através da alteridade, levou a mestranda a (re)significações sobre a prática acadêmico-científica de escrita da dissertação de mestrado e a (re)posicionamentos como um sujeito discursivo. A conclusão é de que esse processo dialógico de negociação é fundamental às práticas letradas acadêmicas, as quais emergem bem mais de sujeitos discursivos do ponto de vista bakhtiniano do que de sujeitos envolvidos apenas com o desenvolvimento de habilidades de escrita ou com a socialização do saber acadêmico. Esta tese busca, dessa forma, contribuir com os estudos dos Letramentos Acadêmicos à medida que, por esse prisma, é possível deslocar o discurso do déficit e da crise da escrita existente nas esferas acadêmicas para uma perspectiva que toma os letramentos acadêmicos como práticas letradas situadas socioculturalmente e, por isso, sempre demandam processos de integração segundo uma perspectiva discursiva e de negociação dialógica.

**Palavras-chave:** Letramentos Acadêmicos; Gêneros Acadêmicos; Dialogismo; Escrita Acadêmica; Etnografia Linguística.





## ABSTRACT

This thesis is situated in Applied Linguistics and reflects from a linguistic-discursive and ethnographic perspective on the integration of subjects in academic literacy practices. For this reason, this work is founded, on the one hand, on Bakhtin's concepts (2006 [1929-30], 2003, [1952-1953], 1993 [1919-1921], 1976 [1926]) of enunciation, dialogism, process of meaning, speech subjects, speech genres, and consequently on the relationship between subjects and language as a social, historical and dynamic phenomenon. On the other hand, this work is developed on the basis of the theoretical and methodological contributions from the "Academic Literacies" studies, which have been conducted over the past 15 years by British authors as Lea (1999), Lea & Street (2006 and 1998), Lillis (2008, 2003, 2001 and 1999), Lillis & Scott (2007), Street (2010 and 2009). Hence, this thesis is underpinned by a linguistic ethnographic perspective, based more specifically on what Lillis (2008) has understood as "text history", that is, a theoretical and methodological framework for the simultaneous analysis of the text and of other data from the situated context "around the text". As a case study, this thesis is founded on a theoretical and analytical discussion that emphasizes diversified data stemming from a qualifying exam of a masters dissertation in Agriculture and Environment, with the specific aim to reflect on the "text history" of the dissertation of [S], across the dialogic process involving (a) the written version of her dissertation for the qualifying exam, (b) the written notes from the professors of the Qualifying Committee on this dissertation, (c) the oral comments from the professors and [S] during the qualifying exam and (d) extracts from the interview with [S] after the exam. For the investigation about this "text history", the data analysis has focused on three categories: (i) the socio-historical placements of the subjects — in Bakhtin's sense of the term — during the qualifying exam, (ii) the interlocutors in dialogue, and (iii) the power relations established among the subjects in the place and time in which the dissertation qualifying exam took place. It was found that dialogue during the qualifying exam constituted an important negotiation process because, through the alterity, [S] was building her (re)meanings on the academic-scientific practice of writing of the masters dissertation and her (re) placements as a speech subject. The conclusion is that the dialogic process of negotiation is crucial to academic literacy practices because these practices emerge more from speech subjects from the Bakhtin's viewpoint, than of subjects that have worked only with writing skills or socialization of academic knowledge. Thereby, this thesis aims to contribute to Academic Literacies studies considering that the dialogic perspective is able to move the debate about the writing deficit and the writing crisis in the academic spheres to a place where academic literacies have been taken as socially and culturally situated practices. These practices require constant processes of integration according to a discursive perspective and dialogic negotiation.

**Keywords:** Academic Literacies; Academic Genre; Dialogism; Academic Writing; Linguistic Ethnography.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1-10</b>
<b>CAPÍTULO 1: TENDÊNCIAS DE PESQUISAS ACADÊMICO-CIENTÍFICAS NO BRASIL SOBRE ESCRITA.....</b>	<b>11-54</b>
<b>1 SITUANDO A PESQUISA.....</b>	<b>11</b>
1.1 Pesquisas sobre escrita no âmbito de Programas de Pós-Graduação da UNICAMP.....	14
1.2 Pesquisas no Brasil a partir de estudos dos letramentos.....	22
1.3 Pesquisas brasileiras a partir das teorias de gênero.....	33
1.4 SIGETs e pesquisas sobre escrita acadêmica, gêneros acadêmicos, letramentos acadêmicos.....	31
1.5 SIGETs e os aportes teóricos dos Letramentos Acadêmicos.....	48
<b>CAPÍTULO 2: O TEXTO COMO ENUNCIÇÃO DIALÓGICA.....</b>	<b>55-82</b>
<b>CAPÍTULO 3: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>83-130</b>
<b>3 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>83</b>
3.1 A etnografia linguística em pesquisas sobre letramentos acadêmicos.....	84
3.2 Contexto de pesquisa.....	104
3.2.1 O <i>campus</i> e os cursos. ....	104
3.2.2 Primeiros passos para que a investigação ocorresse: o pesquisador, a pesquisa e o local de investigação.....	106
3.2.3 O contato com os alunos e o processo de agendamento das entrevistas/conversas.....	111
3.2.4 Explicitação da geração de registros .....	116
3.3. Constituição do <i>corpus</i> e perguntas de pesquisa. ....	119

<b>CAPÍTULO 4: PRÁTICAS LETRADAS ACADÊMICAS E SUJEITOS DISCURSIVOS: DIALOGISMO, (RE)SIGNIFICAÇÕES E (RE)POSICIONAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS .....</b>	<b>131-212</b>
<b>4 ENUNCIACÃO E SENTIDOS .....</b>	<b>131</b>
4.1 O exame de qualificação de mestrado como evento de letramento e suas práticas letradas .....	134
4.2 Quem são os sujeitos .....	139
4.3 Ao redor do texto: posicionamentos, interlocuções e relações de poder .....	143
4.3.1 “Grande Tema” e “Tema Específico” para os professores da banca de qualificação: questões para a “comunicação científica” .....	143
4.3.1.1 Práticas acadêmicas letradas oralizadas: indícios para a integração de [S] .....	156
4.3.2 “Grande Tema” e “Tema Específico” para a mestranda: as escolhas linguístico-discursivas do sujeito .....	165
4.3.3 Outras questões de “comunicação científica”: entre as práticas letradas “externas” e a prática acadêmica de referências bibliográficas .....	173
4.3.4 Dialogismo e alteridade: ressignificações para a prática letrada e reposicionamentos do sujeito .....	181
4.3.5 A prática do mistério e a prática da reescrita da dissertação de [S] .....	189
4.3.5.1 Indícios discursivos sobre concepções de linguagem e práticas de escrita nos comentários dos professores .....	189
4.3.5.2 Dimensões pouco esclarecidas para a escrita de [S] .....	197
4.3.5.3 Outras questões de “comunicação científica”: a exigência de detalhes e justificativas para a integração de [S] .....	200
4.3.6 A constituição dos sujeitos discursivos através dos processos dialógicos de negociação sobre a escrita .....	207
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>213-226</b>
<b>6. BIBLIOGRAFIA GERAL .....</b>	<b>227-242</b>

## INTRODUÇÃO

*“Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo — pelo menos no que constitui o essencial da minha vida —, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade.”*

**Mikhail Bakhtin**, O autor e o herói (ed. 1987)

Desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada, esta tese buscou aliar concepções linguístico-discursivas a aportes teórico-metodológicos da etnografia. Essa aliança tem favorecido uma série de pesquisas sobre sociedade, cultura e linguagem e, entre elas, aquelas que se tornaram conhecidas como etnografia linguística. De acordo com Rampton et al. (2004), a etnografia linguística está relacionada a pesquisas que partem do princípio de que a linguagem e o mundo social moldam-se um ao outro, assim, os mecanismos e dinâmicas desses processos podem ser entendidos através de uma análise detalhada do uso da linguagem e da construção de significado nas atividades cotidianas. Dessa maneira, reúnem conhecimentos e metodologias de linguística e de etnografia com o objetivo de melhor compreender os sentidos das práticas de linguagem em determinadas instâncias e segundo os contextos sociais e culturais particulares em que essas práticas se inserem. Nesta tese, através de um estudo de caso que tem como centro o evento situado de exame de qualificação de mestrado da dissertação de [S], a perspectiva etnográfico-linguística contribuiu para reflexões sobre os modos como a mestrandia foi (re)significando as práticas acadêmico-científicas de escrita e se (re)posicionando como um sujeito discursivo a partir do próprio processo dialógico que ocorreu durante o evento e segundo as relações de poder ali constituídas.

Para continuar a introdução a esta tese, apresento um dos conceitos mais importantes para a etnografia linguística e que sempre esteve presente no cerne da constituição deste trabalho: a reflexividade. Segundo Davies (2002), em seu sentido amplo, reflexividade significa uma volta sobre si mesmo, um processo de auto-referência. Para o contexto da pesquisa social, através da reflexividade, os pesquisadores são levados a

questionar os “modos pelos quais os produtos de pesquisa são afetados pelo pessoal e pelo processo de fazer pesquisa” (p. 05) em decorrência do envolvimento particularmente próximo do pesquisador com as pessoas na sociedade e na cultura em estudo. Isso me leva necessária e eticamente a me colocar como uma pesquisadora que ocupa um lugar sócio-histórico e, dele, me posiciono para enxergar os acontecimentos e fazer as análises contidas nestes estudos. Como será visto no Capítulo 3, sobre as considerações metodológicas, isso foi fundamental às reflexões e justificativas das escolhas feitas sobre os caminhos que levaram esta investigação a se constituir como um estudo de caso.

A reflexividade também foi essencial ao ponto de partida para minhas hipóteses que se construíram a partir de minha própria história como estudante universitária, professora e pesquisadora. Durante o mestrado, minhas hipóteses e objetivos de investigação foram norteados pelo lugar sócio-histórico que ocupei como graduanda durante a década de 1980, da qual emergia um contexto de contestação das práticas prescritivas que envolviam a Educação no Brasil, e pelo posterior lugar de professora no ensino de leitura e produção de textos a alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Assim também, no doutorado, há uma história de minha vida acadêmica em que vejo refletidas as preocupações e análises aqui propostas. Então, é desse lugar sócio-histórico que selecionei minhas leituras, elaborei algumas hipóteses, fiz a geração de registros e as escolhas para a constituição do *corpus* para análise.

Durante meus anos escolares, as aulas de português não eram baseadas no ensino de gêneros ou em práticas sociais de escrita e visavam apenas o ensino de regras gramaticais, com exercícios e interpretação de textos. Mas havia algumas práticas de produção de texto: por solicitação dos professores, costumávamos, por exemplo, escrever resumos dos livros de literatura e fazer pesquisas relacionadas às disciplinas, com cópias manuais integrais de textos contidos em enciclopédias impressas, ou seja, eram práticas letradas do universo escolar que serviam às disciplinas, segundo um modelo de linguagem e conteúdo orientado pelos professores. Com essa história de letramento escolar, em 1985, ingressei na graduação do curso de Letras e Linguística do IEL/UNICAMP, onde as novas práticas de escrita — em suas novas condições e diante dos novos professores-interlocutores — demandavam tarefas sobre as quais eu (e todos os outros alunos) jamais

havia me debruçado. No primeiro semestre do primeiro ano, uma das professoras de literatura pediu resenhas de obras consagradas, como “Dom Quixote” de Miguel de Cervantes, “Memórias Póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis e “Madame Bovary” de Gustave Flaubert, sem jamais ter nos esclarecido o que entendia como uma resenha ou como elaboraríamos uma análise literária. Era “apenas” escrever um “trabalho” sobre as obras. Um dos resultados dessa nova prática de escrita acadêmica foi uma lista feita pela professora com uma infinidade de inadequações — “as barbaridades” — existentes nos textos de todos e lidas oralmente para toda a classe que, durante uma hora e meia, riu de sua própria tragédia.

Na época, minha percepção sobre esses fatos era relacionada a juízos de incompetência e ignorância, não aquela que move ao conhecimento, mas, sim, a que nos faz inferiores. Para nos integrarmos a essas novas práticas, pedíamos auxílios e orientações aos alunos de anos mais avançados e, nessas interlocuções, nossas práticas letradas iam se construindo e se modificando de um “trabalho” para outro, de um professor para outro. No segundo semestre do primeiro ano, uma professora marcou uma conversa individual com cada um dos alunos sobre a escrita que havia pedido para avaliação e, então, eu tive a minha primeira “negociação”: ela me deu um texto de outro aluno para ler porque o considerava bem elaborado e releu comigo o meu próprio texto, questionou alguns trechos e me mostrou como eu poderia reescrevê-los. Antes de esperar o aluno “pronto” e “acabado”, ela reconheceu em cada uma daquelas escritas a complexidade de uma prática sociocultural situada, assim como a singularidade de cada sujeito iniciante nessa prática e em plena constituição naquele novo lugar histórico que começava a ocupar. Hoje, do lugar sócio-histórico que ocupo para escrever esta tese, vejo que, naquele diálogo, certamente, eu ressignifiquei aquelas práticas de escrita e me reposicionei como aluna que poderia aprender a partir dali — não poderia ter aprendido antes; não poderia ter chegado pronta.

Desse lugar e sob essa mesma hipótese de que os sujeitos, por serem sócio-historicamente inacabados e estarem em constante movimento discursivo, demandam constantes aprendizagens das práticas letradas das quais participam nas esferas sociais do discurso e, portanto, com a hipótese de que tudo isso nos leva a renegar o discurso do déficit ou da falta, trabalhei na elaboração da presente tese, que também foi se construindo

e se reconstruindo através dos diversos diálogos com os quais pôde edificar críticas, sugestões e reflexões. Ao longo de quatro anos, o desenho do objeto de investigação foi se modificando e ganhando novos contornos a partir de leituras, de seminários e discussões desenvolvidas com o grupo de mestrados e doutorandos orientados pela Profa. Dra Raquel Salek Fiad, de participações em seminários de outros professores ou instituições, de simpósios e comunicações individuais em congressos e de importantes interlocuções mantidas com professores de outras universidades, como a Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira (UFMG), ou daquelas relacionadas ao doutorado-sanduiche no King's College-London (UK), envolvendo, de modo mais direto, o Prof. Dr. Brian Street e a Profa. Dra. Ursula Wingate, e, através de seminários, o Prof. Dr. Ben Rampton, o Prof. Dr. Roxy Harris e o Prof. Dr. Constant Leung. Além disso, os caminhos desta tese também se (re)construíram pelos diálogos de duas qualificações: a do projeto de pesquisa, com o Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP) e a Profa. Dra. Adriana Fischer (FURB); e a qualificação da tese, com o Prof. Dr. Luiz André de Brito (UFSCAR) e a Profa. Dra. Adriana Fischer (FURB). Todos esses diálogos ajudaram a conceber caminhos que foram tomados e repensados tanto durante as investigações em campo quanto ao longo da escrita dos capítulos desta tese que, a partir do caso de [S], buscaram discutir a integração de sujeitos a práticas letradas acadêmicas.

O termo “integração” foi concebido no transcorrer da análise de dados, elaborada no Capítulo 4 desta tese, por conta da necessidade de designar o trabalho mútuo dos sujeitos sobre as práticas escritas em meio a um processo de construção de sentidos, posicionamentos discursivos e relações de poder. Há, portanto, uma questão epistemológica profunda em consequência de reflexões anteriores a essa terminologia. O conceito de “integração” nasce do processo dialógico em que a alteridade é constitutiva de todos os sujeitos. No caso de [S], esse processo ocorre durante o exame de qualificação da dissertação de mestrado e envolve as concepções da mestranda e dos professores sobre linguagem, escrita, gêneros e ciência. Desse modo, o conceito de integração proposto por esta tese caminha no sentido contrário ao da ideia de que uma prática escrita dependeria apenas de um trabalho individual, de um esforço particular, de uma competência própria de um sujeito cognitivo, hábil, socializado com o discurso acadêmico e com as características



de um gênero discursivo. A análise dos dados nos leva a conceber a integração às práticas letradas acadêmicas a partir de um trabalho mútuo e contínuo dos sujeitos inseridos em eventos de negociação dialógica sobre as práticas de escrita, e isso representa um processo dinâmico, permanentemente aberto e constantemente redefinido e renegociado em meio aos interlocutores, às relações de poder e ao contexto em que se inserem.

Esta é exatamente a tese que aqui se edifica: a negociação dialógica é fundamental aos processos de integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas. Essas práticas precisam se desenvolver em meio a interações discursivas que constroem a alteridade necessária à constituição dos sujeitos discursivos em seu processo de (re)significações e (re)posicionamentos. Isso nos permite investir numa perspectiva de negociação da escrita e demover o discurso do déficit e do fracasso que, no contexto brasileiro, tem se intensificado sobre os alunos “não tradicionais”. Esse é um termo utilizado por Lillis (1999) ao se referir ao contexto britânico, cujas vagas têm sido historicamente reservadas para classes economicamente privilegiadas e, somente em tempos mais recentes, tiveram o acesso ampliado para incluir alunos de grupos sociais anteriormente excluídos. Da mesma maneira, no Brasil, esse discurso tem recaído particularmente sobre alunos oriundos de grupos sociais que antes não tinham acesso à escolarização básica e, hoje, em decorrência de políticas educacionais que estão expandindo o acesso ao Ensino Superior, chegam à universidade depois de terem frequentado escolas públicas, cuja carência do ensino fortalece a ideia de que as dificuldades de escrita em âmbito acadêmico estariam localizadas essencialmente entre os “não-tradicionais”, e a precariedade do letramento escolar seria, por si só, a responsável pelos obstáculos que o estudante teria ao escrever na universidade. Ao que parece, inclusive, pela minha própria história de graduação numa época anterior a essa ampliação do ingresso à universidade, os problemas sobre as atividades de escrita sempre existiram para todos, mas, nesses últimos anos, a democratização do Ensino Superior tem sido uma lente capaz de dar-lhes visibilidade.

Esta tese se origina, portanto, desse anseio de questionar por outro prisma que não o do déficit e da crise da escrita, a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas. Como será possível compreender a partir do Capítulo 1 desta tese, nos últimos

anos, também tem crescido o interesse de pesquisadores brasileiros sobre a escrita na universidade e temos investido em pesquisas sob as mais variadas vertentes teóricas, principalmente, a partir das teorias de gêneros. Mas a abordagem das práticas letradas acadêmicas pelo prisma dos Letramentos Acadêmicos ainda é muito recente. No Brasil, autores como Marildes Marinho (UFMG), Adriana Fisher (FURB), Gilcinei Teodoro Carvalho (UFMG), Maria Lúcia Castanheira (UFMG), Luiz André de Brito (UFSCAR) e Raquel Salek Fiad (UNICAMP) têm trabalhado em publicações de artigos e orientações de pesquisas que buscam se situar nos aportes teórico-metodológicos dos Letramentos Acadêmicos para produzir discussões que renegam o discurso do déficit e se sustentam na perspectiva de que seria impossível aos sujeitos desenvolverem as práticas letradas acadêmicas em outras instâncias de produção de linguagem escrita, por isso, essas práticas demandam processos de aprendizagem em meio a um contexto de discussão e negociação.

Estudos realizados por Lea & Street (1998; 2006) apontam, entretanto, que o acesso dos estudantes a letramentos acadêmicos tem encontrado entraves em decorrência de perspectivas não apenas capazes de dificultar o processo de inserção às novas práticas de escrita, mas, também, de contribuir para o fracasso. Por assumir a escrita como habilidade técnica e objetivar o “conserto” dos problemas, os autores denominaram uma dessas perspectivas como “modelo de habilidades”. Outro modelo de letramento criticado pelos autores é o da “socialização acadêmica” que toma a escrita como um meio transparente de representação e centra-se na tarefa de inculcar aos alunos a “cultura” da academia, tida como supostamente homogênea. Nesses modelos, os autores criticam o pressuposto de déficit da escrita dos alunos e defendem um terceiro modelo para a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas: o modelo dos letramentos acadêmicos. Essa abordagem parte do conceito de letramentos como práticas sociais situadas e, embora não prescindia o que é proposto pelos modelos de habilidades e socialização acadêmica, tem como perspectiva a discussão e a negociação sobre as diversas práticas letradas acadêmicas, em contextos específicos de interlocução e relações de poder.

Espero que ao considerar a face sociocultural e, ao mesmo tempo, a socioenunciativa das práticas letradas acadêmicas aqui tomadas para as discussões, as reflexões propostas nas páginas desta tese possam contribuir com os desafios que se alojam

no complexo processo de práticas sociais acadêmicas de letramentos — e, como práticas complexas, não estão subordinadas apenas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e textuais. A consideração dessa complexidade é um dos primeiros passos para seguir o caminho de reflexão e análise proposto pelos Letramentos Acadêmicos, por isso, as pesquisas nesse campo precisam se concentrar na geração de registros em situações reais em que as práticas letradas acadêmicas ocorrem. Para a presente investigação, a produção dos registros ocorreu em um curso de mestrado em Agricultura e Ambiente de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo e, para compreender as práticas escritas acadêmicas consideradas e seu processo de significação para os sujeitos, buscou desenvolver uma análise de dados mantendo uma relação concomitante entre texto e contexto. Enquanto, pois, a base teórica linguístico-discursiva nos leva a considerar o material linguístico, a perspectiva etnográfica nos faz buscar outros elementos que estão ao redor do texto a partir do que é proposto por Lillis (2008) sobre o que denominou como “história do texto” dos sujeitos. Esse é especificamente o viés etnográfico-linguístico a que se propõe esta tese, cujo objetivo específico é investigar a “história do texto” da dissertação de mestrado de [S], segundo indícios que nos levam a refletir sobre os modos como os sujeitos envolvidos no exame de qualificação dessa dissertação vão significando e se posicionando sobre as práticas de escrita aí envolvidas. Os elementos da “história do texto” de [S] estão, pois, no processo dialógico que ocorre durante o evento do exame de qualificação e envolve sua apresentação oral, suas perguntas e respostas à banca de professores, os comentários orais e escritos desses professores, assim como fragmentos de uma entrevista concedida pela mestranda após o exame de qualificação e informações sobre sua história de letramento.

Proponho, desse modo, o primeiro capítulo para situar a presente pesquisa sobre letramentos acadêmicos no Brasil, em meio a outras tendências de estudos sobre a escrita, os quais, de modo geral, desde o final da década de 1970, têm focalizado situações de ensino e aprendizagem em contexto escolar e, portanto, relacionadas a crianças e jovens em fase anterior ao ingresso na universidade. Apenas nos últimos anos, alguns pesquisadores brasileiros têm contemplado, por diferentes prismas teórico-metodológicos, questões de escrita relacionadas às práticas da esfera acadêmica. Meu objetivo é situar a proposta aqui

sustentada sobre os estudos dos letramentos acadêmicos, segundo uma corrente específica de autores britânicos que, nesses últimos 15 anos, têm discutido e desenvolvido um escopo teórico-metodológico sobre as práticas letradas acadêmicas, principalmente, em relação ao ensino e aprendizagem, como é o caso de Lea (1999) Lea & Street (2006 e 1998), Lillis (2008, 2003, 2001 e 1999), Lillis & Scott (2007) e Street (2010 e 2009a).

A seguir, proponho um capítulo (Capítulo 2), para explicitar as bases teóricas da perspectiva bakhtiniana sobre enunciação e dialogismo e dos Letramentos Acadêmicos que acompanham os percursos reflexivos aqui elaborados e um capítulo (Capítulo 3) para apresentar uma discussão sobre o viés etnográfico-linguístico que embasa tanto o percurso que tornou possível a geração de registros em situação real de práticas letradas quanto a relação necessária dos dados selecionados para as análises aqui propostas. Essas análises serão apresentadas no Capítulo 4, de modo a privilegiar o olhar dos sujeitos e suas concepções de escrita a partir de indícios (GINZBURG, 1989) existentes no processo dialógico que se estabeleceu entre a mestrande e os professores da banca durante o exame de qualificação, construído a partir da negociação entre os sujeitos em meio a um processo de alteridade que atinge a todos os sujeitos ali envolvidos, ou seja, não abrange apenas a mestrande, mas, também, os professores da banca.

Essa abrangência justifica o título desta tese no plural, relacionado a “sujeitos discursivos” e não a “sujeito discursivo” — o que poderia soar incoerente a um estudo de caso que focaliza um sujeito. Através das análises sobre o caso de [S], foi possível concluir que, num processo de negociação sobre as práticas de escrita, as (re)significações e (re)posicionamentos são constitutivos de todos os sujeitos discursivos, inclusive, dos professores da banca do exame de qualificação. Do ponto de vista discursivo, através da alteridade, todos os sujeitos se constituem sócio-historicamente num trabalho mútuo de (re)construções de sentidos e (re)posicionamentos constantes, por isso, na interação discursiva, o movimento de significações e posicionamentos não pode ser unidirecional, ou seja, apenas de um sujeito. Isso foi compreendido à medida que, embora o foco de investigação tenha sido a voz de [S], o processo de negociação naturalmente conduz às vozes dos professores e às suas concepções, pois essa é a natureza da interação dialógica e, por esse prisma, também foi possível identificar algumas de suas reconstruções de sentido.

Espero, por fim, que os estudos apresentados nesta tese possam contribuir com as discussões sobre a integração dos sujeitos aos letramentos acadêmicos, considerando-os em seus movimentos discursivos para os constantes processos de (re)significações e (re)posicionamentos sócio-históricos sobre essas práticas letradas. Penso que essa seja uma forma capaz de deslocar o discurso do déficit da escrita para um espaço de construção discursiva dos sujeitos diante dos desafios que envolvem essas práticas culturais situadas.



## CAPÍTULO 1

### TENDÊNCIAS DE PESQUISAS ACADÊMICO-CIENTÍFICAS NO BRASIL SOBRE ESCRITA

*“Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem uns ao encontro dos outros. (...) o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a das árvores, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces.”*

**Boaventura de Sousa Santos** , Um discurso sobre as ciências

#### 1 SITUANDO A PESQUISA

Sob um consenso<sup>1</sup> de que a escrita não pode ser tratada como um ato de comunicação segundo um processo de codificação e decodificação de um sistema fechado em si mesmo, as pesquisas acadêmico-científicas a têm considerado como objeto de estudo em suas complexas e diferentes — embora constitutivas — faces, em diversificadas áreas do conhecimento e sob as mais variadas vertentes teóricas. No Brasil, de modo geral, desde o final da década de 1970, as pesquisas sobre a escrita têm se concentrado em situações de ensino e aprendizagem em contexto escolar e, portanto, relacionadas a crianças e jovens em fase anterior ao ingresso à universidade. Apenas nos últimos anos, alguns pesquisadores brasileiros têm contemplado, por diferentes prismas teórico-metodológicos, questões de escrita relacionadas às práticas letradas acadêmicas. Por isso, ao considerarmos as tendências das pesquisas brasileiras, é inevitável a abordagem de estudos que não estão relacionados ao objetivo de investigação desta tese — práticas letradas acadêmicas —, mas que são fundamentais para entendermos as diferentes correntes teórico-metodológicas que embasam essas pesquisas e que acabam também influenciando o desenvolvimento de pesquisas sobre o uso social da escrita no universo acadêmico.

---

<sup>1</sup> Cf. por exemplo: SIGNORINI, I. (org). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2001.

Sendo assim, neste capítulo, proponho situar a presente pesquisa sobre letramentos acadêmicos<sup>2</sup> em meio a outras tendências de estudos acadêmicos sobre a escrita, ocorridos nas últimas décadas no Brasil e, de modo geral, inseridos em contextos e preocupações com ensino e aprendizagem no espaço escolar anterior à universidade. Desenvolvo esse percurso para expor o que tem acontecido em relação aos diferentes objetivos e tendências teórico-metodológicas para, dessa maneira, situar a proposta aqui sustentada sobre os estudos dos Letramentos Acadêmicos, segundo uma corrente específica de autores britânicos que, nesses últimos 15 anos, têm discutido e desenvolvido um escopo teórico-metodológico sobre as práticas letradas acadêmicas, principalmente, em relação ao ensino e aprendizagem. Esse olhar reflexivo sobre alguns desses percursos também permite justificar a presente tese de Doutorado em relação às práticas acadêmicas letradas, com base nos aportes teóricos desenvolvidos à luz do que temos chamado “Letramentos Acadêmicos” (LEA, 1999; LEA & STREET, 2006 e 1998; LILLIS, 2008, 2003, 2001 e 1999; LILLIS & SCOTT, 2007; STREET, 2010 e 2009a) e segundo a concepção bakhtiniana sobre enunciação, dialogismo, gêneros discursivos e, conseqüentemente, sobre a relação sujeito e linguagem (BAKHTIN, 2003 [1952-53]; 2006 [1929-30]).

Neste capítulo, primeiramente, serão apresentadas algumas considerações a partir de pesquisas realizadas por Caron et al (2000), Santos (2004) e Pasquotte-Vieira (2005) sobre tendências de pesquisas relacionadas a ensino e aprendizagem de escrita em português como língua materna e desenvolvidas entre 1980 e 2003, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) e da Faculdade de Educação, ambos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Após essas considerações, com base em Pasquotte-Vieira (2011), são propostas reflexões sobre teses de doutorado desenvolvidas no Brasil entre 2000 e 2005, a partir de dados coletados no segundo semestre de 2010 no portal da CAPES com a palavra-chave “letramento”. Em seguida, a partir de estudos elaborados por Rojo (2005), Motta-Roth (2008) e Bunzen (2009), proponho a abordagem de pesquisas brasileiras sobre escrita, fundamentadas em

---

<sup>2</sup> No decorrer desta tese, estou grafando com letras minúsculas a expressão “letramentos acadêmicos” quando me refiro às práticas letradas, enquanto o termo “Letramentos Acadêmicos” está grafado com maiúsculas por se referir à abordagem teórico-metodológica para pesquisas sobre as práticas letradas acadêmicas segundo os autores aqui considerados.



diferentes perspectivas de teorias de gênero, ou seja, da Escola de Sydney, da Escola Suíça ou Escola de Genebra, da Escola Americana ou Nova Retórica e da Escola Britânica de ESP (English for Specific Purposes).

Através dessas pesquisas, compreendemos um movimento importante: a maneira como as pesquisas sobre escrita no Brasil estiveram inicialmente relacionadas ao ensino e aprendizagem em ambiente escolar e a um contexto de denúncia e crítica às práticas pedagógicas estandardizadas de ensino de normas e prescrições da língua e, posteriormente, se desenvolveram à luz de fundamentações teóricas dos estudos de letramento e das teorias de gênero. Olhar para esses percursos de pesquisas é uma forma importante e crítica de visualizar, por um lado, o nosso histórico de pesquisas sobre escrita, fundamentalmente, relacionadas ao Ensino Fundamental I e II e ao Ensino Médio e, por outro, de compreender de que maneira a proposta de pesquisas sob os aportes dos Letramentos Acadêmicos representa outro lugar teórico-metodológico para a investigação acadêmico-científica, outra perspectiva de onde se posiciona para entender questões relacionadas às práticas de escrita. Esse outro lugar, no entanto, é derivado de lugares teóricos do nosso histórico de pesquisas, com os quais se alia ou estabelece críticas. Sua principal crítica se relaciona ao fato de os modelos de letramentos (LEA & STREET, 2006 e 1998) geralmente construídos nas relações de ensino e aprendizagem de práticas letradas na universidade assumirem a escrita como habilidade técnica e objetivarem o “conserto” dos problemas, na maioria das vezes, de ordem textual e gramatical, ou buscarem a “socialização acadêmica” por tomar a escrita como um meio transparente de representação e centrar-se na tarefa de inculcar aos alunos a “cultura” da academia, tida como supostamente homogênea.

Por fim, para atingir as tendências de pesquisas que envolvem a escrita no universo acadêmico, passo a explorar os resumos de comunicações orais contidos nos Cadernos de Resumos dos SIGETs (Simpósio Internacional de Gêneros Textuais) entre 2003 e 2011, um dos pioneiros e mais importantes eventos acadêmicos brasileiros sobre estudos em torno de gêneros textuais e discursivos, em suas mais diversificadas práticas sociais. Interessam-nos os resumos especificamente relacionadas aos gêneros de natureza acadêmica, às práticas de escrita da esfera acadêmica e às atividades de escrita em língua

materna de gêneros de natureza acadêmica ou não, desenvolvidos no âmbito de disciplinas voltadas ao ensino de escrita a estudantes universitários. Outras fontes de desenvolvimento dessas pesquisas poderiam ser exploradas, mas a escolha pelos trabalhos apresentados nos SIGETs se justifica pelo fato de que, através deles, podemos ter uma perspectiva muito ampla sobre essas pesquisas à medida que, sendo internacionalizado a partir de 2005, foi capaz de agregar pesquisadores com diferentes propósitos e tendências teóricas, inclusive, proporcionando o contato com perspectivas inovadoras, como é o caso dos Letramentos Acadêmicos. Na apresentação do Caderno de Resumos do VI SIGET (2011), temos que a “partir da introdução dos gêneros como objeto de ensino e de pesquisa e do acentuado crescimento desses estudos, o SIGET evidencia-se como um palco de discussão e partilha de conhecimentos teóricos, práticos, analíticos e metodológicos, desde sua primeira edição em 2003, em Londrina/PR (...)”. O fato de ser um evento internacional proporcionou os contatos iniciais com as pesquisas do Reino Unido pela ótica dos Letramentos Acadêmicos, o que foi primordial para que essa tendência começasse a ser explorada por alguns pesquisadores brasileiros.

Chegamos, dessa maneira, à parte final do capítulo em que são traçadas reflexões em torno de pesquisas sobre letramentos acadêmicos, como forma de nos levarem a uma compreensão inicial da relação desta tese com os aportes teóricos dos Letramentos Acadêmicos e de modo a justificá-la, considerando a discussão sobre as práticas letradas acadêmicas não apenas tendo os textos como foco de análise, mas, também, outros elementos que, sob uma perspectiva etnográfico-linguística, são capazes de nos levar a discutir questões importantes sobre a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas.

### **1.1 Pesquisas sobre escrita no âmbito de Programas de Pós-Graduação da UNICAMP**

No Brasil, a década de 1980 representou um importante espaço de mudanças advindas de pesquisas que propunham a prática de ensino de escrita para além de normas e prescrições de regras gramaticais. Em minha dissertação de mestrado (PASQUOTTE-VIEIRA, 2005) sobre o processo de escrita desenvolvido por escolares de Ensino Médio,

busquei refletir sobre essa mudança de paradigma, tanto para as pesquisas sobre a escrita quanto para as práticas de ensino, a partir de meu próprio percurso como aluna universitária durante a década de 1980 e professora recém-formada que iniciou o trabalho profissional entre o final da década de 1980 e início da década de 1990:

“As normas e as prescrições que, até então, pareciam garantir o sucesso desse ensino desmoronavam”, aponta-nos Magda B. Soares, no prefácio do livro *Aula de Português* (Batista, 1997)<sup>3</sup>, referindo-se a autores como Wanderley Geraldi (1987[1984], na organização da coletânea do livro *O texto em sala de aula*), Rodolfo Ilari (1985, *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*), Magda Soares (1986, *Linguagem e escola: uma perspectiva social*), Mary Kato (1986, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*), Elvo Clemente (1987, na organização da coletânea do livro *Linguística aplicada ao ensino de português*), entre tantos outros que proporcionaram o questionamento sobre o ensino de português a toda uma geração acadêmica, inclusive, aos alunos de Letras e Linguística que, como eu, se tornariam, mais tarde, os trabalhadores dessas reflexões em salas de aula do ensino de 1º e 2º graus<sup>4</sup>. É claro que nenhum percurso reflexivo se desenrola de maneira linear, absolutamente clara e sem conflitos, mas pode-se dizer que, por um lado, a discussão concentrava-se em torno das variações linguísticas existentes no Brasil e não reconhecidas no ensino de português; e, por outro, de que forma pesavam sobre os alunos as consequências dessa falta de reconhecimento e a centralização no ensino de gramática da norma culta.

Para mim, assim como para muitos dessa geração de alunos acadêmicos e futuros professores, entre as tantas leituras e debates propostos, o artigo “*Redações de Vestibular: algumas estratégias*” (1977), de Cláudia T. G. de Lemos e, posteriormente, a publicação do livro *Problemas de Redação* (1981), de Alcir Pécora, tiveram importância particular para as reflexões propostas. Lemos buscava identificar, nesse artigo, os procedimentos linguísticos utilizados pelo vestibulando, entre eles, o que a autora chamou de *estratégias de preenchimento de espaço*, quer dizer, o que Lemos procurava, naquele momento, era chamar a atenção para uma perspectiva funcional e discursiva sobre as produções escolares, não mais calcada no critério exclusivo das normas gramaticais. Seguindo, praticamente, a mesma tendência analítica, Pécora apontou as grandes dificuldades e os “problemas” verificados nas redações do vestibular CEECEM, no ano de 1976 e nos propunha uma reflexão incisiva: o grande número de problemas apontados no *corpus* analisado fazia supor que deveria haver algo errado com a prática de ensino de português e, entre tantas carências, apontava a falta de uma concepção de linguagem capaz de conferir significação à produção escrita do aluno.

(PASQUOTTE-VIEIRA, 2005:1-3; grifos em itálico da autora)

---

<sup>3</sup> BATISTA, A.A.G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. Coleção Texto e Linguagem. São Paulo, ed. Martins Fontes, 1997.

<sup>4</sup> Essa era a forma utilizada, à época, para se referir às séries de 1ª a 8ª (1º grau) e de 1ª a 3ª (2º grau), hoje respectivamente chamadas de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Naquele momento acadêmico das pesquisas de autores brasileiros, alguns estudos embasados na Linguística Textual, como aqueles inspirados nos trabalhos de Koch (1990a [1989]), Koch e Travaglia (1990b) e Costa Val (1991), tinham o texto como foco de análise para refletir, por exemplo, sobre a coerência e a coesão como mecanismos textuais. De modo geral, as reflexões elaboradas por esses autores permitiam repensar uma prática de ensino da leitura e da escrita através de textos e não de frases soltas e dentro de uma moldura normativo-prescritiva. Havia uma perspectiva teórica comprometida com o funcionamento da linguagem e não mais com a visão reducionista da gramática tradicional que fragmentava o texto enfatizando a classificação de orações e a análise de termos.

Para elucidar algumas tendências dessas pesquisas, retomo um levantamento feito por Caron et al (2000) sobre a produção acadêmica da UNICAMP, no período de 1980 a 1997, em relação às pesquisas sobre aquisição e ensino da escrita, a partir de artigos publicados em periódicos<sup>5</sup> e de teses e dissertações do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) e da Faculdade de Educação (FE). Esse levantamento permite um esboço desse percurso em relação ao tema, ao referencial teórico e à perspectiva metodológica empreendidos nas pesquisas dessa área. Segundo os autores, nesse período, as discussões predominaram sobre a materialidade linguística de aspectos discursivo-textuais em relação à argumentação, intertextualidade, reescrita, coesão e coerência. Pautadas principalmente em referenciais teóricos da Linguística do Discurso e da Psicologia, as pesquisas mantiveram sua preocupação “tanto com o produto da atividade de produção escrita quanto com seu o processo” (op. cit., p. 494), o que, segundo os autores, pode estar ligado ao fato de as metodologias de estudo concentrarem-se em uma perspectiva transversal e em uma perspectiva longitudinal para a análise de dados.

Outro levantamento, dessa vez, feito por Santos (2004), aponta que, entre a década de 1980 e o início da primeira década do século XXI, o debate sobre ensino-aprendizagem de língua escrita no Brasil tem assumido diferentes perspectivas de acordo com o campo teórico a que estão ligados os estudos, como:

---

<sup>5</sup> Foram analisados 48 artigos dos seguintes periódicos: Caderno de Estudos Linguísticos (CEL) - 5 artigos; Trabalhos em Linguística Aplicada (TLA) – 10 artigos; Leitura: Teoria e Prática – 4 artigos; Estudos Linguísticos (GEL) – 29 artigos.

1. Aquisição da escrita.
2. Métodos de ensino da escrita.
3. Relação entre ensino-aprendizagem de escrita e fracasso escolar.

Ao verificar as teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem e da Faculdade de Educação da UNICAMP, no período de 1988 a 2000, Santos (op.cit) assinala a presença de duas tendências possíveis de serem incorporadas a, pelo menos, dois grandes grupos de estudos:

1. Aqueles que tratam mais especificamente de aspectos discursivo-textuais, em relação:
  - 1.1. ao produto textual e/ou o processo de elaboração da produção escrita;
  - 1.2. aos aspectos relativos ao processo de produção; e
  - 1.3. à materialidade linguística da produção escrita, buscando compreender como os alunos constroem suas produções textuais considerando aspectos da organização linguístico-textual, como intertextualidade, reescrita, construção e apropriação de diferentes gêneros textuais, coesão coerência, entre outros.
2. Aqueles que concentram sua análise em questões didático-pedagógicas:
  - 2.1. tanto em práticas docentes como em materiais escritos utilizados na escola, quanto propostas de ensino, livro didático, entre outros; e
  - 2.2. tanto em atividades utilizadas pelo professor, quanto na interação professor-aluno e estratégias de avaliação e leitura.

A partir das considerações feitas por Caron et al (2000) e Santos (2004) e com o objetivo de situar a minha própria dissertação de mestrado (PASQUOTTE-VIEIRA, 2005) em meio a outras investigações, também fiz um levantamento no primeiro semestre de 2004, sobre teses e dissertações relacionadas a ensino e aprendizagem de escrita em português como língua materna, publicadas no período de 1990 a 2003, a partir do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do IEL/UNICAMP. A justificativa para a escolha desse programa é o fato de o IEL ter trabalhos sobre escrita, desenvolvidos e publicados desde o final dos anos 1970 — o que nos proporciona um importante histórico sobre as tendências brasileiras de investigação acadêmica. Foram considerados apenas os trabalhos que especificamente tinham, como objeto de reflexão e análise, a escrita no espaço de ensino-aprendizagem. O objetivo era esboçar as escolhas de alguns temas e a distribuição destes ao longo desse período, de modo a refletir como as discussões propostas, inseridas em um determinado quadro teórico, foram permitindo condições para que as pesquisas se concentrassem em um determinado foco ao longo dos anos, ao mesmo tempo em que novos focos de discussão relacionados à escrita foram se construindo.

A metodologia para este levantamento consistiu em identificar nos 36 resumos<sup>6</sup> das teses e dissertações selecionadas, o aspecto relacionado à escrita que foi mantido como foco de reflexão. Para guiar este trabalho e poder sugerir categorias sobre as escolhas temáticas, foi necessário concentrar-me na seguinte pergunta capaz de delimitar a questão: “*Ao longo desses anos (entre 1990 e 2003), o estudo sobre a escrita foi desenvolvido sobre qual foco para discussão e análise?*” Com isso, foram identificados onze eixos temáticos como tendências de pesquisas sobre escrita:

1. **Aquisição da escrita, alfabetização, letramento, aquisição de novas tipologias textuais nas séries iniciais:** são trabalhos com discussões sobre questões voltadas à aquisição da escrita, alfabetização e letramento. Apesar de se inserirem em quadros teóricos diferentes, as pesquisas relacionadas

---

<sup>6</sup> A pesquisa foi realizada entre maio e junho de 2004, a partir dos resumos até então disponíveis sobre os trabalhos concluídos até 2003, os quais foram acessados através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.unicamp.br/iel/biblio/index.htm>.

nessa categoria possuem objetivos aproximados de entender ou criticar aspectos relacionados à aquisição da linguagem escrita em sua fase inicial.

2. **Processo de elaboração, revisão, refacção de textos:** são trabalhos referentes à materialidade linguística da produção escrita, tanto relacionados ao produto escrito quanto ao processo de elaboração. Busca-se entender e expandir questões referentes aos aspectos discursivo-textuais como construção textual, intertextualidade e interdiscurso, processo de refacção textual e seus benefícios para a prática da escrita na escola, construção da progressão temática, critérios de avaliação e melhoria do texto, entre outros. Segundo a autora (op.cit), no contexto de pesquisa da LA-IEL, este eixo pode ser considerado uma espécie de ícone ou de base que, de certa forma, ou está pressuposto para os outros itens ou está diretamente considerado como elemento da análise.
3. **Concepções / representações da escrita por professores, alunos, escola, documentos oficiais, livros didáticos:** são trabalhos que exploram e refletem sobre as concepções e representações da escrita, ou seja, discutem a visão da linguagem escrita e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem.
4. **Papel mediador do professor ou do adulto no ensino/aprendizagem de escrita:** são trabalhos que refletem sobre o professor e sua postura pedagógica em relação aos processos de ensino e aprendizagem da escrita.
5. **Propostas e práticas pedagógicas de ensino para aprendizagem de escrita:** são trabalhos que consideram interações em sala de aula no ensino da escrita e da leitura. São pesquisas voltadas, por um lado, para a análise da interação entre professor/adulto e alunos e, por outro, para a reflexão e

análise de propostas de tarefas/atividades com a escrita.

6. **Oralidade/escrita:** são pesquisas que buscam refletir sobre a construção da relação entre a oralidade e a escrita pela criança na atividade de narrar oralmente e por escrito e a relação entre esses processos e as práticas de ensino de língua materna.
7. **Subjetividade e dados singulares na escrita de aprendizes:** são pesquisas voltadas especificamente para os aspectos singulares da relação sujeito/linguagem, cujo objetivo é observar a emergência e o desenvolvimento da individuação nos textos escritos durante a fase escolar.
8. **Marcas de estilo na escrita de aprendizes:** são pesquisas que, provavelmente, se constituem em decorrência de pesquisas anteriores relacionadas ao eixo “Subjetividade e dados singulares na escrita de aprendizes” e discutem mais especificamente as marcas linguístico-discursivas de estilo na escrita de aprendizes segundo o trabalho do sujeito ao realizar suas escolhas no uso da linguagem.
9. **Indícios de autoria na escrita de aprendizes:** como o item anterior, também é provável que estas pesquisas se constituam em decorrência de pesquisas anteriores relacionadas ao eixo “Subjetividade e dados singulares na escrita de aprendizes”. São trabalhos que buscam refletir especificamente sobre marcas linguístico-discursivas de autoria nos projetos dos aprendizes considerando as marcas discursivas capazes de evidenciar o posicionamento do sujeito diante das vozes discursivas que atravessam os discursos.
10. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem da escrita:** pesquisas



relacionadas a avaliações e diagnósticos advindos de psicólogo e professores sobre as dificuldades de aprendizagem e relacionados às questões do ensino de língua materna.

11. **Gênero:** entre 1999 e 2003, são publicadas três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado considerando aportes teóricos sobre os gêneros. Desses trabalhos, quatro são voltadas para ensino e aprendizagem de escrita na escola e um analisa os conflitos advindos da concepção de linguagem e de gêneros do discurso em documentos oficiais.

De acordo com os resumos analisados, o material coletado para a análise linguística concentrou-se principalmente em textos relacionados a alunos, professores, situações de ensino aprendizagem ou livros didáticos referentes ao Ensino Fundamental e Médio do Brasil. De modo geral, os materiais coletados e analisados referiam-se a:

- a. textos de alunos do Ensino Fundamental ou Médio;
- b. textos de crianças em fase de aquisição da escrita e anterior à escola;
- c. práticas docentes;
- d. gravações de aulas relacionadas ao ensino de escrita;
- e. entrevistas gravadas em áudio;
- f. documentos oficiais;
- g. textos escritos por psicólogos ou professores com diagnósticos sobre a falta de rendimento escolar de alunos;
- h. sinais rasuras, apagamentos na escrita de alunos; e
- i. livros didáticos.

Para desenvolver essas pesquisas na Linguística Aplicada e segundo os eixos temáticos elencados, os aportes teóricos desses resumos continham referências ora a campos teóricos, como a Linguística Textual e a Análise do Discurso; ora a correntes teóricas como o sociointeracionismo, a concepção interacionista da linguagem, as

formações discursivas e ideológicas da análise do discurso e a Crítica Genética. Assim, dentro do programa da Linguística Aplicada-IEL, as pesquisas sobre a escrita foram desenvolvidas a partir de aportes teóricos provindos da Linguística Textual, da Psicologia Sócio-histórica vigotskyana, do Letramento e Novos Estudos do Letramento (NLS) e, a partir de 1999<sup>7</sup>, da Teoria de Gêneros, principalmente, a partir das obras de Bakhtin. A seguir, duas dessas tendências — letramento/NLS e Teoria de Gêneros — serão exploradas porque, a partir de pesquisas desenvolvidas à luz desses quadros teóricos e relacionadas a várias esferas sociais, os estudos sobre gêneros e práticas de escrita relacionadas à esfera acadêmica passaram a ser elaborados no Brasil.

## **1.2 Pesquisas no Brasil a partir de estudos dos letramentos**

Em contexto mundial, os estudos de letramento que ocorreram, principalmente, a partir das décadas de 1980 e 1990, buscaram investigar a relação entre leitura/escrita e seus usos sociais, ou seja, trouxeram à tona o fato de que, por um lado, o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita não representavam apenas a apreensão de um processo de codificação e decodificação e, por outro, não nasciam e tampouco estariam reservados a práticas exclusivas do ambiente escolar. Práticas sociais de leitura e escrita implicam situações concretamente vividas pelos sujeitos na vida cotidiana, ou seja, na rede complexa de enunciados concretamente produzidos nas diferentes esferas de comunicação verbal (BAKHTIN (2003 [1952-1953])). Assim, a partir da primeira década do século XXI, alguns autores como Collins & Blot (2003a; 2003b; 2003c); Lankshear & Knobel (2007) e Street (2003a; 2003b) têm levado à reflexão de que não passamos por um único processo de

---

<sup>7</sup> Neste Programa de Pós-Graduação, a partir de meados da década de 1990, começaram a surgir pesquisas cuja bibliografia continha obras de Bakhtin, mas apenas em 1999, algumas pesquisas passaram a discutir o ensino e a aprendizagem da escrita segundo a Teoria de Gêneros na perspectiva bakhtiniana. Por exemplo, a dissertação de mestrado de Cecília Vaz Pupo de Mello, intitulada “Tipologias textuais: um estudo, em escola de 1º grau (5ª a 8ª série), sobre formas de sua aquisição e de estratégias em seu uso” foi publicada em 1996, sob orientação da Profa. Dra. Raquel Salek Fiad. A autora se baseou nas obras de Bakhtin “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1979 [1929]) e “Estética da Criação Verbal” (1992 [1952-53]) para considerar questões ligadas à polifonia (p. 93) e à entoação como elemento que estabelece o elo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal (p. 89). A fundamentação teórica para a análise dos dados baseou-se principalmente na Linguística Textual, segundo autores como Koch (1993) e Koch & Travaglia (1990 e 1993) sem considerar a Teoria de Gêneros como base para a análise.

letramento, mas por processos de letramentos — processos de aprendizagem e uso de leitura e escrita, inseridos em um contexto social, cultural, político e econômico — que se estendem ao longo da vida conforme nossas inserções nos gêneros do discurso praticados nas diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN (2003 [1952-1953])).

Essa perspectiva social e histórica sobre estudos de práticas de letramentos influenciou tanto a produção acadêmica brasileira de pesquisas sobre escrita quanto sobre práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Por conta disso, no segundo semestre de 2010, a partir de uma proposta de pesquisa desenvolvida pela disciplina LP211-Tópicos em Língua Materna II, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Salek Fiad, no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada/Língua Materna, no IEL/UNICAMP, fiz um levantamento sobre o estado da arte voltada ao tema “Letramento”, com o objetivo de entender como estava circulando no Brasil o conceito de letramento e o que era tido como pesquisas sobre letramentos. Através do portal da CAPES, elaborei uma busca com a palavra-chave “letramento” para encontrar teses publicadas entre 1990 e 2009, cujos resumos poderiam servir ao objetivo de traçar um percurso das tendências teóricas e dos eixos temáticos sobre esse tema. As análises se restringiram, no entanto, a trabalhos publicados entre 2000 e 2005, tidos como um conjunto representativo do período maior. Por ser intermediário em relação às primeiras teses publicadas em 1994 e às últimas, em 2009, esse período pôde nos fornecer uma perspectiva sobre as tendências de pesquisa em relação às mais antigas e às mais próximas de 2010, ano em que os dados foram coletados.

Considerando a perspectiva social, histórica e cultural das práticas letradas, para realizar essa investigação, propus três questões de pesquisa sobre as práticas sociais de leitura e escrita:

1. Entre 2000 e 2005, o que as pesquisas acadêmicas no Brasil investigaram como tema a partir dos aportes teóricos sobre letramento?
2. O que se tem considerado como pesquisa de letramento nesse período?
3. Como o tema tem se constituído e se transformado ao longo desse período?

Para responder a essas questões, investiguei os resumos, baseando-me nas três categorias propostas por Gomes-Santos (2005): enfoques temáticos, aportes teórico-disciplinares e dados de investigação. Através dessas categorias, foi possível verificar se as pesquisas tiveram foco sobre questões relacionadas a práticas sociais de leitura e escrita, se foram fundamentadas em autores que teorizam sobre letramento e se consideraram para a análise dados relacionados a práticas sociais de leitura e escrita. Através da palavra-chave “letramento”, foram inicialmente computadas 66 teses, no entanto, ao investigar os resumos a partir dessas categorias, apenas 34 trabalhos foram considerados sob o eixo temático “letramento”. Apesar de fazerem parte do resultado da pesquisa no portal da CAPES, tendo ou não entre suas próprias palavras-chaves o termo “letramento”, muitas teses:

- (i) tiveram sua inclusão nos resultados da busca com a palavra-chave “letramento” embora claramente não fossem pesquisas sobre “letramento”;
- (ii) investigaram questões relacionadas à escrita e à leitura, mas não tinham como base de reflexões os aportes teóricos sobre letramento; ou
- (iii) mantiveram dúvidas se eram de fato pesquisas com temas e aportes teóricos do letramento.

O que essa análise propõe é que o termo “letramento” em pesquisas acadêmico-científicas nem sempre tem sido usado para abordagens sobre as práticas de leitura e escrita e segundo um quadro teórico relacionado aos estudos do letramento ou aos NLS. Uma constatação semelhante foi feita por Brian Street quando, em 2009, ao conceder uma entrevista à Revista Cultura Escrita (2009b), fez uma crítica à associação do termo “letramento” a “metáforas” que estão longe de se relacionar a práticas sociais letradas:

Recentemente, ouvi a expressão “*Palpatory Literacy*” (letramento tátil) que se referia às habilidades de uma pessoa especializada em massagens. A palavra letramento nesses contextos simplifica o uso do termo para significar apenas ‘habilidades’, mas não se refere aos traços específicos da língua escrita originalmente previstos para o conceito. Essa mesma ênfase nas habilidades pode ser verificada em expressões como ‘letramento político’, ‘letramento emocional’, dentre outras. Embora tenha argumentado em favor de um modo mais amplo de

conceituar o letramento, principalmente em oposição à forma restrita presente nos modelos autônomos, agora me vejo na condição de ter que argumentar em favor de uma abordagem mais limitada, que reconhece os componentes de leitura e de escrita no letramento (...).

(STREET, 2009b: 90)

De forma análoga a essa constatação feita pelo autor, em minha pesquisa sobre os resumos de teses no portal da CAPES, verifiquei que, em muitos casos, as pesquisas não se encaixaram no tema “letramento”, mas, mesmo assim, ocorreu a sua inclusão nos resultados da busca com a palavra-chave “letramento”. Há casos mais contraditórios em que os próprios pesquisadores utilizaram o termo “letramento” de forma nem sempre clara ou condizente com a concepção sociocultural de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita ou de maneira a traçarem uma concepção desviante de letramento, ou uma espécie de amplitude ou ainda uma recolocação do conceito como sinônimo de:

- (1) **Processo de alfabetização** que ocorre nas fases iniciais de aquisição do código de leitura/escrita: em muitos casos, nos resumos, há designações como “*fase de letramento*”, “*durante o letramento*” ou “*apropriação do letramento*”.
- (2) **Ambiente escolar**: fala-se em letramento por considerar o espaço escolar, mas as pesquisas não se ligam a teorias de letramento ou a seus eixos temáticos, ou seja, não são pesquisas sobre práticas de leitura e escrita.
- (3) **Situações de aprendizagem**: são pesquisas concentradas nos processos cognitivos de aprendizagem ou em práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem ou, ainda, em representações ou significações que um sujeito ou determinado grupo fazem da linguagem, ou da escola, ou de si mesmos.

Há uma diferença entre essas concepções e aquelas cujo conceito de letramento gera investigações relacionadas aos usos sociais de leitura e escrita e às necessidades de os

sujeitos aprenderem segundo esses usos ou segundo suas inserções em determinados espaços sociais de práticas letradas. Como existem infinitas práticas e necessidades ao longo de toda a vida, dada a relativa infinidade e inconstância dos gêneros (BAKHTIN, 2003), não é possível considerarmos termos como “*fase de letramento*” e “*apropriação do letramento*” como foram encontrados nos resumos. Tampouco, como sugerem os Novos Estudos do Letramento (NLS), é condizente a essa perspectiva apenas o uso do termo “letramento” no singular, uma vez que as pesquisas avançam considerando os usos, as práticas, a multiplicidade de gêneros e sua relativa instabilidade e os diferentes e múltiplos processos de inserção dos sujeitos e dos grupos nas esferas de atividades sociais do mundo da escrita.

Sobre as 34 pesquisas consideradas sob o eixo temático “letramento”, a investigação sobre os enfoques temáticos, aportes teórico-disciplinares e os dados de investigação permitiu-nos — ainda que nos limites de um breve período considerado para análise — fazer o levantamento dos seguintes enfoques/eixos<sup>8</sup> temáticos dessas pesquisas:

**1. Letramento e Práticas Sociais de um Lugar/uma Comunidade/um**

**Grupo:** este é o principal eixo temático das pesquisas de letramento, provavelmente por ser intrinsecamente relacionado ao conceito de que as práticas de letramento são situadas, ou seja, estão inseridas em contextos que as fazem social, cultural e historicamente localizadas (HEALTH, 1982 e 1983) e ideológicas (STREET, 1984). São estudos que buscaram investigar as práticas sociais de leitura e/ou escrita em um determinado espaço social, referentes, pois, a um determinado grupo, geralmente investigado em suas práticas fora da escola, mas que podem também incluir pesquisas relacionadas ao âmbito escolar. São exemplos as pesquisas sobre práticas de leitura e escrita em uma comunidade de meio rural; práticas de leitura e escrita em comunidades de assentamentos de terra; práticas de leitura e escrita em um grupo bilíngue de surdos; práticas de leitura e

---

<sup>8</sup> Os itens a seguir são nomeados segundo os termos encontrados nos próprios resumos, respeitando, portanto, a designação do objeto de estudo feita pelos próprios autores.

escrita em um grupo de afásicos; práticas de leitura e escrita em fases escolares; etc.

2. **Letramento, Tecnologia e Surdos, Afásicos ou PNEE** (Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais): são pesquisas referentes à investigação do desenvolvimento, interação e/ou inclusão em processos de letramento de surdos, afásicos e/ou PNEE a partir do uso de tecnologias computacionais, como o uso de CD-Room ou a inclusão digital de pessoas com necessidades educacionais especiais em um cenário informatizado de aprendizagem.
3. **Letramento e Oralidade:** são estudos que buscam investigar a influência da oralidade ou a necessidade de reconhecer as práticas orais para o processo de letramento.
4. **Letramento Matemático:** refere-se a um trabalho que buscava investigar práticas de numeramento/letramento do grupo indígena Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Xingu.
5. **Letramento e Gêneros:** são pesquisas que buscam analisar e discutir práticas de letramento escolar em que as atividades propostas para o ensino de leitura e de produção de texto estão relacionadas aos gêneros de textos/de discurso.
6. **Letramento e Gênese da Escrita:** pesquisas que buscam investigar como se chega à elaboração de textos escritos segundo as práticas de leitura e escrita de um grupo/comunidade.
7. **Práticas de Letramento na Escola:** investigações sobre (i) práticas de leitura e escrita nas séries escolares; (ii) a experiência da criança na escola; (iii) a leitura nos primeiros anos de escolarização; (iv) análise de práticas de letramento de leitura e escrita de jovens do EM.

8. **Letramento Científico:** refere-se a um trabalho que buscava investigar o desenvolvimento de aspectos sociocientíficos do letramento científico na prática de ensino de professores e na prática de aprendizagem de alunos.
9. **Letramento e Relações de Poder:** investigações sobre as formas como a instituição escolar regula os gestos de interpretação, definindo sobre o que se interpreta, como se interpreta, quem interpreta, em que condições.
10. **Letramento e Leitura:** pesquisas que partem das teorias de letramento para investigar especificamente práticas de leitura em relação a processos de ensino e aprendizagem ou produção de significados considerando as especificidades dos grupos/comunidades.
11. **Letramento e Concepções:** representações dos sujeitos sobre conceitos relacionados a leitura/escrita/letramento/escola; histórias de vida que se relacionam a processos de letramento, tanto para ensinar quanto para aprender; processos de identidade do sujeito.
12. **Letramento Digital:** tendência crescente de pesquisas nesses últimos anos, as quais buscam refletir sobre as novas práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais ou por conta do desenvolvimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS), relacionando-as ou não a contextos escolares.

Certamente, há muitos outros eixos temáticos conduzidos por pesquisas publicadas fora do período considerado de 2000-2005, como é o caso de pesquisas sobre letramentos acadêmicos. Fundamental a esse levantamento, no entanto, é o fato de que, de uma perspectiva sociocultural, as pesquisas sobre escrita que se integram ao tema “Letramento” buscam investigar a maneira como o social, o histórico e o cultural interpenetram-se, caracterizando os diferentes processos e práticas letradas na diversidade de grupos sociais. A partir desse prisma, Lankshear & Knobel (2007:1-2) afirmam que



Understanding literacies from a sociocultural perspective means that reading and writing can only be understood in the contexts of social, cultural, political, economic, historical practices (...) of which they are a part. This view lies at the heart of what Gee (1996)<sup>9</sup> calls the “new” literacy studies, or socioliteracy studies. (...) there is no reading or writing in any meaningful sense of each term outside social practice.<sup>10</sup>

Essa perspectiva teórica leva a pesquisas sobre ensino e aprendizagem de escrita a partir do reconhecimento da diversidade de práticas letradas em seus contextos reais e, ao mesmo tempo, a necessidade de tê-las como parte de processos de ensino-aprendizagem. Por isso, pressupõe como essenciais os estudos de base etnográfica para mapearem as práticas sociais reais de leitura e escrita e contribuírem para a compreensão dos processos de letramentos da atualidade e para a fragilização das relações de poder que determinam previamente o conteúdo e a forma a serem ensinados/aprendidos.

### 1.3 Pesquisas brasileiras a partir das teorias de gênero

Segundo Rojo (2005), no Brasil, desde 1995, o campo da Linguística Aplicada<sup>11</sup> tem dado atenção às teorias de gênero (de textos/do discurso), especialmente ao ensino de línguas estrangeiras e materna. A partir de um levantamento baseado em teorias de gênero de extração francófona e apresentado em julho de 2000 no XV Encontro Nacional da ANPOLL sobre trabalhos do Programa de Pós-Graduação da LAEL/PUC-SP, a autora afirma que é possível “dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes”, às quais denominou como “teoria de gêneros do discurso ou discursivos e

---

<sup>9</sup> O autor se refere a: GEE, J. P. 1996. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. 2nd edition. London: Falmer.

<sup>10</sup> *Tradução livre minha*: “Compreender letramentos a partir de uma perspectiva sociocultural significa que a leitura e a escrita apenas podem ser entendidas no contexto das práticas sociais, culturais, políticas, econômicas, históricas (...) das quais fazem parte. Esse ponto de vista está no cerne do que Gee (1996) chama de “novos” estudos do letramento, ou estudos do letramento social. (...) não há leitura ou escrita em qualquer sentido significativo de cada um desses dois termos fora da prática social.”

<sup>11</sup> Na presente tese, o interesse pelos estudos sobre gêneros está principalmente em pesquisas da Linguística Aplicada, mas, como afirma Bhatia (2001:1), “o interesse pela teoria dos gêneros e suas aplicações não se restringe mais a um grupo específico de pesquisadores de uma área em particular ou de um setor qualquer do globo terrestre, mas cresceu a ponto de assumir uma relevância muito mais ampla do que jamais foi imaginado”.

teoria de texto ou textuais” (p. 185). Segundo a autora, ambas as vertentes apoiam-se em diferentes releituras das publicações de Bakhtin: a primeira centra-se principalmente no “estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos”; a segunda focaliza a descrição da materialidade textual, ou seja, centra-se na “descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero”. (op. cit.). De acordo com a autora:

(...) embora os trabalhos adotassem vias metodológicas diversas para o tratamento dos gêneros – uns mais centrados, como vimos, na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos; outros, sobre a descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero –, todos acabavam por fazer descrições de “gêneros”, de enunciados ou de textos pertencentes ao gênero. Entretanto, para fazê-lo, adotavam também procedimentos diversos e, logo, recorriam a diferentes autores e conceitos para a seleção de suas categorias de análise. Os trabalhos que estou classificando como adotando uma *Teoria de Gêneros de Texto* tinham tendência a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da Linguística Textual (*tipos, protótipos, seqüências típicas* etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero. A outra vertente, a dos *Gêneros Discursivos*, tendia a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as “marcas linguísticas” que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso. Com isso, para fazê-lo, tinha tendência a recorrer a um conjunto de autores e conceitos variados de base enunciativa.

(ROJO, 2005:185-186; grifos em itálico da autora)

Esse levantamento foi feito sobre um total de 95 trabalhos com base teórica nos estudos de gêneros e, destes, 64 eram dedicados ao campo da “linguagem na educação” propondo discussões sobre:

- a) práticas escolares;
- b) formação de professores;
- c) práticas de letramento e
- d) avaliação ou elaboração de materiais didáticos.

Segundo Bunzen (2009), as pesquisas brasileiras se inseriram em três escolas que defendem um trabalho baseado na Teoria de Gêneros para o ensino de língua materna:

a Escola de Sydney, a Escola de Genebra e a Escola Norte-Americana. Motta-Roth (2008), entretanto, baseando-se em Bathia (2008), também considera a Escola Britânica de ESP (English for Specific Purposes). A partir de referenciais teóricos diferentes, essas escolas delinearão o enquadramento dos estudos brasileiros com base em teorias de gênero e, de modo sucinto, poderíamos destacar as seguintes características<sup>12</sup> de cada uma delas:

1. **Escola de Sydney:** nas décadas de 1970 e 80 e baseada em postulados da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) propostos por Halliday, buscou realizar estudos sobre sociologia da educação e práticas de letramento escolar principalmente em escolas primárias e secundárias australianas. Segundo Bunzen (op. cit.), estudos partiam de projetos de aplicação de LSF em contextos educacionais e tinham como foco muitos textos produzidos por crianças em diversas disciplinas, os quais, ao longo de sete anos, foram analisados e categorizados segundo seus propósitos comunicativos e com base em diferenças léxico-gramaticais e escolhas semântico-discursivas. A proposta era um ensino explícito dos gêneros e suas características textuais e linguísticas.
2. **Escola Suíça ou Escola de Genebra:** a partir da década de 1980 e de estudiosos como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e A. Pasquier, desenvolveu pesquisas sobre a constituição do interacionismo sócio-discursivo e sua aplicação no ensino de francês com língua materna. O foco dessas pesquisas está nos textos como unidades de análise segundo uma perspectiva sócio-interacionista, ou seja, considerando a seleção e o tratamento dos textos utilizados na escola para a “socialização do aluno” (BRONCKART, 1991). É uma perspectiva fortemente ligada ao interacionismo psicológico de Vygostsky e, assim, irá trabalhar com a noção de gênero de texto segundo o princípio de que os gêneros são

---

<sup>12</sup> Conferir Bathia (2008); Bunzen (2009) e Motta-Roth (2008).

instrumentos/ferramentas para a comunicação e o desenvolvimento de funções cognitivas dos alunos e sua participação em diversas atividades.

3. **Escola Americana ou Nova Retórica:** está representada nos trabalhos de pesquisadores norte-americanos e canadenses como Caroline Miller, Charles Bazerman, Aviva Freedman, Anne Freedman, Peter Medway, Richard Coe e Russel Hunt. Seu foco recai sobre as inter-relações existentes entre o texto e o contexto, assim como considera o gênero a partir de seu caráter dinâmico e instável.
4. **Escola Britânica de ESP (English for Specific Purposes):** representada pelos trabalhos de Swales e Bhatia, tornou-se um dos modelos dominantes de ensino de produção textual no Reino Unido. Através da análise de gêneros proposta por Swales, busca desenvolver o ensino de inglês com foco na organização retórica dos tipos de textos, suas propriedades formais e seus objetivos comunicativos, considerando a aprendizagem a partir do contexto de práticas específicas de trabalho.

Segundo Motta-Roth (2008:345), as “pesquisas desenvolvidas no Brasil na década de 90 identificam-se em grande escala com essas quatro escolas e originam um pensamento voltado para as práticas pedagógicas de linguagem”. A partir dessas quatro escolas, temos um arcabouço teórico que, como a autora ressalta, servirá, por exemplo, de base para políticas públicas como os PCNs, cuja influência procede do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) e da teorização de Mikhail Bakhtin, ou para reformas curriculares, como a do Curso de Letras-Inglês da UFSM que, em 2004, baseou-se na sociorretórica americana e na linguística sistêmico-funcional australiana.

Essas tendências das pesquisas brasileiras com base nas teorias de gênero são marcadas, em âmbito nacional, pelo surgimento de eventos acadêmicos voltados para a apresentação e discussão de estudos teóricos e aplicados sobre gêneros textuais e

discursivos<sup>13</sup> e segundo diferentes vertentes teóricas, como é o caso do I Simpósio Internacional de Linguística Contrastiva e Gêneros Textuais (I SILIC & GET), um dos eventos pioneiros com o objetivo de reunir pesquisadores do Brasil e de outros países. Realizado em 2003, na Universidade Estadual de Londrina, esse simpósio é considerado a primeira edição do que hoje chamamos SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais). A partir de 2005, em sua 3ª edição e realizado em Santa Maria, Rio Grande do Sul, no campus da Universidade Federal de Santa Maria, passou a ser um evento internacional organizado a cada dois anos.

#### **1.4 SIGETs e pesquisas sobre escrita acadêmica, gêneros acadêmicos, letramentos acadêmicos**

Através dos mapeamentos sobre pesquisas relacionadas ao ensino de escrita, produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação do IEL e da FE, ambos da UNICAMP, e aqui apresentados em seção anterior neste capítulo, é possível verificar que, durante as décadas de 1980, 1990 e a primeira metade da década de 2000, a tendência de análise e discussão era a produção escrita feita principalmente por crianças em idade anterior à escolarização e por crianças e jovens em processo de escolarização, desde o Ensino Fundamental I e II até o Ensino Médio. Muitos dados, também condizentes com esses dois períodos escolares, foram analisados em relação às práticas de ensino assim como aos materiais didáticos. Mas, em meados dos anos 2000, as produções escritas passaram a ser discutidas e analisadas segundo as teorias de gênero e, com isso, também mudaram as questões enfocadas pelas pesquisas em torno de ensino e aprendizagem de escrita, assim como a busca pelos dados coletados para análise, os quais também passaram a abranger questões relacionadas às universidades brasileiras.

Com o objetivo de verificar o crescimento desses estudos cujo interesse está relacionado a gêneros ou práticas de escrita em língua materna de natureza acadêmica ou

---

<sup>13</sup> Não é objetivo deste capítulo a retomada ou o desenvolvimento de discussões sobre questões teóricas existentes entre gêneros do discurso e gêneros textuais. Para isso, conferir Rojo (2005) e Bunzen (2009) e o Capítulo 2 desta tese.

não e produzidos no âmbito de disciplinas de graduação e pós-graduação ou relacionados à defesa de grau e publicações acadêmico-científicas, apresento, a seguir, um levantamento que fiz sobre os resumos referentes às comunicações orais publicados nos Cadernos de Resumos dos SIGETs ocorridos entre 2003 e 2011. Apesar de considerar, para isso, as categorias “enfoques temáticos”, “base teórica” e “dados de investigação”, como já havia feito em pesquisas anteriores, percebi que também precisaria investigar mais duas categorias, às quais denominei como “objeto de estudo” e “objetivo geral”. Apenas com essas outras duas categorias pude compor o objeto de estudo e tecer as reflexões aqui propostas sobre as comunicações orais que se inseriram no âmbito das investigações relacionadas aos gêneros de natureza acadêmica e às práticas de escrita **da** esfera acadêmica e aos gêneros de natureza não acadêmica desenvolvidos em práticas de escrita **para** a universidade.

Também é preciso esclarecer que, por um lado, a designação dos objetos de estudo dentro dos Quadros a serem apresentados respeitou o que os autores escreveram em seus resumos e, por outro, que o objetivo aqui não é discutir a maneira como esses autores identificaram/nomearam cada objeto de estudo, mas apenas reproduzir a forma como o fizeram. Essa justificativa é importante à medida que não veremos apenas gêneros nos quadros apresentados, mas, também, partes integrantes de gêneros, como é o caso de reflexões sobre “citação” ou sobre a “conclusão de tese de doutorado”. Da mesma maneira, o conteúdo da categoria “base teórica” também respeitou aquilo que os autores dos resumos escreveram, o que parece refletir algo que eu já havia apontado em artigo publicado sobre as tendências de pesquisa com o tema “Letramento” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2011), em que, nos resumos investigados, “os aportes teóricos ora se referiam a autores, muitas vezes, sem especificar qual parte de sua teoria seria utilizada como fundamentação teórica, ora se referiam a grandes áreas como ‘Linguística’ ou ‘Sociolinguística’, ora se utilizavam de expressões relativamente genéricas ou indefinidas como ‘Estudos de Letramento’ ou ‘Tecnologias Educacionais’, ora não esclareciam nada sobre a sustentação teórica da pesquisa” (op. cit., p. 09).

Para a seleção desses resumos, ponderei principalmente as informações sobre a coleta e a descrição de dados, os quais, necessariamente, deveriam estar relacionados a

situações de escrita em ambiente acadêmico. Embora o objetivo deste capítulo seja traçar um percurso sobre as pesquisas brasileiras em torno da escrita, incluí, na seleção dos resumos dos SIGETs, todas as pesquisas em âmbito nacional e internacional que, de alguma maneira, se referiram à escrita em língua materna (geralmente, em português, espanhol ou inglês) em, pelo menos, uma dessas situações de escrita. O objetivo dessa seleção é relacionar as pesquisas em contato considerando que, mesmo não sendo de pesquisadores brasileiros e relativas ao cenário nacional, contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento de nossas pesquisas. Desse modo, os resumos selecionados foram sobre:

1. Pesquisas sobre gêneros ou práticas de escrita em língua materna **da** esfera acadêmica:
  - 1.1. produzidos no âmbito de disciplinas ou de estágios acadêmico-profissionais, como relatórios de laboratório para alunos de biologia, laudos técnicos para alunos de engenharia ou editoriais para alunos de jornalismo;
  - 1.2. produzidos para defesa de grau, como monografias, dissertações e teses;
  - 1.3. produzidos para publicações em anais de congressos, revistas e jornais impressos ou virtuais, como é o caso de resumos e artigos científicos.
2. Pesquisas sobre gêneros ou práticas de escrita em língua materna **para** a universidade, desenvolvidos no âmbito de disciplinas voltadas a atividades de escrita de gêneros não acadêmicos, como é o caso do editorial, do artigo de opinião e da crônica.

Através da categoria “objetos de estudo”, busquei o objeto considerado para o estudo descrito no resumo e respeitei as diferentes terminologias usadas pelos pesquisadores, como “texto dissertativo” e “gênero eletrônico homepage pessoal”. Para a

construção desses objetos, foram encontrados termos que, de modo geral, não expressam sinonímia, pois não representam necessariamente a mesma construção teórica do objeto de estudo. Pressupondo alguns limites definidos entre eles — o que nem sempre ocorre na escrita dos resumos e no uso dos conceitos envolvidos —, foram encontrados os seguintes termos, aos quais seguem explicações de forma sucinta:

- (1) “**escrita na universidade**”: geralmente, refere-se à escrita centrada no ensino de regras para escrever um texto, não necessariamente levando em conta os gêneros. O foco está nas “técnicas” de escrita, e as análises concentram-se no texto.
- (2) “**escrita acadêmica**” ou “**escrita científica**”: geralmente, são termos que focalizam problemas relacionados ao texto escrito e à aplicação de normas gramaticais, assim como de normatização e metodologias acadêmico-científicas.
- (3) “**gêneros acadêmicos**”: integrado a uma das quatro escolas que enquadram os estudos brasileiros com base em teorias de gênero, é um termo para se referir aos gêneros de natureza acadêmica, às vezes, com enfoque mais textual, outras, mais discursivo nas análises dos textos.
- (4) “**letramento(s) acadêmico(s)**”: termo originado no final dos anos 1990, em decorrência de estudos de base etnográfica sobre práticas letradas acadêmicas (LEA & STREET, 1998). Busca envolver tanto questões de escrita acadêmica quanto de gêneros acadêmicos, mas está relacionado, principalmente, à compreensão dos usos sociais das práticas de leitura e escrita existentes nesse universo, considerando para as análises não apenas questões relacionadas aos textos ou aos gêneros, mas, também, ao contexto institucional e às relações de poder. Pelos resumos, vemos, no entanto, que esse termo tem, cada vez mais, sido aplicado de modo amplo, nem sempre condizente com o quadro teórico-metodológico que o originou e, por vezes,



se referindo a estudos que não focalizam as práticas e os contextos em que ocorrem, mas apenas o texto.

Em relação à categoria “objetivo geral”, os resumos foram identificados em relação a dois grandes objetivos: (i) “análise de gênero”, para se referir a propostas de descrição, caracterização ou análises voltadas a questões textuais ou discursivas sobre um ou mais gêneros; (ii) “Gênero como objeto de ensino e aprendizagem”, para identificar resumos com foco em questões pedagógicas. Dos resumos selecionados, temos a seguinte contagem:

<b>SIMPÓSIO</b>	<b>ANO</b>	<b>RESUMOS</b>
SELIC & GET <sup>14</sup>	2003	03
II SIGET	2004	06
III SIGET	2005	11
IV SIGET	2007	33
V SIGET	2009	63
VI SIGET	2011	69

**Quadro 1: Total de resumos selecionados para cada SIGET.**

Por um lado, é considerável o aumento do número de resumos ao longo dos anos e, por outro, é muito reduzida a quantidade apontada em 2003 e 2004 se comparada aos anos posteriores. As pesquisas consideradas em relação a esses dois anos seguem nos quadros abaixo:

---

<sup>14</sup> No SELIC & GET (2003), foi organizado um minicurso intitulado “Redação acadêmica em língua inglesa: possibilidades e propostas”, sob a coordenação de Solange Aranha. Por ser um minicurso, por não se referir a escrita em língua materna e por não ter resumo publicado no Caderno de Resumos, esta apresentação não foi considerada no levantamento proposto — assim como não foram considerados outros minicursos dos SIGETs. Também referente a esse simpósio, o resumo intitulado “Desenvolvimento de habilidades de leitura de questões dissertativas de provas no Ensino Superior”, apresentado Sonia M Duque de Fonseca, não foi considerado por se tratar de um trabalho cujo foco é o desenvolvimento da leitura pelos alunos universitários.

<b>I SELIC &amp; GET (2003)</b> <b>TÍTULO</b>	<b>OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>BASE TEÓRICA</b>
<b>Uma análise contrastiva de resumos acadêmicos</b>	Resumos acadêmicos para publicação e divulgação científicas	Análise de gênero	Estudo da interlíngua de aprendizes de língua estrangeira; análise da tradução; retórica contrastiva.
<b>Aula acadêmica, gênero textual e retextualização</b>	Aula acadêmica como gênero textual	Análise de gênero	Conceito de retextualização de Marcuschi, (2001)
<b>Uma análise comparativa dos gêneros artigo científico e artigo de divulgação científica sobre uso do computador no ensino</b>	Artigo científico e artigo de divulgação científica	Análise de gênero	Bakhtin e análise do discurso de Pêcheux

**Quadro 2: Dados referentes a resumos selecionados e publicados no I SELIC & GET (2003).**

<b>II SIGET (2004)</b> <b>TÍTULO</b>	<b>OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>BASE TEÓRICA</b>
<b>A classe textual opinativa e as modificações textuais esquemáticas do dissertativo no discurso científico</b>	Texto dissertativo acadêmico / dissertativo científico	Análise de gênero	Isenberg (1987); Van Dijk (1997)
<b>Gêneros discursivos e estudos linguísticos</b>	Autobiografia	Gênero como objeto de ensino e aprendizagem	Bakhtin (1997); Marcuschi (2002), Koch (1997), Signorini (2001) e (2002); Kleiman (2003) e (1995); Street (1984); Soares (2001)
<b>Caracterização operacional dos gêneros resumo, resenha, relatório e monografia</b>	Resumo, resenha, relatório e monografia	Análise de gênero	<i>Não consta</i>
<b>Os gêneros textuais na universidade: um estudo etnográfico</b>	Vários gêneros <sup>15</sup>	Análise de gênero	Miller (1994); Bazermn (1985); Swalles (1990)
<b>Páginas acadêmicas no ciberespaço: um estudo sobre gênero eletrônico homepage pessoal</b>	Gênero eletrônico homepage pessoal	Análise de gênero	Lévy (2000); Halliday e Hasan (1985) Fairclough (2001)
<b>A competência discursiva escrita a partir dos gêneros textuais: proposta pedagógica para a disciplina LIFE/LPI</b>	Vários gêneros não informados <sup>16</sup>	Gênero como objeto de ensino e aprendizagem	Interacionismo Sócio-discursivo de Bronckart (1999) e na teoria do texto e do Discurso de Bakhtin (1986)

**Quadro 3: Dados referentes a resumos selecionados e publicados no II SIGET (2004).**

<sup>15</sup> O próprio autor não especifica nenhum dos gêneros; apenas informa que são “vários gêneros”.

<sup>16</sup> Idem à nota anterior.

Do **total** dos resumos contidos no Caderno de Resumos do SELIC & GET 2003, independentemente de serem ou não referentes ao universo acadêmico, a maioria tinha como objetivo geral, reflexões em torno de análise de gêneros, modelos didáticos, ensino de português através de alguns gêneros midiáticos (como o artigo de opinião) e de alguns gêneros literários (como o conto) e ensino de línguas estrangeiras. Em relação aos resumos aqui **selecionados** e expostos no Quadro 2, podemos perceber que as discussões não ocorrem em torno do ensino e aprendizagem de gêneros acadêmicos, mas, com propósitos diversos, se concentram sobre questões relacionadas à análise e caracterização do gênero.

No Quadro 3, com seis resumos referentes ao II SIGET (2004), vemos que o primeiro (“*A classe textual opinativa e as modificações textuais esquemáticas do dissertativo, no discurso científico*”) busca descrever esquemas textuais, tendo como base teórica autores como Isenberg e Van Dijk. Por um lado, a descrição e análise de gênero dizem respeito a uma tendência que será acentuada nos SIGETs seguintes. Por outro lado, o objeto de estudo é o que o autor identifica como “texto dissertativo acadêmico” e “dissertativo científico”. Esse tipo de identificação com referência ao tipo textual<sup>17</sup> será praticamente reformulado nos trabalhos apresentados em SIGETs posteriores, pois a tendência será a identificação do gênero específico contido num conjunto que temos entendido como “gêneros acadêmicos” (artigos científicos, pôsteres para congressos, relatórios de laboratório, entre tantos outros).

É interessante observar que o segundo resumo (“*Gêneros discursivos e estudos linguísticos*”, Quadro 3) diz respeito a uma situação de ensino e aprendizagem com atividades de escrita realizadas com alunos do 1º semestre dos cursos de Administração em Marketing e Administração em Agronegócio e com alunos do 3º semestre do curso de Turismo. Essas atividades visavam “a produção de textos variados, coerentes –

---

<sup>17</sup> “Tipo textual” entendido como “várias operações textual-discursivas, tais como, contar, relatar um fato, ou descrevê-lo, para ilustrar o que está sendo dito, bem como refletir (sobre), comentar o que foi tomado como objeto de ilustração, a fim de fundamentar de modo consistente o que está sendo enunciado não só para convencer ou persuadir o interlocutor, como também para oferecer-lhe pistas que lhe permitam construir um sentido para o texto (SILVA, 1999:91)”.

adequados a situações de comunicação diversas e com bom nível de informatividade”<sup>18</sup>, ou seja, não se referem a gêneros ligados ao universo acadêmico, sejam estes de natureza acadêmica ou profissional. Os dados da pesquisa se referem à produção de um texto que contasse a trajetória de vida do aluno, tomando como referência o seu ingresso na faculdade e, assim, os estudantes desenvolveram o gênero autobiografia. Essa proposta, segundo a autora, era uma forma de vincular a atividade a uma prática social de letramento escolar sobre a qual, os alunos já possuíam familiaridade. Essa prática pedagógica está, dessa forma, buscando se vincular à concepção de letramento social (STREET, 1984; SOARES, 2001; KLEIMAN, 1995), mas ainda se encontra apoiada em uma visão de que o estudante passa por um processo de letramento situado nos espaços escolares entre a infância e a adolescência. Assim, segundo a autora, a escola é tomada “como um espaço possível para aprimorar o saber ler, o saber escrever, o saber falar, adequando-os a diferentes situações de comunicação e a exigências sociais, isto é, espaço para o letramento”<sup>19</sup>. Por esse prisma, para escreverem bem na universidade, bastaria aos estudantes adquirirem o conhecimento e a habilidade de uma escrita genérica, que supostamente serviria a qualquer situação, e os transferirem para a produção de textos em ambiente acadêmico.

Em 2005, o Caderno de Resumos do III SIGET apresenta um número maior de resumos que se concentram em questões de análise de gêneros acadêmicos e, pelo menos, um resumo sobre ensino e aprendizagem de escrita envolvendo alunos universitários, como segue no quadro abaixo:

	<b>III SIGET (2005) TÍTULO</b>	<b>OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>BASE TEÓRICA</b>
01	O artigo acadêmico eletrônico e as noções de gênero textual e mídia	Artigo acadêmico no meio eletrônico	Análise de gênero	Linguística Funcional
02	Discutindo procedimentos e categorias analíticas em análise de gênero a partir de artigos experimentais com foco no ensino de inglês para fins acadêmicos	Artigo acadêmico experimental	Análise de gênero	Swales (1990; 2004) e Motta-Roth (1995; 2005)

<sup>18</sup> Cf. RAMOS, Dilzete da Silva Mota. Gêneros discursivos e estudos linguísticos. In: **Anais do II Siget**, Universidade Estadual de Londrina, 2004.

<sup>19</sup> Idem à nota anterior.

03	O mundo implicado e o mundo não implicado de alunos de graduação em contexto de avaliação: o gênero dissertativo como respaldo	Gênero dissertativo acadêmico	Análise de gênero	Perspectivas de estudo do interacionismo sociodiscursivo
04	Auto-avaliações escritas por graduandos	Autoavaliações escritas por alunos de curso de letras	Análise de gênero	Bronckart (1999)
05	Práticas discursivas: uma análise da seção “conclusão” em teses de doutorado	Seção “conclusão” no gênero tese de doutorado	Análise de gênero	Swales (1990); Bhatia (1997); Bakhtin (1986)
06	Artigo acadêmico e artigo de relato de experiência: uma análise de gênero com foco em tópicos e procedimentos de pesquisa	Artigo acadêmico e artigo de relato de experiência	Análise de gênero	Auría & Alastrué (1998); Stapleton, (2003); Hendges (2001); Motta-Roth, (2003); Oliveira (2003)
07	Texto global de relatório	Relatório	Análise de gênero	Bakhtin (1992); Bronckart(1999)
08	Gêneros discursivos e atividades de leitura e produção textual a estudantes de Ensino Superior	Vários gêneros <sup>20</sup>	Gênero como objeto de ensino e aprendizagem	Psicolinguística cognitiva e teorias bakhtinianas de análise de gênero
09	O acultramento no gênero projeto de pesquisa: um estudo de caso	Projeto de pesquisa que antecede a Dissertação de Mestrado	Análise de gênero	Noções de gênero e comunidade discursiva de Swales (1990); circuito de atividade de Bazerman (2004); socioletramento de Johns (1997); Berkenkotter e Huckin (1995)
10	Uma análise da retextualização para o inglês de resumos acadêmicos da área médica: uma interface entre os estudos da tradução e a linguística sistêmico-funcional	Resumos acadêmicos da área médica	Análise de gênero	Matthiessen (2001)
11	Os elementos paratextuais e pré-textuais de relatório	Relatórios acadêmicos	Análise de gênero	<i>Não consta</i>

**Quadro 4: Dados referentes a resumos selecionados e publicados no III SIGET (2005).**

<sup>20</sup> Idem à nota de rodapé 15.

Em relação aos objetivos gerais desses resumos, temos o seguinte levantamento:

<b>OBJETIVOS GERAIS – SIGET 2005</b>	<b>Nº de resumos</b>
Análise e caracterização de gênero	10 (dez)
Gênero como objeto de ensino e aprendizagem	01 (um)

Como podemos ver no Quadro 4, a maioria dos resumos se concentrou na análise de gênero, e apenas um estudo (nº 08) focalizou a investigação do gênero como objeto de ensino e aprendizagem de escrita para alunos universitários através da disciplina "Laboratório de leitura e produção de texto". Segundo a autora, a disciplina buscava oferecer a “oportunidade de desenvolvimento das competências em leitura e escrita a indivíduos que já tenham passado pelos níveis básicos de escolarização” (cf. Caderno de Resumos, III SIGET, p. 45) e, sob a luz da psicolinguística cognitiva e das teorias bakhtinianas de análise de gênero, objetivava “desenvolver as competências ligadas ao universo escrito” (op.cit.), a partir de atividades com gêneros diversos, principalmente, das esferas sociais jornalística e acadêmico-científica.

De acordo com o Quadro 4, os seguintes objetos de estudo foram focalizados nos resumos:

- Artigo acadêmico
- Artigo acadêmico experimental
- Artigo acadêmico eletrônico
- Gênero dissertativo acadêmico
- Projeto de pesquisa
- Seção “conclusão” no gênero tese de doutorado
- Resumos acadêmicos
- Relatórios acadêmicos
- Autoavaliações

A partir desses objetos de investigação e análise, os objetivos específicos dessas pesquisas se concentraram em:

- (a) discutir e analisar o deslocamento de um gênero textual de uma mídia para outra.
- (b) explorar, discutir e analisar as características ou a configuração de gêneros acadêmicos.
- (c) discutir e explicitar a metodologia de análise empregada na análise de gênero.

Nos SIGETs de 2007, 2009 e 2011, a maioria dos resumos continuou se concentrando na análise de gênero para descrição, caracterização e análise, mas, também, aumentou consideravelmente o número de resumos focalizando a investigação do gênero como objeto de ensino e aprendizagem de escrita para alunos universitários:

<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>
Análise e caracterização de gênero	24	36	40
Gênero como objeto de ensino e aprendizagem	09	27	29

Os estudos relacionados à escrita de gêneros de natureza acadêmica e de gêneros não acadêmicos para disciplinas em universidades não apenas se intensificaram como também apresentaram, a cada ano, diferentes detalhamentos dos objetos de estudo, os quais podem ser conferidos no quadro a seguir em que proponho um agrupamento dos objetos de estudo de acordo com cada ano:

<b>OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>IV SIGET (2007)</b>	<b>V SIGET (2009)</b>	<b>VI SIGET (2011)</b>
<b>Resumo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resumos acadêmicos</li> <li>- Resumo acadêmico de dissertação de mestrado</li> <li>- Resumo acadêmico de artigo científico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resumos Acadêmicos</li> <li>- Resumos e abstracts de artigos científicos</li> <li>- Resumo acadêmico em inglês</li> <li>- Resumos de teses e dissertações</li> <li>- Resumos na área médica e de Educação Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resumos acadêmicos</li> <li>- Resumos de artigos científicos</li> <li>- Resumo acadêmico para graduação</li> <li>- Resumo acadêmico de alunos do primeiro semestre dos cursos de Agronomia e Geografia</li> </ul>

<b>Citação e afins</b>	- Citação	- Citações diretas e indiretas	- Paráfrase - Plágio - Discurso citado indireto de pesquisadores iniciantes da área de Letras
<b>Ensaio</b>	<i>Não consta</i>	- Ensaio	- Ensaio acadêmico - Ensaio
<b>Resenha</b>	<i>Não consta</i>	- Resenhas acadêmicas - Resenha crítica - Resenha de artigo científico	- Resenhas - Resenha acadêmica - Resenha crítica para graduação
<b>Artigo</b>	- Artigos de divulgação científica - Artigo de pesquisa - Artigos acadêmicos - Artigos científicos - Artigo acadêmico eletrônico de Linguística Aplicada	- Introdução de artigo - Artigo acadêmico - Artigos científicos - Artigos científicos com imagens - Artigo de divulgação científica escrito por pesquisadores-linguistas - Artigo científico de História e Sociologia - Artigos científicos de Cardiologia	- Artigo científico - Artigo científico das revistas ALFA e DELTA - Artigo científico na Antropologia e Psicologia - Artigo Acadêmico de Medicina, Geografia e Linguística - Artigo de investigação científica - Artigos acadêmicos publicados em Anais do VI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) - Artigo científico na graduação - Artigo acadêmico para graduandos - Artigos científicos de graduandos de Letras
<b>Manuais</b>	<i>Não consta</i>	- Livro didático (referente aos cursos de Serviço Social, Psicologia, Engenharia de Construção e Química Industrial) - Manuais de apresentação e elaboração de trabalhos e pesquisas acadêmicas	<i>Não consta</i>
<b>Relacionados à defesa de grau</b>	- Monografia - Dissertação de Mestrado - Tese de Doutorado - Orientação de Mestrado - Seção introdutória de uma Tese de Doutorado	- Introdução de dissertações de Mestrado - Dissertação de Mestrado - Conclusão da Tese de Doutorado	- Monografia - Dissertação de Mestrado - Tese de Doutorado - Monografia acadêmica na graduação
<b>Pôster</b>	- Pôster	- Pôsteres acadêmicos - Pôster acadêmico de aluno	<i>Não consta</i>
<b>Relatórios e Fichamento</b>	- Relatório de estágio	- Relatos de estágio - Relatório de leitura crítica - Fichamento na graduação	- Relatórios - Relatório acadêmico - Relatórios de Estágio Supervisionado na



			graduação -Relatórios técnico-científicos -Relatórios finais de Estagio Supervisionado -Fichamento na graduação
<b>Trabalhos de Conclusão de Curso</b>	- Trabalhos de Conclusão de Curso		- Trabalhos de Conclusão de Curso
<b>Memorial, Diário e Autobiografia</b>	<i>Não consta</i>	<i>Não consta</i>	- Memorial acadêmico - Memoriais de formação - Memorial acadêmico produzido por estudantes de graduação em Educação - Diário de leituras na graduação - Escrita (auto)biográfica na iniciação à docência
<b>Digitais</b>	- Artigo acadêmico em formato HTML - Weblogs acadêmicos - Cd ROM como gênero discursivo híbrido	- Apresentação de trabalho com suporte de multimeios	- Artigos em formato audiovisual do periódico científico Journal of Visualized Experiments
<b>Apresentações orais</b>	- Apresentação de comunicação em congresso	- Conclusão da Comunicação científica - Handout acadêmico - Seminário	- Texto oral acadêmico - Exposições orais de alunos da graduação
<b>Avaliação e pareceres</b>	<i>Não consta</i>	- Gêneros textuais avaliativos - Parecer de revista acadêmica	- Gênero acadêmico avaliativo em âmbito disciplinar da pós-graduação - Respostas a questões de provas de graduandos - Perguntas em trabalhos escritos de estudantes universitários de graduação
<b>Entrevista</b>	<i>Não consta</i>	- Entrevista	- <i>Não consta</i>
<b>“Genéricos”</b>	- Gênero científico - Gêneros escritos acadêmicos - Escrita acadêmica - Gêneros acadêmicos	- Texto acadêmico - Trabalho de pesquisa - Texto disciplinar	- Texto acadêmico - Projeto de pesquisa para alunos de graduação em Letras
<b>Gêneros não acadêmicos trabalhados em cursos de graduação (escrita genérica)</b>	<i>Não consta</i>	<i>Não consta</i>	- Editorial, notícia, bilhete, entrevista, carta pessoal para graduação - Gêneros discursivos/textuais jornalísticos para alunos de jornalismo

**Quadro 5: Agrupamento e detalhamento dos objetos de estudo referentes ao IV (2007), V (2009) e VI (2011) SIGETs.**

Torna-se importante salientar que esse levantamento foi feito com base naquilo que está escrito nos resumos, o que nem sempre é claro ou fácil de ser ordenado dentro das categorias propostas. Logo, essa não é uma tarefa sem conflitos, tampouco completamente assente quando consideramos, por exemplo, as dúvidas e divergências que podem ocorrer para o encaixe dos itens nessas categorias. Por vezes, é difícil inserir um item nas categorias existentes, como ocorreu com “Projeto de pesquisa” e “Trabalho de pesquisa”, assim como pode ser questionável a decisão sobre um item provável de ser considerado para mais de uma categoria, como é o caso de “Artigo acadêmico eletrônico de Linguística Aplicada” que foi encaixado em “Artigos” e, não, em “Digitais” pelo fato de o resumo ter privilegiado a discussão sobre o gênero, comparando o suporte impresso e o digital para concluir que o gênero se mantinha o mesmo em ambos os casos. A mesma dificuldade ocorreu com o item “Artigo acadêmico em formato HTML”, encaixado, dessa vez, em “Digitais” pelo fato de se tratar de um estudo preocupado com discussões relacionadas ao meio digital, como é o caso do hiperlink. Outra dificuldade também ocorreu para algumas nomeações como em “Genéricos”, cujo objetivo foi unir objetos de estudo com designações mais generalizadas. Ressalto, porém, que, independentemente das escolhas apresentadas, as categorias propostas no Quadro 5 e as especificações contidas em cada uma delas são fundamentalmente úteis por apontarem algumas tendências de pesquisas e de construção dos objetos de estudos ao longo dos SIGETs.

A partir do Quadro 5, podemos dizer que os objetos de estudo têm, a cada ano, seu leque ampliado por gêneros ou práticas de escrita que passaram a ser estudados em relação às áreas, aos cursos, às disciplinas e ao nível do curso (graduação ou pós-graduação). Percebemos que existem diferenças que merecem ser apontadas à medida que os objetos de estudo têm se tornado cada vez mais especificados, ou seja, se, em um determinado momento, as pesquisas buscaram explorar um gênero em sua forma canônica e legitimada, considerando, por exemplo, a designação “artigo científico” ou “artigo acadêmico”, atualmente, tem-se privilegiado o detalhamento do objeto de estudo e, assim, temos por exemplo:

- Artigo científico das revistas ALFA e DELTA

- Artigo científico na Antropologia e Psicologia
- Artigo Acadêmico de Medicina, Geografia e Linguística
- Artigo de investigação científica
- Artigos acadêmicos publicados em Anais do VI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)
- Artigo científico na graduação
- Artigo acadêmico para graduandos
- Artigos científicos de graduandos de Letras

As diferentes especificações desses objetos de estudo ao longo dos SIGETs podem apontar a contrariedade sobre um pressuposto mais tradicional que seria considerar a escrita acadêmica, os gêneros acadêmicos ou as práticas letradas acadêmicas como homogêneos ou estabilizados em suas formas legitimadas. Os objetos de estudo se especificam para marcar as diferenças de gêneros nas diversas áreas, em âmbito de graduação ou pós-graduação, em que são praticados e submetidos às exigências de diferentes professores, disciplinas, cursos, áreas e instituições. Por esses mesmos motivos, também é possível justificar o crescente interesse, a partir do SIGET de 2007, sobre gêneros e práticas de escrita de diferentes cursos de graduação, como relatórios de estágios supervisionados, memorial acadêmico e diário de leituras. Isso faz com que não seja possível pensarmos em uma sistematização universalizada para a integração às práticas acadêmicas letradas. Segundo Marinho (2009:11):

Embora estejamos utilizando correntemente o termo gênero acadêmico, afinal o que ele significa? Para responder a essa pergunta, não bastaria enumerar uma lista de gêneros e tipos de textos já legitimados, tais como tese, dissertação, monografia, artigo, ensaio, resenha, resumo, entre outros. Mais uma vez coerente com a afirmação de que pouco se sabe sobre a escrita na academia, é necessário pesquisar sobre essas práticas para compreender quais gêneros produzimos e como produzimos, quando escrevemos, em contextos acadêmicos diversos? Por detrás desses nomes já conhecidos podem se esconder concepções, formas e usos distintos.

Essa tendência de os resumos mostrarem as especificações sobre a constituição do objeto de estudo e provocarem o questionamento sobre os contextos em que se inserem

as práticas de escrita é fundamental à minha tese à medida que considero dados originados em um evento de letramento de um curso de mestrado em Agricultura e Ambiente que permitem refletir sobre as práticas letradas e as relações de poder ali constituídas. Tendo isso em vista, esta é uma pesquisa que irá se situar em meio aos aportes teóricos do que temos entendido como Letramentos Acadêmicos, o que significa considerar não apenas as questões relacionadas à escrita ou à descrição e caracterização dos gêneros, mas, sobretudo, ao modo como as práticas letradas acadêmicas ocorrem em meio às situações de produção e circulação dos textos, às interlocuções e às relações de poder específicas dessa esfera da atividade humana.

### **1.5 SIGETS e os aportes teóricos dos Letramentos Acadêmicos**

Em todos os SIGETs aqui considerados, os aportes teóricos para as pesquisas em relação aos gêneros da esfera acadêmica e às atividades de escrita de gêneros acadêmicos ou não em disciplinas acadêmicas de produção textual se mantiveram principalmente sob as perspectivas das quatro escolas de estudos sobre gêneros: Escola de Sydney, Escola Suíça, Escola Americana ou Nova Retórica e Escola Britânica de ESP. Em 2011, o VI SIGET, pela primeira vez, teve como foco a interface entre gêneros textuais/discursivos e letramento, e uma das linhas de estudo seguiram relacionando “gênero textual/discursivo e letramento”. Com isso, passamos a encontrar um número maior de resumos com referências a aportes teóricos vindos dos Estudos do Letramento e dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; HEALTH, 1983; GEE, 2008a, 2008b, 2008c; STREET, 2001, 2003a, 2006) e, também, dos “Letramentos Acadêmicos”, com, pelo menos, três<sup>21</sup> artigos publicados com referências a autores ingleses integrantes do quadro teórico dos Letramentos Acadêmicos, como Lea (1999), Lea & Street (2006; 1998), Lillis (2003, 2001, 1999), Street (2010, 2009a, 2003) e a autores brasileiros que, em 2011, já

---

<sup>21</sup> Os artigos são: MARINHO, Marinho. “As palavras difíceis chegaram”: a entrada de grupos tradicionais no universo da escrita acadêmica; FEITOZA, Eliane O. Os conflitos que emergem da escrita de resenha crítica no âmbito universitário; PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A. Pesquisas sobre letramento no Brasil: aproximações reflexivas sobre o tema. Acesso em 27/08/2013: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>

possuíam publicações com essas referências bibliográficas, como Marinho (2010 e 2004) e Fischer (2008).

Anteriormente a isso, em 2007, no IV SIGET, encontramos um artigo publicado por Mary Lea e Brian Street nos anais, sobre propostas teóricas e aplicadas para um ensino de escrita na universidade a partir de um enquadramento teórico com base nos Letramentos Acadêmicos. Durante o evento, o painel intitulado “Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and ‘Writing Across the Curriculum’: Approaches Across Countries and Contexts” foi coordenado pela Prof. Dra. Mary R. Lea (OPEN University – UK) e reuniu, para os debates, Jan Parker (OPEN University – UK), Brian Street (King’s College – London – UK) e Tiane Donahue (University of Maine-Farmington-US and Université de Lille-FR). Tratou-se de um painel relacionando as semelhanças e diferenças entre duas abordagens para o ensino e aprendizagem da escrita acadêmica/dos gêneros acadêmicos: a da Escrita através do Currículo/das Disciplinas (“Writing Across the Curriculum” ou WAC) e a dos “Letramentos Acadêmicos” (“Academic Literacies” ou “Aclits”). Esse painel resultou em um artigo<sup>22</sup> publicado em 2009 como capítulo de livro com título homônimo e incluindo David R. Russel entre os autores.

A pesquisadora britânica Mary Lea também fez parte da mesa-redonda “Gênero textual-discursivo e ensino: um balanço crítico” e apresentou o trabalho intitulado “New directions in academic literacies research: what might these contribute to discussions around genre?”. Com base em estudos de Ivanic (1998), Lea & Street (1998) e Lillis (2001), discutiu como as pesquisas sobre letramentos acadêmicos têm mostrado as diferentes maneiras de professores universitários e alunos compreenderem o que está envolvido na escrita em contexto de Educação Superior. São pesquisas que questionam tanto a visão cognitivista baseada em habilidades sobre a escrita de alunos, quanto os modelos de letramento que se concentram fundamentalmente na socialização dentro das disciplinas. A autora também abordou o fato de as exigências de escrita variarem conforme as distintas disciplinas, o nível do departamento, o programa e o curso, assim como em

---

<sup>22</sup> RUSSELL, David R.; LEA, Mary; PARKER, Jan; STREET, Brian and DONAHUE, Tiane (2009). Exploring notions of genre in ‘academic literacies’ and ‘writing across the curriculum’: approaches across countries and contexts. In: Bazerman, Charles; Bonini, Adair and Figueiredo, Débora eds. **Genre in a Changing World. Perspectives on Writing**. Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press, pp. 459–491.

relação aos professores envolvidos na tarefa de avaliar os trabalhos dos alunos. A partir disso, a autora questionou se “ao pensarmos na escrita dos alunos, estamos nos voltando para diferenças disciplinares claramente definidas, para requisitos de um departamento em particular, para a forma como um tópico é ensinado e avaliado em um determinado curso, ou para a perspectiva específica de certo professor?”<sup>23</sup>

Nos anais desse simpósio de 2007, tivemos, então, a publicação de um artigo de autoria conjunta entre Mary Lea e Brian Street, intitulado “The “academic literacies” model: theory and applications” (LEA & STREET, 2007: 227-236) em que os autores exploraram a ideia de uma pedagogia para letramentos acadêmicos em relação às diferentes noções de gênero e aos diversos e múltiplos letramentos encontrados em contextos acadêmicos. Baseando-se nos Novos Estudos do Letramento, os autores argumentaram em favor de uma nova abordagem para a compreensão da escrita e do letramento do aluno em contextos acadêmicos, a qual desafia o modelo dominante de letramento baseado na perspectiva de “déficit” dos estudantes em relação ao que estaria bem ou mal escrito (LEA & STREET, 1998, 1999, 2006). Essa abordagem aponta que a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas tem encontrado entraves em decorrência de modelos de letramento<sup>24</sup> não apenas capazes de dificultar o processo de inserção às novas práticas de escrita, mas, também, de contribuir para o fracasso. Por assumir a escrita como habilidade técnica e objetivar o “conserto” dos problemas, geralmente, de ordem textual e gramatical, os autores denominaram uma dessas perspectivas como “modelo de letramento de habilidades”. Outro modelo de letramento criticado pelos autores é o da “socialização acadêmica” por tomar a escrita como um meio transparente de representação e centrar-se na tarefa de inculcar aos alunos a “cultura” da academia, tida como supostamente homogênea. Os autores não desprezam esses modelos, mas criticam seu pressuposto de déficit da escrita dos alunos e propõem um terceiro modelo para a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas: o modelo dos letramentos acadêmicos.

---

<sup>23</sup> Cf. as páginas 21 e 22 do Caderno de Resumos do IV SIGET.

<sup>24</sup> O conceito e a discussão sobre modelos de letramento serão elaborados no Capítulo 2 desta Tese, em que haverá a explanação teórica.

Partindo dessa perspectiva dos letramentos acadêmicos, no SIGET seguinte, em 2009, tivemos a Comunicação Coordenada “Gêneros discursivos nas práticas de leitura e de escrita em contextos de formação de professores”, coordenada pela Profa. Dra. Marildes Marinho (UFMG), em que ela explicitou<sup>25</sup>, em seu resumo<sup>26</sup> referências teóricas à Mary Lea e Brian Street e, em seu artigo<sup>27</sup>, publicado nos anais, referências à Mary Lea sobre letramentos acadêmicos. Nesse mesmo ano, Brian Street participou dos debates do Painel “Gêneros textuais e letramento”, ao lado de Maria do Socorro Oliveira (UFRN, Brasil), Paula Carlino (UBA, Argentina) e Roxane Rojo (UNICAMP, Brasil) e publicou nos anais o artigo “Academic Literacies approaches to Genre?”, o qual foi republicado em 2010, pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada<sup>28</sup>. Nesse artigo, Street (2009a):

- (i) apresenta “uma visão geral de abordagens para a escrita conhecida como ‘letramentos acadêmicos’, construídas sob a luz de tradições mais amplas, como os Novos Estudos de Letramento” (op. cit, p. 01; ênfase com aspas do autor);
- (ii) aponta a importância dessas tradições nos modos pelos quais os professores dão apoio a seus alunos em relação às exigências da escrita em contextos acadêmicos; e
- (iii) questiona como essas questões e esse trabalho podem ser usados para reunir e colocar em prática os letramentos acadêmicos e sua relação com as teorias de gênero.

---

<sup>25</sup> No mesmo simpósio, o Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho (UFMG) fez uma apresentação de trabalho, cujo resumo é intitulado “Algumas expectativas sobre o letramento acadêmico”, mas sem fazer referências bibliográficas aos autores com as abordagens aqui consideradas sobre letramentos acadêmicos. Como também não fez publicação de artigos nos anais desse simpósio, não tenho como afirmar qual era de fato a base teórica em relação aos letramentos acadêmicos.

<sup>26</sup> MARINHO, Marildes Gêneros acadêmicos e práticas acadêmicas de letramento em contextos de formação de professores. Caderno de Resumos do V SIGET, p. 99-100, 2009.

<sup>27</sup> MARINHO, Marildes. Escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul, 2009. Acesso em 27/08/2013: <[http://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor](http://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor)>

<sup>28</sup> STREET, Brian. Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

Essa abordagem sobre a escrita de alunos universitários possui um forte vínculo com os NLS no que diz respeito à perspectiva sociocultural, segundo a qual, as práticas de leitura e escrita são entendidas segundo seu contexto social, cultural, político, econômico e histórico (LANKSHEAR & KNOBEL, 2007:1-2). Com isso, as pesquisas à luz dos aportes teóricos dos Letramentos Acadêmicos também incorporam um viés etnográfico para que tanto o processo de ensino e aprendizagem quanto de produção escrita sejam considerados em relação ao contexto ao qual se relacionam, sem que o foco de discussão e análise recaia apenas no texto escrito. Assim, o escopo teórico dos Letramentos Acadêmicos busca articular a concepção de gênero segundo prática social a uma abordagem etnográfica. Segundo Marinho (2009: 01):

Abordar o texto etnograficamente significa tratá-lo como um traço ou elemento de uma situação social, que inclui igualmente os valores, regras, significados e atitudes, assim como modelos de comportamento dos participantes da interação. Conclui-se que o envolvimento da universidade com o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica demanda pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas, mas também sobre fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado a uma relação “tímida”, “deficiente” “inadequada” e tensa dos nossos alunos com as práticas acadêmicas letradas.

*(aspas da autora)*

De um modo geral, se os estudos feitos no Brasil sobre escrita acadêmica e gêneros acadêmicos até agora realizaram suas investigações segundo a Linguística, a Análise do Discurso, a Psicologia Sócio-histórica, a Teoria de Gêneros, os Letramentos e os Novos Estudos do Letramento, o enquadramento teórico-metodológico nos aportes dos Letramentos Acadêmicos permite uma perspectiva que pode elucidar questões teóricas e aplicadas sobre o ensino e aprendizagem de práticas letradas acadêmicas e sobre a integração dos sujeitos a essas práticas à medida que busca considerar não apenas os elementos relacionados ao texto, mas, sob um viés etnográfico, o que também está ao seu redor, segundo o contexto situado em que os sujeitos se encontram e em meio às relações institucionais e de poder específicas da esfera acadêmica. Essa abordagem parte do conceito de letramentos como práticas sociais situadas e, embora não prescindia o que é proposto pelos modelos de habilidades de estudos e socialização acadêmica, tem como



fundamental a necessidade de discussão e negociação sobre a escrita dos sujeitos como forma de integrá-los às novas práticas letradas acadêmicas.

Dessa maneira, a contribuição desta tese está, por um lado, em tomar esse viés etnográfico de modo muito específico como forma de fazer pesquisa, coletar os dados e relacioná-los. Ou seja, como base teórico-metodológica, busco somar a perspectiva linguístico-discursiva bakhtiniana ao viés etnográfico das pesquisas sobre Letramentos Acadêmicos, contemplando o material linguístico em meio a outros elementos dialógico-enunciativos que podem envolver essas práticas letradas. Isso leva a um estudo de perspectiva etnográfico-linguística<sup>29</sup> que tem como metodologia de geração de registros, seleção e aproximação de dados o que Lillis (2008) entendeu como “história do texto”<sup>30</sup>, ou seja, a consideração de dados que estão ao redor do texto e que, somados ao próprio texto, contribuem para a compreensão das práticas escritas acadêmicas e seu processo de significação para os sujeitos. Por outro lado, a contribuição do presente estudo também está na discussão sobre o que poderia ser entendido como “negociação” da escrita. Para isso, serão propostas reflexões acerca da integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas através de um estudo de caso que considera os diálogos ocorridos entre uma mestranda e os professores da banca durante o exame de qualificação de sua dissertação de mestrado. Considero a hipótese de que a mestranda vai (re)significando as práticas acadêmico-científicas de escrita a partir do próprio processo dialógico — e, portanto, de negociação — que ocorre, durante o exame, em torno das seções “Introdução”, “Revisão Bibliográfica” e “Materiais e Métodos” de sua dissertação.

Com isso, somos levados a refletir sobre a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas em meio a um complexo processo engendrado segundo as diversas instâncias acadêmicas, condições de produção e circulação dos textos, interlocuções e relações de poder. Por serem práticas complexas, não podem ser discutidas apenas considerando os textos produzidos ou as características dos gêneros demandados, tampouco, dependem apenas de desenvolvimento de habilidades textuais e cognitivas ou da transposição singular do conhecimento sobre escrita desenvolvido anteriormente à

---

<sup>29</sup> Essa perspectiva da etnografia linguística será discutida no Capítulo 3.

<sup>30</sup> Esse conceito será mais bem definido e explorado nos Capítulos 3 e 4.

universidade, durante os anos escolares. Através do caminho investigativo proposto pelos Letramentos Acadêmicos, esta tese pretende contribuir com a discussão sobre as práticas acadêmicas de letramento a partir de uma proposta de análise dos dados que transpõe os limites do material linguístico para relacioná-lo a outros elementos encontrados no contexto de produção e circulação do texto, porque, segundo Lillis (2008, p. 354):

This recognition of the importance of understanding context is to a large extent born out of a deep pedagogic concern, as teachers around the world grapple with complex communication situations, often in the face of impoverished public discourses on language and literacy, as well as a growing awareness of the geopolitics governing writing for academic publication.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> *Tradução livre minha*: Este reconhecimento da importância de compreensão sobre o contexto nasceu, em grande parte, de uma preocupação pedagógica profunda tendo em vista como os professores em todo o mundo têm lidado com situações complexas de comunicação, muitas vezes, em face de discursos públicos empobrecidos sobre linguagem e letramento, bem como de uma consciência crescente das geopolíticas que regem a escrita para publicação acadêmica.

## CAPÍTULO 2

### O TEXTO COMO ENUNCIÇÃO DIALÓGICA

*“Ser significa comunicar-se pelo diálogo.”*

**Mikhail Bakhtin**, Problemas da Poética de Dostoiévski

Esta tese objetiva contribuir com as discussões sobre a integração dos sujeitos às práticas acadêmicas letradas a partir de um estudo de caso cujas reflexões recaem sobre os modos como uma mestrandia vai (re)significando as práticas acadêmico-científicas de escrita e se (re)posicionando como sujeito discursivo a partir do processo dialógico que ocorre durante um evento de exame de qualificação de mestrado e segundo as relações de poder ali constituídas. Para isso, estes estudos serão desenvolvidos sob a perspectiva discursiva das proposições teóricas de Bakhtin (2006 [1929-30]; 2003 [1952-1953]; 1993 [1919-1921]; 1976 [1926]) sobre enunciação, dialogismo, gênero discursivo e, conseqüentemente, sobre a relação sujeito e linguagem como um fenômeno social, histórico e essencialmente dinâmico. Somados ao enfoque discursivo, estão os aportes teóricos desenvolvidos à luz do que temos entendido como “Letramentos Acadêmicos” (LEA, 1999; LEA & STREET, 2006 e 1998; LILLIS, 2008, 2003, 2001 e 1999; LILLIS & SCOTT, 2007; STREET, 2010 e 2009a), segundo os quais, somos levados a refletir sobre a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas em meio às condições específicas de produção e circulação dos textos, assim como de interlocuções e relações de poder. Ao somar a perspectiva dialógica e enunciativa bakhtiniana ao viés etnográfico dos Letramentos Acadêmicos, é possível aprofundar a discussão e a análise sobre os sujeitos e suas práticas letradas porque, por serem práticas situadas em contextos específicos, não podem ser discutidas apenas considerando os textos produzidos ou as características dos gêneros demandados, tampouco, dependem apenas de desenvolvimento de habilidades textuais e cognitivas ou da transposição singular do conhecimento sobre escrita desenvolvido anteriormente à universidade, durante os anos escolares.

Para iniciar essa discussão, retomo aqui a teoria sobre gêneros do discurso que foi desenvolvida por Bakhtin (2003) a partir de estudos que realizou sobre o romance

literário em relação a tema, composição e estilo. Através desses estudos, criticou a estética tradicional formal que pressupunha a divisão composicional dos textos literários em três moldes absolutos: narração, descrição e dissertação, como se esses modelos abstratos preestabelessem, por si só, as formas humanas de uso da linguagem. A partir disso, o autor relacionou essas formas aos gêneros discursivos produzidos nos mais diversificados campos de atividade humana. Nesse sentido, as categorias de tema, composição e estilo foram retomadas sob a perspectiva das relações sociais, históricas e culturais de uso da linguagem, o que possibilitou ao teórico russo compreender que a produção de linguagem só ocorre através de determinados gêneros do discurso (para ele, gêneros primários e secundários, ambos escritos ou orais), os quais são construídos e reconstruídos social e historicamente. Por isso, apesar de seu caráter relativamente estabilizador ou de suas formas relativamente típicas, os gêneros também podem se revestir de novos contornos:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

(BAKHTIN, 2003:262)

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). (...) até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (...). A língua materna — sua composição vocabular e sua estrutura gramatical — não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

(BAKHTIN, 2003: 282-283; grifos em itálico do autor)

Talvez por conta da riqueza infinita do nosso repertório de gêneros, diversas questões se colocam para os estudos sobre gêneros, como as discussões sobre gêneros discursivos e gêneros textuais<sup>27</sup>. Em relação ao que esta tese se propõe a discutir sobre as práticas letradas acadêmicas aqui enfocadas, assumo imediatamente a concepção de

---

<sup>27</sup> Cf. BRAIT (2001), BONINI (1998 e 2001), MARCUSCHI (2002), SILVA (1999).

gêneros discursivos e de enunciação nos moldes bakhtinianos, cujo princípio coloca em foco as situações concretamente vividas pelos sujeitos na vida cotidiana, numa rede complexa de enunciados, os quais são tidos como “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003:289). No processo de produção em que se encontram as práticas letradas, principalmente, no que diz respeito às perspectivas sobre o ensino de escrita — e, no caso desta tese, sobre a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas —, esse posicionamento é fundamentalmente importante uma vez que, de modo equivocado e com efeitos sobre os caminhos e os resultados do ensino, as

(...) denominações “gênero textual” e “gênero do discurso” têm sido consideradas como sinônimas (cf. MARCUSCHI, 2003)<sup>28</sup>. Apesar de guardarem, de fato, alguma semelhança no tocante ao espírito que norteia a proposta de ensino esboçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a opção por “gênero textual” e a forma como essa noção tem sido levada à sala de aula, deixa, a meu ver, ainda a descoberto dois aspectos constitutivos do gênero: seu caráter dinâmico e sua heterogeneidade.

Como se sabe, não é a primeira vez que, ao se buscar produzir uma norma geral institucionalizável como conteúdo escolar (no caso, a partir de um conceito e da classificação dos gêneros), **aspectos teóricos menos imediatamente apreensíveis acabam desconsiderados, o que pode transformar uma proposta louvável em práticas já questionadas há muito tempo.** No caso da institucionalização do ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros, **a ênfase** parece ter recaído, apenas, **no que, neles, é estável** – como se a sociedade pudesse existir sem história, isto é, como se a mesma sociedade que herda normas e fixa comportamentos não se definisse, com a mesma força, por sua constante transformação. O caráter estático do gênero, associado ao privilégio de seu aspecto organizacional deixa, portanto, de lado o caráter processual que está na base de sua constituição e de cada uma de suas ocorrências. Aproximando-me das ideias de Bakhtin (1992)<sup>29</sup>, proponho que, ao lado da relação entre *esfera de atividade humana* na sociedade e *gênero* como realidade de língua em discurso, acrescente-se o caráter histórico do gênero do discurso, o que permite pensar a íntima relação entre sociedade, história e língua/linguagem. Para marcar seu caráter histórico, não limitado à construção composicional do gênero nem a uma concepção de sociedade restrita ao seu aspecto organizacional, prefiro a denominação “gênero do discurso” a “gênero textual”.

(CORRÊA, 2013:485; grifos meus em negrito)

---

<sup>28</sup> MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2003.

<sup>29</sup> BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Para Corrêa (op.cit.), o caráter processual do gênero diz respeito à origem e às transformações dos gêneros, ou seja, a maneira como vão se delineando dentro das práticas sociais e segundo sua historicidade. Tal como Bakhtin (2003) argumenta, o processo sócio-histórico de construção dos gêneros discursivos determina-lhes seu caráter dinâmico e sua heterogeneidade e, portanto, torna-os apenas relativamente estáveis. Com isso, para Corrêa (2013), não é produtivo focalizar apenas os aspectos estruturais e organizacionais dos gêneros, pois é fundamental levar os aprendizes a compreenderem que há um processo histórico de construção dos gêneros e das próprias práticas sociais letradas — o que nos impede de usar unicamente fórmulas e regras para toda e qualquer situação de escrita na qual nos inserimos ao longo da vida.

Da mesma maneira, esse caráter processual também confere aos enunciados a construção de sentidos situada no tempo e no espaço. A partir de seus estudos literários, Bakhtin (2003) pressupõe que os significados são construídos segundo o contexto de elaboração da obra, a situação de produção e os objetivos do autor, mas, também, segundo seus novos leitores, as situações de leitura e o momento em que é lida e ressignificada:

No processo de sua vida *post mortem* elas [as obras] se enriquecem com novos significados, novos sentidos; é como se essas obras superassem o que foram na época de sua criação. Podemos dizer que nem o próprio Shakespeare nem os seus contemporâneos conheciam o “grande Shakespeare” que hoje conhecemos. De maneira nenhuma é possível meter à força o nosso Shakespeare na época elizabetana (...). Ele [Shakespeare] cresceu à custa daquilo que realmente houve e há em suas obras, mas que nem ele nem seus contemporâneos foram capazes de perceber conscientemente e avaliar no contexto na cultura de sua época. (...) O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão.

(BAKHTIN, 2003: 363-364; aspas do autor)

Assim:

Hoje lemos e entendemos Shakespeare de uma perspectiva amplificada pelo lugar que ocupamos no tempo e no espaço sociocultural. Isso nos faz ler seus textos tendo como referência outros textos que conhecemos, assim como o contexto da elaboração da obra, a situação de produção e os objetivos do autor. Ou seja, lemos Shakespeare de nossa perspectiva social, política, econômica e cultural, ao mesmo tempo em que somos capazes de localizar sua obra em meio a outros elementos políticos, sociais, econômicos e culturais que conhecemos de sua

época. Então, hoje, nosso processo de significação e produção de significados é diferente dos leitores da época em que Shakespeare viveu e escreveu, embora em ambos os tempos, haja compreensões que possam se aproximar.

(PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012:184)

Esse caráter processual de construção de sentidos dos enunciados somado ao caráter sócio-histórico de construção dos gêneros faz com que, para a integração dos sujeitos às práticas da escrita, não seja possível focalizar apenas o que poderíamos entender como elementos estáticos dos gêneros, porque fazer apenas isso levaria os sujeitos a entenderem questões relacionadas à composição e à organização, mas ocultaria um dos aspectos fundamentais do caráter processual dos enunciados: seu princípio dialógico que faz com que todo enunciado seja uma réplica responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) — o que comprometeria a compreensão dos gêneros do discurso. Esse aspecto discursivo não está ligado apenas ao fato de que nosso dizer está sempre dirigido a alguém, ainda que sejam enunciados resultantes de um monólogo. Decorre disso, a dimensão sócio-histórica de todo enunciado cuja construção de sentido está na relação com “o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003:289), todos situados no tempo e no espaço:

(...) para replicar, é preciso dar o enunciado como acabado, mas, do ponto de vista do sentido, o enunciado nunca é acabado no ato de sua produção. Seu sentido depende sempre das réplicas (das avaliações) que provoca e, por isso, mesmo quando a réplica se baseia no enunciado verbalmente completo, ainda assim não se pode falar de acabamento do sentido, pois isto limitaria a observação apenas ao ato de produção do enunciado. O acabamento de sentido está, pois, no outro, isto é, na réplica que se abre a nova resposta.

O sujeito é, portanto, levado a replicar pela ação do *acabamento absoluto do enunciado*, por meio do qual se dá o reconhecimento da *experiência social* do interlocutor. O dizer ou o modo de dizer, que permite identificar a procedência de falantes e escreventes responsáveis pelo dito, talvez seja o principal fator mobilizador de réplica. (...)

(CORRÊA, 2013: 507-508)

Devemos considerar, pois, que dialogamos no sentido de que, em meio a uma cadeia verbal discursiva, nossos enunciados são construídos em determinados gêneros discursivos e partem de um sujeito localizado social e historicamente para atingir sujeitos

também situados sócio-historicamente e inseridos em múltiplas esferas sociais da comunicação. Para Bakhtin (2003: 282; grifos em itálico do autor):

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

Sendo assim, nossos enunciados, por um lado, jamais são neutros exatamente porque partem de sujeitos que fazem escolhas linguístico-discursivas e, por outro, se constituem na relação de alteridade com o outro (outros sujeitos; outros enunciados), logo, também podem ser construídos em meio a determinadas relações de poder existentes entre os sujeitos nos diversos campos da interação verbal. Se o enunciado tem seu sentido localizado no espaço e no tempo, se sempre se liga a outros enunciados na complexa construção da cadeia discursiva das relações humanas, as quais podem estar entremeadas por determinadas relações de poder, então, é preciso considerar, para a prática escrita dos gêneros discursivos, que o caráter responsivo ativo existente nessas relações é determinado, principalmente, pela representação do outro em nossa elaboração enunciativa (BAKHTIN, 2003:273).

Considerando as práticas letradas em contexto acadêmico e a situação de escrita de estudantes de graduação e pós-graduação que envolve, como principais interlocutores, os professores de disciplinas, os orientadores de pesquisa e os professores integrantes de bancas de defesa de grau, esse outro não só detém o conhecimento especializado de uma ou mais áreas do conhecimento como também pode determinar as regras em relação às práticas de escrita. Assim, a dimensão dialógica da linguagem faz com que os gêneros discursivos necessitem também ser entendidos segundo um processo de interlocução entre o sujeito e o outro, o qual se realiza em meio a determinadas relações de poder estabelecidas nas esferas da atividade humana em que são praticados — o que, certamente, precisa ser especialmente considerado quando discutimos sobre a integração dos estudantes de graduação e pós-graduação às diversas práticas letradas acadêmicas.



Obviamente, portanto, esse caráter dialógico dos enunciados coloca as relações entre sujeito e linguagem em outro lugar que não o da singular habilidade em usar as regras gramaticais da norma padrão ou desenvolver as características composicionais e organizacionais dos gêneros. Quando pensamos nas práticas de escrita existentes nas esferas da atividade acadêmica, sejam para realizar tarefas de disciplinas, de defesa de grau ou de publicações de caráter acadêmico-científico, esse princípio dialógico não pode deixar de ser considerado segundo as condições de produção, o que inclui as relações de poder que serão constitutivas do processo de interlocução. A perspectiva dos Letramentos Acadêmicos tem buscado refletir sobre essas dimensões nos processos de inserção dos sujeitos nas práticas letradas acadêmicas e levado a questionar como essas práticas sociais de letramentos acadêmicos e sua relação com as teorias de gêneros demandam pesquisas que reflitam sobre os contextos reais em que ocorrem. Através dessa perspectiva, somos levados a discutir tensões e conflitos emaranhados nas relações existentes entre os sujeitos e a produção da escrita em instâncias acadêmicas porque:

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de cada campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e — o que é de especial importância — de determinadas unidades composicionais: **de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva — com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.**

(BAKHTIN, 2003:266; grifos meus em negrito)

Nesse sentido, mais uma vez, entendemos que não é produtivo focalizar apenas os aspectos estruturais e organizacionais dos gêneros à medida que precisamos também considerar as práticas acadêmicas de escrita em relação a outros tantos elementos que, em meio a um complexo processo, as compõem. Isso significa que, se as práticas sociais de escrita são situadas, ou seja, se possuem significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais (STREET, 2001; 2006), logo, é imprescindível considerar tanto o caráter

processual dos gêneros e da construção de sentidos, como, também, o caráter processual das práticas letradas. Através dos Novos Estudos do Letramento (NLS), autores como Collins & Blot (2003a; 2003b; 2003c); Lankshear & Knobel (2007) e Street (2003a; 2003b) têm levado à reflexão de que não passamos por um único processo de letramento, mas por processos de letramentos — processos de aprendizagem e uso de leitura e escrita, inseridos em um contexto social, cultural, político e econômico — que se estendem ao longo da vida conforme nossas inserções nas práticas letradas existentes nas diferentes esferas da atividade humana. Também a concepção socioenunciativa da escrita nos leva a uma compreensão de que, diferentemente da alfabetização, as diversas práticas socioculturais letradas desenvolvidas nas esferas das atividades humanas não dependem de uma aprendizagem ou de um treinamento concebidos apenas em idade escolar, nos limites da escola e anterior à universidade.

Embora isso seja imprescindivelmente válido para as práticas letradas das esferas acadêmicas, os letramentos ainda são vistos como um fenômeno singular, situado apenas no período que compreende o Ensino Fundamental e Médio e relacionado ao domínio de um conjunto de habilidades e competências sobre a leitura e a escrita. Dessa crença, constrói-se o pressuposto de que bastaria aos estudantes universitários transferirem seu conhecimento para todas as práticas letradas, em qualquer situação e gênero demandados, ou seja, acredita-se que seria suficiente se espelharem única e completamente em suas práticas letradas antecedentes. Mas se, na universidade, há outras práticas, outros gêneros, outros interlocutores, outras relações de poder, outras situações de produção e circulação dos textos, então, isso implica questionarmos o mito do espelhamento sobre a escrita escolar e repensarmos o que a universidade precisa fazer para a integração dos sujeitos às novas situações de escrita — que não seja, obviamente, apenas pautado sobre concepções de habilidades de escrita ou de socialização do discurso acadêmico (LEA & STREET, 2006; 1998), mas, principalmente, concebidas sobre o modelo dos letramentos acadêmicos, como veremos ao longo deste capítulo.

Em suas novas práticas letradas, os sujeitos necessitam compreender a forma como ocorrem a produção e a circulação dos gêneros nas esferas acadêmicas. A natureza complexa e dinâmica dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) requer contínuos

processos de aprendizagem, inclusive, para as práticas letradas acadêmicas. Segundo Bakhtin (2003:284-285), muitas pessoas se sentem impotentes “em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas.” Em razão disso, Marinho (2010:371) argumenta que é “razoavelmente natural que [os alunos] não tenham um domínio desses gêneros discursivos e tipos de textos já legitimados, tais como tese, dissertação, monografia, artigo, ensaio, resenha, resumo, entre outros”, logo, torna-se fundamental a existência de um contexto de integração dos sujeitos a essas práticas letradas acadêmicas para que possam se familiarizar “e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos (...)” (op.cit. p. 366).

Na contramão dessa visão sobre a multiplicidade de letramentos e a necessidade de aprendizagem sobre as práticas letradas com as quais não estamos familiarizados, tem se acentuado no Brasil o discurso do déficit e do fracasso sobre os alunos “não tradicionais”. Esse é um termo utilizado por Lillis (1999) ao se referir ao contexto britânico, cujas vagas têm sido historicamente reservadas para classes economicamente privilegiadas e, somente em tempos mais recentes, tiveram o acesso ampliado para incluir alunos de grupos sociais anteriormente excluídos. Da mesma maneira, no Brasil, esse discurso tem recaído particularmente sobre alunos oriundos de grupos sociais que antes não tinham acesso à escolarização básica e, hoje, em decorrência de políticas educacionais que estão expandindo o acesso ao Ensino Superior, chegam à universidade depois de terem frequentado escolas públicas, cuja carência do ensino fortalece a ideia de que as dificuldades de escrita em âmbito acadêmico estariam localizadas essencialmente entre os “não-tradicionais”, e a precariedade do letramento escolar seria, por si só, a responsável pelos obstáculos que o estudante teria ao escrever na universidade.

Artigos publicados por Lea & Street (1998; 2006), baseados em pesquisas realizadas em diversas universidades do Reino Unido, apontam que a compreensão sobre a escrita acadêmica de estudantes parte, por vezes, de perspectivas não apenas capazes de dificultar o processo de inserção dos estudantes nas novas práticas de escrita, mas, também, de contribuir para o fracasso desses estudantes no meio acadêmico. Para os autores, as perspectivas que incidem sobre os textos escritos dos estudantes universitários resultam em

três modelos de ensino/aprendizagem nas esferas acadêmicas, os quais podem existir de forma isolada ou entrelaçada:

1. **Modelo de habilidades de estudo (*study skills model*):** sob uma perspectiva reducionista, essa abordagem considera a escrita como habilidade técnica e instrumento “atomizado”. O foco estaria nas tentativas de “consertar” os problemas da escrita, geralmente, referentes à gramática e ortografia. Esse modelo de letramento fundamenta-se na Psicologia Comportamental e parte do pressuposto de que o uso da escrita depende de habilidades técnicas a serem desenvolvidas.
2. **Modelo de socialização acadêmica (*academic socialization model*):** essa abordagem toma a escrita como um meio transparente de representação. Centra-se na tarefa de o professor inculcar nos alunos a “cultura” da academia através das orientações para aprendizagem e interpretação de tarefas e fundamenta-se na Psicologia Social, Antropologia e Educação Construtivista. A crítica a esse modelo está no pressuposto de que haveria uma cultura relativamente homogênea na academia e, do mesmo modo, de que os gêneros acadêmicos seriam relativamente homogêneos. Com isso, os alunos seriam levados a aprender as convenções que regulam esses gêneros para se tornarem aptos para novas práticas letradas.
3. **Modelo de letramentos acadêmicos (*academic literacies model*):** estreitamente aliada aos NLS, essa abordagem parte do conceito de letramentos como práticas sociais. Incorpora os modelos de habilidades de estudos e socialização acadêmica, mas tem como perspectiva a necessidade de discussão e negociação para o processo de escrita como forma de alcançar a reflexividade crítica sobre a linguagem em suas múltiplas escolhas e sobre o conhecimento. Fundamentado em aportes teóricos advindos de campos disciplinares e subcampos como os Novos Estudos do Letramento, a Linguística Aplicada, a Sociolinguística, a Análise Crítica do Discurso, a

Antropologia, as Teorias Socioculturais e a História da Educação, esse modelo busca discutir as práticas de letramentos envolvidas em questões epistemológicas complexas, dinâmicas e situadas e em processos sociais em que se instalam relações de poder.

Enquanto para o modelo de letramentos acadêmicos, o trabalho com a (re)escrita é focado no processo de negociação e trabalho com a linguagem a partir dos sentidos que os sujeitos constroem para as práticas de escrita, nos modelos de habilidades e socialização acadêmica, os erros são vistos sob a perspectiva do que estaria faltando, do que seria necessário consertar, do quanto a escrita e os conhecimentos dos estudantes são deficitários e precisam de um suporte de reparação. De acordo com Lillis & Scott (2007), essa perspectiva do déficit da escrita no uso da linguagem tem um efeito tanto para a aplicação de cursos que buscam atender a demanda da escrita na academia quanto para o encaminhamento de pesquisas sobre práticas letradas acadêmicas. No caso do Reino Unido, as autoras afirmam que, por um lado, as disciplinas e os cursos acadêmicos estão preocupados em ensinar a estrutura de gêneros dissertativos a partir de uma visão de letramento pautada nos modelos de habilidades e de socialização da cultura acadêmica. Através de um enquadramento instrumental e com o objetivo de tornar o estudante proficiente ou experto, o foco é o texto em si mesmo, como se houvesse um *continuum*, um conteúdo de aprendizagem universal. Em meio a essa perspectiva de ensino/aprendizagem, as autoras criticam o fato de haver muitas pesquisas acadêmicas voltadas ao desempenho do aluno sobre as estruturas linguísticas, retóricas e cognitivas necessárias para a escrita, ou seja, sobre o que falta para a estrutura do texto. Nesses casos, o conceito de letramento emerge como uma prática quase exclusivamente de escrita, e o termo “letramento” passa a ser usado como ideia de unidade ou objeto de estudo, como, inclusive, já foi discutido no Capítulo 1 desta tese. Diante dessa postura teórica, tanto em relação a pesquisas como a situações de ensino/aprendizagem, os significados dos letramentos são silenciados ou apenas brevemente discutidos — principalmente, do ponto de vista dos sujeitos e suas práticas acadêmicas de escrita.

Em oposição ao enquadramento instrumental, a perspectiva teórica sobre as

pesquisas e a prática de ensino do modelo dos letramentos acadêmicos leva em conta o contexto histórico e geopolítico em que os questionamentos se desenvolvem e, diante de outro quadro epistemológico — que toma os letramentos segundo o complexo contexto que os envolve — considera que a explicação pode ser outra que não o déficit. Para Lillis & Scott (2007), é preciso considerar o grande número de estudantes historicamente excluídos da universidade; explorar a diversidade de usos da linguagem e práticas de letramento e deixar de considerar a escrita do estudante em si mesma. O modelo dos letramentos acadêmicos não considera o mito da homogeneidade de estudantes, da estabilidade das disciplinas e da relação unidirecional de professor-estudante. Contrapõem-se, assim, ao discurso de déficit que, como já foi dito, no Reino Unido, surgiu num contexto de expansão do sistema de Ensino Superior, cuja diversidade de estudantes locais e internacionais passou a ser vista como um problema. O alargamento do acesso representa uma mudança sobre um sistema de Ensino Superior — que, até o final do século XX, era exclusivo de apenas algumas demandas sociais — e, ao mesmo tempo, desencadeia o discurso sobre a falência dos padrões.

Assim, de modo paradoxal, sustentam-se duas visões conflituosas: ao mesmo tempo em que se tem o discurso do déficit fundamentado na precariedade do conhecimento do estudante, também há o que Lillis (1999) critica como uma prática institucional de ensino que pouco contribui para a compreensão dos estudantes sobre as práticas letradas acadêmicas. A partir do pressuposto de que a transferência de conhecimento — geralmente, pensada em relação à gramática e à superfície textual — seria suficiente e de que bastaria apenas o desenvolvimento de habilidades de escrita, não haveria, pois, necessidade de explicitações sobre as convenções que regem a escrita dos gêneros nas práticas letradas acadêmicas, a não ser em relação a determinadas questões de composição relacionadas à macroestrutura. Segundo Lillis (1999), esse “gap” produz um descompasso entre professores e alunos e leva a um tratamento da escrita que a autora critica e denomina como “prática institucional do mistério”, resultante (i) do princípio de que os estudantes já conhecem as convenções de escrita e, por isso, não seria necessário explicitá-las e (ii) da crença de que as convenções que regulam a escrita acadêmica são transparentes, embora não sejam. Assim, por terem passado por processos de letramentos anteriores à

universidade, bastaria aos estudantes transferirem seus conhecimentos para quaisquer situações de escrita.

Assim como Lillis (1999), Turner (1999) argumenta que, por um lado, isso se deve ao que denominou como “discurso da transparência” (discourse of transparency), cuja causa está na conceituação dominante da tradição intelectual ocidental da linguagem como “transparente”, o que tem, segundo a autora, efetivamente negado o seu (da linguagem) funcionamento:

(...) Academic literacy needs to establish both its institutional place and its discursive space.

(...) I see the marginalised status of the work as an effect of its suppression in the traditional understanding of academic discourse. I argue that academic literacy has always existed, but has been occluded in a ‘discourse of transparency’. This discourse is an effect of the dominant conceptualisation of language in the western intellectual tradition. In construing language as ‘transparent’, it has effectively denied its workings. So in other words, when language is working well, it is invisible. **Conversely, however, when language becomes ‘visible’, it is an object of censure, marking a deficiency in the individual using it. Additionally, the association of language use in academic discourse with rationality and logic can have the effect of marking out such a student with a deficiency in logic and rationality also.**

**Academic discourse as such is seldom critiqued and its imbrication in concepts such as logic and rationality which are virtually unassailable in the western intellectual tradition, tend to make it sacrosanct. In such a context, the notion of academic literacy as not so much a deficit but a revelatory mechanism of the workings and the value system behind such workings of academic discourse, becomes a powerful source of critique.**<sup>30</sup>

(TURNER, 1999:149-150; grifos meus em negrito)

---

<sup>30</sup> *Tradução livre minha com negritos meus:* “(...) O letramento acadêmico precisa estabelecer tanto o seu lugar institucional quanto seu espaço discursivo.

(...) Eu vejo o status marginalizado do trabalho como um efeito da sua supressão na compreensão tradicional do discurso acadêmico. Defendo que o letramento acadêmico sempre existiu, mas tem sido obstruído pelo ‘discurso da transparência’. Esse discurso é um efeito do conceito dominante de linguagem na tradição intelectual ocidental. A interpretação da linguagem como ‘transparente’ tem efetivamente negado o seu funcionamento. Portanto, em outras palavras, quando está funcionando bem, a linguagem é invisível. **Em contrapartida, no entanto, quando a linguagem se torna ‘visível’, é um objeto de censura, marcando uma deficiência no indivíduo que a utiliza. Além disso, a associação do uso da linguagem no discurso acadêmico com racionalidade e lógica pode ter o efeito de marcar um aluno como deficiente na lógica e também na racionalidade.**

O discurso acadêmico, como tal, raramente é criticado e sua imbricação em conceitos como lógica e racionalidade, que são praticamente inatacáveis na tradição intelectual ocidental, tende a torná-lo sagrado. Nesse contexto, a noção de letramento acadêmico, não tanto como um déficit, mas como um mecanismo revelador do funcionamento e do sistema de valores por trás de tais funcionamentos do discurso acadêmico, torna-se uma poderosa fonte de crítica.”

Como a autora afirma, por outro lado, quando a língua se torna "visível" torna-se concomitantemente um objeto de censura segundo a perspectiva da deficiência da escrita e do desconhecimento da "cultura" da academia. No discurso acadêmico, a ideia da socialização dessa cultura está associada ao uso da linguagem com racionalidade e lógica, desprezando, dessa maneira, muitas nuances de construção dialógica de sentidos segundo o espaço, o tempo e a historicidade — desprezando, portanto, que é uma construção discursiva segundo as escolhas de quem diz, como diz, quando diz, de onde diz e para quem diz. O discurso da transparência busca racionalizar o lugar do discurso acadêmico-científico segundo um ponto de vista positivista da ciência, como se o escrever científico fosse absolutamente realizado segundo uma linguagem mecanicamente elaborada, com uma pressuposta impessoalidade da escrita e cuja "descoberta de verdade é colocada em um contexto essencialmente inegociável"<sup>31</sup> (BENNETT, 1991:16). De acordo com Turner (1999:150), essa visão de linguagem e ciência — lógica e racional — é praticamente inatacável, inexpugnável na tradição intelectual ocidental e pode ter o efeito de marcar um estudante como sendo deficiente na lógica e na racionalidade.

Essa concepção sobre a linguagem também está ligada a espaços institucionais de ensino anteriores à universidade. Bennett (1991), em seus estudos sobre letramento escolar, contrapôs práticas de letramento ensaístico e de letramento dialético na tentativa de esclarecer as relações de poder estabelecidas em tal processo. O modelo ensaístico pressupõe regras que devem compor a arquitetura do texto para que seja tido como um modelo de verdade. A escrita é vista como uma tecnologia autônoma, cujas relações a serem sinalizadas estariam entre sentença e sentença e não entre sujeitos e sujeitos ou entre sentença e sujeitos. O leitor seria, assim, uma terceira pessoa entre o autor e a manutenção do ponto de vista deste último. Em situação de ensino e aprendizagem, nesse modelo, caberia aos estudantes a adequação aos discursos institucionalizados no sentido ideológico e linguístico — e um esvaziamento do texto como discurso inserido em práticas sociais de linguagem. Ao contrário, a compreensão dialética do conhecimento faz esse poder ser deslocado: vê-se o texto como um discurso inserido em uma situação enunciativa e não a

---

<sup>31</sup> Tradução minha. Original em inglês: "An important characteristic of the essayist model of discourse is that the discovery of truth is placed in an essentially non-negotiable context."



escrita em si; olha-se para o processo de enunciação a partir de suas possibilidades, em suas várias formas de linguagem verbal e extraverbal, pois:

Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.

(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976 [1926]: 06)

Isso significa que um enunciado concreto, seja elaborado através da oralidade ou da escrita, não pode prescindir de um "cenário" extraverbal que o compõe. Embora a comunicação humana seja composta por um nível reiterável da língua que pode remeter à ideia de coerção constitutiva do sistema, o signo, por si só, não predetermina a produção de sentido e efeitos de sentido que se dá em uma enunciação específica. Isso porque o signo se reveste dos pressupostos ideológicos, das marcas históricas pelos e de seus usos. A escolha é coercitiva e, ao mesmo tempo, opção em meio a tantas possibilidades. Assim, o enunciado se insere em um processo dialógico e de alteridade entre os interlocutores da cadeia enunciativa. Geraldi (2004:230) aponta que:

Na reflexão bakhtiniana, o deslocamento para o evento, para a consideração das singularidades, não implica imaginar que cada evento explica a si próprio e nele se fecha. Ao contrário, porque cada evento faz parte da corrente contínua de eventos, todo evento somente encontra sua completude nas remessas que faz a seu exterior. O singular inefável é enunciável. E na enunciação mobilizam-se apenas recursos expressivos que, em se repetindo e em se deixando reconhecer, não expressam a totalidade. Pelo contrário, os recursos expressivos mobilizados apenas indiciam, dão pistas para outros elementos que deverão ser mobilizados na compreensão, além de serem o veículo das entonações através das quais necessariamente se expressam juízos de valor. Em seus modos de funcionamento discursivo, a linguagem oferece, desde sempre, um exemplo inigualável de articulação entre o dado e o a ser determinado no evento particular. O enunciado abstraído de sua enunciação perde os laços que o ligam à vida: palavra morta que somente recebe novo sopro vivificador quando reintroduzida em novo processo de enunciação. Os sulcos abertos no ar pela palavra enunciada não levam aos ouvidos sentidos prontos e acabados: levam impulsos à compreensão participativa que engloba mais do que a mera remessa a objetos e a fatos. Há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta. Nos sulcos lineares traçados pelas letras das palavras escritas, produtos de enunciações, os olhos do leitor não enxergam letras alinhadas, objetos referidos, histórias contadas, mas julgamentos de valor, inusitadas metáforas que escondem ou desvestem crenças consolidadas, um por-vir a ser realizado.

Ao considerar essa concepção dialógica do enunciado que, para a construção de sentidos, não pode ser “abstráido de sua enunciação” (op. cit.), a concepção de escrita deixa de ser representada pela sua condição de tecnologia a ser utilizada como atividade de codificação ou como ato impessoal de veiculação da verdade, sob as regras de um sistema absoluto, pré-definido e ditador de usos e passa a ser concebida em meio à interação verbal, a qual constitui “a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2006:127). O discurso verbal se encontra no processo dialógico da alteridade e se constitui, tanto nos gêneros orais quanto escritos, de escolhas em meio à multiplicidade de recursos disponíveis, de acordo com as possibilidades/intenções/necessidades dos sujeitos em construir sentidos. Descaracteriza-se, desse modo, a visão canônica de escrita baseada em “fórmulas” ou técnicas capazes de dar à produção textual uma arquitetura que comporte “corretamente” o que vai ser dito, seja do ponto de vista da codificação da escrita ou do ponto de vista de que o que vai ser dito deve objetivar uma lógica impessoal, um modelo da verdade.

Por tudo isso, segundo Turner (1999), ao não ser tomada em relação ao déficit ou à lógica e racionalidade da linguagem, mas ao mecanismo revelador do funcionamento e do sistema de valores por trás de tais funcionamentos do discurso acadêmico, a abordagem dos Letramentos Acadêmicos torna-se uma poderosa fonte de crítica e — acredito — de reconsideração sobre a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas. Assim, sobre a “transparência da linguagem” e o discurso do “déficit” ou da crise da escrita em relação às práticas letradas acadêmicas de graduandos e pós-graduandos:

1. Não é possível continuar sustentando a visão de que a escrita envolve apenas habilidades/capacidades individuais e cognitivas de ler e escrever ou de que, para isso, bastaria a socialização da “cultura” acadêmica, supostamente homogênea.
2. Se, como afirma Bakhtin (2006: 42), “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” e se os gêneros, isto é, as formas de discurso social, são “relações entre colaboradores num contexto” (op. cit), então, é preciso pensar e situar as

práticas letradas acadêmicas em contextos sociais, culturais, históricos e ideológicos específicos, porque não bastaria apenas aprender as características dos gêneros se sua produção é ideológica, situada e entremeada por relações de poder.

3. Assim, mais que de um sujeito cognitivo, o caminho a ser *experienciado* é de um sujeito discursivo que, em meio a um processo de integração às práticas acadêmicas de escrita, se envolve em espaços de discussão, questionamento e, portanto, de negociação sobre as escritas, segundo as relações de poder existentes no processo de interlocução que envolve essas escritas.

Penso, dessa maneira, que é estreita a relação entre a concepção bakhtiniana sobre sujeito, linguagem, enunciação e gêneros do discurso e o que propõe os Letramentos Acadêmicos, cujas discussões se ancoram no fundamento de que os letramentos são produtos de práticas sociais — princípio sociocultural já considerado pelos Novos Estudos do Letramento. A definição proposta por Bakhtin (2006) dos gêneros como formas de comunicação enunciativa na interação social nos leva à concepção de que toda produção discursiva está relacionada a determinadas condições de produção e interlocução, definidas pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui/envolve a enunciação. Essas condições de produção e interlocução são vistas pela abordagem dos Letramentos Acadêmicos pelo prisma das relações de poder, as quais também são consideradas pelo teórico russo ao afirmar que, segundo a dialética marxista, as formas da comunicação verbal são “inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica” (op.cit, p. 42). Isso, segundo o autor, “revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação” (op. cit.).

O fato é que o caminho a ser *experienciado* pelo sujeito discursivo em meio às práticas letradas acadêmicas é construído, por um lado, por suas escolhas e, ao mesmo

tempo, por essas relações que determinam o que pode e como pode ser dito para os múltiplos interlocutores com os quais o diálogo é estabelecido, mas, principalmente, aqueles que, na hierarquia das relações acadêmico-institucionais, estabelecem a regra do jogo, sejam eles os professores de disciplinas, os orientadores e avaliadores de projetos escritos de pesquisas nos mais diferentes graus, os pareceristas e editores de publicações, entre outros. Para os Letramentos Acadêmicos, as práticas letradas acadêmicas se estabelecem sob determinadas relações de poder, assim, se alinham à ideia de que os gêneros, além de existirem em função de tema, composição e estilo, também estão relacionados ao que Bakhtin (2003) entendeu como esferas da atividade humana e da comunicação discursiva e submetidos às relações específicas existentes entre os participantes:

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e — o que é de especial importância — de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, **de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva — com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.**

(BAKHTIN, 2003:266; negritos meus)

Assim, para a discussão sobre as práticas acadêmicas letradas, não podemos pensar a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas sem considerar as condições enunciativo-dialógicas de produção, circulação, interlocução e relações de poder existentes nas esferas de atividades em que se constituem. Esse modo de conceber as práticas de escrita em meio a determinadas relações dialógicas e de poder no contexto institucional faz com que a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos tenha como propostas refletir sobre os processos de inserção dos sujeitos nas práticas letradas acadêmicas e questionar as práticas sociais de letramentos acadêmicos e sua relação com as teorias de gêneros nos contextos reais em que ocorrem. Com isso, somos levados a discutir as tensões

e conflitos emaranhados nas relações existentes entre os sujeitos e a produção da escrita em instâncias acadêmicas, principalmente, o que se tem considerado como modelos de letramentos acadêmicos nos espaços de ensino e aprendizagem.

O conceito de “letramentos acadêmicos” no sentido aqui discutido está associado aos Novos Estudos do Letramento, cujos estudos socioculturais publicados entre o final do século XX e início do século XXI por autores como Street (1984, 2001; 2003a; 2003c; 2003b; 2006), Heath (1983, 1982) e Gee (2008a, 2008b, 2008c] e 1999) questionaram premissas que sustentavam programas e intervenções em alfabetização em âmbito mundial e, com isso, discutiram os significados e as práticas sociais de letramento. Entre os conceitos mais significativos, estão aqueles que Street (op. cit.) diferenciou como “modelo autônomo” e “modelo ideológico” de letramento, cujos fundamentos servem para compreendermos e também questionarmos o modo como se tem construído o acesso e a integração dos sujeitos às práticas letradas. Enquanto o modelo autônomo pressupõe o mesmo letramento em qualquer tempo e lugar, com conteúdo e didática universais, e estabelece a dicotomia entre letramento dominante e práticas marginalizadas, o modelo ideológico toma como premissa o fato de que todo letramento é situado. Segundo Street (2003c):

O modelo “autônomo” de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, **que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais**: a pesquisa descrita em minha apresentação desafia esse ponto de vista, e sugere que, na prática, a abordagem trata simplesmente de impor conceitos ocidentais de letramento a outras culturas. O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser. Neste sentido, o letramento é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, e assim as versões específicas sobre ele serão sempre “ideológicas”, serão sempre fundamentadas em uma visão particular do mundo, e com frequência em um desejo de que aquela visão do letramento seja dominante e que venha a marginalizar outras (Gee,

1990)<sup>32</sup>. O argumento sobre os letramentos sociais (Street, 1995)<sup>33</sup> sugere que o engajamento no letramento é sempre um ato social, desde o seu início. As formas em que interagem professores ou facilitadores e seus alunos é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as idéias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial os novos aprendizes e sua posição nas relações de poder. Não é válido sugerir que o “letramento” possa ser “dado” de modo neutro, sendo os seus efeitos “sociais” experimentados apenas posteriormente.

(STREET, 2003c:04; grifos em negrito do autor)

O conceito de letramento como autônomo e universal está intrinsecamente ligado aos modelos de habilidades e de socialização do discurso acadêmico. Embora estejam relacionados a interesses da escrita na universidade — e, portanto, em certo sentido, podem ser considerados letramentos “situados” —, ao se edificarem sob a perspectiva da autonomia da escrita, esses modelos de ensino disfarçam as “suposições culturais e ideológicas” (STREET, 2003c:04) sobre as quais se baseiam e, assim, sustentam e fortalecem o “discurso da transparência” (LILLIS, 1999; TURNER, 1999) e a visão de que a escrita está relacionada de forma autônoma a “meramente uma habilidade técnica e neutra” (STREET, op.cit.). Como já foi apontado, a perspectiva da deficiência da escrita e da socialização da suposta homogeneidade da “cultura” da academia podem ter o efeito de marcar um estudante como sendo deficiente na lógica e na racionalidade tanto quanto podem levá-lo à percepção de fracasso na universidade.

A crítica ao “letramento autônomo” tornou-se possível a partir de pesquisas de campo sob cunho etnográfico realizadas em vários lugares do mundo. Segundo Street (2003b: 01), são pesquisas que empregam métodos associados a trabalho de campo e que são “sensíveis a formas de descobrir e de observar os usos e os significados das práticas do letramento de acordo com os pontos de vista das próprias populações locais”. Nos estudos baseados nos Letramentos Acadêmicos, essa sensibilidade permaneceu fundamentalmente relacionada ao ponto de vista dos sujeitos, e as pesquisas de caráter etnográfico buscaram tornar visível a complexidade das práticas de letramento para os universitários e desafiar os estereótipos e as perspectivas dominantes. A pesquisa acadêmica resultante desse campo de

---

<sup>32</sup> GEE, J. **Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses**. Falmer Press: Londres, 1990.

<sup>33</sup> STREET, B. **Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. Longman: Londres, 1995.

interesse tem, pois, considerável significado por discutir as questões em meio a um espírito de busca reflexiva e crítica, sem desconsiderar a multiplicidade de requisitos que os sujeitos precisam ter ao escrever de acordo com o contexto, as disciplinas e, também, com as pressões institucionais.

Lea & Street (2013), em artigo publicado com o propósito de fazer uma retrospectiva sobre o que foi estudado e publicado nesses últimos 15 anos de pesquisas sob a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, ao considerarem o artigo de 1998 (LEA & STREET, 1998) como o ponto de partida para as reflexões, reafirmaram que:

Whilst the development of what we termed the “academic socialisation” model, did attempt to take account of some of these issues, by “socialising” students into the demands of the academy, we argued that the Academic Literacies (Aclits approach), could help extend further our understanding and practice in this field. Aclits requires researchers to investigate and practitioners to take account of the variety of academic literacy practices evident in particular contexts, this includes negotiating new and varied genres of writing, different disciplinary requirements in terms of argumentation, information structuring and rhetorical styles and different teacher preferences. Such variation and complexity meant that two of the models — study skills and academic socialisation — whilst often providing a useful starting point, were too narrowly drawn to take account of the actual range of needs and demands and practices around writing in the university.<sup>34</sup>

(LEA & STREET, 2013:01; *forthcoming*)

Como os autores afirmam, os estudos e as práticas de ensino sob a abordagem dos Letramentos Acadêmicos podem ampliar a nossa compreensão ao levarem em conta os contextos específicos e a variedade de práticas de letramentos acadêmicos, pois, como práticas sociais relacionadas a diferentes comunidades, a leitura e a escrita variam de acordo com contexto, cultura e gênero (LEA & STREET, 2006). Esse é o sentido pelo qual

---

<sup>34</sup> *Tradução livre minha; texto original:* “Embora o desenvolvimento do que denominamos modelo da ‘socialização acadêmica’ tentou ter em conta algumas dessas questões através da ‘socialização’ de estudantes nas demandas da academia, nós argumentamos que os letramentos acadêmicos (na abordagem dos Aclits) poderiam ajudar a ampliar ainda mais a nossa compreensão e prática nesse campo. Aclits requerem pesquisadores para investigar e profissionais para ter em conta a variedade de práticas de letramentos acadêmicos evidentes em contextos específicos, o que inclui a negociação de novos e variados gêneros de escrita, diferentes exigências disciplinares em termos de argumentação, estruturação de informação e estilos retóricos e diferentes preferências de professores. Essa variação e complexidade fazem com que os dois modelos — habilidades de estudo e socialização acadêmica — embora muitas vezes tenham fornecido um ponto de partida útil, foram muito limitados para o alcance real das necessidades e demandas e práticas em torno da escrita na universidade.”

se considera a perspectiva etnográfica das pesquisas sob os aportes dos Letramentos Acadêmicos e, a partir do qual, são questionadas as necessidades, demandas e práticas de escrita na universidade a partir de um olhar que se estende para além do texto. De acordo com Lillis & Scott (2007:09) as pesquisas baseadas nos aportes teórico-metodológicos dos Letramentos Acadêmicos devem considerar as seguintes questões:

- Qual a natureza da escrita acadêmica em diferentes lugares e contextos?
- O que significa para os participantes “fazer” escrita acadêmica?
- Como identidade e identificação estão relacionadas com práticas comunicativas e retóricas na academia?
- Em que medida e de quais maneiras específicas prevalecem as convenções e habilidades práticas, permitindo ou restringindo as construções de sentidos?
- Quais oportunidades existem para projetar uma série de recursos teóricos e semióticos para construção de sentidos dentro da academia?

A partir, pois, dessa maneira de conceber os estudos sobre letramentos acadêmicos, perguntamos como o olhar etnográfico pode contribuir para pesquisas em Linguística Aplicada sobre práticas acadêmicas de escrita? À medida que buscamos explorar simultaneamente o texto e determinados elementos ao seu redor, é possível compreendermos as práticas letradas em relação aos sujeitos e aos contextos históricos e sociais em que tanto as práticas quanto os sujeitos se inserem (e se inseriram na vida progressa à universidade). Isso pode contribuir significativamente para modificar o diálogo que se estabelece entre os sujeitos e a universidade em relação à forma como se busca (ou não) o entendimento sobre as atividades de escrita e a necessidade de as práticas de escrita — nos mais diferentes cursos e níveis — se estabelecerem segundo um processo de negociação em que estudantes, professores e orientadores de pesquisa possam olhar para a escrita como um processo dialógico e, não, como um produto automático de uma suposta linguagem transparente e meramente dependente do conhecimento de formas típicas dos gêneros e regras da superfície textual.



O desafio das pesquisas com a abordagem dos Letramentos Acadêmicos, no entanto, é não deixar de dar atenção ao texto. Segundo Lillis & Scott (2007:21), a falta de atenção aos textos como artefatos linguísticos e culturais é uma limitação a ser superada em muitas pesquisas. De acordo com as autoras, a principal conquista dos estudos sob os aportes teóricos e metodológicos dos Letramentos Acadêmicos tem sido a de desalojar o texto como objeto linguístico e principal foco para a coleta e análise de dados, mas, ao se dirigir para as práticas em que os textos são incorporados, corre-se o risco de a análise detalhada dos textos desaparecer completamente. Essa advertência está em conformidade com o que Bakhtin (2003:307) afirma em relação às pesquisas no campo da filologia, da linguística e da crítica literária, quando, por um lado, diz que o texto (oral e escrito) é “a realidade imediata” pois retrata e representa as vivências, assim, nas Ciências Humanas, “Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento (...). Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida”. Por outro lado, o autor também tem o texto (oral e escrito) como enunciação dialógica e, com isso, afirma que, embora pressuponha “um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um dado grupo) de signos” e seja composto de “uma série de elementos que podem ser chamados de técnicos” (op. cit., p. 309), cada texto possui elementos linguísticos e extralinguísticos, é realizado em um “contexto genuíno” (p. 310) e é um elo dialógico da cadeia discursiva:

(...) por trás de cada texto está o sistema de linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução é material e meio (...). Esse segundo elemento (polo) é inerente ao próprio texto mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo). Esse polo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos) mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas (e dialéticas com abstração do autor) peculiares.

(BAKHTIN, 2003:309-310)

Ancorados nessa concepção de texto como modo de enunciação, concebido por elementos linguísticos e extralinguísticos, podemos, de certo modo, aproximar as duas perspectivas — a dos Letramentos Acadêmicos e a socioenunciativa de Bakhtin — se entendermos o processo enunciativo-dialógico que está ao redor do texto para a produção de sentidos. Com isso, o texto pode ser tomado como elemento de pesquisa em meio a um contexto que o circunda e constrói sentidos a partir de relações dialógicas existentes entre sujeitos sócio-históricos. Nesse sentido, para as Ciências Humanas, o texto é o ponto de partida para a pesquisa, mas entendê-lo segundo “tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido” (op.cit) construiria sentidos diferentes daqueles que podem ser explorados ao tomá-lo simultaneamente como artefatos linguísticos e culturais, considerando também as práticas em que os textos são incorporados, incluindo aí, os sujeitos inseridos nessas práticas e suas relações dialógicas:

O acontecimento na vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*.

O estenograma do pensamento humanístico é sempre o estenograma do diálogo de tipo especial: a complexa inter-relação do *texto* (objeto de estudo e reflexão) e o *contexto* emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É o encontro de dois textos — do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores.

(BAKHTIN, 2003:311; grifos em itálico do autor)

No caso dos estudos sobre letramentos acadêmicos a serem apresentados nesta tese, considerando especificamente um evento de exame de qualificação de mestrado, entendo que essa concepção de texto como enunciação está relacionada ao contexto de diálogo que se estabelece entre a escrita dissertativa da mestranda [S] e as notas orais e escritas dos professores integrantes da banca de exame de qualificação. Esse processo dialógico é revelador de concepções de escrita, linguagem e ciência e também é constitutivo da alteridade que constrói os sujeitos discursivos, por isso, não podemos ter apenas

A compreensão estreita do dialogismo concebido como discussão, polêmica, paródia. Estas são formas externas mais evidentes porém grosseiras do

dialogismo. A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), sobreposições do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Essas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetais. Aqui se encontram posições *integrais*, pessoas integrais (o indivíduo não exige uma revelação intensiva, ela pode manifestar-se em um som único, um uma palavra única), precisamente as *vozes*.

(BAKHTIN, 2003: 327; grifos em itálico do autor)

Para Bakhtin (2006:127), “a interação verbal constitui (...) a realidade fundamental da língua” e é constituída de enunciados os quais, na cadeia da comunicação verbal, são naturalmente dialógicos, ou seja, todos os enunciados constituem-se a partir de outros enunciados. Portanto, o dialogismo é o princípio inerente à linguagem e pode ser compreendido como:

- (a) constitutivo do enunciado à medida que todos os enunciados constituem-se a partir de outros;
- (b) composicional, visto que o sujeito enunciator incorpora a voz de outro(s) no enunciado de modos visíveis, marcando-a de modo explícito e separado de sua própria voz ou de modo integrado a ela, sem que a demarcação seja claramente feita;
- (c) constitutivo do sujeito através da alteridade, ou seja, para o autor, o sujeito discursivo se constitui historicamente e nas relações sociais com o outro.

Essa concepção de enunciação dialógica que constitui discursivamente os sujeitos através da alteridade é especialmente importante para esta tese à medida que o objetivo específico está na análise do processo de (re)significações e (re)posicionamentos dos sujeitos — especialmente, para [S] — através do diálogo que se constrói ao longo do exame de qualificação de mestrado. Nessa interação dialógica, os sujeitos se constituem discursivamente na alteridade, isto é, na relação com o outro, e estão em constante

movimento discursivo. Isso só pode ser compreendido ao tomarmos o texto como enunciação dialógica que leva a construções de sentidos no processo dialógico de acabamento dos enunciados naquele evento e para aqueles sujeitos. Esse diálogo provoca as atitudes responsivas dos sujeitos, as quais, tomadas para a análise, nos levam também à construção de sentidos para as práticas de escrita e à constituição dos posicionamentos discursivos dos sujeitos em relação às suas escolhas linguístico-discursivas, diante daqueles interlocutores e em meio àquelas relações de poder.

Desse modo, torna-se possível unir duas perspectivas teóricas — a dos Letramentos Acadêmicos e a socioenunciativa bakhtiniana — para aprofundar o campo de observação e análise de práticas letradas acadêmicas segundo um processo dialógico enunciativo e através de toda discussão elaborada neste capítulo sobre o caráter processual de construção de sentidos dos enunciados somado ao caráter sócio-histórico de construção dos gêneros, sobre a forma como as relações de interlocução e poder compõem o processo enunciativo existente entre os sujeitos nos diversos campos da comunicação verbal e sobre o caráter responsivo ativo existente nessas relações determinado, principalmente, pela representação do *outro* em nossa elaboração enunciativa. Podemos, com isso, contribuir para as discussões sobre a integração dos estudantes às práticas de escritas nas esferas acadêmicas à medida que seguimos na contramão de uma perspectiva de linguagem e sujeito criticada pelo próprio Bakhtin (2006:106) e que diz respeito aos estudos da “enunciação monológica isolada”, elaborados por linguistas formalistas do início do século XX, os quais comungavam do princípio de unicidade da língua como sistema. Bakhtin propõe que todo o trabalho de pesquisa não pode ser reduzido ao estudo das relações internas dos enunciados que compõem os textos exatamente porque o dialogismo é o princípio constitutivo dos enunciados, logo, na realidade da língua, os enunciados constituem-se a partir de outros enunciados. De modo muito aproximado, a abordagem dos Letramentos Acadêmicos se soma a esse princípio ao propor que o campo de análise precisa ser ampliado para além dos textos e das características dos gêneros.

Assim, a contribuição desta tese para os estudos sobre os letramentos acadêmicos finca-se principalmente em questionamentos que consideram tanto a perspectiva sociocultural das práticas sociais de letramento como a concepção de textos

como enunciação dialógica. Na convergência dessas duas bases teóricas, entendemos que é possível desenvolver uma interpretação dos dados que considere menos as habilidades de um sujeito cognitivo e mais os legítimos conflitos de um sujeito do discurso, cujas práticas letradas anteriores ou paralelas à universidade podem servir de apoio, mas não dão conta, por si só, de desencadear a compreensão das práticas letradas acadêmicas, para as quais, são necessárias discussões e negociação da escrita para além dos manuais de instrução ou de normatização da macroestrutura de alguns gêneros acadêmicos. Tentar iluminar a face sociocultural e, ao mesmo tempo, a socioenunciativa das práticas letradas acadêmicas significa interagir um pouco mais com os muitos e diversificados desafios que ainda se alojam nesse campo de investigação.



## CAPÍTULO 3

### CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

*“One rather uncontroversial feature of ethnography is that it addresses complexity. (...)”*

*It [the discussion] comes at a moment where the interest in ethnography is growing outside its prototypical fields of study and areas of popularity, and it will serve those who are currently trying to grasp what ethnography is about.”*

**Jan Blommaert**, On scope and depth in linguistic ethnography

*“(...) linguistic ethnography generally holds that to a considerable degree, language and the social world are mutually shaping”*

**Ben Rampton et al**, UK linguistic ethnography: a discussion paper

### 3 INTRODUÇÃO

Situada na Linguística Aplicada, esta pesquisa considera uma perspectiva etnográfico-linguística como metodologia de geração de registros e abordagem teórico-analítica para fundamentar as relações entre dados diversificados. Por isso, esta é uma pesquisa linguística cujo enquadramento teórico-metodológico se soma à abordagem etnográfica dos estudos dos Letramentos Acadêmicos. Esta não é, portanto, uma investigação de campo com metodologia etnográfica como a conhecemos em Malinowski, Heath ou Street<sup>35</sup>, pois, de acordo com Street (2009b:86), “adotar uma perspectiva etnográfica não significa necessariamente tornar-se um antropólogo”. De fato, não sou uma observadora etnográfica, não tenho a praxe do etnógrafo, mas considero um viés etnográfico (a) para a geração de registros em relação ao período contemplado e à diversidade desses registros e (b) para a discussão dos dados selecionados a partir de uma base teórica linguístico-discursiva. Do ponto de vista teórico-analítico, o trabalho aqui particularmente considerado como etnografia linguística é baseado no conceito de “história do texto” proposto por Lillis (2008). A autora se refere, por um lado, a um modo de geração

---

<sup>35</sup> Cf. Malinowski (1978 [1922]); Heath (1983); Street (1984 e 2001); Heath & Street (2008).

de registros através de “conversas em torno do texto” (p. 355) e, por outro, a um modo de análise que busca evitar a dicotomia entre texto e contexto ao considerar simultaneamente o material linguístico em meio a outros elementos provindos dessas conversas e que são vistos como dados que estão ao redor do texto.

Dessa maneira, a contribuição desta tese também está relacionada a uma proposta teórico-metodológica para pesquisas tanto na Linguística que, tradicionalmente, mantém seu foco sobre o material linguístico, quanto nos estudos socioculturais de letramentos, que têm se concentrado em eventos e práticas letradas, mas sem trazer os textos para as análises. Pelo fato de as abordagens etnográfico-linguísticas serem pouco conhecidas no Brasil e também pelo fato de começarem a fazer parte de pesquisas sobre letramentos acadêmicos, apresentarei neste capítulo um breve histórico sobre essa perspectiva como metodologia de geração de registros, seleção e aproximação de dados, especialmente, segundo a proposta de Lillis (op. cit) para investigar a “história do texto”. Depois, seguirei com a explicitação do contexto de pesquisa e a geração de registros e, por fim, apresentarei a constituição do *corpus*, as perguntas de pesquisa e as justificativas para a co-utilização metodológica do Paradigma Indiciário de Ginzburg (GINZBURG, 1989) para a busca de detalhes, indícios e marcas de dados que, embora aparentemente negligenciáveis, serão considerados para a análise.

### **3.1 A etnografia linguística em pesquisas sobre letramentos acadêmicos**

Esta tese é baseada em uma investigação de cunho qualitativo, analítico e interpretativista para um estudo de caso. Segundo Erickson (1989), o termo “interpretativismo” é usado para se referir a todo o conjunto de enfoques de investigação observacional participativa (métodos chamados etnográfico, qualitativo, observacional participativo, estudo de caso, interacionista simbólico, fenomenológico, construtivista e interpretativista), por três razões: a) é mais inclusivo do que os outros; b) evita a conotação de definir esses enfoques como essencialmente não quantitativos, uma vez que alguns tipos de quantificações podem ser empregadas no trabalho; c) aponta o interesse da investigação centrado no significado humano, na vida social e em sua elucidação e exposição por parte



do investigador. O autor reconhece a falta de consenso entre os investigadores interpretativistas sobre o modo de conduzir seus trabalhos e suas fundamentações teóricas e, ao mesmo tempo, busca esclarecer algumas características baseando-se em seu próprio trabalho:

(...) un intento de combinar un análisis detenido de sutiles de conducta y significado en la interacción social cotidiana con un análisis del contexto social más amplio (...), dentro del cual tiene lugar la interacción cara a cara. En cuanto al método, mi trabajo intenta ser empírico sin ser positivista, y ser riguroso y sistemático al investigar los resbaladizos fenómenos de La interacción cotidiana y sus conexiones, utilizando como medio el significado subjetivo, con el mundo social amplio.<sup>36</sup>

(ERICKSON, 1989:198)

Apesar de esta tese não ter como objetivo a análise da conduta humana, a ideia de olhar os dados principais em meio a outros elementos do contexto que os cerca faz com que a perspectiva de condução da pesquisa e de análise se aproxime do ponto de vista de Erikson (op.cit) em relação ao que afirma sobre a investigação qualitativa interpretativista. A geração dos registros ocorre em meio a um contexto específico e faz com que o presente trabalho parta de uma perspectiva etnográfica tanto para constituição do *corpus* para análise como para as relações entre o texto e o contexto local. O autor (op.cit), em suas discussões relacionadas aos enfoques da investigação sobre o Ensino, considera que o trabalho etnográfico em educação é particularmente útil para responder às seguintes perguntas:

- a) O que está acontecendo, especificamente, na ação social que tem lugar neste contexto em particular?
- b) O que significam estas ações para os sujeitos que participam delas, no momento em que acontecem?

---

<sup>36</sup> Tradução livre minha da edição em espanhol: (...) uma intenção de combinar uma análise rigorosa de detalhes sutis da conduta e significado na interação social cotidiana com uma análise do contexto social mais amplo (...), no interior do qual, tem lugar a interação face a face. Quanto ao método, meu trabalho tenta ser empírico sem ser positivista, ser rigoroso e sistemático ao investigar os escorregadios fenômenos da interação cotidiana e suas conexões, utilizando, como meio, o significado subjetivo com o amplo mundo social.

- c) De que maneira se dão os acontecimentos em padrões de organização social e princípios culturalmente aprendidos para a condução da vida cotidiana?
- d) Como se relaciona o que está acontecendo neste contexto como totalidade com o que acontece em outros níveis do sistema, fora e dentro dele?
- e) Como se comparam os modos em que está organizada a vida cotidiana neste entorno com outros modos de organização da vida social em um amplo espectro de lugares distintos e de outros tempos?

O autor apresenta cinco razões para se responder a essas questões:

- a) A “invisibilidade” da vida cotidiana pela sua familiaridade e contradição (o autor cita Clyde Kluckhohn, para quem “o peixe seria a última das criaturas a descobrir a água”);
- b) O objetivo de responder à questão: “**o que está acontecendo aqui?**”;
- c) A necessidade de se adquirir um conhecimento específico através da documentação de determinados detalhes da prática concreta;
- d) A necessidade de considerar os significados locais que as pessoas possuem sobre os acontecimentos dos quais participam;
- e) A necessidade de ter um conhecimento comparativo de diferentes meios sociais;
- f) A necessidade de ter um conhecimento comparativo além das circunstâncias imediatas do ambiente local.

Segundo Hammersley & Atkinson (2007), tradicionalmente, a etnografia tem se preocupado principalmente com pesquisas de campo envolvendo uma série de métodos com ênfase particular na observação participante e é considerada uma das muitas abordagens que podem ser encontradas dentro de pesquisa social. Na antropologia ocidental do século XIX, a etnografia esteve relacionada a relatos descritivos de uma comunidade ou

cultura, na maioria das vezes, localizada fora do Ocidente e era geralmente vista como complementar à "etnologia", que se refere à análise histórica e comparativa das sociedades e culturas não-ocidentais. A etnologia era tratada como o núcleo do trabalho antropológico e baseava-se em relatos etnográficos individuais que foram inicialmente produzidos por viajantes e missionários. Com o tempo, o termo "etnologia" deixou de ser usado porque os antropólogos começaram a fazer o seu próprio trabalho de campo, utilizando o termo "etnografia" para se referir a uma integração da investigação empírica com a interpretação teórica e comparativa da organização social e da cultura.

De acordo com os autores (op.cit), a etnografia antropológica tornou-se uma das vertentes de investigação dentro da sociologia ocidental e, desde o início do século XX, o trabalho de campo etnográfico tem sido fundamental para a antropologia, geralmente, demandando a convivência com um grupo de pessoas por longos períodos — cerca de um ano ou mais — para documentar e interpretar o modo de vida, as crenças e os valores ali existentes. A partir de meados do século XX, os estudos etnográficos também envolveram várias comunidades, vilas e cidades dos Estados Unidos e da Europa Ocidental, muitas vezes, preocupados com os impactos da urbanização e da industrialização. Na segunda metade do século XX, os estudos culturais foram tomados como uma área de investigação distinta, embora mantendo fortes laços com a antropologia e a sociologia, e a etnografia teve seu sentido reinterpretado e recontextualizado de várias maneiras e, como afirmam os autores, passou a ser influenciada pelo funcionalismo antropológico e sociológico, o pragmatismo filosófico e interacionismo simbólico, o marxismo, a fenomenologia, a hermenêutica, o estruturalismo, o feminismo, o construtivismo, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo. Com isso, além de ser contrastada com pesquisas experimentais — geralmente, assentadas nos fundamentos da ciência positivista —, também tem incorporado estudos baseados em entrevistas, análise macro-histórica, economia, política, conversa, análise do discurso e abordagens psicossociais. De acordo com os autores:

(...) in the latter half of the twentieth century was the rise of cultural studies as an area of investigation distinct from, but overlapping with, anthropology and sociology. Work in this field moved from broadly historical and textual approaches to include the use of ethnographic method, notably in studying audiences and the whole issue of cultural consumption. Furthermore, in the later

decades of the twentieth century, ethnography spread even further, for example into psychology and human geography. Indeed, it tended to get swallowed up in a general, multidisciplinary, movement promoting qualitative approaches; though the term 'ethnography' still retains some distinctive connotations.

Over the course of time, and in each of the various disciplinary contexts mentioned, its sense has been reinterpreted and recontextualized in various ways, in order to deal with particular circumstances. Part of this remoulding has arisen from the fact that ethnography has been associated with, and also put in opposition to, various other methodological approaches. Furthermore, it has been influenced by a range of theoretical ideas: anthropological and sociological functionalism, philosophical pragmatism and symbolic interactionism, Marxism, phenomenology, hermeneutics, structuralism, feminism, constructionism, post-structuralism and post-modernism. Increasingly, it has been compared and contrasted not just with experimental and survey research but also with interview-based studies, macro-historical analysis, political economy, conversation and discourse analysis, and psycho-social approaches.

In short, 'ethnography' plays a complex and shifting role in the dynamic tapestry that the social sciences have become in the twenty-first century. (...) <sup>37</sup>

(HAMMERSLEY & ATKINSON, 2007:02)

Na segunda metade do século XX, esse movimento multidisciplinar dos estudos etnográficos tornou possíveis várias pesquisas antropológicas sobre práticas sociais de leitura e escrita, como é o caso dos estudos de Health (1982 e 1983) e Street (1984 e 2003d). A partir de seus estudos culturais sobre letramentos entre as décadas de 1970 e 1980, que culminaram no quadro teórico hoje conhecido como Novos Estudos do Letramento (NLS), esses autores trouxeram para a educação a discussão sobre a etnografia, ou seja, buscaram questionar quanto de etnografia precisaria haver na perspectiva da

---

<sup>37</sup> *Tradução livre minha:* "(...) Na segunda metade do século XX, ocorreu o surgimento dos estudos culturais como uma área de investigação distinta da antropologia e sociologia, mas sobreposta a elas. O trabalho neste campo passou de abordagens amplamente históricas e textuais para incluir a utilização do método etnográfico, nomeadamente estudava o público e toda a questão do consumo cultural. Além disso, nas últimas décadas do século XX, a etnografia se espalhou ainda mais, por exemplo, em psicologia e geografia humana. Na verdade, ela tendia a ser engolida por um movimento geral e multidisciplinar, promovendo abordagens qualitativas, embora o termo "etnografia" ainda mantivesse algumas conotações distintas.

Ao longo do tempo, e em cada um dos vários contextos disciplinares mencionados, o seu sentido foi reinterpretado e recontextualizado de várias maneiras a fim de lidar com circunstâncias particulares. Parte desse remodelamento surgiu do fato de que a etnografia tem sido associada a várias outras abordagens metodológicas como, também, colocada em oposição a algumas delas. Além disso, tem sido influenciada por uma série de ideias teóricas: funcionalismo antropológico e sociológico, o pragmatismo filosófico e interacionismo simbólico, o marxismo, fenomenologia, hermenêutica, o estruturalismo, feminismo, construtivismo, o pós-estruturalismo e pós-modernismo. Cada vez mais, tem sido comparada e contrastada não apenas com pesquisa experimental e de opinião, mas, também, com estudos baseados em entrevistas, análise macro-histórica, economia política, conversa e análise do discurso e abordagens psicossociais. Em suma, 'etnografia' desempenha um papel complexo e tem mudado a tapeçaria dinâmica que as ciências sociais se tornaram no século XXI. (...)"

Educação e quanto a Educação poderia se valer de princípios etnográficos em consequência do tipo de pesquisa a que se propõe quando, por exemplo, busca considerar o contexto em que os sujeitos e as práticas sociais e culturais se desenvolvem. Por esse prisma, esses autores elaboraram pesquisas que criticaram e renegaram as teorias de letramento que concebem a “grande divisão”<sup>38</sup> a partir do significado neutro e autônomo do letramento, supostamente capaz de levar as sociedades e os indivíduos a uma revolução intelectual e de organização social que provocaria uma divisão universal entre sociedades orais e letradas. Em contraponto, investigaram, descreveram e discutiram práticas de letramento em situações sociais reais, considerando os contextos das instituições sociais, políticas e econômicas, a história e a identidade dos sujeitos e os diferentes objetivos, pontos de vista, relações de poder e concepções que incidem sobre os sujeitos e suas práticas letradas. Nesse sentido, os NLS em sua perspectiva etnográfica de pesquisa passaram a fornecer “uma lente, uma metodologia e uma literatura (...) que nos permitem 'ver' por trás da aparência superficial da leitura e da escrita para entender os significados sociais e culturais subjacentes”<sup>39</sup> (STREET, 2003b) às práticas letradas. As pesquisas etnográficas que delinearão os Novos Estudos do Letramento (NLS) revelaram a necessidade de investigar a maneira como o social, o histórico, o cultural e o cognitivo interpenetram-se e constroem os diferentes processos e práticas de letramentos na diversidade de grupos sociais (COLLINS & BLOT, 2003d:xvii).

Esse modo teórico-metodológico de conceber as investigações sobre sociedade, cultura e linguagem desencadeou uma série de pesquisas e, entre elas, aquelas que se tornaram conhecidas como etnografia linguística. De acordo com Rampton et al. (2004:02), são pesquisas que partem do princípio de que a linguagem e o mundo social moldam mutuamente um ao outro, dessa maneira, mecanismos e dinâmicas desses processos podem ser entendidos através de uma análise detalhada do uso da linguagem e da construção de

---

<sup>38</sup> cf. GOODY, Jack (1969). **Literacy in Traditional Societies**. Cambridge: Cambridge University Press; OLSON, D. (1977). **From utterance to text: the bias of language in speech and writing**. Harvard Educational Review; and ONG, Walter (1982). **Orality and Literacy: the technologizing of the word**. London: Methuen.

<sup>39</sup> *Tradução minha. Texto original*: “New literacy studies (NLS) provided a lens, a methodology, and a literature (...) that enables us to ‘see’ behind the surface appearance of reading and writing to the underlying social and cultural meanings”.

significado nas atividades cotidianas. Dessa maneira, reúnem conhecimentos e metodologias de linguística e de etnografia, com o objetivo de melhor compreender os sentidos das práticas de linguagem em determinadas instâncias e segundo os contextos sociais e culturais particulares em que se inserem.

A linguagem, o discurso, a comunicação são a porta de entrada para a etnografia linguística como forma de discutir e compreender um fenômeno sociocultural em particular segundo uma “sensibilidade reflexiva para os processos envolvidos na produção dos objetivos linguísticos e para a importância potencial do que fica de fora”<sup>40</sup> (RAMPTON et al., 2004:05). A linguagem é um meio para o acesso a instrumentos sociais complexos — o que está “de fora”. Assim, as pesquisas etnográfico-linguísticas buscam investigar fenômenos sociais e culturais com o objetivo de compreender a sinfonia composta por aspectos da vida real e os complexos modos pelos quais os processos de interação social são permeados pela linguagem. Isso significa, de acordo com os autores, que, para atingir o contexto, a etnografia linguística “toma a linguagem mais que a cultura como seu principal ponto de entrada analítica para questões que busca resolver”<sup>41</sup> (op. cit., p. 11), e nos leva a reformular a tradicional pergunta etnográfica para **“O que está acontecendo aqui, considerando o uso da linguagem, as práticas discursivas ou as práticas letradas? De que maneira o estudo da linguagem contribui para a compreensão de um fenômeno social/cultural particular?”**. Essas questões concebem a linguagem como um instrumento para o acesso a processos sociais complexos e, para começar a explorá-las, as pesquisas etnográfico-linguísticas têm fundamentalmente em conta o conceito da reflexividade, que diz respeito ao posicionamento sócio-histórico do pesquisador, que é o lugar de onde se olha para os acontecimentos e se constrói as suposições intelectuais — o que, em etnografia linguística, pode significar a confluência de uma série de quadros epistemológicos de diferentes tradições teóricas.

Exatamente por ter as mãos dadas com outras filiações intelectuais, a expressão em inglês “linguistic ethnography” foi considerada por Rampton et al (2004) como um

---

<sup>40</sup> *Tradução livre minha. Texto original:* “(...) reflexive sensitivity to the processes involved in the production of linguistic claims and to the potential importance of what gets left out (...)”

<sup>41</sup> *Tradução livre minha. Texto original:* “(...) take language rather than culture as their principal point of analytic entry into the problems they seek to address.”

“guarda-chuva” cuja amplitude de estudos, no Reino Unido e nos EUA, está relacionada a algumas tradições de investigação que têm sido historicamente importantes para a formação da sensibilidade analítica na etnografia linguística. A primeira delas seria os estudos dos NLS que tem, entre tantos, o trabalho aqui já citado de Brian Street (STREET, 2006, 2003a, 2003d, 2001 e 1984), quando o antropólogo (i) defendeu a importância da etnografia para a compreensão de como os usos sociais do letramento constroem significados particulares e relações de poder e (ii) criticou o modelo ocidental dominante de “letramento autônomo”, cuja concepção se baseia no pressuposto do aprendizado neutro e universal da leitura e escrita, como se fosse possível apagar usos e significados peculiares constitutivos das práticas sociais letradas. Segundo Rampton et al (2004:09):

During the 1990s, the NLS also began to include more processual views of language and social action, more constructionist views of text and context, more distributed notions of identity, together with growing interest in ways of analysing the relationship between local literacy practices & events and broader socio-political structures and forces.<sup>42</sup>

A segunda tradição enfaticamente etnográfica foi a Sociolinguística Interacional, que, de acordo com os autores britânicos (op. cit), começou nos EUA, mas se enraizou no Reino Unido com a colaboração de John Gumperz com Roberts e Jupp no “Industrial Language Training Centre”<sup>43</sup>, em Londres, com foco em etnia, língua e desigualdade no local de trabalho:

Gumperz provided a particularly sharp empirical view of this, describing communication as an intricate on-line process of imposition, collusion and struggle in which people invoke, avoid or reconfigure the cultural and symbolic capital attendant on identities with different degrees of purchase and accessibility in different situations. He achieved this through a pioneering synthesis of dialectology, pragmatics, conversation analysis, ethnography and Goffmanian

---

<sup>42</sup> *Tradução livre minha*: “Durante os anos 1990, os NLS também começaram a incluir mais perspectivas processuais da linguagem e da ação social, mais perspectivas construcionistas de texto e contexto, mais noções distribuídas de identidade, juntamente com o crescente interesse em formas de analisar a relação entre as práticas e eventos locais de letramento e forças e estruturas sociopolíticas mais amplas.”

<sup>43</sup> Cf. GUMPERZ, J., T. JUPP & C. ROBERTS. **Crosstalk**. Southall, Middx: BBC/National Centre for Industrial Language Training, 1979.

interaction analysis, and in the space he created, conversation analysis also made important contributions (...).<sup>44</sup>

(RAMPTON et al, 2004:09)

Os autores (op.cit) mencionam ainda a Análise Crítica do Discurso, que trabalha com os pressupostos marxistas claramente definidos e é especialmente representada durante a década de 1990, pelos trabalhos de Fairclough (1990, 1993, 1996)<sup>45</sup> e Kress (1993)<sup>46</sup>:

(...) and this itself grew out of systemic-functional linguistics (SFL), a very significant influence in British applied linguistics since the 1970s. In Halliday & Hasan's relationship with Bernstein, SFL had always had an active interest in sociology, and as well as looking towards practical interventions in education (e.g. Fairclough (ed) 1992)<sup>47</sup>, CDA's major contribution was to open linguistics to a wider range of sociologists and social theorists, encouraging language researchers to explore the relevance of thinkers such as Habermas, Foucault, Hall, etc, making ideology and the cultural dynamics of globalisation and free-market capitalism legitimate topics for critical language study. Indeed, CDA's political commitments chimed well with Hymes' when he envisaged a reflexive, critical and 'socially constituted linguistics' (...).<sup>48</sup>

(RAMPTON et al, 2004:10)

---

<sup>44</sup> *Tradução livre minha*: “Gumperz forneceu uma visão empírica particularmente acentuada disso, descrevendo a comunicação como um intrincado processo *on-line* de imposição, de convivência e de luta em que as pessoas invocam, evitam ou reconfiguram o capital cultural e simbólico presente sobre identidades com diferentes graus de aquisição e acessibilidade em diferentes situações. Ele conseguiu isso por meio de uma síntese pioneira de dialectologia, pragmática, análise de conversação, etnografia e análise da interação goffmaniano, e no espaço que ele criou a análise da conversação também fez contribuições importantes (...)”.

<sup>45</sup> FAIRCLOUGH N. 1990. Critical linguistics, new times and language education. In R. Clarke, N. Fairclough, R. Ivanic, N. McLeod, J. Thomas & P. Meara (eds). **Language & Power**. London: CILT/BAAL. 7-20.

FAIRCLOUGH, N. 1993. Discourse & social change in the enterprise culture. In Graddol et al (eds) 44-54.

FAIRCLOUGH, N. 1996. Border crossings: Language & society at the end of the twentieth century. In H. Coleman & L. Cameron (eds) **Change & Language**. Clevedon: Multilingual Matters/BAAL. 3-17.

<sup>46</sup> KRESS, G. 1993. Cultural considerations in linguistic description. In Graddol et al (eds) 1-22

<sup>47</sup> FAIRCLOUGH, N. (ed) 1992 **Critical Language Awareness**. London: Longman.

<sup>48</sup> *Tradução livre minha*: “(...) e isso por si só cresceu a partir da linguística sistêmico-funcional (LSF), uma influência muito significativa para a linguística aplicada britânica, desde 1970. No relacionamento de Halliday e Hasan com Bernstein, a LSF sempre teve um interesse ativo em sociologia e, assim como atenta para intervenções práticas em educação (por exemplo, Fairclough (org.) 1992), a maior contribuição da Análise Crítica do Discurso era abrir a linguística para uma gama maior de sociólogos e teóricos sociais, encorajando os investigadores da linguagem a explorar a relevância de pensadores como Habermas, Foucault, Hall, etc, e fazendo com que a ideologia e as dinâmicas culturais da globalização e do capitalismo de livre mercado se tornassem temas legítimos para o estudo da língua crítica. De fato, os compromissos políticos da Análise Crítica do Discurso soou bem com Hymes, quando ele previa uma linguística constituída reflexiva, crítica e socialmente.”



A penúltima tradição de pesquisas citadas por Rampton et al (op.cit) e que influenciou a etnografia linguística no Reino Unido está ligada ao ensino/aprendizagem de línguas, por um lado, concentrando-se em processos de desenvolvimento da primeira língua e, por outro, preocupando-se com a Educação e a aprendizagem e uso de segunda língua como estrangeira no exterior. Em ambos os casos, as pesquisas neo-vygotskianas sobre a linguagem e desenvolvimento cognitivo influenciaram as investigações sobre ensino/aprendizagem e interações entre adultos e crianças e, segundo Rampton et al (2004), de modo geral, embora “a pesquisa de Vygotsky sobre a linguagem e a educação na Grã-Bretanha tenha fornecido importantes insights sobre o intrincado processo de construção do conhecimento dentro de determinados tipos de trocas em sala de aula”<sup>49</sup> (p. 10), esta (a sala de aula) dispõe relativamente de pouca atenção como um contexto cultural de natureza multifacetada e de objetivos contestados, onde se desenvolvem ferramentas para determinados tipos de aprendizagem, mas também, conflitos e imperativos institucionais locais.

Finalmente, uma das conexões mais importantes com a etnografia linguística é a linguística aplicada interpretativa para o ensino de línguas que, segundo os autores, está associada a estudiosos como Widdowson (1984), Brumfit (1984) e Strevens (1977)<sup>50</sup>. De acordo com Rampton et al (2004), esses trabalhos receberam muitas críticas pelo desenvolvimento de uma pesquisa mais conceitual que empírica, pois o trabalho empírico sobre o ensino de inglês ocorria em países fora do Reino Unido, e isso limitava o envolvimento contínuo na etnografia educacional. O fato é que, para as tradições de pesquisas aqui expostas, a etnografia é mais acentuada em alguns casos do que em outros, embora, em todas essas tradições, o olhar se volte para relevância prática:

---

<sup>49</sup> *Tradução livre minha. Texto original:* “Overall, Vygotskian research on language and education in Britain has provided important insights into the intricate processes of knowledge construction within particular kinds of classroom exchanges.”

<sup>50</sup> WIDDOWSON, H. 1984 **Explorations in Applied Linguistics 2**. Oxford: OUP.  
BRUMFIT 1984. **Communicative Methodology in Language Teaching**. Cambridge: CUP.  
STREVEN, P. 1977. On defining applied linguistics. In P. Strevens **New Orientations in the Teaching of English**. Oxford: OUP. 37-40.

(...) there is a very robust and ongoing tradition of dialogue between them; and the boundaries around each tend to be very permeable, with a lot of cross-fertilisation, synthesis and for the most part, not much policing. In their development of a “practical linguistics” in which the analysis extends beyond “means of speech and types of speech community to... persons and social structure” (Hymes (1977:204-5<sup>51</sup>), these traditions may have prioritised different issues - literacy practices, ethnicities in discourse, power and ideology, cognitive development, English language teaching – but plenty of links can and have been made between these, and the perspectives they offer have also been applied to a wide range of other issues too.

At the same time, it is noticeable that all of these formative influences take language rather than culture as their principal point of analytic entry into the problems they seek to address. The umbrella organisation in the UK where many of these traditions met during the 1990s was an association for applied linguistics, NOT anthropology, and only a few of the participants in these discussions had a thorough knowledge of classic anthropological ethnographies or models of culture (theories of ritual, gift-exchange, kinship etc). So in fact, even if they had wanted to produce “comprehensive ethnography... documenting a wide range of a way of life” (Hymes 1996:4<sup>52</sup>), they didn’t really have the accredited expertise to do so. Instead, UK researchers tended to develop their commitment to ethnography in the process of working from language, literacy and discourse outwards, and so even though they have varied in just how far “outwards” they reached, for the most part the ethnography has taken the narrower focus that Hymes calls “topic-oriented” (Hymes, 1996:5).<sup>53</sup>

(RAMPTON et al, 2004:11; *grifos sublinhados dos autores*)

---

<sup>51</sup> HYMES, D. 1977. **Foundations in Sociolinguistics**. London: Tavistock.

<sup>52</sup> HYMES, D. 1996. **Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality**. London: Taylor & Francis.

<sup>53</sup> *Tradução livre minha*: “(...) há uma tradição muito forte e permanente de diálogo entre elas, e os limites em torno de cada uma tendem a ser muito permeáveis, com muita fertilização cruzada, sínteses e, na maioria das vezes, sem muito controle/disciplina. Em seu desenvolvimento de uma “linguística prática”, em que a análise se estende para além “meios de expressão e de tipos de comunidade de fala para (...) pessoas e estrutura social” (Hymes, 1977: 204-5), essas tradições podem ter priorizado questões diferentes — práticas letradas, etnias no discurso, poder e ideologia, o desenvolvimento cognitivo, ensino de Inglês — mas a abundância de links pode e tem sido feita entre eles, e as perspectivas que oferecem também foram aplicadas a uma ampla gama de outras questões.

Ao mesmo tempo, percebe-se que todas essas influências formativas tomam a linguagem ao invés da cultura como seu principal ponto de entrada analítica para os problemas que procuram resolver. A organização de guarda-chuva no Reino Unido, onde muitas dessas tradições se encontraram durante a década de 1990, era uma associação para linguística aplicada e, NÃO, antropologia, e apenas alguns dos participantes dessas discussões tinham um conhecimento profundo de etnografias antropológicas clássicas ou de modelos de cultura (teorias de ritual, dar-trocar, afinidades/familiaridades, etc.). Então, na verdade, mesmo que quisesse produzir “etnografia abrangente (...) documentando uma ampla gama de um modo de vida” (Hymes, 1996:4), os pesquisadores britânicos realmente não tinham a experiência credenciada para fazê-lo. Em vez disso, eles tendiam a desenvolver o seu compromisso com a etnografia no processo de trabalho da linguagem, letramento e discurso para fora e, por isso, mesmo que tenham variado em quão longe “para fora” chegaram, para a maior parte da etnografia, tomou o foco mais estreito que Hymes chama de “tema-orientado” (Hymes, 1996:5).”

Sob esse diversificado leque de orientações intelectuais com base na Antropologia e Sociologia em particular, bem como na Análise Crítica do Discurso, na Linguística Interacional, no Cognitivismo Vygotskyano e na Linguística Aplicada, o processo de trabalho com linguagem, letramento e/ou discurso sob uma abordagem etnográfico-linguística guarda sua distinção metodológica e teórica. Creese (2008:229) também afirma que, embora seja um termo que ainda se encontra numa fase de debate e compreensão intelectual e designa uma configuração particular de interesses dentro de campos mais amplos de tradições particulares e estabilizadas, a Etnografia Linguística tem buscado uma orientação metodológica e teórica própria,

(...) defining itself in the new intellectual climate of late modernity and post-structuralism. The debate about ‘what is’ and ‘what is not’ distinctive to an understanding of linguistic ethnography is current and the term linguistic ethnography itself is in its infancy. On the one hand it positions itself very much alongside anthropological traditions to the study of language, such as the ethnography of communication (Hymes, 1968, 1972) and interactional sociolinguistics (IS) (Gumperz, 1972, 1982), while on the other hand, it claims a distinctiveness by keeping the door open to wider interpretive approaches from within anthropology, applied linguistics and sociology. Linguistic ethnography typically takes a poststructuralist orientation by critiquing essentialist accounts of social life. In conjoining the two terms ‘linguistic’ and ‘ethnography’ it aligns itself with a particular epistemological view of language in social context.<sup>54</sup>

(CREESE, 2008:229)

Como metodologia, a etnografia linguística se enquadra em pesquisas de caráter qualitativo-interpretativo e, de acordo com Blommaert (2007), em meio à incontroversa complexidade da descrição e análise de eventos sociais, por conta do caráter polimorfo, contraditório e, às vezes, caótico do comportamento humano em situações concretas, sustenta três considerações metodológicas: (a) a preocupação em explicitar as perspectivas

---

<sup>54</sup> *Tradução livre minha*: “(...) definindo-se no novo clima intelectual da modernidade tardia e do pós-estruturalismo. O debate sobre “o que é” e “o que não é” distintivo para a compreensão da etnografia linguística é atual e do próprio momento de infância em que se encontra. Por um lado, a etnografia linguística se posiciona muito ao lado de tradições antropológicas para o estudo da linguagem, como a etnografia da comunicação (Hymes, 1968, 1972) e a sociolinguística interacional (Gumperz, 1972, 1982), enquanto que, por outro lado, afirma sua distinção, mantendo a porta aberta para as mais amplas abordagens interpretativas de dentro da antropologia, da linguística aplicada e da sociologia. Etnografia linguística normalmente encerra uma orientação pós-estruturalista por criticar os relatos essencialistas da vida social. Em conjunção, os dois termos “linguística” e “etnografia” se alinham a uma visão epistemológica específica da linguagem em contexto social.”

dos participantes (a visão dos “insiders”); (b) a preocupação em compreender os eventos como únicos; e (c) a preocupação com a reflexividade sobre o caráter situado e dialógico do próprio conhecimento etnográfico. Em meio a essas três preocupações, a reflexividade explícita sustenta uma importância central para a observação participante do contexto em torno do papel do pesquisador, ou seja, é considerado que há um contexto local ou que elementos de um contexto mais imediato são alcançáveis a partir do filtro da filiação intelectual e do lugar sócio-histórico que o pesquisador ocupa para selecionar os dados em meio aos registros feitos.

Segundo, Hammersley & Atkinson (2007:14), o termo “reflexividade” tem sido usado de modos diversificados, mas, de maneira geral, é visto como um conceito fundamental para toda pesquisa social por buscar minimizar qualquer distorção de nossas descobertas por nossas convicções políticas ou interesses próprios. Davies (2002:06) também afirma que a “reflexividade na pesquisa social não é um fenômeno único, mas assume uma variedade de formas e afeta o processo de investigação através de todas as suas etapas”<sup>55</sup>. Segundo a autora, em seu sentido amplo, reflexividade significa uma volta sobre si mesmo, um processo de auto-referência. Para o contexto da pesquisa social, através da reflexividade, os pesquisadores são levados a questionar os “modos pelos quais os produtos de pesquisa são afetados pelo pessoal e pelo processo de fazer pesquisa” (p. 05)<sup>56</sup> em decorrência do envolvimento particularmente próximo do pesquisador com as pessoas na sociedade e na cultura em estudo.

Dessa maneira, tanto durante o processo de investigação quanto de escrita final da pesquisa, o caráter reflexivo leva a questionamentos do pesquisador sobre si mesmo em relação às suas escolhas, aos seus posicionamentos sócio-históricos diante da pesquisa e ao modo como tudo isso pode ter um efeito na construção do objeto de investigação. Penso que, assim considerada, a reflexividade possui uma estreita relação com a teoria bakhtiniana, segundo a qual, o sujeito discursivo sempre assume um lugar sócio-histórico para fazer suas escolhas discursivas. A reflexividade do pesquisador sobre sua própria

---

<sup>55</sup> *Tradução livre minha; texto original:* “Reflexivity in social research is not a single phenomenon but assumes a variety of forms and affects the research process through all its stages”.

<sup>56</sup> *Tradução livre minha; texto original:* “(...) the ways in which the products of research are affected by the personnel and process of doing research”.

investigação constrói eticamente a explicitação do lugar sócio-histórico assumido para a pesquisa e não há como fugir disso já que não há neutralidade enunciativa (BAKHTIN, 2003), mesmo para as escolhas enunciativas científicas. Apesar de Blommaert (2007), Hammersley & Atkinson (2007), Rampton et al (2004) e Davies (2002), entre outros autores, não se basearem em conceitos bakhtinianos de sujeito e linguagem para suas discussões sobre reflexividade, o que esses autores propõem sobre a reflexividade do pesquisador e da pesquisa está intrinsecamente relacionado com os princípios enunciativos de sujeito sócio-histórico que sempre se posiciona para fazer suas escolhas em meio à cadeia discursiva dialógica. Ou seja, os pressupostos de uma pesquisa são intrinsecamente ligados ao posicionamento sócio-histórico do pesquisador, sua história de leituras e discussões, seu modo de pensar, seus posicionamentos, por isso, Rampton et al (2004: 04) também afirmam que “os investigadores devem ser reflexivos sobre suas próprias suposições intelectuais e posicionamento sócio-histórico”<sup>57</sup>. Entendo, desse modo, que esses pontos de intersecção entre o enquadramento etnográfico da pesquisa e a perspectiva bakhtiniana sobre sujeito e linguagem nos levam às seguintes condições de reflexividade:

- Quem é o pesquisador em relação a seus posicionamentos políticos, modos de interpretar e escolhas investigativas?
- De que lugar sócio-histórico o pesquisador olha para os acontecimentos e os sujeitos participantes (“insiders”)?
- De que lugar sócio-histórico o pesquisador faz os registros, constitui o corpus, constrói seu objeto de estudo e elabora a análise?

Somos levados, com isso, a compreender que a reflexividade também está relacionada à validação dos argumentos, à utilidade político-social da pesquisa e, portanto, à mudança que a pesquisa poderá provocar. Hammersley & Atkinson (2007) consideram, no entanto, que isso não significa “que a pesquisa seja necessariamente política, ou que

---

<sup>57</sup> Tradução livre minha. Texto original: “(...) researchers should be reflexive about their own intellectual assumptions and socio-historical positioning.”

deveria ser política no sentido de que serviria a causas políticas específicas ou a fins práticos” (p. 15)<sup>58</sup>. Para os autores, “o objetivo exclusivo e imediato de toda a investigação é, e deve permanecer, a produção de conhecimento”<sup>59</sup> (op.cit.). Os autores argumentam que os pesquisadores sociais fazem parte do mundo social que estudam por isso:

The concept of reflexivity acknowledges that the orientations of researchers will be shaped by their socio-historical locations, including the values and interests that these locations confer upon them. What this represents is a rejection of the idea that social research is, or can be, carried out in some autonomous realm that is insulated from the wider society and from the biography of the researcher, in such a way that its findings can be unaffected by social processes and personal characteristics. Also, it is emphasized that the production of knowledge by researchers has consequences. At the very least, the publication of research findings can shape the climate in which political and practical decisions are made, and it may even directly stimulate particular sorts of action. In fact, it may change the character of the situations that were studied. Moreover, the consequences of research are not neutral in relation to what are widely felt to be important values, nor are they necessarily desirable.<sup>60</sup>

(HAMMERSLEY & ATKINSON, 2007: 15)

Além de metodologia, a etnografia linguística também pode servir como base teórica às pesquisas. De acordo com a proposta específica de Lillis (2008), a etnografia linguística, como teoria, nos leva a uma relação e interpretação de texto e contexto de forma não dicotômica e, em sua inerente interdisciplinaridade, busca teorizar sobre os processos mutuamente configuradores de linguagem e trabalho da sociedade/cultura. Esse enquadramento etnográfico-linguístico é capaz de ampliar a visão sobre o material a ser

---

<sup>58</sup> *Tradução livre minha. Texto original:* “(...) that research is necessarily political, or that it should be political, in the sense of serving particular political causes or practical ends.”

<sup>59</sup> *Tradução livre minha. Texto original:* “(...) the exclusive, immediate goal of all research is, and must remain, the production of knowledge.”

<sup>60</sup> *Tradução livre minha:* “O conceito de reflexividade reconhece que as orientações dos pesquisadores serão moldadas por suas posições sócio-históricas, incluindo os valores e interesses que esses locais conferem a eles. O que isso representa é uma rejeição da idéia de que a pesquisa social é, ou pode ser, realizada em algum reino autônomo, isolado da sociedade em geral e da biografia do pesquisador, de tal forma que as suas conclusões podem ser afetados por processos sociais e características pessoais. Além disso, ressalta-se que a produção de conhecimento por pesquisadores tem consequências. No mínimo, a publicação dos resultados da investigação pode moldar o clima em que as decisões políticas e práticas são tomadas, e pode até estimular diretamente determinados tipos de ação. Na verdade, isso pode mudar o caráter das situações que foram estudadas. Além disso, as consequências da pesquisa não são neutras em relação ao que são amplamente sentidos como valores importantes, nem são necessariamente desejáveis.”

analisado mantendo, ao mesmo tempo, os olhos sobre o linguístico e sobre outros elementos que envolvem as práticas socioculturais em torno dos textos. No caso da presente tese, esses elementos estão nos diálogos orais e escritos dos sujeitos sobre a dissertação de mestrado de [S]. Enquanto, pois, a base teórica linguístico-discursiva nos leva a considerar o material linguístico, a perspectiva etnográfica nos faz buscar o que há ao redor do texto para também compor a análise, como as histórias de letramento dos sujeitos, suas perspectivas e significações sobre a linguagem, as práticas letradas, os gêneros escritos, os objetivos de escrita, entre outros. No caso desta tese, a partir dessa perspectiva etnográfico-linguística e com o objetivo de refletir sobre a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas, considero a dissertação de mestrado de [S] e o evento do exame de qualificação dessa dissertação, naquele campus e diante daqueles sujeitos, para investigar a “história do texto” da mestranda e sua constituição como um sujeito discursivo a partir da negociação da escrita durante o evento.

O conceito de história do texto proposto por Lillis foi desenvolvido com base nos estudos da pesquisadora Roz Ivanič<sup>61</sup>, cuja metodologia de pesquisa e análise envolve o que designou como “conversas em torno do texto” (“talk around the text”) numa referência a diálogos periódicos com estudantes-escritores ou profissionais-escritores em torno de seus textos para elucidar questões relacionadas às práticas de escrita — inclusive, práticas de escrita acadêmica. Ao contemplar essa metodologia para pesquisas integradas à abordagem dos Letramentos Acadêmicos, Lillis também passou a considerar um conjunto de dados provindos não apenas das conversas com os autores dos textos, mas, também, informações oriundas de outras fontes, como e-mails de professores, orientadores e pareceristas de publicações às quais os textos discutidos são submetidos. Com isso, a “história do texto” passou a designar uma “unidade fundamental da coleta de dados e análise para explorar as trajetórias de textos” (LILLIS, 2008: 362) com o objetivo de (a) obter comentários e reflexões que vão além da escrita dentro de convenções e práticas dominantes e (b) reconhecer as perspectivas dos sujeitos participantes como fundamentais para estabelecer o que pode ser significativo e importante em qualquer contexto específico. Esses diálogos são

---

<sup>61</sup> Cf. Ivanič, R. (1998). **Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing**. Amsterdam: John Benjamins.

feitos sobre textos escritos reais, ou seja, elaborados em práticas reais de escrita e, não, a partir de uma atividade de escrita criada pelo pesquisador para fins de pesquisa. Assim, através das informações obtidas pelos diálogos em torno do texto, é possível explorar o que está envolvido na escrita acadêmica a partir de situações reais de escrita e do ponto de vista dos sujeitos sobre o texto, sejam eles os próprios escritores (alunos ou profissionais), professores, orientadores, pareceristas, entre outros. Nessa abordagem, o olhar do pesquisador se move claramente para além do texto, embora o texto continue compondo um objeto fundamental à análise.

Esses objetivos se alinham a um dos principais desafios das pesquisas com a abordagem dos Letramentos Acadêmicos: não deixar de dar atenção ao texto. Segundo Lillis & Scott (2007:21), a falta de atenção aos textos como artefatos linguísticos e culturais é uma limitação a ser superada em muitas pesquisas. De acordo com as autoras, a principal conquista dos estudos sob os aportes teóricos e metodológicos dos Letramentos Acadêmicos tem sido a de desalojar o texto como objeto linguístico e principal foco para a coleta e análise de dados, mas, ao se dirigir para as práticas em que os textos são incorporados, corre-se o risco de a análise detalhada dos textos desaparecer completamente. Essa advertência está em conformidade com o que Bakhtin (2003:307) afirma em relação às pesquisas no campo da filologia, da linguística e da crítica literária, quando, por um lado, diz que o texto (oral e escrito) é “a realidade imediata” pois retrata e representa as vivências, assim, nas Ciências Humanas, “Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento (...). Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida”.

O desafio que a atenção ao texto representa para as pesquisas etnográfico-linguísticas sobre práticas letradas acadêmicas leva Lillis (2008) a criticar o modo como a etnografia é reduzida a um método de geração de registros e subutilizada como fundamentação teórica para a relação entre os diferentes dados e a análise — redução que manteria a dicotomia entre texto e contexto:

This recognition of the importance of understanding context is to a large extent born out of a deep pedagogic concern, as teachers around the world grapple with complex communication situations, often in the face of impoverished public



discourses on language and literacy, as well as a growing awareness of the geopolitics governing writing for academic publication. (...)

In approaches to academic writing concerned with context, ethnography plays an important if often rather vaguely articulated role; sometimes ethnography is foregrounded, as in, for example, academic literacies research in the United Kingdom, **where both the theorization of literacy as social practice and the empirical methodologies adopted are explicitly located in ethnographic traditions** (see LILLIS & SCOTT, 2007; see also STREET & LEFSTEIN, 2007<sup>62</sup>). But more often, the **influence of ethnography in academic writing research is backgrounded**, as is well illustrated in the classification of methodologies reported in Juzwik et al.'s (2006)<sup>63</sup> extensive review, mentioned above. In their review, they describe the most common methodology in the 1,502 data-driven research articles (published between 1999 and 2004) as “interpretive,” in which category they include discourse analysis, case studies, focus or discussion groups, and error analysis. Interestingly for the discussion in this article, **they list ethnography as a *method*, alongside categories such as interviews, observation, and case studies, rather than as a *methodology* constituted by multiple methods such as those they mention separately.**<sup>64</sup>

(LILLIS, 2008:354-55; grifos meus em negro)

Lillis (op.cit.) argumenta que não é uma questão de taxonomia e classificação incorreta de termos, mas do modo como o arcabouço teórico-metodológico da etnografia é trazido para as pesquisas sobre letramentos acadêmicos, tendo seu uso reduzido a métodos de geração de registros ao invés de ser tomada como metodologia desenvolvida e base teórica. Assim, através de extratos de pesquisas com os quais se manteve ligada ao longo de

---

<sup>62</sup> Street, B., & Lefstein, A. S (2007). **Literacy: An advanced resource book**. London. Routledge.

<sup>63</sup> Juzwik, M., Curcic, S., Wolbers, K., Moxley, K. D., Dimling, L. M., & Shankland, R. K. (2006). Writing into the 21st century. An overview of research on writing 1999 to 2004. **Written Communication**, 23(4), 451-476.

<sup>64</sup> *Tradução livre minha*: Este reconhecimento da importância sobre o entendimento do contexto é, em grande medida, originado de uma preocupação pedagógica profunda sobre como professores em todo o mundo lidam com situações de comunicação complexa, muitas vezes, em face de discursos públicos empobrecidos sobre linguagem e letramento, bem como uma crescente consciência da geopolítica que rege a escrita para publicação acadêmica. (...)

Nessas abordagens da escrita acadêmica preocupada com o contexto, a etnografia desempenha um papel importante mesmo que frequentemente articulado de modo vago; muitas vezes, a etnografia está em primeiro plano, como é o caso da pesquisa sobre letramentos acadêmicos no Reino Unido, em que tanto a teorização do letramento como prática social e as metodologias empíricas adotadas são explicitamente localizados em tradições etnográficas (ver LILLIS & SCOTT, 2007; ver também STREET & LEFSTEIN, 2007). Mas, mais frequentemente, a influência da etnografia na pesquisa sobre escrita acadêmica está em segundo plano, como é bem ilustrado na classificação de metodologias relatadas na extensa revisão de Juzwik et al. (2006), mencionada acima. Em sua revisão, os autores descrevem a metodologia mais comum nos 1.502 artigos de pesquisa baseados em dados (publicados entre 1999 e 2004) como “interpretativa”, em que categoria se incluem a análise do discurso, estudos de caso, grupos focais ou de discussão e análise de erros. Curiosamente para a discussão neste artigo, eles listam a etnografia como um método, ao lado de categorias, tais como entrevistas, observação e estudos de caso, e não como uma metodologia constituída por vários métodos, tais como os que mencionam separadamente.

vários anos, tanto em relação à escrita de estudantes (Students Writing/SW) quanto à escrita profissional acadêmica (Professional Writing/PW), a autora discutiu criticamente três níveis de uso da etnografia em pesquisas realizadas no Reino Unido sobre letramentos acadêmicos:

1. Em um nível mínimo, em que a etnografia é tida como método de geração de registros através de conversas ou entrevistas em torno do texto. Busca-se dirigir a atenção do pesquisador para além do texto escrito e de modo a considerar elementos da perspectiva dos escritores sobre os textos.
2. Num segundo nível, a etnografia é tomada como metodologia que envolve múltiplas fontes de dados e seus contextos de produção. Permite ao pesquisador explorar e controlar as práticas e os significados situados constituídos na e pela escrita acadêmica, os quais são dinâmicos complexos.
3. Em um terceiro nível — segundo a autora, o mais radical —, a etnografia serve como “teorização profunda” (BLOMMAERT, 2007) que, fundamentalmente, leva à crítica as formas em que texto e contexto são definidos como fenômenos distintos e separados e sinaliza a necessidade de desenvolver ferramentas analíticas capazes de estreitar a distância de análise entre eles.

Fiad (2013), linguista que desenvolveu vários estudos sobre escritas de crianças e jovens em fases pré-escolar e escolar<sup>65</sup>, concentrando-se na análise discursivo-textual, também tem argumentado a favor de pesquisas sob o viés etnográfico dos Letramentos Acadêmicos. Como professora e pesquisadora do Departamento de Linguística Aplicada do

---

<sup>65</sup> cf. ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABISON, M. L.; FIAD, R. S. Questões sobre o estilo e sua relação com gêneros do discurso no processo de aquisição da escrita. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Org. MORATO, Edwiges Maria et al., n<sup>o</sup> 44, p.301-313, jan/jun.2003; ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABISON, M. L.; FIAD, R. S. (orgs). **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Coleção ALLE. Campinas, Ed. Komedi, 2003; ABAURRE, M. B. M., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. e FIAD, R. S.. **Cenas de aquisição da escrita**. ALB/Mercado de Letras.

Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, tem orientado um grupo de pesquisadores linguistas a partir do quadro teórico dos Letramentos Acadêmicos e considera fundamental para as pesquisas sobre letramentos acadêmicos o viés etnográfico principalmente como uma teoria porque

(...) abre a possibilidade de se construírem análises em que o foco seja tanto o texto (que tem sido, tradicionalmente, o foco das pesquisas sobre escrita acadêmica) como o contexto. Nessa proposta, o conceito de 'prática', vindo dos estudos do Letramento, é retomado, possibilitando que as 'conversas sobre as escritas' sejam também analisadas junto com o texto que está em processo de escrita. A tentativa é construir um modelo de análise de escrita que rompa com a dicotomia entre o texto e o contexto, que vem tradicionalmente sendo feita quando os estudos etnográficos servem apenas de "pano de fundo" para as análises que acabam sendo exclusivamente textuais.

(FIAD, 2013:469; aspas da autora)

A presente investigação buscou considerar o viés etnográfico à medida que se aliou à abordagem etnográfica teórico-metodológica proposta pelos Letramentos Acadêmicos e:

- (1) elaborou uma investigação incluindo situações do cotidiano da universidade e, não, sob condições criadas pelo pesquisador;
- (2) manteve o foco em poucos casos para a geração dos registros e em um caso para a constituição do *corpus* para análise;
- (3) buscou múltiplas fontes de dados e informações sobre os contextos locais em que as práticas letradas foram investigadas;
- (4) manteve a geração de registros, em sua maior parte, relativamente "desestruturada" por (a) não seguir um projeto fixo e detalhado de pesquisa, especificado desde o início e (b) não ter incorporadas ao processo de registros através da utilização de horários de observação ou questionários, categorias já existentes para interpretar o que as pessoas

dizem ou fazem. Em vez disso, as categorias serão geradas durante ou depois do processo de análise de dados;

- (5) utilizou, como mecanismos de geração de registros, gravação em áudio de eventos ocorridos na universidade e de entrevistas<sup>66</sup>.
- (6) buscou seguir o princípio etnográfico (HAMMERSLEY & ATKINSON, 2007) sobre a análise de dados, segundo uma interpretação dos sentidos, das funções e das consequências de ações humanas e práticas institucionais considerando como estes estão implicados no local e, talvez, também em contextos mais amplos;
- (7) buscou desenvolver análises a partir do entrelaçamento de diferentes dados considerando a dissertação de mestrado de [S] e os diálogos que os circundaram durante o evento do exame da qualificação, objetivando, assim, diluir a dicotomia analítica entre o texto analisado e o contexto.

## **3.2 Contexto de pesquisa**

### **3.2.1 O *campus* e os cursos**

As informações sobre a universidade onde a investigação ocorreu foram obtidas em abril/2011, no próprio site da instituição. Trata-se de uma universidade pública<sup>67</sup> do Estado de São Paulo, fundada na década de 1960 e com *campi* em diferentes lugares do Estado, todos localizados em cidades do interior, com elevados índices de desenvolvimento humano (IDH). Possui atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, com projetos de

---

<sup>66</sup> As entrevistas com os sujeitos desta pesquisa não foram estruturadas ou semiestruturadas, e, na maioria das vezes, se transformaram em conversas encaminhadas segundo as questões levantadas pelo material focalizado, como será explicado mais adiante neste capítulo.

<sup>67</sup> O nome e os números exatos não serão detalhados para não ser possível a identificação da universidade.

pesquisas desenvolvidos por professores e alunos de graduação e pós-graduação, com mestrados, doutorados e especializações.

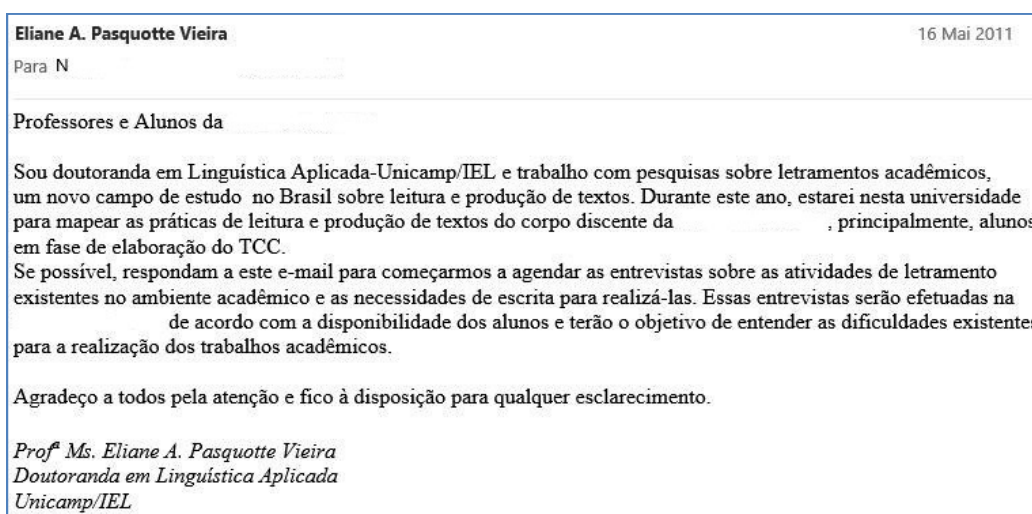
No *campus* específico de minha investigação, todos os cursos são presenciais e se concentram nas áreas de ciências da terra, biológicas e exatas. Esse *campus* possui mais de 200 hectares de extensão, com cerca de 20 mil m<sup>2</sup> de áreas construídas, com infraestrutura desenvolvida, vários prédios, salas de aulas equipadas com lousas e multimídia, sala de computadores para uso dos alunos, bibliotecas com mesas para estudo e grande acervo de livros e diferentes mídias como material de pesquisa, laboratórios específicos para diferentes áreas e demandas de pesquisa e restaurante universitário.

A geração de registros do presente estudo se concentrou fundamentalmente nas práticas letradas de uma aluna do 6º semestre do curso de biologia, implantado há menos de três anos naquele *campus*, e de quatro alunos da primeira turma do curso de Mestrado em Agricultura e Ambiente, que também havia sido inserido há cerca de um ano. Durante a fase de geração dos registros, a pós-graduação oferecia apenas o nível de mestrado, ou seja, não havia alunos de doutorado. Entre as linhas de pesquisa, havia estudos sobre o controle de pragas, cultura de tecidos de plantas, avaliação da fertilidade do solo e estudos para o desenvolvimento de tecnologia para agricultura familiar.

O ingresso dos estudantes nos cursos oferecidos pela graduação ocorria, à época da investigação no campus, com vestibular próprio e, aproximadamente, com 50% das vagas destinadas a cotas, em sua maior parte, para alunos negros e de escola pública, com uma pequena porcentagem reservada a alunos de descendência indígena (uma vaga em cada curso da graduação). Para o ingresso nos cursos de mestrado, os estudantes enviavam um projeto escrito de pesquisa e realizavam um exame interno, com uma prova dividida em questões de português e inglês e relacionadas às linhas de pesquisa daquele *campus*. A tarefa consistia em três perguntas que exigiam conhecimentos específicos sobre agricultura e ambiente e que seriam respondidas em forma de textos dos gêneros dissertativos. Após essa etapa, os alunos selecionados se submetiam a uma entrevista para elucidarem questões relacionadas aos seus próprios projetos de pesquisa e escolherem o orientador com quem trabalhariam durante o mestrado.

### 3.2.2 Primeiros passos para que a investigação ocorresse: o pesquisador, a pesquisa e o local de investigação

No início de fevereiro de 2011, após minha primeira reunião com o diretor do campus e também professor de disciplina — uma longa conversa explicando-lhe meus objetivos e interesses de pesquisa —, trocamos alguns e-mails com informações sobre cursos e planos de aulas da disciplina de leitura e produção de textos para os alunos de graduação em engenharia agrônômica e discutimos, embora sem chegar a um consenso, sobre a abrangência de minha pesquisa no campus em relação aos alunos, cursos e anos a serem considerados, já que haveria impossibilidade de a pesquisa seguir sem essa delimitação. Esse processo de esclarecimento e de negociação ocorreu entre fevereiro e maio de 2011 e envolveu também o questionamento sobre a ética da pesquisa e o aguardo de reuniões entre a diretoria, a coordenação e o corpo docente, em que seria inserido, na pauta de discussão, o meu pedido de pesquisa no campus com a colaboração de professores e alunos. Apenas em meados de maio, pude enviar ao diretor um e-mail com a apresentação de minha pesquisa e um convite de participação para ser encaminhado aos professores e alunos:



Após o envio, um dos professores retornou com questionamentos sobre os objetivos e a ética da pesquisa, o que me levou a enviar-lhes um e-mail esclarecendo algumas dúvidas e me colocando à disposição para uma reunião em que apresentaria meu projeto:

**From:** D  
**To:** V  
**Cc:** N  
**Sent:** Wednesday, May 18, 2011 3:03 PM  
**Subject:** Re: Fw: pesquisa de letramento

Boa tarde N e V

Eu recebi esta mensagem e fiquei com algumas dúvidas. Essa pesquisadora enviou um projeto para nossa avaliação? Será que não devemos pensar um pouco sobre as finalidades e metodologias desta pesquisa, tendo em vista os possíveis impactos de sua publicação? Eu fiquei pensando, por exemplo, porque aqui no ? Porque não na Unicamp mesmo? Talvez tudo isso seria sanado com a apresentação deste projeto, principalmente aos alunos que vão participar da pesquisa.

Desculpem se esta minha ponderação parecer exagerada, mas só estou pensando eticamente e na preservação dos alunos e do próprio campus. Não se trata, obviamente, de esconder nenhuma realidade, mas apenas entender como será feita a pesquisa e seus objetivos.

Sugeriria também que o R desse uma opinião à respeito, já que ele ocupa posição no Conselho Regional de Ética em pesquisa.

Atenciosamente,

D  
Prof. Dr. D

Como resposta, enviei o seguinte e-mail:

Re: Fw: pesquisa de letramento

**Eliane A. Pasquotte Vieira** 20 Mai 2011

Para N, Raquel Salek Fiad, d

Boa noite, N e Prof. D,

Essas dúvidas são pertinentes e coloco-me à disposição para uma reunião com todos. A princípio, posso esclarecer que o objetivo da pesquisa é o mapeamento das práticas acadêmicas discentes de leitura e escrita para que possamos entendê-las à luz dos novos estudos de letramento (NLS). O objetivo é mapeá-las e discuti-las em relação às novas necessidades que se estabelecem neste momento da vida acadêmica dos alunos de graduação que, embora inseridos em práticas anteriores de leitura e escrita, apresentarão muitas dificuldades para a realização das novas tarefas. Dessas práticas, é provável que o TCC seja considerado uma das escritas mais complexas, por isso, o início da pesquisa ocorrerá com alunos nesta fase de produção acadêmica.

Em relação à escolha da e não da própria UNICAMP, prefiro responder sobre isso durante a reunião para que possamos dirimir todas as dúvidas quanto à condução ética da pesquisa.

Agradeço a atenção de todos e aguardo o retorno com os horários possíveis da reunião.

Eliane

---

*Profa. Ms. Eliane A. Pasquotte Vieira*  
*Doutoranda em Linguística Aplicada - IEL / Unicamp*

Apesar da minha insistência através de alguns e-mails e da resposta positiva do diretor para a reunião, esta não aconteceu e, com isso, não expliquei aos professores — embora já tivesse falado com o diretor — que a escolha por aquela instituição de ensino universitário ocorreu pela própria preocupação em **não** estar num espaço tão familiar, cujo relativo distanciamento é necessário para observar o que poderia se tornar menos invisível — o que seria bem mais difícil em relação ao ambiente da UNICAMP, onde estava inserida como aluna de graduação e pós-graduação desde 1985. Busquei seguir o princípio etnográfico apontado por Erikson (1989) — quando o autor cita Clyde Kluckhohn, para quem “o peixe seria a última das criaturas a descobrir a água” —, de que “a ‘invisibilidade’ da vida cotidiana pela sua familiaridade” torna mais difícil encontrar e questionar as contradições. Acreditei que a familiaridade com a instituição e com a própria rotina de curso em que me inseria na UNICAMP comprometeria meu alcance sobre o contexto e a forma como os sentidos, as ações humanas e as práticas institucionais estão implicados no local. Assim, sob a expectativa de um relativo distanciamento, busquei uma universidade pública e uma área de investigação diferente daquela em que atuo, ou seja, de um lugar não familiar, sem qualquer conhecimento sobre as relações sociais e de poder, os sujeitos, os mecanismos pedagógicos, as dinâmicas e exigências dos cursos.

Mediante minha necessidade de iniciar a investigação em campo, enviei mais um e-mail a todos, esclarecendo sobre a condução ética da pesquisa de acordo com as exigências do Departamento de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do IEL/Unicamp. A esse e-mail, também anexei um resumo escrito em cinco páginas de meu projeto, expondo o quadro teórico em que a pesquisa se inseria, os objetivos, as perguntas iniciais de investigação e parte da bibliografia utilizada para o conhecimento do tema. Para esclarecer dúvidas e preocupações, como aquelas expostas nos questionamentos feitos pelo professor, me preocupei em colocar, nesse documento, as perguntas iniciais de minha investigação, como pode ser visto a seguir:

(...) Dessa perspectiva social, histórica, cultural e cognitiva sobre o letramento acadêmico, exponho as preocupações iniciais desta minha pesquisa de doutorado, cuja base etnográfica torna-se essencial para reflexões sobre a relação dos alunos universitários e seu processo de inserção nos gêneros escritos acadêmicos. Ainda não estão definidos o(s) lugar(es) universitário(s) e o(s) curso(s) específico(s) em



que ocorrerá a geração de registros para constituição do *corpus* de análise, mas já é possível definir que essa investigação precisa ser longitudinal e buscar atingir a relação entre a história de escrita que antecede a entrada dos sujeitos na universidade e as suas dificuldades sobre as novas demandas de escrita no ambiente acadêmico. Com isso, fortemente interligadas, as perguntas iniciais do projeto seriam:

1. Quais foram as práticas de escrita dos alunos antes da entrada na universidade?
2. Quais são as novas práticas de escrita no ambiente acadêmico dos alunos?
3. Quais as instruções para as escritas e quais as orientações sobre as escritas para a inserção dos sujeitos nessas práticas?
4. Quais dificuldades os sujeitos encontram para realizar essas instruções e a própria escrita?
5. Quais seriam suas novas necessidades diante das novas condições de escrita e diante dos novos gêneros?

(PASQUOTTE-VIEIRA; *fragmentos do projeto de investigação da pesquisadora enviado à universidade onde a pesquisa ocorreu*)

Naquele momento inicial, através de mais esse e-mail enviado ao diretor e reencaminhado aos professores e alunos de todos os cursos daquele campus, busquei esclarecer que a investigação serviria a uma reflexão sobre a diversidade de letramentos existentes em um ambiente universitário e permitiria a análise das situações de escrita em alguns gêneros. Essa proposta de trabalho partia da hipótese de que havia um “gap” entre as expectativas dos professores e as dificuldades dos alunos sobre as novas demandas de escrita no ambiente acadêmico, e isso restringia o processo de inserção desses alunos nas novas práticas escritas acadêmicas. A preocupação em conduzir eticamente a pesquisa para — como disse o professor em seu e-mail — manter a “preservação do campus e dos próprios alunos”, considerando “os possíveis impactos de sua publicação”, fez com que eu precisasse não expor o nome da universidade, da cidade onde se localiza o campus, do diretor, dos professores e dos alunos que fizeram parte desta pesquisa, assim como de qualquer elemento de suas escritas capaz de evidenciar uma identificação. Por isso, todos os trechos de escrita aqui expostos e analisados serão utilizados de forma a não identificar a instituição, o autor e sua própria pesquisa.

Todo o processo inicial de negociação alcançou o final do semestre, o que fez com que eu tivesse de esperar pela proximidade do novo semestre no final de julho para contatar novamente os professores e alunos através de e-mails. Nessa fase, em decorrência do tempo que restava ao trabalho de campo até o final daquele ano, tive de rever a proposta

de mapeamento das práticas de leitura e produção de texto e propor uma nova delimitação sobre a obtenção dos registros. Dessa forma, enviei novos e-mails ao corpo docente e discente, buscando restringir a pesquisa a graduandos em fase de escrita do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e, portanto, nos últimos anos de curso, e a pós-graduandos de qualquer um dos cursos de mestrado e em qualquer fase do curso. Minha hipótese era de que essa demarcação tornaria possíveis os registros no tempo que restava pelo fato de focalizar práticas letradas mais específicas e igualmente capazes de trabalhar as hipóteses sobre as expectativas dos professores e as dificuldades e o processo de inserção dos alunos nessas práticas letradas acadêmicas. Recebi a resposta de dois professores com a indicação de seus orientandos do mestrado e da graduação com projetos de iniciação científica, mas não em fase do TCC, pois, como pode ser visto no e-mail de um desses professores, tanto na graduação como no mestrado, havia cursos recém-abertos e com as primeiras turmas ainda em semestres intermediários:

Re: AVISO - INÍCIO da pesquisa sobre letramento

11 @ .br 1 Ago 2011

Para Eliane A. Pasquotte Vieira

Ola Elaine,

Da graduação eu tenho contato apenas com os estudantes de , e a primeira turma está no 3o ano, como mencionei anteriormente. Acho que, pela delimitação de sua pesquisa, há apenas a e a . Os demais, que são do Reuni, estão no 3o ano: , e . Há um segundo curso de mestrado, Agricultura e Ambiente, cuja coordenadora é a Profa. . A página do tem informações sobre cursos de especialização.

Qualquer dúvida entre em contato.

Att  
L

O fato de os alunos indicados pelos professores serem de cursos recém-implantados foi visto, inicialmente, como mais um problema para os objetivos da pesquisa porque não estavam em fase de escrita do TCC. As duas mestrandas que me contataram eram da primeira turma de mestrado, e os três estudantes de graduação eram do 6º semestre do curso de biologia, implantado há menos de três anos. Esses graduandos tinham apenas projetos científicos em desenvolvimento, e isso prejudicava meu próprio projeto de

focalizar alunos da graduação em fase de escrita do TCC. Mas, considerando os princípios etnográficos de uma investigação a partir (i) de situações do cotidiano da universidade e, não, sob condições criadas pelo pesquisador; (ii) do foco em poucos casos; e (iii) da geração de registros, em sua maior parte, relativamente “desestruturada” por não seguir um projeto fixo e detalhado de pesquisa, especificado desde o início, continuei o processo de investigação através da troca de e-mails com aqueles três graduandos — dos quais, apenas um permaneceu — e com duas alunas do curso de mestrado em Agricultura e Ambiente — a quem, se juntaram mais duas mestrandas no final do 2º semestre/2011, após a qualificação.

### **3.2.3 O contato com os alunos e o processo de agendamento das entrevistas/conversas**

De todo o *campus*, apenas cinco alunos entraram em contato comigo, sendo três do 6º semestre da graduação em biologia e dois da primeira turma de mestrado em Agricultura e Ambiente. As negociações para marcar um primeiro encontro com cada um deles separadamente duraram todo o mês de agosto, e o agendamento foi muito prejudicado por uma greve de professores e funcionários do campus que durou até meados daquele mês. Dos três alunos de graduação, apenas com [P] e [T], consegui marcar a primeira conversa no final de agosto. O terceiro aluno ([R]) chegou a enviar alguns e-mails tentando um agendamento, mas não pôde comparecer aos horários marcados e não chegou a conceder nenhuma conversa ou enviar material escrito.

A primeira entrevista não estruturada ocorreu separadamente com [P] e [T] durou cerca de uma hora e meia com cada um. Conversamos primeiramente sobre o objetivo de minha pesquisa e, depois, fiz várias perguntas relacionadas tanto à história de letramento pregressa à universidade quanto às práticas letradas que tinham na e para a universidade. Após isso, enviei um e-mail aos dois, solicitando materiais escritos de diferentes tipos:

encontros desta semana

**Eliane A. Pasquotte Vieira** 29 Ago 2011

Para E, P, T 1 mais...

Bom dia!

Por favor, gostaria que vocês confirmassem os horários de nossa conversa nesta semana.

Também gostaria de lembrar que preciso de material escrito de vocês referentes aos anos anteriores, como trabalhos, relatórios, provas, etc. E aguardo me enviarem os e-mails da Prof. L com as anotações e sugestões dela sobre as escritas de vocês.

Obrigada e um abraço,

Eliane

---

*Profª Me. Eliane A. Pasquotte Vieira*  
*Doutoranda do Programa de Linguística Aplicada - IEL/UNICAMP*

A estudante [P] me atendeu prontamente e, ao longo do semestre, me enviou vários materiais, sobre os quais, conversamos durante as entrevistas através de questionamentos sobre as práticas letradas em que se inseriram. Do estudante [T], no entanto, quase um mês depois do e-mail acima, obtive uma resposta negativa, informando sobre sua desistência de participação na pesquisa em virtude de sua rotina com poucos horários livres:

**De:** T  
**Para:** Eliane A. Pasquotte Vieira <elianeapv@yahoo.com.br>  
**Enviadas:** Terça-feira, 20 de Setembro de 2011 2:24  
**Assunto:** Re: encontro 5af, dia 15/set, às 8h30min

Bom dia Eliane, tudo certo.

Gostaria de informar que infelizmente não poderei continuar participando de sua pesquisa, não sabia que ela demandaria encontros frequentes, gostaria muito de continuar mas esse semestre eu já estou cursando além das matérias a noite, 3 disciplinas optativas de manhã e a tarde, 1 monitoria de seis horas aula auxiliando um prof. na coleta de material e aulas teórica e práticas, mais dois projetos de pesquisa em andamento, congressos, ou seja, esta tudo muito corrido e nesse semestre estou sem tempo pois ainda tem os trabalhos e estudos necessários para cada matéria.

Boa sorte na sua pesquisa e espero que a P, a E e a A te ajudem (as três são ótimas alunas e tenho certeza que irão te trazer bons frutos para a sua pesquisa em escrita).

Um abraço,

T

PS: Me desculpe pela demora em entrar em contato, mas como disse está tudo muito corrido.

Esse e-mail nos leva a refletir sobre uma das dificuldades em fazer uma pesquisa sobre letramento em um campus universitário ou em um ambiente acadêmico. Tanto a rotina acadêmica de alunos, professores e coordenadores, com poucas possibilidades de agendamento de conversas e entrevistas, quanto o receio da exposição dos sujeitos, principalmente, professores, e de suas escritas ou ações pedagógicas foram provavelmente limitadores de meu alcance sobre os sujeitos da pesquisa. Assim, de todos os alunos dos cursos de graduação daquele campus, apenas mantive contato permanente até o final de novembro de 2011, com [P], uma estudante do 6º semestre de biologia e orientanda da Profa. Dra. [L] em um projeto científico de pesquisa laboratorial. Essa estudante me concedeu cinco entrevistas que somam mais de cinco horas e meia de gravação em áudio e me enviou onze<sup>68</sup> textos de diferentes gêneros, elaborados para disciplinas e agência de fomento científico, como exemplos de suas práticas acadêmicas letradas. Em alguns deles, havia comentários e sugestões dos professores.

Havia ainda mais duas alunas de mestrado em Agricultura e Ambiente, também orientandas da Profa. Dra. [L] com as quais também mantive contato por e-mail e conversas presenciais até dezembro de 2011, em horários individuais. Foram cerca de doze horas de gravação em áudio com cada uma delas, além de me enviarem por e-mail vários exemplos de textos que fizeram durante a graduação<sup>69</sup> e o mestrado, incluindo aqueles produzidos para disciplinas e congressos. Boa parte desses arquivos possuem várias versões diferentes do mesmo texto e algumas estão com sugestões e críticas escritas pelos professores que demandaram a atividade de escrita em disciplina ou pela professora-orientadora da pesquisa de mestrado. Em dezembro de 2011, pude acompanhar e gravar em áudio a defesa da dissertação de mestrado de [A], enquanto a de [E] não foi possível pelo fato de sua qualificação ter ocorrido apenas no segundo semestre de 2012, quando eu estava fazendo doutorado-sanduíche na Inglaterra.

Nas entrevistas com essas duas mestrandas, conversamos sobre algumas de suas práticas de escrita anteriores à universidade e relacionadas à vida escolar, assim como de

---

<sup>68</sup> Esses registros serão especificados mais adiante neste capítulo.

<sup>69</sup> Tanto [A] como [E] são graduadas em biologia em diferentes universidades daquela onde frequentaram o mestrado.

práticas acadêmicas relacionadas ao período da graduação e do mestrado. Em vários momentos, elas trouxeram textos com anotações de professores e me explicavam como aquela atividade foi proposta e explicada pelos professores e como entendiam (ou não) as solicitações relacionadas ao gênero discursivo, expondo o que entendiam ou não sobre os comentários escritos dos professores nas versões desses textos. Isso aconteceu com as escritas relacionadas às disciplinas do curso de mestrado, aos resumos que foram enviados a congressos e também à própria dissertação de mestrado.

Em dezembro, [A] e [E] me convidaram para a “Semana de Seminários”, em que haveria a apresentação oral das pesquisas dos mestrandos daquela universidade com recursos de projeção em uma tela de textos escritos e imagens, sendo reservados 20 minutos de tempo para cada apresentação. Os eventos tinham cerca de duas horas de duração e ocorriam diariamente em uma grande sala com cerca de 200 ouvintes, entre os quais, havia professores e alunos da graduação e pós-graduação da própria universidade, embora fosse aberto para qualquer pessoa interessada. Obtive a autorização para gravar os áudios da coordenadora geral do mestrado e mantive-me como espectadora, sem entrevistar ninguém.

A preparação das apresentações de [A] e [E] na “Semana de Seminários” também demandou tempo de nossas conversas à medida que me mostravam o que haviam feito e as anotações que a professora-orientadora havia enviado através de e-mails ou sobre os próprios textos das mestrandas. Com o objetivo de entender de forma mais ampla algumas relações entre os sujeitos e as práticas letradas acadêmicas, eu buscava questioná-las sobre suas escolhas linguístico-discursivas e as anotações que a orientadora fazia, muitas vezes, em conflito com essas escolhas. Nessas conversas, eu não tinha nenhuma intenção de fazer qualquer orientação sobre os textos no sentido de ajudá-las a elaborá-los ou a reformulá-los, embora essa isenção não tenha se mantido, como veremos mais adiante neste capítulo.

Nas duas semanas seguintes a esses seminários, com a autorização da coordenadora, também pude presenciar e gravar em áudio os exames de qualificação das dissertações de mestrado. Esse evento refere-se a um momento preliminar à defesa em que, por um tempo máximo de 20 minutos e com a projeção de textos escritos e imagens em

uma tela, os mestrandos fazem uma apresentação oral de suas pesquisas para um comitê formado por três professores doutores e para um auditório composto por outros professores e alunos de graduação e pós-graduação, ou seja, não é um evento reservado, mas aberto e assistido por muitas pessoas. O comitê é formado por dois professores da universidade onde os mestrandos estão matriculados e um de outra universidade. Durante o exame, dois professores — um da universidade e um de fora — expõem separadamente comentários orais, críticas e sugestões, concordando ou discordando do que está escrito na dissertação do mestrando. O terceiro professor, que não é o orientador, apenas preside a sessão, sem, portanto, emitir sua análise sobre a pesquisa e a dissertação. Como parte do protocolo, o professor orientador do mestrando pode permanecer no auditório onde ocorre o evento sem, portanto, ter participação ativa no exame. A versão escrita da dissertação é previamente enviada aos professores do comitê que, previamente ao dia da qualificação, leem e deixam apontamentos escritos sobre as páginas da dissertação.

Durante as apresentações dos mestrandos e discussões dos professores, além de gravar o áudio, também pude fazer anotações. Naquela semana, tive meu primeiro contato com alguns mestrandos que não haviam respondido ao meu e-mail-convite sobre a pesquisa, entre eles, as alunas [C] e [S], que se dispuseram a conceber uma entrevista nas semanas que sucederam a qualificação, sobre sua pesquisa e as exigências feitas pela banca nas versões escritas da dissertação e nos comentários durante a qualificação. Após essa conversa, que ocorreu em momentos diferentes com cada uma delas, puderam me fornecer materiais escritos da graduação e do mestrado, assim como uma cópia das versões das dissertações de mestrado que serviram à qualificação com as anotações escritas dos três professores que compunham a banca. Essas duas mestrandas eram graduadas em engenharia agrônômica por aquela mesma universidade e faziam parte da primeira turma de mestrado em Agricultura e Ambiente naquele campus. Dessa maneira, pude ampliar minhas observações e interpretações em relação ao que já havia investigado e registrado com as mestrandas [A] e [E] e com a graduanda [P].

### 3.2.4 Explicitação da geração de registros

Os procedimentos metodológicos de geração de registros ancoraram-se em uma perspectiva etnográfica, o que resultou em um conjunto de dados de diferentes naturezas, reunidos entre fevereiro/2011 e março/2012, tanto com sujeitos da graduação como da pós-graduação. Nos primeiros cinco meses, obtive informações sobre a universidade no próprio site da instituição, assim como através da troca de e-mails com o diretor, três professores<sup>70</sup>, três alunos da graduação e dois da pós-graduação. Também obtive informações através de duas reuniões presenciais com o diretor do campus, quando discutimos a respeito da autorização, da ética e da delimitação da geração de registros para a minha pesquisa.

Após a “Semana de Seminários”, realizada no campus, no final do 2º semestre/2011, também obtive várias informações/dados através de uma longa conversa que tive com a professora e coordenadora<sup>71</sup> do curso de mestrado em Agricultura e Ambiente, a quem pude acompanhar por cerca de quatro horas seguidas em um único dia. Conversamos sobre as disciplinas por ela ministradas, Seminário I e II, sem que pudesse gravar, mas apenas fazer anotações. Essas disciplinas são responsáveis pela metodologia científica, trabalhando, principalmente, questões relacionadas à estruturação de resumos, resumos expandidos, artigos e monografias. Ela também me autorizou a observar a apresentação de dois de seus alunos em um seminário de outra disciplina de pós-graduação por ela ministrada em outro curso de mestrado daquele mesmo campus. Sobre esse evento, também fiz anotações e gravei o áudio.

Numa perspectiva etnográfica, a quantidade e variedade de registros feitos ocorrem pela expectativa de uma visão mais global sobre as práticas letradas dos alunos, por isso, aproximadamente em um ano de investigação a campo, foi produzido um conjunto envolvendo registros provenientes de:

---

<sup>70</sup> O Prof. Dr. L, que enviou o e-mail reproduzido na seção anterior deste capítulo, questionando a ética e os objetivos da pesquisa; o Prof. Dr. L, orientador do aluno [R], que não participou da pesquisa; e a Profa. Dra. [L], cujos orientandos da graduação, [T] e [P], e do mestrado, [E] e [A], enviaram-me vários e-mails para agendar as primeiras entrevistas.

<sup>71</sup> Esta é a mesma coordenadora com quem consegui as autorizações para assistir e gravar o áudio da Semana de Seminários e da Semana de Exames de Qualificação de Dissertações de Mestrado.



1. Anotações de campo, realizadas pela pesquisadora, durante a observação dos eventos de letramentos ou após as entrevistas com os sujeitos de pesquisa.
2. E-mails trocados entre (i) a pesquisadora e o diretor do campus; (ii) a pesquisadora e três professores; (iii) a pesquisadora e três estudantes de graduação em biologia; e (iv) a pesquisadora e quatro mestradas em Agricultura e Ambiente.
3. Um conjunto de informações obtidas no site da instituição, a respeito da universidade e do campus onde a investigação ocorreu, sobre a infraestrutura do campus, os cursos de graduação e pós-graduação, os departamentos de ensino e pesquisa e os laboratórios de pesquisa.

Além disso, também foram feitos os registros relacionados a práticas e eventos de letramento, como pode ser visto no quadro abaixo:

REGISTROS	SUJEITOS	[P]	[A]	[E]	[S]	[C]
Relatórios de laboratórios na graduação		S	S	S	S	N
Projeto de iniciação científica		S	N	N	N	N
Relatórios de pesquisa		S	S	S	S	N
Projeto de pesquisa para disciplina da graduação		S	N	N	N	N
Gravações em áudio de entrevistas		S	S	S	N	N
Monografia		N	S	S	S	N
Resumo expandido para Seminário I e II, com anotações de professores		N	S	S	S	N
Resumo para congressos, com anotações de professores		N	S	S	S	N
Artigo científico com anotações de professores		N	S	S	S	N
Várias versões da Dissertação de Mestrado com anotações de professores		N	S	S	S	N
Versão da dissertação para o exame de qualificação, com anotações dos professores da banca		N	S	N	S	S
“Power Points” elaborados para apresentações orais em dois seminários realizados por disciplinas,		N	S	S	S	S
“Power Points” elaborados para apresentações orais no exame de qualificação da dissertação de mestrado		N	S	S	S	S
Gravações em áudio de apresentações orais na “Semana de Seminários”		N	S	S	N	N
Gravações em áudio de apresentações orais nos eventos de qualificação das dissertações		N	S	N	S	S
Gravações em áudio de entrevistas após a qualificação de suas dissertações de mestrado		N	S	N	S	S

**Quadro 06: Diversidade de registros relacionados aos sujeitos, às práticas letradas acadêmicas e aos eventos de letramento.**

S = consta; N = não consta.

As entrevistas não estruturadas com os estudantes foram gravadas em áudio e, na maioria das vezes, se transformaram em conversas encaminhadas segundo as questões levantadas pelo material focalizado, por exemplo, uma versão de relatório em que abordei

tanto as escolhas linguístico-discursivas feitas pelo estudante, quanto as anotações escritas feitas por um professor. A graduanda [P] e as mestrandas [A] e [E] tiveram uma frequência mensal de encontros entre o final de agosto/2011 e o início de dezembro/2011 e disponibilizaram a maior parte dos materiais que compõe o conjunto de registros desta investigação. Esses encontros resultaram em aproximadamente 32 horas de gravação, as quais, somadas aos áudios gravados dos eventos de qualificações e seminários, totalizam quase 49 horas, como demonstram os quadros a seguir:

Entrevistas	Nível	Curso	No. de encontros	Tempo de gravação em minutos
[P]	Graduação	Biologia, 6º semestre	5	325
[E]	Mestrado	Agricultura e Ambiente	6	740
[A]	Mestrado	Agricultura e Ambiente	5	701
[S]	Mestrado	Agricultura e Ambiente	1	120
[C]	Mestrado	Agricultura e Ambiente	1	44
<b>Tempo total de gravação em horas</b>				<b>32 horas e 16 minutos</b>

**Quadro 07: Especificação do número de entrevistas com cada estudante e do tempo de gravação em áudio**

Eventos gravados em áudios <sup>72</sup>	Tempo de gravação em minutos
Qualificação de [A]	196
Qualificação de [C]	75
Qualificação de [S]	166
Qualificação de [D]	182
Semana de Seminários	170
Seminários em disciplina regular	196
<b>Tempo total de gravação em horas</b>	<b>16 horas e 40 minutos</b>

**Quadro 08: Especificação do número de eventos assistidos e do tempo de gravação em áudio**

### 3.3 Constituição do *corpus* e perguntas de pesquisa

Desde o início, a pesquisa não possuía um foco definido porque a preocupação estava em fazer os registros a partir de questões mais generalizantes de pesquisa, como aquelas enviadas no primeiro semestre e por e-mail ao corpo docente e discente com

<sup>72</sup> Como já foi dito neste capítulo, a mestranda [E] fez a qualificação no 2º semestre/2012, quando eu já estava no doutorado-sanduíche fora do Brasil e impossibilitada de assistir o evento e fazer os registros.

esclarecimentos sobre a investigação. O percurso investigativo e sem um projeto fixo e detalhado de pesquisa, especificado desde o início, fazia parte do viés etnográfico a que se propunha o presente trabalho. Mas, diante de todo o conjunto e a diversidade de registros feitos entre fevereiro/2011 e março/2012, foi necessário decidir sobre a delimitação para análise, e um dos critérios para isso teve como base os registros inéditos em pesquisas sobre letramentos acadêmicos e riquíssimos em reflexões, gerados durante a semana de exames de qualificação das dissertações. Tínhamos nas versões escritas das dissertações para as qualificações, nos comentários orais e escritos dos professores que formaram as bancas e nas entrevistas com os sujeitos após esse exame, principalmente, nos fragmentos que resgatam a “história do texto” sobre essas escritas, um material complexo e inédito sobre as tensões existentes entre os sujeitos, suas práticas letradas acadêmicas e suas perspectivas sobre a linguagem. Essas decisões puderam ser tomadas somente após o final da geração de registros e sua posterior organização, quando tive uma ideia panorâmica sobre o que tinha em mãos e, segundo a reflexividade exigida, pude questionar o modo como esses registros foram feitos, quais os caminhos que a análise tomaria a partir deles e qual seria o modo mais ético de elaborar as escolhas para constituir o *corpus* e selecionar os dados para análise.

O foco nos exames de qualificação da dissertação de mestrado imediatamente excluiu a mestranda [E] pelo fato de não ter realizado esse exame. Assim, eu teria de decidir entre as mestrandas [S] e [C], as quais conheci durante a semana de seus exames de qualificação, e a mestranda [A], a quem acompanhei ao longo do semestre com as entrevistas sobre as escritas e com a coleta de textos por ela elaborados. Essas entrevistas duravam entre uma hora e uma hora e meia e, nesse tempo, conversávamos sobre questões voltadas ao processo de escrita e reescrita ou aos apontamentos feitos pelos professores sobre os textos, mas sem que eu tivesse qualquer objetivo de auxiliar a elaboração ou refacção. Ou seja, com o objetivo de compreender as práticas de escrita a partir das falas dos sujeitos, discutíamos a escrita através de perguntas como: “*Por que você fez isso? O que você achou do comentário do professor sobre o seu texto? O que você entendeu que deve fazer para a reescrita? O que você vai fazer agora?*” Eu questionava o processo de escrita porque, nessa fase, era dessa maneira que eu entendia o conceito de “história do

texto”, ou seja, buscava-o dentro do processo de escrita do sujeito e sua interação com as sugestões de um professor ou de seu orientador.

Com isso, pude observar todo o processo de elaboração da dissertação de [A] e, ao longo dessas interações, ao ter as minhas perguntas sobre sua escrita e sobre as sugestões que sua orientadora fazia, [A] não apenas respondia, mas, também, perguntava e fazia algumas anotações a partir das discussões que elaborávamos. Ao avaliar os registros feitos a partir dessas interações durante as entrevistas e do evento de qualificação de [A], percebi que os sujeitos entrevistados se inseriram em um processo de alteridade que, de certo modo, modificou o processo de escrita desses sujeitos. Ocupando-me não apenas de meu lugar de pesquisadora, mas, também, de meu próprio lugar de professora de leitura e produção de textos e de revisora sobre a escrita de dissertações de mestrado e teses de doutorado, acabei fazendo de nossas conversas, um espaço de reflexão sobre a linguagem, a própria escrita e os gêneros solicitados. Por mais que eu **não** me dispusesse a um trabalho de revisão e refacção sobre os textos dos sujeitos entrevistados antes do exame de qualificação, as minhas perguntas acabaram levando-os a se atentarem para questões sobre as quais, dificilmente teriam se debruçado se nossa interação não ocorresse. Assim, nesse processo de geração de registros, houve uma interferência sobre as escritas dos sujeitos, o que não seria visto como um problema se os objetivos de minha investigação fossem condizentes com uma pesquisa-ação.

Um exemplo dessa interferência pode ser tomado a partir da entrevista com a mestranda [A] cerca de uma semana antes de seu exame de qualificação. Quando ela me apresentou seu texto, percebi que havia cinco perguntas de pesquisa, sendo cada uma delas seguida de uma hipótese. Em relação a isso, fiz as seguintes perguntas:

- *Por que você está fazendo cinco perguntas?*
- *Você não acha que é demais, para um mestrado, você tentar responder a todas essas perguntas?*
- *Você não acha que a primeira pergunta te leva a uma boa pesquisa e já é suficiente, enquanto as outras são muito amplas?*

- *Por que você faz uma pergunta e embaixo você escreve “hipótese”?*
- *Você percebeu que há duas perguntas em que a hipótese já mata a resposta porque, depois de responder “sim” ou “não”, você terá uma hipótese zerada?*

Ao rever esses fragmentos das transcrições dessas entrevistas, pude compreender que, mesmo não me dispondo à escrita ou reescrita das dissertações, me coloquei num processo de orientação pela maneira como conduzi as perguntas, provavelmente, em decorrência de minha própria prática docente de revisão e orientação de escrita. A transcrição da entrevista que fiz com [A] após seu exame de qualificação também proporcionou indícios de que, apesar de não ter me disposto a interferir no trabalho de escrita, o modo como fui encaminhando as perguntas gerou algum processo de orientação, inclusive, dentro de uma perspectiva de negociação. Assim, as entrevistas se transformaram, de alguma maneira, em um espaço de ensino-aprendizagem porque me posicionei segundo minha prática de professora concomitantemente à de pesquisadora. Tendo em vista, por um lado, que o presente estudo não se propõe a uma pesquisa-ação por eu não pretender analisar dados provindos de minha interação com os sujeitos e, por outro lado, que essa interação ocorreu em meio a um processo de alteridade que influenciou a compreensão dos sujeitos sobre suas escritas e os gêneros, ponderei que, por conta do meu posicionamento como pesquisadora mais que professora, seria mais ético e reflexivo trabalhar com os registros originados por uma das duas mestradas que conheci na semana do exame de qualificação. Pela concepção de reflexividade discutida nesta tese, esse é um movimento ético importante entre o pesquisador e a pesquisa.

Não ocorreu o mesmo tipo de interferência com os registros gerados através das mestradas [C] e [S] pelo fato de eu não ter tido contato com elas anteriormente ao exame, logo, não houve qualquer orientação sobre o processo de escrita de cada uma delas. Entre as duas, no entanto, [S] permaneceu como único sujeito para o estudo de caso devido a, pelo menos, dois motivos: [S] disponibilizou não apenas a versão escrita da dissertação para o exame de qualificação e a entrevista, como também vários outros textos condizentes

com diferentes momentos de seu curso de mestrado e relacionados tanto a disciplinas como a participações em congressos e publicações; de [C], eu obtive apenas a versão da dissertação e sua entrevista, ou seja, ela não me enviou produções escritas condizentes a outras situações de produção e que poderiam ser importantes durante as análises dos dados. Portanto, o conjunto de registros de [S] estava mais completo que o de [C]. O segundo motivo diz respeito aos diálogos ocorridos durante os eventos do exames de qualificação: entre [S] e os professores da banca de seu exame, ocorreram diálogos permeados por tensões e conflitos em torno da escrita de [S] — o que considerei fundamental para reflexões sobre a linguagem e os sentidos das práticas de escrita ali discutidas.

A partir disso, a presente tese se definiu como um estudo de caso, baseando-se especificamente nos registros feitos a partir da mestranda [S], cuja escolha baseia-se no próprio conceito de reflexividade anteriormente discutido neste capítulo e tido como um dos definidores dos rumos da investigação linguístico-etnográfica. É preciso ressaltar, porém, que todo o contato estabelecido ao longo de um semestre com os sujeitos entrevistados foi muito importante para que eu entendesse o que acontecia naquele espaço em que os conflitos se evidenciavam, principalmente, pelo fato de aquele curso de mestrado ser inaugural naquele campus e receber o primeiro grupo de alunos. Através desses sujeitos, eu também passava a saber dos eventos no campus, como a Semana de Seminários e a Semana de Exame de Qualificações.

Ao focalizar as práticas letradas específicas em torno dos registros de [S], é possível discutir sobre a integração dos estudantes às práticas letradas acadêmicas, privilegiando a perspectiva dos sujeitos sobre a escrita da mestranda a partir do seu exame de qualificação da dissertação. Essa é a perspectiva etnográfica tomada pelos autores nas discussões apresentadas nesta tese sobre etnografia linguística, em sua relação com as pesquisas sobre letramentos acadêmicos, sendo o texto tomado como material linguístico inserido em determinadas práticas culturais, o que o torna uma parte dos elementos de análise, mas não a única. Como linguista, certamente, o material linguístico será fundamental para minhas análises, mas, ao me comprometer com o viés etnográfico para a escolha e análise dos dados, buscarei não manter uma visão dicotômica entre esse material

e o que está em seu entorno, como é o caso das entrevistas e dos comentários dos professores. Então, para análise, serão considerados principalmente:

- fragmentos da versão escrita da dissertação de mestrado de [S] para o exame de qualificação, relacionados à Introdução, Revisão Bibliográfica e Materiais e Métodos.
- fragmentos da apresentação oral feita por [S] no início da seção do exame de qualificação relacionados à Introdução e à Revisão Bibliográfica.
- anotações escritas dos professores [P2] e [P3] sobre a dissertação de [S].
- comentários orais de [P2] e [P3] sobre a dissertação, durante o exame de qualificação.
- comentários orais de [S] durante o exame de qualificação.
- trechos da entrevista concedida por [S] após o exame de qualificação de sua dissertação de mestrado.

Como vemos, da versão escrita da dissertação de [S] entregue para o exame de qualificação, considerarei apenas as seções “Introdução”, “Revisão Bibliográfica” e “Materiais e Métodos” para a análise. A escolha dessas seções se justifica pelo fato de as seções seguintes — “Resultados e Discussão”, “Conclusão” e “Considerações Finais” — trazerem informações que serão mantidas na versão final da dissertação, o que poderia levar à identificação da mestranda, da pesquisa e da instituição através dos fragmentos utilizados. Proponho a análise dos dados buscando, nos diálogos estabelecidos entre [S] e os professores da banca do exame de qualificação, identificados como [P2] e [P3], indícios discursivos capazes de construir reflexões sobre os modos como a mestranda vai (re)significando as práticas acadêmico-científicas de escrita e se (re)posicionando como um sujeito discursivo a partir do próprio processo dialógico que ocorre durante o evento do



exame de qualificação e segundo as relações de poder ali constituídas. Assim, considerando a “história do texto” que pode ser tomada a partir do processo dialógico que envolve a dissertação de [S] entregue para o exame de qualificação, proponho as seguintes perguntas para orientar o presente estudo:

1. Quais são as marcas ou os indícios capazes de nos levar a discutir as (re)significações e os (re)posicionamentos em torno das práticas de escrita da dissertação de [S] a partir do processo dialógico construído em seu exame de qualificação de mestrado?
2. Quais são essas (re)significações e esses (re)posicionamentos?
3. De que maneira, a partir dessas (re)significações e os (re)posicionamentos, podemos refletir sobre a constituição de sujeitos discursivos e sua integração às práticas letradas acadêmico-científicas?

A análise aqui pretendida toma como ponto de partida os posicionamentos sócio-históricos ocupados pelos sujeitos no momento em que o exame de qualificação ocorreu, considerando as relações de poder ali estabelecidas. Desse modo, a partir do evento do exame de qualificação de [S], naquele campus e diante daqueles sujeitos, vou considerar três categorias para delimitar a análise e investigar a “história do texto” da mestranda em relação à sua dissertação de mestrado: (i) posicionamentos, (ii) interlocuções e (iii) relações de poder. Trabalho com a hipótese de que o diálogo estabelecido entre [S] e os professores da banca do exame de qualificação construiu um “alargamento do horizonte apreciativo” (BAKHTIN, 2006) em relação às práticas letradas ali discutidas e, com isso, a mestranda foi (re)significando as práticas acadêmico-científicas de escrita e se (re)posicionando. O trabalho de análise a partir dessa hipótese se insere num contexto maior de preocupação sobre a integração dos alunos às práticas letradas acadêmicas e ao modo como as pesquisas nas perspectivas bakhtiniana e sociocultural aqui consideradas sobre letramentos

acadêmicos podem contribuir para a compreensão e, conseqüentemente, para os processos de produção desses gêneros.

Em meio ao conjunto de dados relacionados à mestranda [S], proponho a organização dos dados a partir de uma proposta metodológica própria não encontrada em outros trabalhos, pois utilizo dados de diferentes fontes que se integram simultaneamente nas análises. Isso pode ser justificado se considerarmos que, de modo geral, os estudos sob os aportes teóricos e metodológicos dos Letramentos Acadêmicos têm desalojado o texto como objeto linguístico das análises e se dirigido particularmente às práticas em que os textos são incorporados. Por conta disso, Lillis & Scott (2007) afirmam que um dos principais desafios das pesquisas com a abordagem dos Letramentos Acadêmicos é não deixar de dar atenção ao texto e não reduzir a etnografia a um método de geração de registros, sem que seja utilizada como fundamentação teórica para a relação entre os diferentes dados e a análise — redução que manteria a dicotomia entre texto e contexto. Com o objetivo de não sustentar essa dicotomia ao trazer o texto e o contexto para a análise, precisei criar um caminho de disposição dos dados para a análise sem que pudesse me basear em trabalhos já publicados.

Para a análise, baseio-me nos pressupostos do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), segundo o qual, é preciso considerar detalhes, indícios, marcas “de dados aparentemente negligenciáveis” para podermos “remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (p. 152). De acordo com o autor, as raízes desse método de análise remontam à segunda metade do século XIX, quando “emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso prefira paradigma)” que, embora “não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre “racionalismo” e “irracionalismo”. (p 143). Ao afirmar isso, Ginzburg baseava-se nos métodos de investigação e indução conduzidos pelo crítico de arte Giovanni Morelli, os quais também influenciaram o psiquiatra Sigmund Freud e o romancista Conan Doyle. Os três, graduados em medicina, desenvolveram a semiologia médica em diferentes campos: o primeiro, quando escreveu ensaios sobre um método que considera os detalhes de uma obra de arte para dissolver dúvidas sobre falsificações ou autorias; o segundo, quando atentou para os sintomas sobre a doença de um paciente; e o último, quando se

baseou em indícios para conduzir as investigações criminais de seu detetive Sherlock Holmes.

Entre 1874 e 1876, sob o pseudônimo de Ivan Lermolieff, identificado como um estudioso russo, Giovanni Morelli publicou uma série de artigos em alemão sobre a pintura italiana discutindo um novo método de atribuição de autoria. Segundo Morelli, para atribuir corretamente a autoria às obras não assinadas e desfazer as atribuições incorretas, mais que a visão total da obra e as “características mais vistosas”, seria fundamental atentar para os detalhes, para os “pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (GINZBURG, 1989:144). O paradigma indiciário é, assim, descrito a partir do chamado “método morelliano” de atribuição de autoria às artes plásticas e é considerado um método interpretativo centrado em resíduos, os quais, embora se compõem de dados marginais, são considerados reveladores.

Através desse método de investigação, Ginzburg (1983) resgatou a história de Domenico Scandella, conhecido como Menocchio, um moleiro nascido em 1532, na Itália, que sabia ler, escrever e somar e, devido às suas ideias e afirmações, foi julgado por heresia e condenado por um tribunal inquisitorial. Através de detalhes contidos em documentos resgatados do porão de uma igreja do norte da Itália, Ginzburg pôde retomar o julgamento que ocorreu no século XVI e redesenhar a micro-história do moleiro, para quem, o mundo tinha origem na putrefação, pois, segundo ele, no princípio, “tudo era um caos, isto é, terra, ar, água e fogo juntos, e de todo aquele volume em movimento se formou uma massa, do mesmo modo que o queijo é feito do leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos” (p.36-37). A partir disso, Ginzburg reconstruiu o contexto social, político e cultural da época e chegou a uma hipótese geral sobre a cultura popular da Europa pré-industrial.

No caso desta minha pesquisa, os indícios sobre possíveis sentidos considerando o processo dialógico que envolve a qualificação de dissertação de [S] podem nos levar a refletir de uma maneira mais ampla sobre algumas demandas e a própria integração dos estudantes a práticas letradas acadêmico-científicas. Essa metodologia de escolha dos dados está em concordância com Abaurre, Mayrink-Sabinson & Fiad (2003:10) quando afirmam que o processo de abdução proposto pelo Paradigma Indiciário, quando

aplicado a pesquisas linguísticas, nos leva a considerar elementos das histórias particulares e únicas dos sujeitos e seu envolvimento com a linguagem. A utilização de uma metodologia de caráter indiciário nos estudos de práticas escritas está baseada principalmente nos trabalhos inscritos no projeto integrado *A Relevância Teórica de Dados Singulares na Aquisição da Linguagem Escrita do IEL-Unicamp*<sup>73</sup> (CNPq nº 521837/95-2), os quais têm contribuído para a discussão das marcas singulares nos textos produzidos por crianças e jovens escolares. As coordenadoras desse projeto enfatizam que:

Nossa preocupação centrou-se na discussão da viabilidade de utilizar uma metodologia de caráter indiciário nos estudos da aquisição da linguagem escrita. Preocupamo-nos, principalmente, em estabelecer o que entendíamos como "dados singulares", buscando explicitar critérios de identificação e seleção dos dados a serem tomados como representativos do que se considera "singularidade reveladora" e em discutir a questão do "rigor" metodológico, necessariamente diferente, no âmbito de um paradigma indiciário, do "rigor" entendido no sentido galileano, em paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação dos resultados (cf. Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson & Geraldí, 1995).

Em decorrência da opção metodológica por uma investigação de cunho eminentemente qualitativo, nosso trabalho esteve sempre voltado para a identificação de eventos singulares de escrita que pudessem ser tomados como marcas, como indícios da complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Ao sujeito virtual da psicologia, queríamos contrapor os sujeitos reais, as suas histórias particulares e únicas de envolvimento com a linguagem. O paradigma indiciário de investigação, que privilegia as experiências inferenciais abduativas e que é fundado no detalhe, no indício, no aparentemente residual, forneceu-nos o quadro ideal para o desenvolvimento de trabalhos a partir dos quais começamos a identificar os contornos de micro-histórias de aquisição da escrita.

(ABAURRE, MAYRINK-SABINSON & FIAD, 2003:302)

A opção pelo Paradigma Indiciário está relacionada ao caráter qualitativo a que se propõe a análise dos dados e à própria ancoragem teórico-metodológica desta tese sobre a concepção etnográfico-linguística de "história do texto" (LILLIS, 2008) quando são considerados indícios que estão ao redor do texto. Seriam dados que, para uma análise que mantém uma dicotomia entre texto e contexto, poderiam ficar à margem como resíduos, embora sejam fundamentais para "captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível" (GINZNBURG, 1989:150), pois, "se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas — sinais, indícios — que permitem decifrá-la" (p. 117). Por fim, é preciso

---

<sup>73</sup> Este projeto já foi concluído.

dizer que os dados foram selecionados por serem, de alguma forma, representativos do grupo e, não, no grupo, ou seja, não foram escolhidos porque são de sujeitos que se destacaram no grupo, mas porque servem para discutir elementos implicados na inserção e no modo como se entende a integração dos sujeitos às práticas escritas na universidade, principalmente, ao que já foi discutido no Capítulo 2 sobre o discurso do déficit.

No Brasil, esse discurso foi criticado por Fischer (2007) em sua tese de doutorado sobre práticas de letramento na esfera acadêmica, relacionadas a alunos ingressantes em um curso de Letras de uma universidade do estado de Santa Catarina. Apoiada em uma perspectiva sociocultural situada de letramento, a autora afirma que o discurso sobre as “dificuldades” (aspas da autora) apresentadas por esses alunos para as novas práticas letradas precisa ser reconsiderado à luz dos modos culturais de utilização da linguagem e das implícitas relações de poder constituídas nessas práticas. Desse modo, posicionando-se contrariamente ao discurso da falta empreendido sobre esses estudantes ao longo de sua investigação em campo, a autora afirma que,

Cotidianamente, na voz de muitos professores universitários, **o discurso da crise ou do déficit de letramento** fazia-se presente, de forma generalizada, com a seguinte afirmação (cf. SOARES, 2002)<sup>74</sup>: *os alunos não sabem ler, nem escrever*. Estes professores alegavam a restrita ou a difícil participação dos alunos em atividades que exigiam leitura, produção escrita e oral de textos. Este dado impossibilitava o avanço do conteúdo proposto a ser trabalhado nos semestres letivos dos cursos de graduação. Os alunos, por sua vez, indicavam o quanto era difícil e árduo o trabalho proposto pelos professores, por não terem conhecimentos suficientes dos assuntos, dos gêneros discursivos solicitados para leitura, por não terem tempo suficiente para estudar, em virtude de serem, na maioria, colaboradores em empresas da região, entre tantos outros motivos. Ficava instaurada uma situação de antagonismos, em que professores e alunos não interagiam satisfatoriamente para a construção de conhecimentos, envolvendo a leitura e a produção de textos.

(FISCHER, 2010:16; *destaques em negrito e itálico da própria autora*)

O discurso da falta também acompanhou minha investigação desde seu início, não apenas proferidos pelos professores, mas, também, pelos próprios estudantes. Em minha primeira reunião no *campus*, o diretor me recebeu com bom acolhimento ao saber do

---

<sup>74</sup> SOARES, Magda. **Ler, verbo transitivo**. 2002. Disponível em: <[http://www.leiabrasil.org.br/old/leiaecomente/verbo\\_transitivo.htm](http://www.leiabrasil.org.br/old/leiaecomente/verbo_transitivo.htm)>.

tema de minha pesquisa. Afirmando que algo não ia bem com a escrita dos alunos, falava do lugar de quem aponta erros, incapacidades, inabilidades sobre a escrita, segundo a ideia de que a escolaridade anterior deveria ter sido mais adequada e suficiente para “produzir” alunos capazes de efetivar sem dificuldades as atividades de leitura e escrita da universidade. Certamente, a qualidade de ensino escolarizado e anterior à universidade não pode ser negligenciada, mas também é provável que esse discurso do déficit aponte essencialmente para o modelo de letramento das habilidades em sua condição de transferência de conhecimento escolarizado para universidade, quando as práticas letradas acadêmicas precisam ser questionadas muito mais pela constituição de sujeitos discursivos diante das questões linguístico-discursivas e da necessidade de discussão e negociação para o processo de escrita em meio às relações de poder existentes — como poderemos ver a partir das análises e conclusões elaboradas no Capítulo 4 desta tese.

## CAPÍTULO 4

### PRÁTICAS LETRADAS ACADÊMICAS E SUJEITOS DISCURSIVOS: DIALOGISMO, (RE)SIGNIFICAÇÕES E (RE)POSICIONAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS

*“Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. Escolhido, o posto é movediço. É preciso desenhá-lo. E o lugar privilegiado deste desenho é a interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos.”*

**J. Wanderley Geraldi**, Portos de Passagem

#### 4 ENUNCIÇÃO E SENTIDOS

Segundo Bakhtin/Voloshinov (2006), as formas de enunciação estão submetidas a uma hierarquia existente nas relações sociais, e isso nos leva necessariamente a refletir sobre as relações interlocutivas de acordo com as relações de poder nos contextos em que ocorrem. Ao considerar a conexão entre enunciação, dialogismo e gêneros discursivos, o autor afirma que

(...) cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal.* Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica. **Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação.**

(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006:42;  
grifos em itálico do autor; grifos em negrito meus)

A partir desse princípio dialógico dos enunciados em meio a determinadas relações de poder, é necessário repensar o processo de integração dos graduandos e pós-graduandos às práticas acadêmicas de escrita à luz de práticas socioculturais situadas, ou seja, sem resumi-lo ao ensino de um conjunto de habilidades de escrita e, por vezes, relacionadas às características do gênero textual ou da socialização da cultura acadêmica, como já foi discutido no Capítulo 2 desta tese. Esse processo de integração fica mais claro à medida que as análises aqui propostas sugerem que o caminho a ser *experienciado* pelo estudante como sujeito discursivo é construído pelo lugar sócio-histórico que ocupa para fazer suas escolhas linguístico-discursivas e, ao mesmo tempo, pelo diálogo estabelecido com os múltiplos interlocutores em meio a relações de poder. Logo, esse lugar é atravessado pelo lugar do Outro. Nas relações acadêmico-institucionais, esses interlocutores são professores de disciplinas, orientadores e avaliadores de projetos escritos de pesquisas nos mais diferentes graus, pareceristas e editores de publicações, entre outros. Isso se alinha à ideia de que a compreensão sobre a escrita dos gêneros discursivos acadêmicos precisa ser mais focalizada no que Bakhtin (2003) entendeu como esferas ou campos da atividade humana e da comunicação discursiva, submetidas a relações interlocutivas específicas:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

(BAKHTIN, 2003:262)

Por esse prisma, proponho a análise dos dados buscando, nos diálogos estabelecidos entre [S] e os professores [P2] e [P3], indícios discursivos capazes de construir reflexões sobre os modos como a mestrandia vai (re)significando as práticas acadêmico-científicas de escrita e se (re)posicionando como um sujeito discursivo a partir do próprio processo dialógico que ocorre durante o evento do exame de qualificação e segundo as relações de poder ali constituídas. Esse processo de (re)significação é concebido segundo a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2006 [1929-1930]) de que os sentidos são



construídos e reconstruídos em meio à atividade dialógica da linguagem e, portanto, em meio ao próprio processo de enunciação, segundo o tema, o contexto/situação e os interlocutores. Embora, segundo o autor, o que temos para dizer (o tema), seja pela escrita ou pela oralidade, apoie-se em alguma estabilidade da significação para não perder o vínculo com o que precede (já falado/já dito) e o que segue (a construir sentido), a significação pertence a um elemento ou a um conjunto de elementos verbais e não verbais em sua relação com o todo, isto é, com a enunciação. Assim, o sentido de um enunciado (falado ou escrito) só obtém acabamento na réplica que provoca, ou seja, na atitude responsiva (BAKHTIN, 2003: 289-326), pois a significação não está em si mesma, mas em “um *potencial*, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto” (BAKHTIN, 2006: 134, *grifos em itálico do autor*). Logo, a produção de sentidos não é um processo autônomo e totalmente controlado e se dá diante de uma situação concreta de enunciação e responsividade ativa, segundo o contexto e o lugar sócio-histórico que ocupam os sujeitos.

Desse modo, a significação será aqui tomada segundo seu caráter dialógico de construção de sentidos e, nesse processo de construção e reconstrução de sentidos, os sujeitos discursivos se posicionam e se repositionam diante de suas próprias escolhas e de seus interlocutores:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

(...). A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*. (...) a significação (...) só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos.

(...) A mudança de significação é sempre, no final das contas, uma *reavaliação*: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro.

(BAKHTIN, 2006: 135-138; *grifos em itálico do autor*)

Para o autor, a reavaliação/ressignificação é resultante do que denominou como “alargamento do horizonte apreciativo” (op. cit.), ou seja, “uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la” (p. 139). A partir disso, trabalho com a hipótese de que o diálogo estabelecido entre [S] e os professores da banca do exame de qualificação construiu um “alargamento do horizonte apreciativo” em relação às práticas letradas ali discutidas e, desse alargamento, a mestranda foi (re)significando as práticas acadêmico-científicas de escrita e se (re)posicionando. O trabalho de análise a partir dessa hipótese se insere num contexto maior de preocupação sobre a integração dos alunos às práticas letradas acadêmicas e ao modo como as pesquisas na perspectiva aqui considerada sobre letramentos acadêmicos podem contribuir para a compreensão e, conseqüentemente, para os processos de ensino e aprendizagem dessas práticas.

#### **4.1 O exame de qualificação de mestrado como evento de letramento e suas práticas letradas**

Seguimos, pois, considerando o princípio de que os letramentos são processos ideológicos e não se constituem a partir de um sistema universal, autônomo e independente da cultura (STREET, 2001; 2003a; 2006), por isso, as práticas acadêmicas letradas se constroem a partir de sentidos e usos situados de letramentos. Essas práticas estão ligadas tanto a contextos mais amplos de compreensão e concepções sobre a linguagem escrita quanto aos contextos locais que as circundam. Para elucidar essa discussão sobre as práticas acadêmicas de escrita como práticas situadas, serão considerados dados que dizem respeito ao exame de qualificação da dissertação de mestrado da estudante [S]. Por não ser um estudo cultural, não é objetivo desta tese considerar para a análise os contextos situacionais ou socioculturais em que esse evento e suas práticas letradas ocorrem, mas considerá-los a partir de um recorte muito específico em que localizo alguns elementos do contexto em torno do texto, tendo em vista o processo dialógico estabelecido a partir do exame de qualificação de mestrado aqui estudada. Minha necessidade em relação ao conceito de contexto está relacionada ao que já foi discutido no Capítulo 2 sobre letramento autônomo e

ideológico e sua relação com o conceito de modelo de letramentos acadêmicos<sup>74</sup>, para, a partir disso, analisar os dados considerando mais elementos que não apenas aqueles fornecidos pelo texto da mestrandia. De qualquer maneira, não é possível pensar em contexto como um cenário fixo em que são inseridas as práticas sociais. Assim, compartilho da perspectiva discutida por Buzatto (2007) quando afirma que

se o sentido de uma prática cultural qualquer só pode ser definido em relação ao contexto em que se insere, também o contexto cultural só pode ser visto como algo constantemente redefinido e renegociado por meio das práticas, como um processo permanentemente aberto de construção, contestação e hibridização.

(BUZATTO, 2007: 48)

Isso significa que ao dizer “contexto” não podemos entendê-lo como algo imediatamente apreensível, permanente e homogêneo, pois “são heterogêneos, dinâmicos e porosos” (op. cit, p. 50). Isso, porém, não invalida a necessidade de

(...) conceptualizar letramentos como fenômenos contextualizados, mas implica, necessariamente, uma revisão conceitual e metodológica importante. Essa revisão, em curso já há alguns anos e por diversos caminhos, tem produzido mudanças tanto no conceito de letramento – por meio de noções como as de multiletramentos (New London Group, 1996)<sup>75</sup> e letramentos transculturais (Kostogris, 2005)<sup>76</sup> – como no de contexto – postulado agora como sempre múltiplo, simultaneamente local/imediato e remoto/mediado (Reder & Davila, 2005)<sup>77</sup>, ou ainda como sempre tendo componentes transcontextuais (Brandt & Clinton, 2002)<sup>78</sup>.

(BUZATTO, 2007: 50-51)

---

<sup>74</sup> Em sua suposta autonomia, o letramento ainda é visto como singular, situado apenas no período que compreende o Ensino Fundamental e Médio e relacionado ao domínio de um conjunto de habilidades sobre a leitura e a escrita. Dessa crença, constrói-se o pressuposto de que bastaria aos estudantes universitários transferirem seu conhecimento para todas as práticas letradas, em qualquer situação e gênero demandados, ou seja, acredita-se que seria suficiente se espelharem única e completamente em suas práticas letradas antecedentes. Mas se, na universidade, há outras práticas, outros gêneros, outros interlocutores, outras relações de poder e condições de escrita, então, isso demanda ensino e aprendizagem.

<sup>75</sup> NEW LONDON GROUP. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v.66, n.1, p.60-92.

<sup>76</sup> KOSTOGRIZ, A. (2005) Rethinking the spatiality of literacy practices in multicultural conditions. In: AARE (Eds) **Doing the Public Good: Positioning Education Research**, Melbourne Education: Melbourne. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/04pap/kos04610.pdf>>. Acesso em 17/09/2005.

<sup>77</sup> REDER, S.; DAVILA, E. (2005). Context and literacy practices. **Annual Review of Applied Linguistics**, v.25, n.1, p.170–87.

<sup>78</sup> BRANDT, D.; CLINTON, K. (2002). Limits of the Local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, v. 34, n.3, p.337-356.

Certamente o exame de qualificação de mestrado pode ser compreendido como um fenômeno contextualizado local e remotamente, se entendermos que é uma prática estabelecida segundo as regras locais de uma instituição acadêmica e, ao mesmo tempo, baseada em uma construção histórica que transpõe o local e se relaciona a práticas e contextos mais remotos no tempo e no espaço. Além disso, seus integrantes também pertencem ao contexto diretamente ligado ao exame qualificação assim como a outros contextos. Por serem fortemente ligados a contextos de leitura e escrita, os exames de qualificações acadêmicas podem ser entendidos segundo o que Heath (1982) denominou como “eventos de letramento”. Para a autora,

A key concept for the empirical study of ways of taking meaning from written sources across communities is that of literacy events: occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies. Familiar literacy events for mainstream preschoolers are bedtime stories, reading cereal boxes, stop signs, and television ads, and interpreting instructions for commercial games and toys. In such literacy events, participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events.<sup>79</sup>

(HEATH, 1982:50)

Prinsloo & Baynham (2013) também discutem o conceito de evento, mas de modo a ampliá-lo para as práticas letradas:

Literacy events are often characterised by blends of text, talk, distribution of action and turn-taking in communication and interaction but also include moments of solitary reading and writing. (...) The importance of the concept of literacy events is that it encourages the empirical study of reading and writing as they are used, responded to and valued at particular moments of identifiable social activity, drawing attention to the social and variable nature of particular acts or uses of reading and writing. The view of literacy that is invoked is not as a

---

<sup>79</sup> *Tradução livre minha*: “Um conceito-chave para o estudo empírico de maneiras de tomar sentido de fontes escritas nas comunidades é o de eventos de letramento: ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas. Eventos de letramento familiar para pré-escolares tradicionais são histórias de ninar, leitura de caixas de cereais, de sinais de trânsito e anúncios de televisão, e a interpretação de instruções para jogos e brinquedos. Nesses eventos de letramento, os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que sabem de e sobre o material escrito. Cada comunidade tem regras para interagir e compartilhar socialmente o conhecimento em eventos de letramento.”

single entity but a complex of communicative practices and historically influenced attitudes to these practices.<sup>80</sup>

(PRINSLOO & BAYNHAM, 2013, p. XXXI)

Podemos ver os exames de qualificação de mestrado como eventos contextualizados em que o texto escrito é apresentado aos professores da banca para discutirem não apenas os caminhos da pesquisa e sua coerência, mas a própria escrita contida naquela versão. Como já foi descrito no Capítulo 3 desta tese, na instituição acadêmica onde a coleta de dados ocorreu, esse evento é um momento preliminar ao evento da defesa, quando, por um tempo máximo de 20 minutos e com recursos de projeção de textos escritos e imagens em uma tela, os mestrandos fazem uma apresentação oral de suas pesquisas para um comitê de professores doutores e um auditório composto por outros professores e alunos de graduação e pós-graduação, ou seja, não é um evento reservado, mas aberto e assistido por muitas pessoas. Nesse evento, a dissertação é avaliada por um comitê formado por três professores, dos quais, um apenas preside a sessão e os outros dois fazem comentários orais sobre o texto que lhes foi previamente enviado e sobre o qual, também deixaram apontamentos escritos. Desses professores, dois são da universidade onde os mestrandos estão matriculados e um de outra universidade. Por decisão própria, o professor orientador de [S] optou<sup>81</sup> por não assistir à qualificação, por isso, não há qualquer referência a ele durante a análise dos dados. Em outros eventos de exames de qualificação do mesmo curso de mestrado e naquele mesmo campus, os outros professores orientadores assistiram as qualificações de seus orientandos, mas não podiam fazer interferências a não

---

<sup>80</sup>*Tradução livre minha:* “Eventos de letramento são frequentemente caracterizados por combinações de texto, conversa, distribuição de ação e tomada de turno na comunicação e interação, mas também incluem momentos de leitura solitária e escrita. (...) A importância do conceito de eventos de letramento é que ele incentiva o estudo empírico da leitura e da escrita como elas são usadas, respondidas e valorizadas em momentos particulares da atividade social identificável, chamando a atenção para a natureza social e variável de atos particulares ou usos da leitura e da escrita. O ponto de vista invocado de letramento não é como uma entidade única, mas um conjunto de práticas comunicativas e atitudes historicamente influenciadas por essas práticas.”

<sup>81</sup> No campus onde esta investigação ocorreu, é prática comum aos professores-orientadores participarem dos exames de qualificação de seus orientandos. No caso de [S], depois de cumprimentar os professores da banca e a mestranda, o orientador se ausentou da sala onde o exame ocorreu, sem se justificar. Durante a entrevista a mim concedida após o exame de qualificação, [S] afirmou que essa postura de omissão se estendeu também em relação à própria orientação da dissertação à medida que o orientador não fez leituras, críticas ou sugestões.

ser que fossem solicitados pela banca. Como protocolo de início ao exame, o professor presidente da banca de [S] fez um rápido discurso em que apresentou os outros dois professores e caracterizou o evento de qualificação como uma “pré-defesa”.

A observação desse evento permitiu a coleta de um complexo conjunto de dados cujo objetivo é a análise qualitativa sobre concepções e significações das práticas de escrita aí presentes. De acordo com Prinsloo & Baynham (2013), as práticas letradas têm sido amplamente estudadas em pesquisas de letramento a partir de eventos de letramento, ou seja, “atividades socioculturais regulares e sustentadas, (...), que variam em diferentes contextos sociais, resultando em diferentes tipos de compromissos com a escrita e os artefatos de letramento” (p. XXXI)<sup>82</sup>. Dessa maneira, minha intenção não é a descrição do evento, mas, sim, a discussão feita em torno das práticas de escrita da dissertação de mestrado, considerando os usos e os significados dessas práticas naquele contexto e para aqueles sujeitos. Por conta desse objetivo, o conceito de “práticas de letramento” será muito mais decisivo para as reflexões aqui propostas do que o de “eventos de letramento” porque, embora não seja possível dissociar ou relegar a relação entre eventos e práticas de letramento, é preciso trazer “aos conceitos de eventos de letramento, modelos sociais em relação ao que é a natureza dos eventos e o que o faz funcionar, dando-lhe sentido”<sup>83</sup> (STREET, 2001:11). Concentrar-se sobre as práticas sociais letradas relacionadas ao evento do exame de qualificação aqui considerado proporciona um meio de atingir concepções e sentidos de escrita acadêmica e linguagem subjacentes aos comentários de [S] e dos professores da banca de qualificação. Street (op. cit.) afirma que o conceito de práticas de letramento busca lidar com os eventos e os sentidos construídos sobre letramento e que estão associados aos modelos sociais que também lhe dão sentido. No caso desta tese, esses sentidos podem ser buscados a partir das representações discursivas existentes no processo dialógico entre a dissertação escrita de [S] e o que vai sendo construído ao seu redor nos

---

<sup>82</sup> *Tradução livre minha; texto original:* “regular and sustained socio-cultural activities, (...) that vary across social settings, resulting in different kinds of engagements with writing and artefacts of literacy.”

<sup>83</sup> *Tradução livre minha; texto original:* “[we bring] to a literacy events concepts, social models regarding what the nature of events is and that make it work and give it meaning”.

comentários orais e escritos dos professores da banca de qualificação e também da própria mestranda durante o evento e ao longo de sua entrevista.

#### 4.2 Quem são os sujeitos<sup>84</sup>

As reflexões analíticas a partir do processo dialógico que envolve a escrita da dissertação de [S] para seu exame de qualificação possuem o objetivo de atingir as representações discursivas construídas nos diálogos envolvendo os professores e a mestranda. Essas representações são compreendidas segundo a concepção bakhtiniana sobre sujeito — cujas escolhas linguístico-discursivas são mediadas pelos lugares sócio-históricos que ocupa — e sobre linguagem como um processo enunciativo dialógico-discursivo. Essa concepção nos remete novamente à ideia de que a interação discursiva está submetida a uma hierarquia das relações interlocutivas em meio aos contextos em que ocorrem e às relações de poder aí existentes. Assim, apresento, a seguir, os lugares sócio-históricos ocupados pelos sujeitos envolvidos no exame de qualificação, a começar pela mestranda [S].

A partir de trechos resgatados de diferentes momentos da entrevista que [S] concedeu após seu exame de qualificação, busco reconstruir abaixo parte de sua história de letramento:

“Cursei o Ensino Fundamental na Escola Municipal de 1º e 2º graus ‘José de Anchieta’ na cidade de Sumaré. Cursei o Ensino Médio no Colégio Técnico da UNICAMP em Campinas e fiz técnico em Alimentos. Fui aprovada no vestibulinho em 10º lugar! Também fui aprovada no COTIL e ETECAP.”

---

<sup>84</sup> Minha opção por colocar as informações sobre os sujeitos neste capítulo e não no Capítulo 3, em que fiz as considerações metodológicas, se justifica pela necessidade de estarem próximas à análise de dados.

“Sempre adorei ler histórias e fazia parte de um Clube do Livro que existia no Brasil em que crianças enviavam e recebiam livros de histórias. Tenho uma coleção de mais de 60 livros de histórias. Adorava ler revistas também, principalmente, na adolescência. Sempre li muito gibi, pois meu pai amava e comprava muito para mim. Meu pai lê demais, jornais, revistas e sempre assinou revistas e jornais em casa e me obrigava a ler. No começo, não gostava muito, mas depois peguei gosto e sempre li muito. Sempre me dei melhor com pessoas mais velhas porque sabia conversar de muitos assuntos como meu pai!”

“Sempre fui uma das primeiras alunas na escola desde a pré-escola. Com cinco anos, ganhei um concurso de desenho, com 8 anos, ganhei um concurso de interpretação de música (a música era Aquarela do Toquinho), na sétima e oitava série, ajudava a professora de matemática a dar aula e sempre me sobressaía.”

“No Colegial, como foi no Colégio da UNICAMP, tive bastantes dificuldades e peguei minhas primeiras recuperações. Mas mesmo assim estudava muito e nunca repeti nenhuma matéria. Meu curso foi de 4 anos, sendo o 4º ano destinado ao estágio. Fiz estágio durante o dia e cursinho pré-vestibular à noite durante seis meses.”

“Passei na XXXXXXXX em Engenharia Agrônômica e na YYYYYYYY em Engenharia Agrícola. Optei pela XXXXXXXX e sempre estive entre os dez melhores alunos durante todos os cinco anos de graduação. No dia da formatura, eu recebi um prêmio de R\$ 1.000,00 e uma placa de melhor aluna das matérias do Setor Sucroalcooleiro. Depois disso, fiz pós-graduação na USP em Gestão e Investimento no Setor Sucroalcooleiro e Mestrado em



Agricultura e Ambiente na XXXXXXXX. Trabalho como Engenheira Agrônoma na empresa XXXXX Ltda., com a recuperação de áreas degradadas de pequenos agricultores”.

Como vemos, a mestranda [S] teve uma vida pré-universitária com diferentes práticas letradas. Desde criança, participou de práticas de leitura e transitou por diferentes gêneros discursivos e em diferentes grupos. Foi aluna de escola pública no Ensino Fundamental e cursou o Ensino Médio em um colégio público considerado de excelente qualidade de ensino e de difícil ingresso pela alta concorrência a suas vagas. Após fazer os exames vestibulares, ingressou em duas universidades públicas e, depois de cursar uma delas, formou-se com mérito a prêmios por estar entre os “*dez melhores alunos durante todos os cinco anos de graduação*”. Antes de chegar ao mestrado, fez ainda um curso de especialização em uma das mais renomadas universidades públicas do País.

Durante o mestrado, [S] cursou as disciplinas “Seminário 1” e “Seminário 2”, nas quais teve aulas sobre metodologia científica e estruturação de textos de alguns gêneros acadêmicos, como resumos para congressos e artigos para publicação em periódicos científicos. Durante o curso, teve um resumo aceito em um congresso nos EUA, onde pôde expor um painel escrito em inglês sobre sua pesquisa. Além de mestranda, [S] também trabalhava como engenheira agrônoma em uma empresa voltada para a recuperação de áreas degradadas em propriedades de pequenos agricultores — condição que resultou em sua escolha para um mestrado em Agricultura e Ambiente.

O exame de qualificação de sua dissertação ocorreu cerca de um ano e meio após seu ingresso no mestrado. A banca acadêmica que a qualificou foi formada por três professores doutores que se apresentaram na seguinte ordem: o primeiro professor (aqui nomeado como [P1]) era da mesma universidade em que [S] fez o mestrado e, como especialista em patologias de plantas, presidiu a sessão de qualificação, sem, no entanto, emitir seus pareceres; o segundo professor (aqui identificado como [P2]) também era da mesma universidade em que [S] fez o mestrado e especialista em ervas daninhas e pragas em plantas; e o terceiro professor (aqui identificado como [P3]) era de uma instituição acadêmica externa e especialista em [PL], a planta estudada pela mestranda. Como já foi

dito anteriormente, o orientador de [S] não participou da banca, tampouco, permaneceu na sala para acompanhar o exame.

Para seguir com a análise, proponho a utilização dos seguintes códigos:

[S]	<b>Estudante</b> de Mestrado.
[P1]	Professor da <b>mesma universidade</b> em que [S] fez o mestrado e especialista em <b>patologias</b> de plantas. Foi o presidente da banca e não emitiu comentários sobre a dissertação de [S].
[P2]	Professor da <b>mesma universidade</b> em que [S] fez o mestrado e <b>especialista em ervas daninhas e pragas</b> em plantas. <b>Não é patologista e não entende da doença [D].</b>
[P3]	Professor de uma <b>instituição externa</b> e especialista na <b>planta</b> estudada por [S] no mestrado.
[D]	<b>Doença</b> da planta estudada pela mestranda.
[PL]	<b>Planta</b> estudada pela mestranda.
[E]	Pesquisadora que fez as <b>entrevistas</b> com [S].

Para a análise, vou considerar:

- fragmentos da versão escrita da dissertação de mestrado de [S] para o exame de qualificação, relacionados à Introdução, Revisão Bibliográfica e Materiais e Métodos.
- fragmentos da apresentação oral feita por [S] no início da seção do exame de qualificação relacionados à Introdução e à Revisão Bibliográfica.
- anotações escritas de [P2] e [P3] sobre a dissertação de [S].
- comentários orais de [P2] e [P3] sobre a dissertação, durante o exame de qualificação.
- comentários orais de [S] durante o exame de qualificação.

- trechos da entrevista concedida por [S] após o exame de qualificação de sua dissertação de mestrado.

### **4.3 Ao redor do texto: posicionamentos, interlocuções e relações de poder**

A análise aqui pretendida em torno do processo dialógico do exame de qualificação de [S] toma como ponto de partida os posicionamentos sócio-históricos ocupados pelos sujeitos no momento em que o exame de qualificação ocorreu, considerando as relações de poder ali estabelecidas. Por esse prisma, proponho a análise dos dados buscando, nos diálogos estabelecidos entre [S] e os professores [P2] e [P3], indícios discursivos capazes de construir reflexões sobre os modos como a mestranda vai (re)significando sua prática acadêmico-científica de escrita da dissertação e se (re)posicionando como um sujeito discursivo a partir do próprio processo dialógico que ocorre durante o evento e segundo a negociação da escrita que se constrói para a integração da mestranda a essa prática acadêmica letrada. Desse modo, a partir do evento do exame de qualificação de [S], naquele campus e diante daqueles sujeitos, passei a considerar três categorias para investigar sob um viés etnográfico-linguístico a “história do texto” da mestranda em relação à sua dissertação de mestrado e delimitar a análise: (i) posicionamentos, (ii) interlocuções e (iii) relações de poder.

#### **4.3.1 “Grande Tema” e “Tema Específico” para os professores da banca de qualificação: questões para a “comunicação científica”**

A escrita da dissertação de [S] manteve uma organização peculiar ao gênero e também exigida pelas normas aplicadas pela coordenação do curso de mestrado de [S]:

1. Introdução
2. Objetivos
3. Revisão Bibliográfica

4. Materiais e Métodos
5. Resultados e Discussão
6. Conclusão
7. Considerações Finais
8. Referências Bibliográficas

O objetivo de [S] foi investigar a incidência da doença [D] na planta [PL], segundo variações de temperatura climática e umidade do solo. Para isso, a mestrandia conduziu um experimento em laboratório por aproximadamente seis meses, cultivando várias amostras de duas espécies de [PL] em vários recipientes, os quais foram submetidos a diferentes umidades de solo e temperaturas. A partir das observações feitas pelos professores e considerando as escolhas linguístico-discursivas feitas por [S] para a escrita de sua dissertação, gostaria de propor a análise sobre o material proposto segundo uma divisão que identifique como:

- (1) Grande Tema (GT) para reportar a um universo mais amplo da discussão que envolve a pesquisa.
- (2) Tema Específico (TE) para reportar especificamente ao tópico que é objetivo principal de discussão e análise.

No caso da dissertação escrita por [S], o GT refere-se a “ambiente e mudanças climáticas” e o TE, à doença [D] afetando especificamente a [PL], segundo determinadas condições de umidade e temperatura. Para fazer a escrita da Introdução, [S] escolheu dispor diversas informações sobre mudanças climáticas, ações antrópicas, doenças, alimentos e fome. A seguir, reproduzo a primeira página da Introdução, com grifos amarelos meus para destacar os tópicos desenvolvidos que geraram as observações críticas dos professores:

## 1 INTRODUÇÃO

[1º p.] Com o aumento da população mundial, na busca contínua por alimentos, a humanidade vem continuamente transformando os ecossistemas naturais em agroecossistemas. Há algumas décadas eram muito escassos os conhecimentos científicos sobre o ambiente e as preocupações com os reflexos das mudanças do uso do solo e com a queima dos combustíveis fósseis nas alterações climáticas globais.

[2º p.] As atividades antrópicas estão alterando as concentrações de gases do efeito estufa na atmosfera, resultando em mudanças no clima. Essa ação antrópica foi intensificada após a Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, passando pela Revolução Verde, no século XX, onde houve a inserção de altas tecnologias para o aumento nas produções agrícolas, aumentando assim a emissão dos gases na atmosfera devido ao uso de recursos naturais pelo homem.

[3º p.] Um dos principais gases do efeito estufa é o gás carbônico (CO<sub>2</sub>), que merece destaque por absorver a radiação infravermelha, causando o aumento da temperatura. Segundo o Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), a concentração de gás carbônico aumentou 35% nos últimos 150 anos.

[4º p.] Esse aumento na retenção de radiação, resultando em elevação da temperatura média da superfície do planeta é denominado aquecimento global.

[5º p.] Somente nas últimas décadas, devido às evidências, os cientistas perceberam os impactos gerados por esse aquecimento na distribuição de chuvas, nas oscilações de temperatura e no nível do mar, nas alterações de produções de alimentos e também no aparecimento e ressurgimento de doenças dos reinos vegetal e animal.

[6º p.] O mais recente relatório do IPCC prevê que a produção de alimentos em todo o mundo pode sofrer um impacto dramático nas próximas décadas por conta das mudanças climáticas provocadas pelo aquecimento global. Segundo os cientistas do painel, o aumento da temperatura ameaça o cultivo de várias plantas agrícolas e pode piorar o já grave problema da fome em partes mais vulneráveis do planeta. Países pobres da África e da Ásia seriam os mais afetados, mas grandes produtores agrícolas, como o Brasil, também sentiriam os efeitos, já na próxima década (XXXXXX *et. al*, 2008).

A análise aqui pretendida em torno do processo dialógico do exame de qualificação de [S] toma como ponto de partida os posicionamentos sócio-históricos ocupados pelos sujeitos no momento em que o exame de qualificação ocorre, considerando as relações de poder ali estabelecidas. Na Introdução, [S] abrangeu questões sobre ambiente, clima e agricultura e os professores da banca criticaram muito sua escrita, especialmente, a primeira página. Referiram-se à delimitação do tema e à abrangência, concisão e pertinência de muitas informações, como podemos ver nos fragmentos<sup>85</sup> a seguir:

**(C1) Comentários escritos feitos por [P2] sobre os parágrafos da Introdução:**

The image shows a page of text titled "1 INTRODUÇÃO" with handwritten annotations and callouts. The text discusses the impact of population growth and industrial activities on the environment and climate change. Handwritten notes include "referências?" pointing to several parts of the text, and "retirar" or "retirar informações muito básicas" pointing to specific sentences. There are also some illegible handwritten notes in blue ink.

**1 INTRODUÇÃO**

Com o aumento da população mundial, na busca contínua por alimentos, a humanidade vem continuamente transformando os ecossistemas naturais em agroecossistemas. Há algumas décadas eram muito escassos os conhecimentos científicos sobre o ambiente e as preocupações com os reflexos das mudanças do uso do solo e com a queima dos combustíveis fósseis nas alterações climáticas globais. *referências?*

As atividades antrópicas estão alterando as concentrações de gases do efeito estufa na atmosfera, resultando em mudanças no clima. Essa ação antrópica foi intensificada após a Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, passando pela Revolução Verde, no século XX, onde houve a inserção de altas tecnologias para o aumento nas produções agrícolas, aumentando assim a emissão dos gases na atmosfera devido ao uso de recursos naturais pelo homem. *ref?*

**referência?** Um dos principais gases do efeito estufa é o gás carbônico (CO<sub>2</sub>), que merece destaque por absorver a radiação infravermelha, causando o aumento da temperatura. Segundo o Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), a concentração de gás carbônico aumentou 35% nos últimos 150 anos. *ref?*

**retirar**

Esse aumento na retenção de radiação, resultando em elevação da temperatura média da superfície do planeta é denominado aquecimento global.

**referência?**

Somente nas últimas décadas, devido às evidências, os cientistas perceberam os impactos gerados por esse aquecimento na distribuição de chuvas, nas oscilações de temperatura e no nível do mar, nas alterações de produções de alimentos e também no aparecimento e ressurgimento de doenças dos reinos vegetal e animal.

**retirar informações muito básicas**

*eu retiraria as informações muito básicas*

<sup>85</sup> Para facilitar a referência aos comentários orais e escritos que servirão à análise, optei por dispô-los com uma numeração progressiva ao longo do capítulo, como (C1), (C2), (C3) e assim por diante.

**(C2) Comentário escrito feito por [P2] no final da Introdução:**

- Você poderia falar de maneira mais concisa na introdução sobre a importância da [D] e como os efeitos ambientais podem modificar a severidade de doenças

Você poderia falar de maneira mais concisa na introdução sobre a importância da [D] e como os efeitos ambientais podem modificar a severidade de doenças

**(C3) Comentários orais de [P2] durante o exame de qualificação:**

*“Na Introdução, achei que ficou faltando a parte mais importante que é como mudanças climáticas podem influenciar na civilização, na idade das doenças. (...) Não precisa contar desde a Revolução industrial... tudo isso a gente já sabe...então, dá pra fazer uma leitura um pouco mais concisa disso tudo, do que é realmente importante. (...) Na minha avaliação, a sua Introdução não introduz o tema; tem apenas quatro linhas sobre [PL]. A [PL] é o mais importante.*

*(...) Eu achei muito fragmentada... é difícil de ler. Falta uma linha de desenvolvimento.*

*(...)Faltam referências aqui (...) em alguns trechos, você não coloca referência. (...) Está faltando muitas referências”*

([P2] se refere à falta de “referências” tanto na Introdução como na parte da Revisão Bibliográfica)

**(C4) Comentários escritos feitos por [P3] sobre o 3º parágrafo da Introdução:**

Um dos principais gases do efeito estufa é o gás carbônico (CO<sub>2</sub>), que merece destaque por absorver a radiação infravermelha, causando o aumento da temperatura. Segundo o Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), a concentração de gás carbônico aumentou 35% nos últimos 150 anos. Esse aumento na retenção de radiação, resultando em elevação da

(150 anos)

**(C5) Comentário escrito feito por [P3] no final da Introdução:**

em tempos de mudanças climáticas, pois podem implicar em maior ou menor grau de severidade.

A Introdução é feita para justificar os objetivos do trabalho. Isto não ocorreu aqui.

A Introdução é feita para justificar os objetivos do trabalho. Isto não ocorreu aqui.

**(C6) Comentários orais feitos por [P3] sobre a “Introdução”, durante o exame de qualificação:**

*“A Introdução é feita para objetivar os objetivos do trabalho. A sua Introdução traz elementos desnecessários, como a ênfase desnecessária ao CO<sub>2</sub>. (...) não precisa ficar explicando sobre mudança climática”.*

O lugar sócio-histórico ocupado pelos professores da banca ao participarem do exame de qualificação de [S] é o de quem demanda a responsabilidade ao que eles mesmos, ao longo do evento, denominaram como “comunicação científica”, numa referência à necessidade de clareza sobre a linguagem utilizada para descrever a pesquisa. Considerando, a partir disso, que o diálogo estabelecido com [S] tem o objetivo tanto de questioná-la sobre a pesquisa quanto de incidir sobre sua prática de escrita da dissertação, a professora [P2], especialista em ervas daninhas, iniciou suas indagações orais sobre a Introdução, referindo-se:

- (a) ao caráter prescindível de *“informações muito básicas”*;
- (b) à necessidade de retirar as *“informações muito básicas”*; e
- (c) à falta de referências bibliográficas sobre os dizeres em praticamente todos os parágrafos.

A referência de [P2] à *“fragmentação”* e à falta de *“uma linha de desenvolvimento”* (C3) é uma tentativa de levar [S] a compreender que a exposição de muitas informações com ou sem referências explícitas não compõe um todo articulado. Ao mesmo tempo em que questiona e cobra a falta de referências (C1 e C3), [P2] também faz notas sobre os mesmos trechos referindo-se à necessidade de [S] *“retirar as informações básicas”* (C1) e *“falar de maneira mais concisa sobre a importância da doença [D] e como os efeitos ambientais podem modificar a severidade das doenças”* (C2). O que [P2] aponta como falta de concisão e *“ideias básicas”* são, por um lado, indícios sobre o modo como busca esclarecer sua visão sobre os limites entre o GT e o TE e, por outro, marcas linguístico-discursivas que refletem os sentidos que constrói sobre essa prática escrita.



Assim, [P2] sinaliza que aquela escrita da Introdução — com aquelas informações e naquele modo de dizer — não pode ser aceita porque não está dentro dos parâmetros que conhece para o gênero, ou seja, não contém referências, não possui relações claras entre o GT e o TE e, por fim, não deixa claro o foco da pesquisa. Todo o processo de fragmentação, de falta de uma linha de desenvolvimento, de (não) relação entre os tópicos, de prolixidade e de (não) focalização no tema da pesquisa ao qual [P2] se refere pode ser compreendido se recuperarmos o esquema de desenvolvimento dos tópicos grifados em amarelo na primeira página da Introdução, como segue abaixo:

1° p	Aumento da população mundial + alimentos + ambiente + uso do solo + queima de combustíveis fósseis + alterações climáticas globais
2° p	Atividades antrópicas + alteração de gases estufa + mudança no clima + Revolução Industrial + Revolução Verde + aumento nas produções agrícolas
3° p	Gás carbônico + aumento da temperatura + dados do IPCC
4° p	Retenção da radiação + temperatura média do planeta + aquecimento global
5° p	Impactos do aquecimento global + distribuição de chuvas + oscilações de temperatura e nível do mar + produção de alimentos + aparecimento e ressurgimento de doenças do reino animal e vegetal
6° p	Impacto dramático na produção de alimentos + mudanças climáticas + aquecimento global + plantas agrícolas + fome + efeitos do aquecimento global para África, Ásia e Brasil

Como observamos, são muitos assuntos diferentes, não claramente inter-relacionados e sem função clara em relação ao GT e ao TE. Com outras formas de fazer esses apontamentos, [P3], especialista na planta estudada por [S], também insiste nessa condição de escolhas pouco significativas quando diz que a Introdução “*traz elementos desnecessários, como a ênfase desnecessária ao CO<sub>2</sub>*” (C6). Para justificar sua discordância e recusa das escolhas linguístico-discursivas de [S], o professor busca formular um conceito sobre a Introdução, explicando que “*é feita para justificar os objetivos do trabalho*” ou “*para objetivar os objetivos do trabalho*”. Por mais que seja

confusa para a mestranda — porque se situa em limites de conceitos cruzados entre Introdução e Objetivos —, a concepção de [P3] se aproxima de [P2] por também sinalizar a relação pouco clara e pertinente entre o GT e o TE.

Os apontamentos sobre as escolhas de [S] em conflito com o que os professores da banca consideram para o GT e o TE também são feitos em relação à Revisão Bibliográfica. No fragmento a seguir (C7), a mestranda inicia o primeiro parágrafo se referindo à “domesticação” e ao cultivo de [PL] na Mesopotâmia, cerca de dez mil anos atrás, relacionando-a ainda ao “aumento da população e à evolução cultural”. No segundo parágrafo do fragmento abaixo, a mestranda continua escolhendo tópicos também considerados desnecessários por [P2], principalmente, por se referirem a contextos de outros países, de modo a sugerir a supressão dos dois parágrafos:

**(C7) Comentários escritos de [P2] sobre o 1º e 2º parágrafos da Revisão Bibliográfica, sugerindo sua supressão:**

**3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

**3.1 CULTURA de [PL] E SUA PRODUÇÃO**

A história de [PL] está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da civilização humana. Sua domesticação, iniciada há cerca de dez mil anos na região da Mesopotâmia (sudoeste da Ásia), permitiu que o homem deixasse para trás milhares de anos de existência errante, como caçador e coletor, estabelecendo-se em povoados e gerando seu próprio sustento. A capacidade de produzir alimento em grandes quantidades, aliada à possibilidade de armazenar excedentes, levou ao aumento da população e à evolução cultural. [PL] foi adotada pelo homem das comunidades sedentárias em tal extensão que [PL] é hoje a principal espécie cultivada no mundo (PIANA; CARVALHO, 2008).

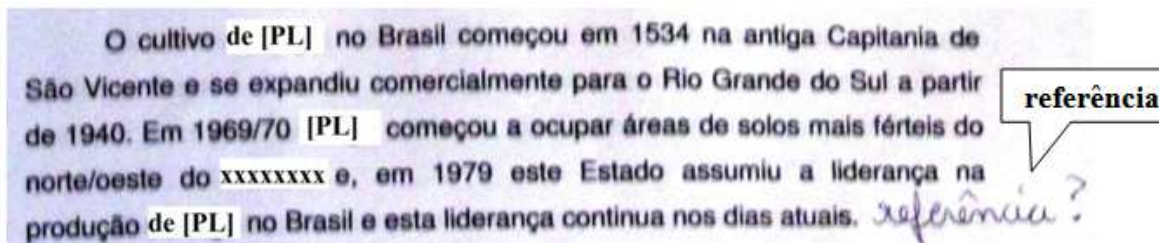
[PL] se tornou, portanto a base de sustentação para o desenvolvimento da agricultura mundial, estimulando o avanço dos conhecimentos científico e tecnológico nesta área. Também contribuiu para o crescimento da indústria, pois gerou demanda por equipamentos e produtos agrícolas nas diversas etapas do processo de produção, desde a lavoura até a industrialização do grão, dando acesso e suporte para o desenvolvimento de outras espécies agrícolas, principalmente aquelas que produzem grãos, como xxxx e xxx (YYYYYYYY; TTTTTT), 2008).

retiraria

retiraria

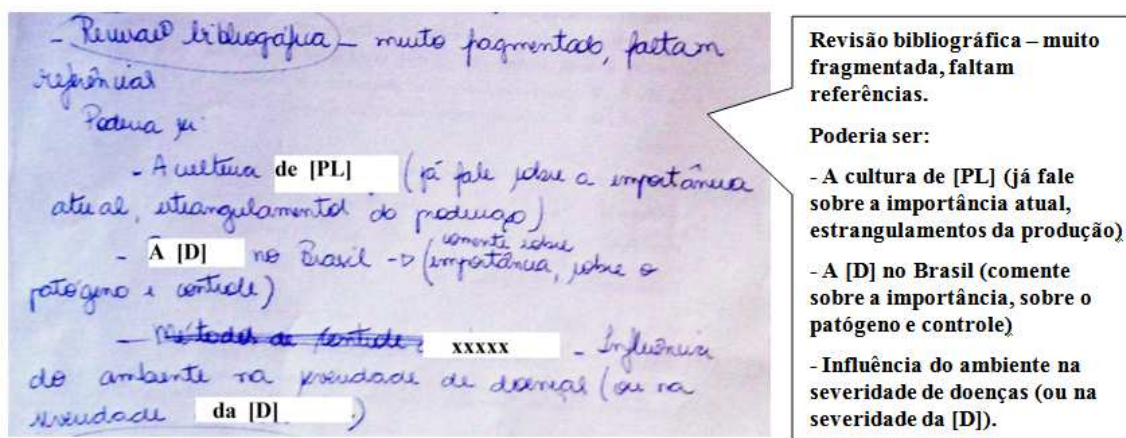
Em outros parágrafos internos da Revisão Bibliográfica, a mestrandanda também faz escolhas discursivas sobre referências temporais que retomam séculos e décadas passadas, enquanto os professores sinalizam que [S] deveria se ater em dados atuais:

**(C8) Fragmento de um parágrafo interno da Revisão Bibliográfica:**



No fragmento abaixo (C9), apresento notas escritas feitas por [P2] em uma folha em branco, com sugestões de encaminhamento para a Revisão Bibliográfica, a partir das quais, a professora busca localizar a pesquisa na atualidade e no espaço do Brasil, assim como demarcar o TE em relação à importância atual da cultura de [PL] e à severidade de [D]:

**(C9) Sugestões escritas de [P2] sobre o desenvolvimento da Revisão Bibliográfica:**



A partir de seu processo de significação sobre essa prática escrita, [P2] propõe a [S] desenvolver mais claramente as especificidades da pesquisa a partir de um movimento reprojeto entre o GT e o TE. As notas “retiraria”, “referências” e as sugestões de [P2] sugerem um novo percurso de desenvolvimento para o projeto escrito e representam um

paradoxal movimento entre a exclusão e a integração da mestranda a essas práticas à medida que sua inclusão é resultante de um processo de exclusão: o que não é aceito na escrita e o que poderá ser aceito. Ou seja, em todo o processo de diálogo, os professores tentam integrá-la, inseri-la nas práticas letradas acadêmicas segundo o que constroem de sentido para elas. Por outro lado, quando analisamos as escolhas linguístico-discursivas de [S] no encaminhamento de seus parágrafos com as marcas temporais remetidas a espaços temporais bem distantes do presente, podemos compreender que, para a mestranda, a construção de sentidos para as práticas letradas acadêmicas mantém fortes laços com o que chamamos de “saber letrado” — aquele baseado em livros e, principalmente, relacionado às formas escolarizadas de saber.

Tomamos aqui a discussão sobre esse saber a partir do artigo publicado por Corrêa (2010) sobre oralidade e escrita, considerando um conjunto de redações elaboradas no vestibular FUVEST/2009, cuja tarefa era desenvolver um “texto dissertativo-argumentativo” sobre “Fronteiras”, segundo as exigências contidas na própria prova. O autor analisou, sob uma dimensão discursiva, um conjunto de fragmentos extraídos de uma dessas redações em relação às “referências temporais feitas por meio de palavras ou expressões com valor circunstancial de tempo e sua reunião em arranjos temporais que dão organização ao texto” (p. 150). O objetivo do autor era discutir como as referências temporais são ressignificadas como marcas identitárias de temporalidade(s) e podem ser observadas à luz da relação entre tradição oral e tradição letrada. Os fragmentos analisados seguem abaixo, com grifos em negrito e itálico do próprio autor:

**1º parágrafo:** ... *ao longo da história ... ainda hoje.*

**2º parágrafo:** *Na História, ... [enumeração de fatos históricos: a) o desmembramento da União Soviética... – e mais três outros fatos, todos situados no século XX] até então.*

**3º parágrafo:** *Atualmente ... [enumeração de fatos históricos: a) a luta do Tibete na China, pela separação e independência – e mais quatro fatos, todos situados na contemporaneidade].*

**4º parágrafo:** *Podemos citar ... motivos desencadeadores [ilustração com um fato histórico: a) o continente africano foi dividido pelos colonizadores sem levar em consideração as diferentes etnias...guerras... pobreza... miséria].*

**5º parágrafo:** *O conceito de fronteira ... homem... homem... sempre... ser humano.*

Fonte: Corrêa, 2010, p. 153.

Vemos que Corrêa destacou expressões como “*ao longo da história*”, “*ainda hoje*”, “*na História*”, “*até então*”, “*atualmente*” e “*sempre*” para afirmar que “o sentido do texto é buscado nas relações que o arranjo temporal do texto mantém com o plano histórico-discursivo” (p. 153), Sob a hipótese de que há uma relação entre o papel enunciativo-discursivo dos arranjos temporais nos textos e o modo de intercâmbio de saberes em sala de aula, o autor toma esses textos como exemplares de um gênero discursivo específico, ao qual denomina “redação de vestibular”, assim definido “por representar o que se poderia classificar como uma região da esfera escolar (...)” (p. 152). De acordo com o autor, a partir desse intercâmbio, são comuns nos textos de pré-universitários marcas linguístico-discursivas temporais de retomadas do passado, como é o caso do 2º parágrafo da redação analisada em que o escrevente buscou argumentos *Na História* (com “h” maiúsculo), enumerando fatos históricos do século XX. No 3º parágrafo, o escrevente volta ao presente (*Atualmente*), tempo que marca uma transição entre a História (com “H” maiúsculo) e a história (com “h” minúsculo). Para Corrêa:

Todos esses fatos (...) estão ligados a saberes veiculados pelo livro, podendo ser, portanto, associados à tradição letrada. A formulação textual dessa *prática do tempo* tem como funcionamento histórico-discursivo a produção de uma temporalidade que situa o escrevente e o seu leitor numa dimensão factual (e oficial) do conhecimento histórico e, naturalmente, no campo da tradição letrada. (...) buscando situar-se no domínio da tradição letrada, sustenta-se num lugar-comum não distante de saberes atribuídos à tradição oral, o da busca da origem. Ressalte-se, ainda, que essa temporalidade difusa constitui, nesse texto, justamente a base que sustenta a passagem pela dimensão factual do conhecimento histórico, marcando, segundo o que penso, a força da presença das oralidades não só no texto, mas também na formação do escrevente. (...)

Para finalizar, (...) penso que as referências temporais funcionam como indicadores de *posicionamento[s] em um campo discursivo* (MAINGUENEAU, 1991:17)<sup>86</sup>, manifestando engajamento a uma identificação sociocultural em relação ao tempo, isto é, a certas *temporalidades*.

(CORRÊA, 2010: 156-158; *grifos em itálico do autor*)

Gostaria, a partir disso, de retomar as escolhas linguístico-discursivas que [S] faz para a escrita de alguns parágrafos da Introdução e da Revisão Bibliográfica, considerando sua construção de sentidos para essa prática escrita a partir das

---

<sup>86</sup> MAINGUENEAU, D. *L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette Supérieur, 1991.

“temporalidades” que traz para essas partes, muitas vezes, apontadas pelos professores da banca como desnecessárias para a abrangência do GT e do TE. Se partirmos das considerações de Corrêa (op.cit.), entendemos, por um lado, que esses discursos das temporalidades estão associados a nossa própria tradição oral de compor narrativas. Quando os levamos para as práticas escritas, além de manterem esse vínculo com a tradição oral, também se associam a marcas da própria tradição letrada à medida que representam um modo de demonstrar saberes veiculados através de livros, principalmente, a partir de formas escolarizadas de conhecimento, integradas, inclusive, ao conteúdo das disciplinas. Então, o que [S] parece querer demonstrar, com isso, são práticas de escrita fundadas nessa tradição letrada escolarizada e vinculadas à própria prática letrada da dissertação escolarizada, cujo propósito está na demonstração de conhecimento histórico tanto quanto na indicação de seu posicionamento pelo “engajamento a uma identificação sociocultural em relação ao tempo” (op.cit., p. 158).

Retomo abaixo, três fragmentos<sup>87</sup> da dissertação de [S] que fazem um percurso temporal a um passado distante e que podem ser vistos segundo um processo de significação dessa prática letrada fortemente relacionada à demonstração de conhecimento histórico, usual nas práticas de escrita da dissertação escolarizada:

**Fragmento do 2º parágrafo da Introdução, com negritos meus:**

“Essa ação antrópica foi intensificada após a **Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, passando pela Revolução Verde, no século XX (...)**”

**Fragmento de um dos parágrafos finais da Introdução com negritos meus:**

“A importância do ambiente sobre o desenvolvimento de **doenças de plantas tem sido observada há mais de dois mil anos. Theophrastus (370-286 a.C.)** verificou que os cereais plantados em regiões de maior altitude apresentavam menor incidência de doenças do que os cultivados em locais de menor altitude. **Durante**

---

<sup>87</sup> Negritos meus.

**o século XVIII e início do século XIX**, iniciou-se o estudo dos efeitos de fatores ambientais e nutricionais na ocorrência de doenças de plantas **e hoje se sabe** que o ambiente pode influenciar o desenvolvimento e a suscetibilidade da planta hospedeira, a sobrevivência do patógeno e a interação entre eles (ZZZZZ, 2005).”

**Primeiro parágrafo da Revisão Bibliográfica com negritos meus:**

“**A história da [PL]** está intrinsecamente relacionada com o **desenvolvimento da civilização humana**. Sua domesticação, iniciada **há cerca de dez mil anos na região da Mesopotâmia** (sudoeste da Ásia), permitiu que o homem deixasse para trás **milhares de anos de existência errante, como caçador e coletor**, estabelecendo-se em povoados e gerando seu próprio sustento. A capacidade de produzir alimento em grandes quantidades, aliada à possibilidade de armazenar excedentes, levou ao aumento da população e à evolução cultural. **A [PL] foi adotada pelo homem das comunidades sedentárias** em tal extensão que **este cereal é hoje** a principal espécie cultivada no mundo (XXXX; YYYYYYYY, 2008).”

Penso que é possível afirmar que os indícios discursivos das marcas temporais contidas nesses fragmentos nos levam à significação dessas práticas letradas como estreitamente ligadas à tradição letrada do saber escolarizado. É possível ainda dizer que esses indícios nos levam a uma análise linguístico-discursiva muito próxima daquela que Corrêa elaborou para a redação de vestibular tomada para a discussão em seu texto, quando mostra o movimento que parte de um passado mais próximo ou muito distante e chega ao hoje, como vemos nas marcas temporais dispostas a seguir:

- *“Essa ação antrópica foi intensificada após a Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, passando pela Revolução Verde, no século XX”*
- *“doenças de plantas tem sido observada há mais de dois mil anos. Theophrastus (370-286 a.C.)”*
- *“Durante o século XVIII e início do século XIX”*
- *“e hoje se sabe”*

- “A história da [PL] está (...) desenvolvimento da civilização humana”
- “há cerca de dez mil anos na região da Mesopotâmia”
- “milhares de anos de existência errante, como caçador e coletor”
- “A [PL] foi adotado pelo homem das comunidades sedentárias”
- “este cereal é hoje”

Mas, enquanto essas temporalidades são, para [S], pertinentes às práticas letradas acadêmicas, os professores da banca as rejeitam por ressignificarem o conhecimento histórico como um conhecimento genérico desnecessário aos limites do GT e do TE da pesquisa. Com isso, a partir de um movimento na escrita que circula entre práticas do saber letrado e da dissertação escolarizada, a mestranda se posiciona diante das práticas letradas acadêmicas para integrar-se a elas, entretanto, o mesmo movimento que, para [S], a integra, para os professores, a exclui. Essa percepção da prática de escrita de [S] leva os dois professores da banca a afirmarem que a apresentação oral da mestranda no início daquele exame havia sido “*melhor*” e “*mais clara*”.

#### **4.3.1.1 Práticas acadêmicas letradas oralizadas: indícios para a integração de [S]**

Após o presidente da banca apresentar os dois professores arguidores, o evento do exame de qualificação de mestrado teve a apresentação oral de [S] sobre sua pesquisa, com a projeção em uma tela de fragmentos selecionados de sua dissertação e compostos de textos verbais acompanhados de imagens. Essa apresentação ocorreu em cerca de 20 minutos e, ao longo das falas dos professores da banca, foi considerada melhor e mais clara que a apresentação da dissertação escrita de [S]. Assim, essa apresentação oral teve um efeito sobre os diálogos que ocorreram ao longo do exame de qualificação em relação ao processo de significação e de posicionamento sobre a prática escrita da dissertação, tanto dos professores quanto da mestranda. Por isso, parece importante reproduzirmos aqui a



transcrição<sup>88</sup> de alguns fragmentos dessa exposição para melhor contextualizarmos esse processo de diálogo. Faço a seguir, a transcrição referente aos tópicos da Introdução e da Revisão Bibliográfica dessa apresentação:

Sou [S], sou engenheira agrônoma formada aqui pelo XXX e mestranda em Agricultura e Ambiente, na linha de pesquisa “XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX”. Gostaria de agradecer a presença de todos, e o meu trabalho foi sobre o tempo de período de molhamento, temperatura e concentração de XXXXXXXX agrícola na ocorrência da doença [D] em duas variedades de [PL] com resistências diferenciadas, sob a orientação do Prof. Dr. XXXXX.

Com o aumento da população mundial, na busca contínua por alimentos, a humanidade vem cada vez mais transformando os ecossistemas naturais em agroecossistemas. E durante essas últimas décadas foram muito escassos os conhecimentos científicos sobre o ambiente e os reflexos que essas mudanças no uso do solo e a queima dos combustíveis fósseis causariam nas alterações climáticas globais.

E as atividades antrópicas muito intensificadas desde a Revolução Industrial ocorrida nos séculos XVIII e XIX, passando pela Revolução Verde, no começo do século XX, na década de [*incompreensível*] foram muito importantes para a agricultura com a inserção de alta tecnologia para o aumento na produção. Tudo isso tem colaborado com a alteração nas concentrações de gases do efeito estufa na atmosfera, colaborando em mudanças no clima devido ao intenso uso de recursos naturais.

([S] *aponta para a figura projetada na tela*) Esta figura mostra as mudanças climáticas devido às atividades humanas desde a Revolução Industrial, mostrando que as atividades antrópicas, as diferenças na composição química da atmosfera aumentando o efeito estufa, as alterações nas radiações solares aumentando as radiações ultravioletas que atingem a superfície da Terra colaboram principalmente, com as atividades antrópicas, na queima de combustíveis fósseis, com o desmatamento em ritmo muito avançado, as mudanças no uso do solo das agriculturas e o aumento das áreas urbanas têm colaborado para as mudanças climáticas.

E o grande causador do efeito estufa que merece destaque é o CO<sub>2</sub>. O aumento da concentração de CO<sub>2</sub> faz com que aumente a capacidade da atmosfera em reter calor. Segundo o Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas, nos últimos 150 anos, a concentração de gás

---

<sup>88</sup> Foi feita uma transcrição ortográfica para os fins desta análise.

carbônico tem aumentado 35%, causando um impacto na distribuição de chuvas, nas oscilações de temperatura e no nível do mar, nas alterações de produções de alimentos e aparecimento e ressurgimento de doenças tanto dos reinos vegetal e animal.

As doenças de plantas são uma das principais causas de perdas nas lavouras e já são conhecidas há mais de dois mil anos. Theophrastus, antes de Cristo, já observava os cereais doentes em menores altitudes. E a humanidade tem sido marcada por epidemias que causaram mortes, perdas, imigrações, fome e muitos prejuízos, como no caso requeima da batata, do milho, entre outros. Principalmente, nos séculos XVIII e XIX, iniciou-se os estudos para saber dos efeitos ambientais e nutricionais na ocorrência de doenças e hoje se sabe da grande importância do ambiente no desenvolvimento de uma doença, na suscetibilidade do hospedeiro, na multiplicação de sobrevivência e atividades do patógeno, na interação entre eles e também nos ambientes de controle biológicos, nos vetores das doenças, entre outros.

Pois, para que ocorra uma doença, é necessário que se forme um triângulo do ambiente favorável, do hospedeiro susceptível e do fitopatógeno virulento. Sem um desses vértices do triângulo, não ocorre a doença. Os fitopatógenos, eles são muito importantes na ocorrência dessas doenças, pois eles são onipresentes, vivem em populações numerosas, numa facilidade de multiplicação tremenda e uma rápida dispersão, podendo atravessar continentes através do vento e também têm um curto tempo entre as gerações, podendo colocar em risco um agroecossistema. Nesse sentido, as mudanças climáticas são uma grande ameaça às produções agrícolas, pois elas alteram a incidência das doenças causando impactos negativos para a agricultura.

E isso, no sentido das doenças, o que pode acontecer? As doenças menos importantes, que nem estão tanto em evidência, podem assumir papel significativo na agricultura. Nesse sentido, [PL] é um exemplo atual de uma cultura que tem tido a sua produção afetada pelas mudanças climáticas. [PL] é o segundo maior cereal cultivado no mundo, perdendo apenas para o xxxxxx. É um alimento muito importante para a humanidade independente da classe social, pois ele é fonte de carboidratos e proteínas e contém glúten, uma proteína não encontrada em outros cereais e indispensável para muitos alimentos.

O consumo e a produção mundial de [PL] são da ordem de 600 milhões de toneladas/ano. Os maiores produtores são XXXXXXX, XXXXXXX, XXXXXXX E XXXXXXX e os maiores importadores são XXXX, XXXX, XXXX e Brasil. No Brasil, [PL] encontra-se em dois milhões de hectares espalhados em oito estados brasileiros, sendo que a maior produção concentra-se no XXXXXXX e XXXXXXX. A produção de [PL] no Brasil é da ordem de cinco milhões de toneladas, e o consumo,

de dez milhões de toneladas, ou seja, no Brasil, nós consumimos o dobro do que nós produzimos de [PL]. Por isso, existem políticas governamentais específicas para a expansão de [PL] no Brasil, que é uma cultura de inverno, se estendendo para áreas de clima tropical, como no Brasil central.

Essa expansão é interessante e estratégica por quê? Ela possibilita dois plantios em uma mesma área, beneficiando muitos produtores, evita o desemprego na entressafra, mantém a economia de vários municípios e, principalmente, evita a importação desse produto de outros países. Porém, essa expansão tem sido limitada pela doença [D], que é uma doença causada pelo fungo XXXXXX, relatada pela primeira vez no Brasil, na década de 80 e vem se destacando por causar danos em termos de espiga, até 72 meses do tempo, dependendo da época de infecção. E no Brasil central, essa doença tem sido muito expressiva porque o fungo encontrou condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

Na data de 2009, por exemplo, que foi um ano muito chuvoso, houve uma redução de 15% em relação à taxa anterior e a qualidade industrial de [PL] foi afetada. Lavouras do cerrado chegaram a 100% de dano; 60% da área do Paraná sofreram prejuízos de até 80%. Já na faixa de 2010, houve uma redução de áreas de [PL] em 11%, porém, houve um aumento de 11,5% na produção. Um dos fatores que podem ser considerados para esse aumento é a ausência, é a diminuição da doença [D] na lavoura. Pois hoje em dia é muito evidente as alterações climáticas; nós não temos mais estações do ano bem definidas, e sim, com muitas alterações.

E por isso a doença [D] tem sido um fator limitante, pois é uma doença de difícil controle. É restrita ao Brasil, porém, tem um potencial de disseminação para outras regiões do de [PL] ao redor do mundo; é muito influenciada pelas condições climáticas; não há qualidade de resistência a todos os isolados de fungo, principalmente, os menos [*trecho incompreensível*]; não há inseticida para a proteção da espiga; o tratamento da semente não garante a sanidade da lavoura, pois o fungo pode ser disseminado por via aérea pelo vento; e o potencial de inóculo na lavoura também pode influenciar na doença; e esse, por sua vez, é influenciado pela sobrevivência do fungo em restos culturais de plantas daninhas e outras culturas do hospedeiro.

([S] aponta para a figura projetada na tela) Esta foto ilustra o sintoma da doença [D] nas folhas, mostrando que elas formam [*trecho incompreensível*] elípticas. E esta foto mostra o sintoma de [D] na espiga, mostrando que a espiga sempre vai estar verdinha e com o núcleo esbranquiçado, prejudicando o enchimento dos grãos.

Nesse sentido, o objetivo de meu trabalho foi determinar o efeito do período de molhamento foliar, da temperatura e da concentração de XXXXXXX na ocorrência da [D] em variedades de [PL] no estágio de plântula, com resistência diferenciada.

[P2] começou sua arguição afirmando “*Gostei mais da apresentação oral que da escrita*”, mas nem ela e nem [P3] justificaram esse julgamento. Então, perguntamos: por que a apresentação oral, feita a partir de um processo de retextualização<sup>89</sup> da dissertação escrita, é considerada melhor mesmo contendo partes que, em certa medida, foram rejeitadas na versão escrita da dissertação? Obviamente, o objetivo nesta seção não é a exploração de questões relacionadas aos estudos da oralidade, mas a busca, na apresentação oral de [S] e no contexto imediato que a envolve, de algumas marcas linguístico-discursivas que levam os professores da banca e também [S] a significarem a apresentação oral da pesquisa de modo mais positivo que a sua versão escrita. Nesse sentido, buscarei indícios linguístico-discursivos referentes à clareza do GT e do TE, segundo as mesmas categorias consideradas para análise dos dados em relação aos diálogos em torno da versão escrita, ou seja, posicionamento, interlocução e relações de poder.

Entre essas pistas, a primeira a ter nossa atenção é a manutenção de alguns tópicos da versão escrita simultaneamente à exclusão de outros, num processo de redução do texto escrito para o oral que resulta em um novo percurso expositivo/argumentativo. Ao compararmos os primeiros parágrafos da dissertação escrita aos da apresentação oral, podemos ver tanto esse processo de redução quanto a inserção de outros recursos, como a apresentação de si mesma e da pesquisa e o uso de imagens<sup>90</sup> compondo simultaneamente as explicações:

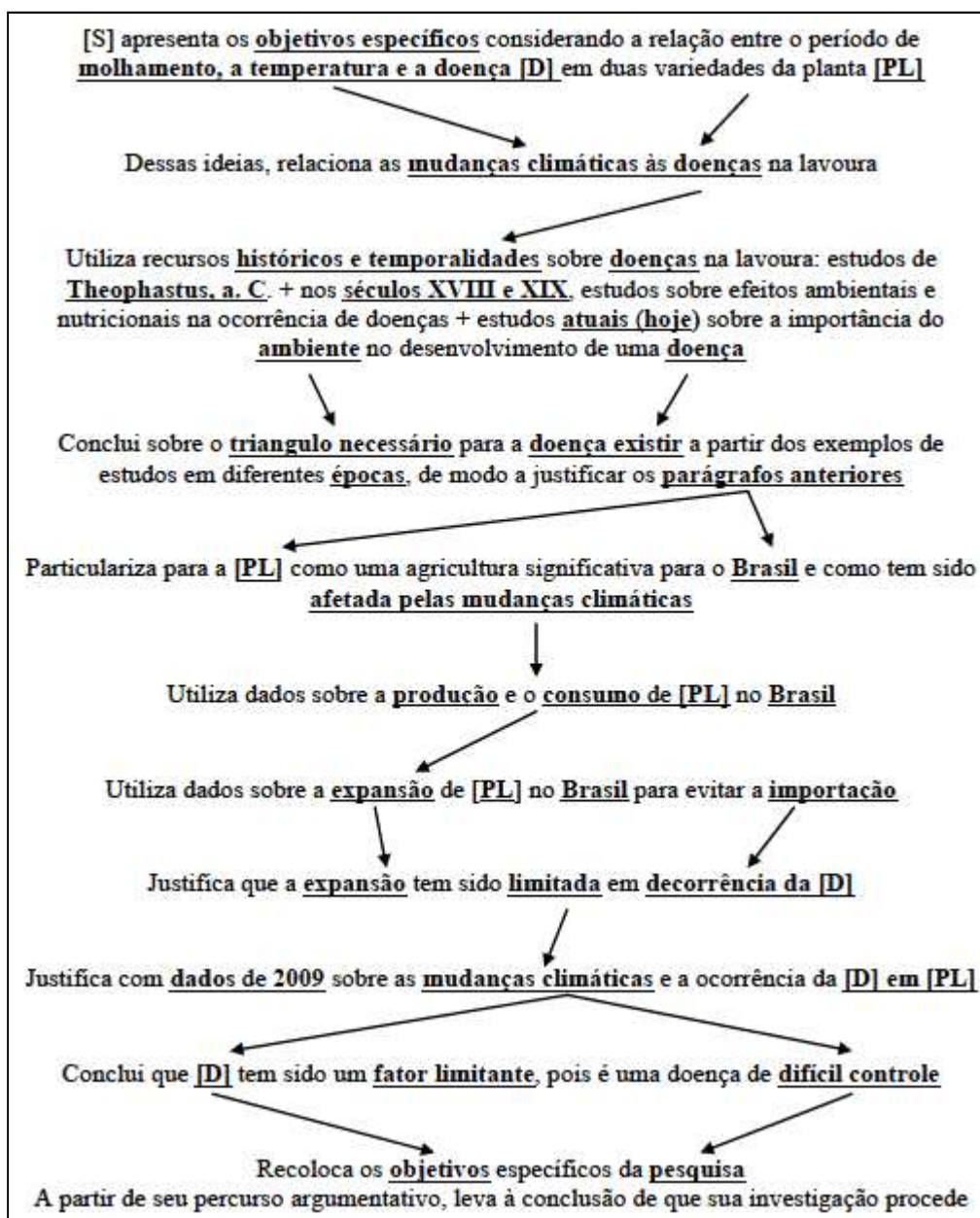
---

<sup>89</sup> Segundo MATENCIO (2002), retextualização é um processo referente à produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base.

<sup>90</sup> A apresentação oral de [S] foi o tempo todo complementada com slides que apresentavam textos escritos compostos com imagens e gráficos, no entanto, em alguns momentos, a mestrande se referia explicitamente a eles.

Primeiros parágrafos da Introdução escrita	Primeiros trechos da apresentação oral
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Título “Introdução”</li> <li>– Aumento da população mundial + alimentos + ambiente + uso do solo + queima de combustíveis fósseis + alterações climáticas globais</li> <li>– Atividades antrópicas + alteração de gases estufa + mudança no clima + Revolução Industrial + Revolução Verde + aumento nas produções agrícolas</li> <li>– Gás carbônico + aumento da temperatura + dados do IPCC</li> <li>– Retenção da radiação + temperatura média do planeta + aquecimento global</li> <li>– Impactos do aquecimento global + distribuição de chuvas + oscilações de temperatura e nível do mar + produção de alimentos + aparecimento e ressurgimento de doenças do reino animal e vegetal</li> <li>– Impacto dramático na produção de alimentos + mudanças climáticas + aquecimento global + plantas agrícolas + fome + efeitos do aquecimento global para África, Ásia e Brasil...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Quem é [S] + objetivos específicos da pesquisa</i></li> <li>– Aumento da população mundial + alimentos + conhecimentos científicos + uso do solo + queima de combustíveis fósseis + alterações climáticas globais</li> <li>– Atividades antrópicas + Revolução Industrial + Revolução Verde + aumento na produção agrícola + concentração de gases estufa + mudanças no clima</li> <li>– <i>Referência à imagem projetada na tela simultaneamente a uma explicação sobre as mudanças climáticas em decorrências das atividades antrópicas</i></li> <li>– CO<sub>2</sub> + impactos do aquecimento global + distribuição de chuvas + oscilações de temperatura e nível do mar + produção de alimentos + ressurgimento de doenças nos reinos vegetal e animal</li> <li>– Doenças na lavoura + Theophostus, a. C. + séculos XVIII e XIX <i>(começa a desenvolver o tópico “doenças” e segue com ele, afinando para questões relacionadas à [PL] e [D]).</i></li> </ul>

Certamente, o processo de redução, de concentração no TE e de relações mais esclarecidas entre os tópicos colaborou para a avaliação dos professores sobre o texto oral. Para melhor compreendermos esse processo, construo abaixo um esquema da apresentação oral aqui transcrita a partir dos tópicos referentes à Introdução e à Revisão Bibliográfica:



Quadro 9: Esquema da apresentação oral de [S], elaborado a partir dos tópicos referentes à Introdução e à Revisão Bibliográfica.

A partir desse esquema, percebemos como [S] propôs o GT em função das mudanças climáticas e sua relação com as doenças na lavoura para, a partir disso, desenhar seu TE em função da [D] como uma doença que tem afetado as lavouras de [PL] em decorrência de determinadas temperaturas e umidades do solo, as quais têm sido

inconstantes em função das mudanças climáticas. Esse ciclo justifica a necessidade de estudos para que as lavouras de [PL] possam se expandir no país sem serem tão afetadas pela doença [D]. Com esse esquema, podemos dizer que a avaliação positiva dos professores sobre o texto oral foi decorrente de as escolhas de [S] terem servido a um delineamento mais conciso e claro dos objetivos e das justificativas da pesquisa. Somado a isso, temos outros indícios profundamente interligados e relacionados à situação de diálogo e interlocução construída naquele momento do evento do exame de qualificação, tais como:

1. Ao se apresentar e expor os objetivos específicos de sua pesquisa, [S] se posiciona como profissional da agronomia e pesquisadora para dialogar com interlocutores que estão presentes fisicamente: *“Sou [S], sou engenheira agrônoma formada aqui pelo XXX e mestranda em Agricultura e Ambiente (...) o meu trabalho foi sobre o tempo de período de molhamento, temperatura e concentração de XXXXXXXX agrícola na ocorrência da doença [D] em duas variedades de [PL] com resistências diferenciadas”*.
2. Os professores se constroem como interlocutores da pesquisadora.
3. No processo de interlocução, [S] se posiciona entre os professores e o auditório. Nesse caso, as relações de poder, embora existam, acabam diluídas durante a apresentação.
4. Por conta dessa situação em que ocorre o diálogo oral, [S] utiliza recursos linguístico-discursivos como:
  - 4.1. **Perguntas:** *“E isso, no sentido das doenças, o que pode acontecer?”; “Essa expansão é interessante e estratégica por quê?”*
  - 4.2. **Exposição de imagens simultaneamente às suas explicações:** *“Esta figura mostra as mudanças climáticas devido...”; “Esta foto ilustra o sintoma da doença [D] nas folhas”*.
  - 4.3. **Mecanismos de ligação que esclarecem as relações entre o que foi dito e o que vai ser,** ou seja, em função da nova situação de

enunciação (apresentação oral) e da nova situação de interlocução, [S], em atenção ao diálogo estabelecido, é levada a utilizar recursos coesivos entre os tópicos, que, conseqüentemente, geram relações mais explícitas entre as ideias em relação à passagem de um tópico ao outro, como em:

- *“E as atividades antrópicas muito intensificadas desde a Revolução Industrial...”; “E o grande causador do efeito estufa que merece destaque é o CO<sub>2</sub>”; “E a humanidade tem sido marcada por...”; “E isso, no sentido das doenças...”;*
- *“Pois, para que ocorra uma doença, é necessário...”*
- *“Nesse sentido, as mudanças climáticas são uma grande ameaça às produções agrícolas”*
- *“Nesse sentido, [PL] é um exemplo atual de uma cultura...”*
- *“Porém, essa expansão tem sido limitada pela doença [D]...”*
- *“Na data de 2009, por exemplo...”*
- *“Pois hoje em dia é muito evidente as alterações climáticas”*
- *“E, por isso, a doença [D] tem sido um fator limitante...”*
- *“Nesse sentido, o objetivo de meu trabalho”*

5. Para finalizar, [S] recoloca claramente seus objetivos específicos de investigação: *“Nesse sentido, o objetivo de meu trabalho foi determinar o efeito do período de molhamento foliar, da temperatura e da concentração de XXXXXXX na ocorrência da [D] em variedades de [PL] no estágio de plântula, com resistência diferenciada”.*



A partir dos indícios encontrados nesse processo de significação que envolveu essa prática acadêmica letrada oralizada dentro desse evento de exame de qualificação de dissertação de mestrado, podemos considerar que o processo de integração de [S] às práticas acadêmicas escritas está essencialmente ligado a questões de clareza, as quais, no caso da Introdução e da Revisão Bibliográfica da dissertação de [S], estão relacionadas ao GT e ao TE. Mas não é só isso: à medida que analisamos outros indícios nos diálogos entre os professores da banca e a mestranda sobre sua dissertação escrita, considerando os posicionamentos e as relações de poder ali constituídas, compreendemos que essa condição de clareza envolve um complexo e, por vezes, paradoxal embate entre os movimentos de redução e de expansão ou detalhamento da escrita, como veremos nas próximas seções.

#### **4.3.2 “Grande Tema” e “Tema Específico” para a mestranda: as escolhas linguístico-discursivas do sujeito**

As marcas linguísticas dos comentários orais e escritos de [P2] e [P3] sobre a dissertação escrita apontam que os sentidos que ambos inicialmente constroem sobre essa prática escrita partem de concepções diferentes de [S], para quem, as escolhas linguístico-discursivas eram necessárias e ligadas a informações “*muito conhecidas*” e ao seu próprio lugar sócio-histórico de aluna de mestrado e também de engenheira agrônoma que trabalha com a recuperação de áreas degradadas, como pode ser visto no fragmento abaixo, extraído da entrevista que a mestranda concedeu após seu exame de qualificação. Naquele diálogo, quando retomei o questionamento dos professores sobre a diversidade de assuntos nos parágrafos da Introdução e sua (falta de) correlação, a mestranda tomou o seguinte posicionamento em relação às críticas feitas:

[S]: Ah, então, (...) lembra que eles ficaram criticando sobre o que eu falo de mudança climática?

[E]: Na Introdução? O que você achou?

[S]: Então... eu acho que pode até ser que eu coloquei algumas coisas assim... que falam que eu fiz uma tempestade em copo d'água... só que eu não vejo isso, porque o que tanto afeta hoje em dia o clima e que tá nos noticiários é realmente o que estava escrito (*refere-se ao conteúdo da Introdução de sua dissertação como algo difundido e popularizado*).

A forma como [S] abrange muitos tópicos sem se concentrar no foco de sua investigação é um indício de que a relação entre o GT e o TE não é um movimento discursivo imediatamente claro e sem grau de complexidade. Isso é visto pelas próprias escolhas linguístico-discursivas de [S], que é de discorrer sobre o modo como o aquecimento global e as mudanças do clima geram os impactos no planeta e, conseqüentemente, sobre a agricultura — o que, para a mestranda, é uma informação relevante para sua pesquisa por conta de sua formação profissional como engenheira agrônoma e seu trabalho com os pequenos agricultores. Mas, ao considerá-la popularizada até pelos noticiários, algo já conhecido e, pode-se dizer, óbvio, é possível que a mestranda não veja necessidade de maiores esclarecimentos e, com isso, seu movimento é de redução da informação — uma perspectiva sobre a prática escrita pressuposta na transparência da linguagem, quando o sujeito tem a ilusão de uma escrita clara em si mesma, com relações transparentes de sentidos, principalmente, para seus interlocutores que também são formados no campo da agronomia.

Por outro lado, suas escolhas demonstram não apenas seu posicionamento de engenheira agrônoma, mas, também, sua perspectiva sobre a prática escrita segundo uma necessidade de demonstrar amplo conhecimento sobre o GT que envolve sua pesquisa, listando, de modo genérico, diversas informações de um mesmo universo temático e com conexões pouco explícitas entre elas — o que leva os professores a criticarem a pertinência das ideias e a falta de concisão, ou seja, nesse caso, criticam o movimento de expansão ou detalhamento. Esse significado da prática letrada como uma demonstração de conhecimento genérico estabelece um conflito com as considerações que os professores, como interlocutores específicos de uma instância acadêmico-científica, apontam sobre a situação específica da escrita de [S] para o desenvolvimento do TE à medida que há um

movimento de redução quando se trata de estabelecer os sentidos através das relações entre as informações e um movimento de expansão quando se trata de dispor muitas informações.

Fischer (2011) apresentou um estudo sobre práticas de letramento acadêmico no curso de Engenharia Têxtil da Universidade do Minho, em Portugal, e localizou, no feedback dos professores aos relatórios elaborados pelos alunos do 2º ano da graduação, comentários muito próximos aos observados no exame de qualificação de [S] sobre a Introdução do trabalho. Na Introdução de um dos relatórios, um dos professores escreveu “*já se sabe*” e, em entrevista posterior à pesquisadora, explicou que essa nota era “*porque os alunos estão a repetir*” as informações teóricas já abordadas nas aulas. Obviamente, trata-se de outro lugar de produção, circulação, interlocução e relações de poder em relação ao caso de [S], mas é interessante observar como tais notas se assemelham às de [P2] da banca da mestranda quando escreveu “*eu retiraria as informações muito básicas*” ou quando arguiu oralmente durante o exame “*tudo isso a gente já sabe*”. Essa aproximação dos dados de Fischer com alguns dados da presente tese reforça a ideia sobre a complexidade de os alunos graduandos ou pós-graduandos fazerem suas escolhas linguístico-discursivas e determinarem os movimentos de redução e de expansão sobre sua escrita, ou seja, o quanto deve ou não ser explicitado. As decisões aí envolvidas parecem tomadas segundo a necessidade de demonstração de conhecimento genérico, e isso estabelece um conflito entre o que os alunos escolhem para a escrita e o que é esperado deles como integrantes dos lugares acadêmico-científicos que ocupam para elaborarem as práticas letradas.

No caso do movimento de expansão, a compreensão de [S] sobre sua prática de escrita da Introdução parece conectada às formas escolarizadas de trabalho com a produção escrita à medida que, como já discuti em trabalhos anteriores (PASQUOTTE-VIEIRA, 2005 e 2013), torna-se um modo de se aproximar de maneiras institucionalizadas de demonstração de conhecimento para dispor informações no texto a partir de referências contidas em revistas e jornais que circulam em nosso dia-a-dia e que são pressupostos como fontes sólidas de “conhecimento para ser incorporado e ‘recolocado’ no texto do aluno” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2005:62; *aspas internas da autora*). A partir de estudos sobre estilo e autoria nos textos de escolares (PASQUOTTE-VIEIRA, 2005; 2013), analisei dois

conjuntos de textos produzidos por alunos de Ensino Médio em torno de propostas de escrita com os mesmos temas, e verifiquei que, sendo bem ou mal-avaliados pelos professores, todos os textos continham enunciados semelhantes, que poderiam ser considerados clichês e lugares-comuns, como em “*O carnaval é uma festa popular*”; “*Atualmente, a fome é um dos maiores problemas do país*”; “*No Brasil existe uma fartura de alimentos*”. Tratava-se de dois conjuntos de textos em que se podiam discutir, por exemplo, questões textuais (como articulação, coerência, coesão) e questões retóricas (como clichês e lugares-comuns), mas principalmente, era possível discutir o fato de ali existir, para ambos os conjuntos, uma “dissertação escolarizada”, isto é, produções escolares que buscavam se sustentar na visão canônica de escrita baseada em “fórmulas” ou “técnicas” e em uma lógica impessoal, repetindo, assim, uma tradição de letramento baseada em textos clássicos gregos e romanos e identificada, segundo Bennett (1991), como “modelo ensaístico”. No caso daqueles dois conjuntos de textos, ao questionarmos “o quê, como e de onde ‘se diz’” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2013; *aspas internas da autora*), entendemos que o lugar sócio-histórico ocupado por esses sujeitos ao escreverem é de alunos que buscam se adequar às condições escolarizadas de escrita.

Quando [P2] faz comentários como “*eu retiraria informações muito básicas*”, “*Você poderia falar de maneira mais concisa na Introdução sobre a importância de [D]*”, “*Na Introdução, achei que ficou faltando a parte mais importante*”, “*Não precisa contar desde a Revolução industrial*”, “*dá pra fazer uma leitura um pouco mais concisa disso tudo*”, “*a sua Introdução não introduz o tema*” e [P3] faz críticas como “*A sua Introdução traz elementos desnecessários, como a ênfase desnecessária ao CO<sub>2</sub>. (...) não precisa ficar explicando sobre mudança climática*” e “*A Introdução é feita para justificar os objetivos do trabalho. Isto não ocorreu aqui*”, ambos apontam questões relacionadas ao “o quê” e ao “como” está escrito, mas, também nos levam a refletir sobre a construção de sentidos fundamentalmente ligada a questões discursivas que envolvem o lugar sócio-histórico de onde um sujeito diz o que diz e para quem diz. O modo como [S], numa construção semelhante à dissertação escolarizada, busca a construção de uma listagem informativa para o GT, não explicitando a pertinência dessa listagem para seu TE — como os professores da banca criticam — é um indício de que a representação que a mestranda faz da escrita e de

seus interlocutores está ligada ao conflito construído entre seu lugar de estudante de mestrado ou outros ocupados em outras práticas letradas e seu lugar de pesquisadora. Enquanto as escolhas de [S] consideram “o que” dizer, os professores estão sinalizando a necessidade de atentar para o movimento concomitante entre “o que”, “como” e de “onde” dizer, não apenas em relação às costuras linguísticas necessárias à passagem de um tópico ao outro, mas, principalmente, em relação ao lugar de pesquisadora que deve desenhar seu objeto de estudo, segundo um gênero discursivo que possui uma característica temática na relação entre GT e TE e se liga à necessidade de compreensão acadêmico-científica. A “*tempestade em copo d’água*” feita pelos professores, como [S] considera, é um modo de sinalizar que:

- (i) os tópicos escolhidos para fazer a Introdução do tema e apresentar a pesquisa não são escolhas tão livres, como pode ter ocorrido em outras situações de escrita e interlocução.
- (ii) essas escolhas precisam ser justificadas pelo lugar discursivo ocupado pela pesquisadora em sua relação com a pesquisa e com seus interlocutores específicos e, não, por uma relação entre o sujeito e alguma coisa do mundo externo à pesquisa acadêmico-científica.
- (iii) os professores da banca são interlocutores críticos e posicionados verticalmente nas relações de poder ali existentes. Embora questionem a mestranda a partir de um ponto de vista que incide sobre os modelos de habilidades e de socialização do discurso acadêmico, como se fosse apenas uma questão de codificar melhor a escrita e demonstrar conhecimento acadêmico, acabam, na verdade, exigindo respostas e atitudes de um sujeito discursivo familiarizado com os contextos e condições das práticas letradas acadêmicas e com seu lugar de pesquisador.

Não privilegiando, de certo modo, seu lugar sócio-histórico como mestranda-pesquisadora que terá à sua frente interlocutores críticos e questionadores de sua prática de investigação através de sua prática de escrita, [S] buscou elaborar a primeira página da

Introdução através de um movimento de escolhas que foram possíveis em outras situações e práticas letradas. A mestranda reproduz em sua primeira página da dissertação, a maior parte de um “resumo expandido”<sup>91</sup> de quatro páginas, elaborado anteriormente para a disciplina “Seminários II”<sup>92</sup>. Intitulado “*Mudanças Climáticas e as Doenças da Agricultura*”, ao escrever esse resumo, [S] cumpria outra prática de escrita, em outro gênero, em meio a outras condições de produção e circulação e relações interlocutivas e de poder e se posicionando como aluna que realiza uma atividade a ser entregue para o professor de uma disciplina. Uma parte considerável da escrita de sua Introdução veio, no entanto, dessa atividade de escrita do “resumo expandido” e, sem um processo de retextualização como fez, por exemplo, para a apresentação de seu texto oral no início do exame de qualificação, a mestranda manteve o mesmo modo de encaminhar a discussão, como se pode ver no fragmento abaixo:

---

<sup>91</sup> De acordo com informações obtidas através das entrevistas com as mestradas [A] e [E], que também participaram dessa atividade, esse resumo expandido tinha a exigência de ter quatro páginas e ser subdividido em Introdução, Objetivos Gerais e Específicos, Revisão Bibliográfica, Materiais e Métodos, Resultados e Discussão e, por fim, Conclusão. Diferentemente de práticas reais em que “resumos expandidos” são elaborados em uma única parte para o envio a congressos, o “Resumo Expandido” foi feito como atividade da disciplina “Seminário II” e buscava resumir a escrita de toda a pesquisa ou da própria dissertação dos mestrados repetindo as mesmas partes desse gênero. Como não pude acompanhar as aulas dessa disciplina e tampouco pude entrevistar os professores responsáveis, não tenho como dizer a partir de qual trabalho realizado em sala, essa foi proposta foi feita e como foi explicada aos alunos, tampouco quais seriam os objetivos pedagógicos ou acadêmicos dessa escrita.

<sup>92</sup> Como já foi dito anteriormente, nesse curso de mestrado, essa disciplina e sua antecessora, “Seminários I”, trataram de questões metodológicas de pesquisa e de estruturação de alguns gêneros acadêmicos como resumos, artigos e monografias. Como já expliquei na nota anterior, não pude acompanhar as aulas dessas disciplinas e não tenho como afirmar de que maneira o ensino ocorria.

**RESUMO** – Com o aumento da população mundial, na busca contínua por alimentos, a humanidade vem continuamente transformando os ecossistemas naturais em agroecossistemas. Há algumas décadas eram muito escassos os conhecimentos científicos sobre o ambiente e as preocupações com os reflexos das mudanças do uso do solo e com a queima dos combustíveis fósseis nas alterações climáticas globais.

As atividades antrópicas estão alterando as concentrações de gases do efeito estufa na atmosfera, resultando em mudanças no clima. Essa ação antrópica foi intensificada após a Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, passando pela Revolução Verde, no século XX, onde houve a inserção de altas tecnologias para o aumento nas produções agrícolas, aumentando assim a emissão dos gases na atmosfera devido ao uso de recursos naturais pelo homem.

Um dos principais gases do efeito estufa é o gás carbônico (CO<sub>2</sub>), que merece destaque por absorver a radiação infravermelha, causando o aumento da temperatura. Segundo o Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), a concentração de gás carbônico aumentou 35% nos últimos 150 anos.

Esse aumento na retenção de radiação, resultando em elevação da temperatura média da superfície do planeta é denominado aquecimento global.

Somente nas últimas décadas, devido às evidências, os cientistas perceberam os impactos gerados por esse aquecimento na distribuição de chuvas, nas oscilações de temperatura e no nível do mar, nas alterações de

produções de alimentos e também no aparecimento e ressurgimento de doenças dos reinos vegetal e animal.

Segundo (XXXX (2005) o uso da terra para fins agrícolas tem impactos importantes nas mudanças climáticas, pois manejos inadequados ocasionam emissões de gases do efeito estufa provocando aquecimento global.

O mais recente relatório do IPCC prevê que a produção de alimentos em todo o mundo pode sofrer um impacto dramático nas próximas décadas por conta das mudanças climáticas provocadas pelo aquecimento global. Segundo os cientistas do painel, o aumento da temperatura ameaça o cultivo de várias plantas agrícolas e pode piorar o já grave problema da fome em partes mais vulneráveis do planeta. Países pobres da África e da Ásia seriam os mais afetados, mas grandes produtores agrícolas, como o Brasil, também sentiriam os efeitos, já na próxima década (XXXXX et. al, 2008).

O aumento de temperatura pode provocar, de um modo geral, uma diminuição no Brasil de regiões aptas para o cultivo dos grãos. Com exceção da cana e da mandioca, todas as culturas sofreriam queda na área de baixo risco e, por consequência, no valor da produção. O agronegócio é de fundamental importância para mitigação e adaptação desses efeitos degenerativos. Todo o desenvolvimento das últimas décadas, como melhores manejos de solo, água, novas variedades agrícolas permitiram que o país aumentasse significativamente sua produtividade agrícola,

Basear-se em situações e práticas de escrita desenvolvidas em disciplinas pode ser comum entre os alunos, mas isso não pode ser feito apenas sob as prerrogativas da codificação e decodificação da língua ou da demonstração de conhecimento ou da simples transferência de uma prática de escrita para uma nova situação de escrita, pois, certamente, resultará em inadequações de escolhas linguístico-discursivas mediante as novas situações de produção e circulação do texto, interlocução e relações de poder. O que [S] busca fazer em seu texto está diretamente ligado às suas experiências discursivas e práticas letradas, mas sem atentar que seus interlocutores da banca também considerarão a escrita de sua

dissertação segundo suas (deles) próprias experiências discursivas e letradas. Essas experiências também se inserem num processo dialógico e de alteridade entre os interlocutores da cadeia enunciativa que constitui o Eu no Outro a partir do caráter responsivo ativo existente nessas relações — o que nos demanda a representação do outro em nossa elaboração enunciativa (BAKHTIN, 2003:273). Compreender essa dimensão discursiva modifica a relação dos sujeitos com suas práticas acadêmicas letradas porque o lugar de onde construirão os sentidos será diferente daqueles ocupados em práticas letradas antecedentes, e esses sentidos se constituem de decisões de um sujeito situado sócio-historicamente mediante relações de poder e interlocuções específicas.

Dessa perspectiva enunciativa, o dialogismo pode ser concebido segundo uma instância discursiva da responsividade, não apenas tomado em sua característica mais direta de mudança de turno na conversa entre as pessoas, mas fundamentalmente em sua dimensão discursiva em relação a quem “responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem” (GERALDI, 2012:33). Assim, cada enunciado ativa a réplica responsiva, enquanto atravessa e é atravessado por tantos outros na infinita cadeia verbal:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos, uns conhecem aos outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos que lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados, com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo.

(BAKHTIN, 2003: 296-297)

Esse princípio linguístico-discursivo do enunciado nos leva a compreender a responsividade como constitutiva da alteridade dos sujeitos, ou seja, no processo dialógico entre os interlocutores, o Eu se constitui a partir do Outro. Dessa maneira, [S] vai se posicionando no diálogo estabelecido com os professores da banca enquanto questionada em relação às suas escolhas, as quais estão fundamentalmente relacionadas com os diferentes lugares que ocupa como um sujeito discursivo, situado sócio-historicamente e em



constante processo de construção — no caso da mestranda, como aluna/mestranda/pesquisadora. Nesse processo, os significados construídos no diálogo entre [S] e os professores se estendem ao plano discursivo em que consideramos:

1. quem diz
2. por que diz
3. quando diz
4. de onde/de qual lugar sócio-histórico diz
5. como diz
6. em qual contexto/em que situação
7. com quais intenções/objetivos
8. para quais interlocutores
9. em meio a quais relações de poder

Por esse prisma, proponho a continuação da análise a partir das categorias posicionamento, interlocução e relações de poder, correlacionando os comentários escritos e orais de [P2], especialista em ervas daninhas, e [P3], especialista da planta estudada por [S] no mestrado. Ao integrá-los à análise, podemos discutir o processo de alteridade que se constrói no diálogo estabelecido com [S] e refletir sobre as representações discursivas que as práticas letradas e a linguagem tomam diante desses sujeitos.

#### **4.3.3 Outras questões de “comunicação científica”: entre as práticas letradas “externas” e a prática acadêmica de referências bibliográficas**

Nos comentários (C1), (C3), (C8) e (C9), com notas escritas e orais de [P2], é sinalizado que a maneira como a mestranda lista as informações sem as referências bibliográficas é uma tentativa de demonstrar conhecimento sobre o que já foi publicado, mas, nesse gênero, as referências bibliográficas são indispensáveis para dar suporte e validação ao dizer e desencadear um processo articulado de argumentação através de um complexo movimento entre a voz do pesquisador e a de outros autores. [S] não negligencia

as citações bibliográficas, pois, em vários parágrafos, faz referências a vários autores e, certamente, também é leitora de gêneros científicos. Mas, de seu lugar de aluna-mestranda, o sentido que [S] constrói para essa prática é de quem retoma práticas letradas antecedentes, especialmente, aquelas escolarizadas em que a escrita não mantinha a preocupação com o processo de referências aos autores. No caso das práticas construídas a partir do lugar de aluno escolar, é mais provável que o mérito esteja na crença de que o dizer não deve ter a referência explícita de outros autores. Assim, o questionamento de [P2] sobre as referências envolve o questionamento sobre o lugar ocupado pelo sujeito ao dizer o que é dito por outros sujeitos, o que, na “comunicação científica”, não só garante a manutenção da autoria do dizer como, também, marca o lugar do sujeito como alguém que, nesse caso, não pode dizer por si, exatamente, por não ter gerado, através de suas próprias investigações, a constatação dos dados e das informações, mas apenas realizado o levantamento a partir de uma pesquisa sobre as pesquisas de outros autores. O que as anotações de [P2] refletem a respeito dessa prática letrada acadêmica é o conflito entre o lugar ocupado pela aluna-mestranda que faz suas escolhas linguístico-discursivas a partir de suas experiências letradas precedentes como aluna escolar e aquele que, aos olhos de [P2], deve ser ocupado pela mestranda-pesquisadora para fazer a “comunicação científica”.

Do lugar sócio-histórico que [P2] ocupa como professora-doutora-pesquisadora, o significado das referências bibliográficas está na construção de um gênero discursivo que precisa trazer explicitamente a voz de outros para, com isso, dar credibilidade ao próprio dizer. A perspectiva assumida para olhar o texto é aquela construída a partir de suas próprias experiências como professora-pesquisadora e como escritora-leitora de gêneros acadêmico-científicos e, desse lugar, [P2] sinaliza para [S] que a prática de escrita de uma dissertação de mestrado envolve necessariamente um processo de citação de dizeres de outros autores com a explicitação de referências bibliográficas. O que [P2] aponta é sustentado por Zavala (2011) ao retomar o conceito proposto por Boughey<sup>93</sup> (2000) sobre a escrita acadêmica como um processo realizado em um coro de vozes:

---

<sup>93</sup> Boughey, C. Multiple Metaphors in an Understanding of Academic Literacy. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 6 (3): 279-290, 2000.

Como Boughey (2000) señala, producir un texto académico es como cantar una canción con un coro detrás. La necesidad de tener esas otras voces para cantar en armonía o en oposición a ellas es una especie de regla sobre la forma en la que se construye el conocimiento académico. El académico no puede cantar solo porque las otras voces deben proveer una evidencia para lo que está cantando. Por lo tanto, un texto académico contiene muchas voces: “contiene las voces de las autoridades que el autor cita y también contiene la voz del autor que aparece en relación con estas otras voces, como un solo que está respaldado por un coro” (Boughey 2000: 283, traducción nuestra). La comprensión de esto constituye un proceso de largo plazo que involucra formas “académicas” de conocer y mirar el mundo, que a su vez pueden estar en conflicto con las formas de construir conocimiento de algunas personas.

En el caso de Emilia<sup>94</sup>, surge una tensión entre la evidencia que ella valora y la que valora la comunidad académica. Mientras que para la comunidad académica la autoridad viene de lo que dicen las fuentes bibliográficas, para Emilia — y para muchos otros estudiantes de la universidad — las fuentes más confiables para acceder al conocimiento están en lo que ellos acumulan desde su experiencia o en lo que “han visto” (...)

Mientras que en un texto académico el autor construye conocimiento sobre la base de fuentes bibliográficas y de esa manera articula su voz con las voces de otros autores cuyas fuentes cita en su texto, muchos estudiantes confunden esta convención y consideran que repetir lo que dice una fuente y decir lo que ellos piensan constituyen dos prácticas que se excluyen entre sí.<sup>95</sup>

(ZAVALA, 2011: 58-59; aspás da autora)

A autora considera que a necessidade de referências bibliográficas não é claramente entendida pelos estudantes por ser muito específica de uma determinada instância de produção escrita. Os próprios estudantes nunca escreveram assim em práticas letradas das quais participaram (e ainda participam) antes e fora da universidade e,

---

<sup>94</sup> Zavala faz um estudo de casos e Emilia é um de seus sujeitos de pesquisa.

<sup>95</sup> *Tradução minha*: “Como Boughey (2000) observa, produzir um texto acadêmico é como cantar uma canção com um coro atrás. A necessidade de ter essas outras vozes para cantar em harmonia ou em oposição a elas é uma espécie de regra sobre a forma como se constrói o conhecimento acadêmico. O acadêmico não pode cantar sozinho porque as outras vozes devem fornecer provas para o que ele está cantando. Portanto, um texto acadêmico contém muitas vozes: ‘contém as vozes das autoridades que ele cita e também contém a voz do autor que aparece em reação a essas outras vozes, como solo que está respaldado por um coro’ (Boughey, 2000:283, tradução nossa). Compreender isso constitui um processo em longo prazo que envolve modos ‘acadêmicos’ de conhecer e de ver o mundo, que, por sua vez, podem entrar em conflito com as formas de construir o conhecimento de algumas pessoas.

No caso de Emilia, surge uma tensão entre a evidência do que ela valoriza e o que a comunidade acadêmica valoriza. Enquanto para a comunidade acadêmica, a autoridade vem do que dizem as fontes bibliográficas, para Emilia — e muitos outros estudantes da universidade — as fontes mais confiáveis para o acesso ao conhecimento está no que se acumula com a própria experiência ou o que se ‘tem visto’ (...)

Enquanto em um texto acadêmico, o autor constrói o conhecimento com base em fontes bibliográficas e, dessa maneira, articula sua voz com as vozes de outros autores cujas fontes cita em seu texto, muitos alunos confundem essa convenção e consideram que repetir o que uma fonte diz e dizer o que eles pensam constituem duas práticas que são mutuamente excludentes.”

principalmente, em sua vida escolar. Muitas vezes, recorrem a manuais de instrução e normas dos gêneros acadêmicos, os quais chegam a explicitar que todo o desenvolvimento da escrita precisa ser baseado em literatura existente sobre o tema, mas não é tão claro como fazer essas escolhas ou porque fazê-las. É possível dizer, então, que há um processo complexo para se assumirem como sujeitos discursivos em meio a práticas letradas acadêmicas, cuja necessidade de embasamento em outros autores para compor uma argumentação está longe de se assemelhar àquele processo escolarizado em que, no lugar sócio-histórico de alunos, escreviam sem explicitação das fontes bibliográficas. Nesses complexos contornos das práticas letradas acadêmicas, parece existir uma fase de transição em que ocupam um lugar na universidade, mas ainda se valem de suas práticas letradas externas a ela. O problema é que essa fase de transição também representa um lugar à margem da integração e, sem desenvolverem a cultura de referências das práticas letradas acadêmicas, permanecerão à margem, sem inclusão. Em relação a algumas partes de sua dissertação, poderíamos dizer que [S] permanece na borda, praticamente seguindo um caminho escolarizado ao dispor muitas informações, sem explicitação das fontes bibliográficas, como pode ser visto no fragmento retomado abaixo:

**(C10) Comentário escrito feito por [P2] no 2º e 3º parágrafo da Introdução:**

As atividades antrópicas estão alterando as concentrações de gases do efeito estufa na atmosfera, resultando em mudanças no clima. Essa ação antrópica foi intensificada após a Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, passando pela Revolução Verde, no século XX, onde houve a inserção de altas tecnologias para o aumento nas produções agrícolas, aumentando assim a emissão dos gases na atmosfera devido ao uso de recursos naturais pelo homem. *ref?*

Um dos principais gases do efeito estufa é o gás carbônico (CO<sub>2</sub>), que merece destaque por absorver a radiação infravermelha, causando o aumento da temperatura. Segundo o Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), a concentração de gás carbônico aumentou 35% nos últimos 150 anos. *ref*

referências?

Nesse trecho da Introdução, a mestranda escreveu sobre as “*atividades antrópicas*”, a “*Revolução Industrial*”, a “*Revolução Verde*”, “*a inserção de altas tecnologias para o aumento nas produções agrícolas*”, a “*emissão de gases na atmosfera*” e os “*efeitos do gás estufa*”, mas ela nunca realizou estudos por si mesma sobre essas questões, as quais, certamente, se referem a dizeres legados de pesquisas de outros autores. [S] não fez essas pesquisas, mas utilizou suas informações sem citar as fontes bibliográficas e aproximou-se das práticas de escrita encontradas em outras instâncias, como nas dissertações escolares, nos livros didáticos e em textos orais e escritos da mídia em geral. Nessas práticas, pode ocorrer a referência a dizeres de outros autores com explicitações dos nomes aos quais se referem, mas são mecanismos diferentes daqueles encontrados nas práticas acadêmicas de referências bibliográficas, assim como também partem de outros objetivos. Então, nesses casos, não há processos de referências bibliográficas como ocorre nas práticas acadêmicas em que necessariamente temos citações ou paráfrases com explicitação da autoria e localização do ano e da página citada para a validação do dizer e para a não identificação do uso como plágio. A mestranda repete o mesmo mecanismo de informações em outras partes da dissertação, como é o caso dos fragmentos abaixo, extraídos da “Revisão Bibliográfica” e com notas escritas e orais de [P2]:

**(C11) Comentário escrito feito por [P2] em parágrafos da Revisão Bibliográfica:**

[PL] é um dos principais alimentos da humanidade, independente da classe social, principalmente por ser umas das principais fontes de carboidratos e proteínas, podendo ser consumido em diferentes formas como [XXX], [XXXXX], [XXXXXXXX], [XXX] e [XXXXX]. Além disso, possui uma proteína – glúten – não encontrada em outros grãos, o que faz de [PL] componente indispensável para muitos alimentos. *referência?*

referência?

**(C12) Comentário escrito feito por [P2] em parágrafos da Revisão Bibliográfica:**

O cultivo de [PL] no Brasil começou em 1534 na antiga Capitania de São Vicente e se expandiu comercialmente para o Rio Grande do Sul a partir de 1940. Em 1969/70 [PL] começou a ocupar áreas de solos mais férteis do norte/oeste do [XXXXXXXX] e, em 1979 este Estado assumiu a liderança na produção de [PL] no Brasil e esta liderança continua nos dias atuais. *referência?*

referência?

**(C13) Comentário oral feito por [P2] referente à falta de referências na Revisão Bibliográfica:**

*“Faltam referências daqui (...) em alguns trechos você não coloca referência. (...) “Está faltando muitas referências”*

Ao cobrar as referências desses dizeres, [P2] busca sinalizar para [S] a necessidade de explicitar suas fontes de informações para que não sejam vistas, inclusive, como deduzidas ao acaso, sem fundamentação científica, como é o caso do comentário (C11), quando a mestrandia afirma que o consumo de [PL] ocorre “*independente da classe social*”, que é “*uma das principais fontes de carboidratos e proteínas*” e que possui uma proteína “*não encontrada em outros grãos*”. No exemplo (C12), há uma construção temporal sobre a expansão comercial da planta estudada sem explicitar qual é ou quais são as fontes bibliográficas dessas informações embora, para dizer isso, é preciso se fundamentar em fontes seguras de constatações baseadas em métodos científicos de pesquisa e levantamento de dados. É provável que essa prática de escrita de [S] sem referências bibliográficas esteja relacionada ao seu “horizonte apreciativo” (BAKHTIN, 2006:139) quando, durante a entrevista, afirma que se trata de “*informações muito conhecidas*”. Esse valor sobre as informações parece levar a mestrandia tanto ao movimento de redução, quando, na Introdução, não desenvolve as relações necessárias entre as informações sobre mudanças climáticas e o TE da dissertação, assim como à não explicitação de algumas fontes bibliográficas em seus parágrafos. Inversamente a isso, em outros momentos do texto, a mestrandia se utiliza da prática de referências oficializada nas esferas acadêmico-científicas, como vemos nos fragmentos abaixo<sup>96</sup>, sendo o primeiro (C14) relacionado aos dois primeiros parágrafos da Revisão Bibliográfica, o segundo (C15), ao último parágrafo da primeira página da Introdução e o terceiro (C16), a um parágrafo da segunda página da Introdução:

---

<sup>96</sup> Nos exemplos a seguir (C14, C15, C16), os balões com o texto “Referências Bibliográficas” apontam para as referências bibliográficas citadas por [S].

**(C14) Primeiro e segundo parágrafos da Revisão Bibliográfica:**

A história de [PL] está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da civilização humana. Sua domesticação, iniciada há cerca de dez mil anos na região da Mesopotâmia (sudoeste da Ásia), permitiu que o homem deixasse para trás milhares de anos de existência errante, como caçador e coletor, estabelecendo-se em povoados e gerando seu próprio sustento. A capacidade de produzir alimento em grandes quantidades, aliada à possibilidade de armazenar excedentes, levou ao aumento da população e à evolução cultural. [PL] foi adotado pelo homem das comunidades sedentárias em tal extensão que este cereal é hoje a principal espécie cultivada no mundo (XXXX; YYYYYYYY, 2008).

[PL] se tornou, portanto a base de sustentação para o desenvolvimento da agricultura mundial, estimulando o avanço dos conhecimentos científico e tecnológico nesta área. Também contribuiu para o crescimento da indústria, pois gerou demanda por equipamentos e produtos agrícolas nas diversas etapas do processo de produção, desde a lavoura até a industrialização do grão, dando acesso e suporte para o desenvolvimento de outras espécies agrícolas, principalmente aquelas que produzem grãos, como XXX e XXX : (XXXX; YYYYYYYY), 2008).

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

**(C15) Sexto parágrafo da primeira página da Introdução:**

O mais recente relatório do IPCC prevê que a produção de alimentos em todo o mundo pode sofrer um impacto dramático nas próximas décadas por conta das mudanças climáticas provocadas pelo aquecimento global. Segundo os cientistas do painel, o aumento da temperatura ameaça o cultivo de várias plantas agrícolas e pode piorar o já grave problema da fome em partes mais vulneráveis do planeta. Países pobres da África e da Ásia seriam os mais afetados, mas grandes produtores agrícolas, como o Brasil, também sentiriam os efeitos, já na próxima década (ZZZZ et. al, 2008).

Referências Bibliográficas

**(C16) Parágrafo contido na segunda página da Introdução:**

De acordo com a TTTT (2009) se as doenças de plantas não fossem combatidas a produção agrícola seria aproximadamente 40% menor. Um exemplo muito interessante foi a chegada da XXXXXXXXXXXX da XXX no Brasil, pois o controle dessa doença evitou que a colheita caísse pela metade, garantindo uma posição de destaque ao Brasil como XXXXXX produtor e XXXX nas exportações desse grão.

Referências Bibliográficas

Nos casos acima, [S] faz as referências bibliográficas e nos leva a questionar em quais critérios de escolha se baseou para escrever com e sem as referências, já que, em ambos os casos, ela se utiliza de informações que só podem ser geradas e aceitas a partir de estudos científicos autorais. Embora a forma como são feitas as notas de [P2] — apenas escrevendo “*referências*” — represente um indício de que a prática é dada como transparente e facilmente integrada às práticas escritas dos alunos, encontramos nas escolhas de [S], indícios da complexidade dessas práticas acadêmicas de referências à medida que, apesar de ter tido contato como aluna-leitora e aluna-escritora com alguns gêneros acadêmicos na graduação, nos cursos de especialização e em todo o mestrado, a mestranda permanece numa fase de transição em relação às práticas letradas acadêmicas, ora fazendo referências bibliográficas e ora sem fazê-las. [P2] sinaliza com seus apontamentos escritos que, sem efetivar os processos de referências bibliográficas em seu texto, [S] permanece na borda das práticas letradas acadêmicas. Para a professora [P2], cobrar as referências bibliográficas é uma forma de fazer a integração de [S] nas práticas de escrita acadêmica, assim como de reforçar a ideia de que dizer sem fazer essas referências é, no meio acadêmico, uma prática que pode ser identificada como plágio. Mas, a partir desse conflito estabelecido entre as escolhas de [S] e as exigências de [P2], segundo seu lugar sócio-histórico de professora e pesquisadora integrada a práticas letradas acadêmicas, para a mestranda reposicionar-se em relação a sua própria prática de escrita, é necessário que ressignifique a prática de integrar fontes bibliográficas em seu texto segundo um critério acadêmico-científico e uma compreensão de que dizer a partir de referências bibliográficas é importante para:

- entendermos sobre o que trata a pesquisa;
- entendermos o que já foi estudado sobre o tema específico;
- darmos suporte ao dizer, ou seja, não se está dizendo por si só, mas através do diálogo com o que já está publicado, seja para concordar ou discordar, desencadeando, assim, um processo não só informativo, mas também, de posicionamento do sujeito e de argumentação;



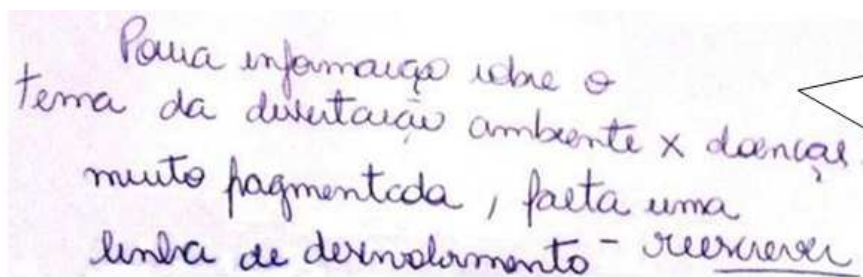
- entendermos a importância da atual pesquisa diante do que já foi estudado e do que ainda precisa ser investigado diante de determinados contextos.

Nesse processo, se encontram a validade e a credibilidade da pesquisa e do pesquisador. Não é, como pressuposto pelo modelo de letramento da socialização, uma demonstração em si mesma de conhecimento, do que já foi publicado, mas uma complexa forma de validar o próprio dizer através do que já foi dito.

#### **4.3.4 Dialogismo e alteridade: ressignificações para a prática letrada e reposicionamentos do sujeito**

O protocolo para o exame de qualificação estabelecia que um professor concluísse sua arguição completamente para, a seguir, o outro começá-la. Reproduzo abaixo um fragmento da fala de cada um deles sobre as questões de pertinência que foram suscitadas sobre a Introdução da dissertação de [S], assim como uma pergunta feita pela mestrandia aos dois professores da banca após os comentários de [P3], quando, em um determinado momento, fugindo do protocolo estabelecido, começaram a discutir conjuntamente sobre a pertinência de tópicos relacionados ao GT e ao TE da Introdução de [S]:

#### **(C17) Comentário escrito de P2:**



Pouca informação sobre o tema da dissertação ambiente x doenças. muito fragmentada, falta uma linha de desenvolvimento - reescrever

**Pouca informação sobre o tema da dissertação ambiente X doenças muito fragmentada, falta uma linha de desenvolvimento - reescrever**

**(C18) Comentário oral de [P2] durante o exame de qualificação:**

*“Eu mudaria seu tema; eu acho assim que você deveria apresentar ao leitor o que você quer que ele vai ver, entendeu? Na Introdução, achei que ficou faltando a parte mais importante que é como mudanças climáticas podem influenciar na civilização, na idade das doenças. (...) Não precisa contar desde a Revolução industrial... tudo isso a gente já sabe...então, dá pra fazer uma leitura um pouco mais concisa disso tudo, do que é realmente importante. (...) Na minha avaliação, a sua Introdução não introduz o tema; tem apenas quatro laudas sobre [PL]. [PL] é o mais importante.”*

**(C19) Comentário oral de [P3] durante o exame de qualificação:**

*“A sua Introdução traz elementos desnecessários, como a ênfase desnecessária ao CO<sub>2</sub> (...) você não precisa ficar explicando sobre mudança climática.”*

**(C20) Comentário oral de [S] durante o exame de qualificação:**

*“Então, tira um pouco de clima?”*

[P2] e [P3] buscam apontar que há algo que precisa ser reformulado, mas discordam do conteúdo dessa reformulação e se contradizem. A professora [P2], em seu comentário oral, por um lado, aponta que *“ficou faltando a parte mais importante que é como mudanças climáticas podem influenciar na civilização, na idade das doenças”* e, por outro, afirma que a *“a Introdução não introduz o tema; tem apenas quatro laudas sobre o [PL]. [PL] é o mais importante”*. Ao mesmo tempo, [P3] conclui que *“não precisa ficar explicando sobre mudança climática”*. Ambos os professores sugerem a supressão ou o acréscimo de informações, embora haja posicionamentos conflitantes sobre a maneira como as escolhas pertinentes poderiam ser pensadas segundo a relação GT e TE. Assim, quando pergunta *“então, tira um pouco de clima?”*, a mestrandia questiona a pertinência sobre o que escreveu em relação às mudanças climáticas e, ao mesmo tempo, demonstra sua dúvida e sua necessidade de esclarecimentos sobre o que fazer, como fazer e por que *“tirar um pouco do clima”*. Não estariam, dessa maneira, claros os apontamentos escritos e orais

sobre o que é pertinente para a elaboração da “Introdução” em relação aos tópicos Ambiente/Clima/Planta/Doença, ou seja, quais seriam as escolhas pertinentes ao Grande Tema e ao Tema Específico.

[P2] propõe à mestranda: “*você deveria apresentar ao leitor o que você quer que ele vai ver*” — mas isso [S] já havia feito, ou seja, a seu modo, a mestranda fez a Introdução. Em nossa entrevista após o exame de qualificação, perguntei a [S] sobre os questionamentos dos professores em relação à Introdução. Ao fazer suas explicações, a mestranda traz à tona o porquê de suas escolhas considerando não apenas o valor das informações para a apresentação da pesquisa, mas a quem e como estava interessada em se dirigir, ou seja, quais interlocutores quis privilegiar em seu processo de escrita. Primeiramente, [S] respondeu à minha pergunta sobre sua escolha em falar sobre “mudanças climáticas” e, depois, explicou a relação dessa escolha com os propósitos de sua pesquisa e com seus procedimentos metodológicos:

[E]: Por que, na sua Introdução, você escreveu sobre “mudanças climáticas”?

[S]: Porque em 2009, teve uma epidemia dessa doença [D] muito grande e teve muitos danos na lavoura de [PL] (...) Porque 2009 foi um ano muito diferente, entendeu? Ele foi muito quente e muito chuvoso... então, isso ocorreu por quê? Por causa da ocorrência das mudanças climáticas. Este verão, por exemplo, ocorreram muitas.... choveu bastante, mas as chuvas foram muito mais concentradas do que no ano passado, por exemplo. Então, nós não temos mais um ano igual ao outro. Cada ano tem sido diferente pra agricultura. Por quê? Por que o ambiente está mudando...

[E]: E daí... qual a relação disso com a doença [D]?

[S]: Essas mudanças que estão ocorrendo no clima estão influenciando a ocorrência da doença [D]. Em 2009, foi horrível, péssimo. Em 2010, já não foi.

[E]: E qual a relação dessas mudanças climáticas com a experiência que você quis realizar em laboratório, com os dados que você coletou?

[S]: Então... o que é que eu fiz? (...) interceptei a doença em diferentes períodos de molhamento (...) como se fosse a umidade do campo, entendeu? Com mais umidade e com menos umidade, para ver se ocorria mais ou menos doença. E, depois, também coloquei com maiores concentrações de inóculo (*sic*) na lavoura (*refere-se aos vários recipientes com as diversas mudas de [PL]*), maiores temperaturas e menores temperaturas.

Na entrevista, [S] demonstra que fez aquelas escolhas para a Introdução em decorrência do que entendeu como necessidade tanto para contextualizar a própria pesquisa quanto para vinculá-la ao mundo real. O que escreveu e como fez isso — sem citações diretas e referências bibliográficas e sem relação clara entre suas escolhas do TG e o TE — desencadearam as críticas tecidas pelos professores. No processo dialógico estabelecido por essas críticas, [S] passa a questionar que suas escolhas também dialogavam com sua profissão de engenheira agrônoma, cuja preocupação, no dia-a-dia, envolve áreas degradadas de pequenos agricultores, como pode ser visto no trecho a seguir:

[E]: Qual a relação dessas temperaturas, dessa pesquisa de laboratório com esse mundo externo das mudanças climáticas... com os exemplos, com os conceitos que você trouxe da mudança climática na Introdução? (...) Talvez você ache que para as pessoas isso seja mais óbvio? É óbvio falar de mudanças climáticas afetando tudo?

[S]: É porque é assim... o meu mestrado é em Agricultura e Ambiente, então, eu quis falar também das mudanças climáticas porque é como se fosse, assim, (...) o meu trabalho de agricultura ser um apelo ambiental. Só que hoje, depois da minha qualificação, eu percebo que não precisava disso. Se eu

tivesse feito um estudo de doença em diferentes ambientes, também está dentro do tema. (...)

[S] faz suas escolhas também em função de sua necessidade de diálogo com o mundo externo ao da pesquisa e diretamente relacionado com sua formação e trabalho com pequenos agricultores em relação à recuperação de áreas degradadas. Índícios dessa interlocução podem ser encontrados, principalmente, nas páginas da Introdução, quando a mestrandia se refere às atividades antrópicas e suas consequências, à produção de alimentos, a doenças em plantas agrícolas, à inserção de altas tecnologias para o aumento nas produções agrícolas, aos manejos inadequados, às perdas nas lavouras agrícolas ou ao agronegócio, como podemos ver nos fragmentos abaixo:

- “As **atividades antrópicas** estão alterando as concentrações de gases do efeito estufa na atmosfera, resultando em mudanças no clima. Essa **ação antrópica** foi intensificada após a Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, **passando pela Revolução Verde, no século XX, onde houve a inserção de altas tecnologias para o aumento nas produções agrícolas, aumentando assim a emissão dos gases na atmosfera devido ao uso de recursos naturais pelo homem.**”
- “(..) **o uso da terra para fins agrícolas tem impactos importantes nas mudanças climáticas, pois manejos inadequados ocasionam emissões de gases do efeito estufa provocando aquecimento global.**”
- “O mais recente relatório do IPCC prevê que a **produção de alimentos em todo o mundo pode sofrer um impacto dramático nas próximas décadas por conta das mudanças climáticas provocadas pelo aquecimento global.**”
- “(...) o aumento da temperatura ameaça o **cultivo de várias plantas agrícolas** (...) O aumento de temperatura pode provocar,

*de um modo geral, uma diminuição no Brasil de regiões aptas para o cultivo dos grãos.”*

- *“O agronegócio é de fundamental importância para mitigação e adaptação desses efeitos degenerativos.”*
- *“As doenças de plantas constituem uma das principais causas de perdas nas lavouras agrícolas.”*

Vemos que o diálogo de [S] com os pequenos agricultores é fortemente amplificado, principalmente, em relação a tópicos que os professores consideraram desnecessários ao delineamento do objeto de estudo. Assim, sob as críticas dos professores da banca, essa interlocução também é reconsiderada quando a mestrandia afirma que, “depois da qualificação”, percebe “que não precisava disso”, ou seja, sua dissertação “*ser um apelo ambiental*”. Esses dados sugerem que o exame de qualificação influenciou na ressignificação dessa prática de escrita em relação ao processo de interlocução e ao objeto de estudo. Desencadeia-se, assim, um reposicionamento discursivo de [S] sobre as próprias escolhas linguístico-discursivas para a Introdução e sua reconstrução de sentidos para essa prática letrada considerando:

- (i) o seu lugar sócio-histórico ao querer dialogar com o mundo ao seu redor como engenheira que tem como interlocutores também os agricultores.
- (ii) os lugares sócio-históricos de [P2] e [P3] ao sinalizarem que o diálogo deve privilegiar seu lugar de pesquisadora que tem interlocutores acadêmico-científicos para sua “comunicação científica”.

Nossos enunciados, por um lado, jamais são neutros, exatamente porque partem de sujeitos que fazem escolhas linguístico-discursivas e, por outro, se constituem na relação de alteridade com o outro (outros sujeitos; outros enunciados). Os sujeitos se posicionam para escrever e, de um modo ou de outro, têm suas escolhas guiadas segundo (i) um processo dialógico que mantêm com os lugares sociais e históricos que ocupam dentro e fora da academia e (ii) um processo de alteridade que constitui o Eu no Outro. Esse caráter

discursivo do diálogo estabelecido entre [S] e os professores da banca, em meio a determinadas relações de poder ali existentes, acaba reconfigurando os sentidos dessa prática letrada para [S] à medida que:

- antes do exame de qualificação, [S] busca compreender o que seria ou não pertinente a partir de seu objetivo de construir sentidos considerando as relações sociais e interlocuções que estabelece dentro e fora do mundo acadêmico, com outros grupos sociais, como é o caso dos pequenos agricultores.
- durante e após o exame de qualificação, [S] busca compreender o que seria ou não pertinente a partir de seu objetivo de construir sentidos considerando as interlocuções que estabelece dentro do mundo acadêmico-científico.

Todas essas reflexões nos levam à ideia de que a integração às práticas acadêmicas letradas seria, essencialmente, de ordem discursiva uma vez que as escolhas dos sujeitos também estão submetidas às relações de poder e de interlocução específicas da esfera acadêmica — embora essa dimensão não esteja clara nos comentários dos professores e, tampouco, nos de [S]. Em meio a essas relações interlocutivas e de poder, em nenhum momento do exame de qualificação, [S] esclarece sobre sua intenção de dialogar com os pequenos agricultores com quem tem trabalhado e entende que, para ter a escrita aceita, precisa se reposicionar nessas relações como mestrandia-pesquisadora que se dirige a seus interlocutores acadêmico-científicos.

Ancoradas nos modelos de habilidades e socialização, muitas práticas de ensino de produção textual na universidade baseiam-se, segundo Street (2010: 542), em modelos dominantes que “tendem a enfatizar listas padronizadas de itens a serem seguidos, geralmente, focando a estrutura do texto (por exemplo, introdução, referencial teórico, métodos)”. Diante das considerações aqui tecidas sobre a compreensão das dimensões discursivas das práticas letradas acadêmicas, podemos questionar o processo de reescrita da dissertação de [S] que se baseia apenas na perspectiva do que é mais visível para os

professores na superfície textual. Se tivermos apenas o texto da mestrandia como foco de análise, certamente, chegaremos a indícios capazes de refletir, por exemplo, sobre questões de coerência e coesão textual, como aquelas apontadas na Introdução. Mas, ao refletirmos sobre o texto em meio aos elementos etnográfico-linguísticos, aqui considerados através dos diálogos em torno do texto, veremos, por um lado, que apesar de contribuir, pouco resolve tratar a linguagem e os sujeitos como repetidores de “listas padronizadas de itens a serem seguidos”. Por outro lado, precisamos considerar as práticas letradas acadêmicas a partir do processo de alteridade — ou seja, de negociação e ressignificação — em que os sujeitos se envolvem para se posicionarem diante de determinados interlocutores e em meio a determinadas relações de poder.

Uma das características que precisa ficar mais transparente e menos oculta no processo de integração dos sujeitos a práticas letradas dos meios acadêmicos está nessa dimensão discursiva da prática letrada segundo um processo dialógico e de alteridade em que os sujeitos se constituem discursivamente na relação com o outro. Assim, os sujeitos são ativos e inacabados por estarem sempre se construindo discursivamente, terem uma história e ocuparem lugares sócio-históricos de onde se posicionam para ativar sua responsividade. Dialogamos com o outro em sua forma de pensar, suas bases ideológicas, seus argumentos, sua representação de mundo, de si mesmo e dos outros, assim como também ele dialoga com tudo o que nossa voz está representando ao ler o que escrevemos. É, portanto, um leitor-interlocutor ativo, com quem intercruzamos nosso discurso e com quem ativamos a responsabilidade da resposta. Este interlocutor inacabado e ativo pode ter sua voz, seu modo de pensar representado em nossos discursos de forma a compartilharmos ou a nos contrapor a essa voz — daí, a escrita da dissertação ser um processo de coenunciação à medida que se desenvolve em consequência dos processos dialógicos que a envolve, como é o caso do exame de qualificação. Por esse prisma, nos integramos na cadeia discursiva de modo ativo e como sujeitos do discurso em constante constituição sócio-histórica em diferentes “postos”, pois “(...) o posto é movediço. É preciso desenhá-lo. E o lugar privilegiado deste desenho é a interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 1997:05).



#### **4.3.5 A prática do mistério e a prática da reescrita da dissertação de [S]**

Concomitantemente aos sentidos das práticas letradas refletidos nos posicionamentos sócio-histórico dos sujeitos, podemos também chegar a sentidos e representações discursivas considerando o processo dialógico estabelecido pelas próprias críticas tecidas pelos professores, as quais, por sua vez, desencadeiam um reposicionamento discursivo de [S] sobre as próprias escolhas linguístico-discursivas e sua reconstrução de sentidos para sua prática de escrita da dissertação. Uma das maneiras de chegarmos a essas reflexões é a partir de indícios sobre a “prática do mistério” (LILLIS, 1999) que envolve as notas orais e escritas dos professores sobre o texto quando [S] tenta relacioná-las ao efetivo trabalho de relaboração, ou seja, aquilo que a mestranda precisa compreender sobre o seu real trabalho com a reescrita em relação às mudanças propostas ou exigidas. Nos diálogos, as marcas indiciárias dessa prática também nos levam a reflexões sobre as concepções de “comunicação científica” e linguagem com as quais os sujeitos buscam embasar as práticas acadêmicas de escrita.

Como já foi dito no Capítulo 2 desta tese, Lillis (1999) denomina como “prática institucional do mistério” o “gap” produzido pelas instruções de professores a alunos quando calcadas em duas crenças: (i) a de que os estudantes já conhecem as convenções de escrita e, por isso, não se torna necessário explicitá-las e (ii) a de que as convenções que regulam a escrita acadêmica são transparentes, embora não sejam. Isso acaba resultando em um descompasso entre o que é verbalizado em relação às orientações sobre as práticas letradas e o que é entendido pelos sujeitos.

##### **4.3.5.1 Indícios discursivos sobre concepções de linguagem e práticas de escrita nos comentários dos professores**

Ao longo do texto da mestranda, tanto [P2] como [P3] inserem marcas indicadoras de sugestões, críticas ou falta de entendimento em relação ao texto apresentado. Muitos comentários orais feitos pelos professores ao longo do exame de qualificação

remetem ou complementam essas anotações e, mesmo assim, a mestranda, em entrevista, afirma que não tem certeza de como deve reformular seu texto. Seguem abaixo alguns exemplos dessas notas escritas:

### (C21) Comentários escritos de [P2] sobre parágrafos da Introdução:

**retirar**

*retirar*  
*retirar informação muito básica*

Esse aumento na retenção de radiação, resultando em elevação da temperatura média da superfície do planeta é denominado aquecimento global. Somente nas últimas décadas, devido às evidências, os cientistas perceberam os impactos gerados por esse aquecimento na distribuição de chuvas, nas oscilações de temperatura e no nível do mar, nas alterações de produções de alimentos e também no aparecimento e ressurgimento de doenças dos reinos vegetal e animal.

**retirar informação muito básica**

O ambiente influencia todos os estádios de desenvolvimento do patógeno e do hospedeiro e essa relação é tão intensa que é utilizada para prevenir e manejar epidemias.

A cultura de [PL] é um exemplo característico de cultura agrícola que está sofrendo com as alterações do clima, pois a expansão de sua produção para áreas do Brasil xxxxxxx tem sido prejudicada pela doença [D] causada pelo fungo xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. ref? *podia explicar mais este parágrafo*

Atualmente o Governo Brasileiro está incentivando a expansão dessa cultura a fim de que o país se torne auto-suficiente na produção de [PL]. A

**parágrafo perdido!**

**referência? podia explorar mais este parágrafo**

### (C22) Comentários escritos de [P2] sobre parágrafos da Revisão Bibliográfica:

safra de 2005.

A severidade da [D] de [PL] *ou variedade?* varia grandemente em função da região, das condições climáticas e da *variedade?* cultivar em questão e a intensidade de dano na produção é determinada, geralmente, pela época *explicar* em que ocorre a infecção e pelo órgão afetado na planta (XXXXXX YYYYY ; TTTTTT 2007).

**? explicar**

**explicar**

**Poderia explorar mais este parágrafo**

*podia explicar mais este parágrafo*

**(C23) Comentários escritos de [P3] sobre parágrafos da Introdução:**

O aumento de temperatura pode provocar, de um modo geral, uma diminuição no Brasil de regiões aptas para o cultivo dos grãos. Com exceção da cana e da mandioca, todas as culturas sofreriam queda na área de baixo risco e, por consequência, no valor da produção. O agronegócio é de fundamental importância para mitigação e adaptação desses efeitos degenerativos. Todo o desenvolvimento das últimas décadas, como melhores manejos de solo, água, novas variedades agrícolas permitiram que o país aumentasse significativamente sua produtividade agrícola, colocando-o em uma posição de liderança mundial. Agora o mesmo pode ser feito para combater o aquecimento global. Sendo assim, a agricultura brasileira poderá contribuir para reduzir o problema (XXXXXX et. al, 2008).

**(C24) Comentários escritos de [P3] sobre parágrafos da Revisão Bibliográfica:**

Para um maior controle da doença tem sido recomendado um manejo diferenciado da irrigação, para não manter a umidade por longo período e se o clima persiste favoravelmente à doença, XXXXXXXXXXXXXXXX, da EMBRAPA, recomenda até quatro aplicações dos fungicidas utilizados no controle químico da [D] (YYYYYY, 2009). Deve-se considerar que essas constantes aplicações de fungicida, além de aumentarem o custo de produção de [PL], podem comprometer grandemente o meio ambiente, pois favorecem a contaminação do lençol freático.

Como vemos, [P2] insere notas escritas como “parágrafo perdido”, “retirar informações muito básicas”, “explicar” e “poderia explorar mais este parágrafo”, enquanto [P3] se vale de riscos e sinais de pontuação sobre a parte do texto em que demanda a reescrita. Em alguns trechos, ambos os professores indicam a necessidade de formulação, mas de modo a torná-la ainda mais misteriosa em relação ao que de fato deve ser reelaborado à medida que expõem marcas em trechos diferentes em um mesmo parágrafo, como é o caso dos exemplos a seguir:

(C25) Comentários escritos de [P2] sobre parágrafos da Revisão Bibliográfica:

A safra de [PL] de 2010 teve um aumento, tanto em qualidade como em produtividade mesmo com redução na área de plantio de xxx%. A produção do cereal foi de xxx milhões de toneladas sendo que em 2009 foi de xxx milhões de toneladas, ou seja, xxx% maior (COMPANHIA NACIONAL DE ABASTECIMENTO, 2010). Uma das causas desse aumento na produção pode ser explicada pela ausência da [D] nas lavouras em 2010. ?

(C26) Comentários escritos de [P3] sobre parágrafos da Revisão Bibliográfica:

A safra de [PL] de 2010 teve um aumento, tanto em qualidade como em produtividade mesmo com redução na área de plantio de xxx%. A produção do cereal foi de xxx milhões de toneladas sendo que em 2009 foi de xxx milhões de toneladas, ou seja, xxx% maior (COMPANHIA NACIONAL DE ABASTECIMENTO, 2010). Uma das causas desse aumento na produção pode ser explicada pela ausência da [D] nas lavouras em 2010. ?

Sobre essas notas escritas, [S] afirma durante a entrevista:

[S]: (...) por exemplo, eu chego numa página... *(está escrito)* “ah isso aqui tá fora”, ela *(refere-se à [P2])* diz *(escreve)*... “esse parágrafo tá mal posicionado; ou exclua ou escreva sobre outra coisa”... eu me sinto perdida, entendeu? Por isso eu queria alguém que ficasse comigo lesse e entendesse, (...) então, por mais que a [P2] fique sugerindo pra eu mudar, pra eu tirar, pra eu colocar, não tem uma pessoa que saiba mais do que eu, mais do que os professores da banca, que leia e fale “ó, não... eu acho que esse parágrafo aqui a gente deve deixar” (...) então, vamos montar uma estrutura nós dois, entendeu? Alguém que me pegue na mão, entendeu? E daí, eu fico perdida... não consigo fazer sozinha. (...) Por exemplo, hoje se eu fosse começar a escrever *(refere-se à reformulação do texto após à*

*qualificação*)... eu já tinha pensado... poxa, vou ter de começar do zero? Fazer tudo de novo? Já escrevi 40 páginas... não vou aproveitar nada? Parece que tudo o que você fez não valeu pra nada... não é isso?

Quando [S] afirma “*então, por mais que a [P2] fique sugerindo pra eu mudar, pra eu tirar, pra eu colocar, não tem uma pessoa que saiba mais do que eu, mais do que os três da banca, que leia e fale*”, talvez isso seja um indício de que o legítimo para ela é o que escreveu e o que sabe sobre a prática escrita, provavelmente, com base em outras práticas letradas por ela vivenciadas e naquilo que já deu certo em outras situações. O que os professores apontam não é tão acessível para a mestranda, pois, apesar da complementação entre os apontamentos orais e escritos, [S] não compreende o que deveria mudar em relação ao que escreveu, ou seja, não entende como colocar em prática os apontamentos feitos. Obviamente, [S] compreende o que está escrito nas notas, mas não concebe o que e como deve fazer a reescrita considerando essas notas. Se, como afirma, ninguém sabe mais do que ela e os três da banca sobre a escrita apresentada, e as sugestões dos professores não são compreendidas, então, a reescrita de seu texto continuará, para [S], dentro de uma lógica misteriosa e inacessível.

Certamente, todas as nossas práticas letradas, em diferentes épocas e situações, interpenetram-se, construindo nossos conhecimentos e sentidos para a linguagem e a escrita. Desse modo, as práticas letradas antecedentes e em determinados gêneros, com determinados interlocutores, em outras condições de escrita e situações de circulação colaboram para as práticas de letramentos acadêmicos. Mas, para a escrita de sua dissertação, ao basear-se naquilo que já *experenciou*, [S] não tem o mesmo êxito. Em entrevista, a mestranda afirma:

[S]: Eu passei em segundo lugar no mestrado, passei bem, com bolsa e tudo... só que isso não significou nada... eu passei bem e o que adianta? Porque pra mim, hoje eu estou em último lugar (...) A prova (*refere-se à prova para o ingresso no mestrado*) foram duas redações... redação, não, textos. Um dia foi prova em inglês com vários textos em inglês... lia e respondia as

perguntas em português... eu fui bem. No outro dia, foram textos em português relacionados à agricultura e ambiente... você lia... Eram três temas... era “discorra sobre o tema”, baseado nos textos que você leu. Eu passei super bem. (...) Eu passei em segundo lugar no mestrado, passei bem, com bolsa e tudo... só que isso não significou nada... eu passei bem e o que adianta? Porque pra mim, hoje eu estou em último lugar.

O processo de letramento de [S] levou-a a ter êxito, inclusive, na própria prova de ingresso no mestrado. Mas, pelo depoimento da mestranda, a escrita dos textos dessa prova também seguiam outros padrões que não aqueles exigidos por alguns gêneros acadêmico-científicos, como o uso de referências bibliográficas. É provável que, para escrever as redações nessa prova e tê-las bem pontuadas pelos seus interlocutores-avaliadores, [S] tenha demonstrado domínio da norma culta e conhecimento dos assuntos demandados para a discussão, assim como também é provável que o gênero para essa escrita tenha se aproximado do que temos entendido como “dissertação escolarizada” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2005). Mas [S] é questionada em relação à forma como escreveu sem evidenciar as marcas consideradas pertinentes ao gênero e à fluidez do texto — por exemplo, quando, em sua Introdução, é criticada em relação à passagem de um tópico ao outro sem relações explicitadas, o que também influencia a falta de clareza das justificativas da pesquisa.

Mas se [S] não evidenciou essas marcas em seu texto, de que maneira poderia construí-las por si só? Se elaborou aquela escrita, de acordo com o que entende sobre o gênero desenvolvido nessa prática letrada e de acordo com seu próprio modo de escrever, como poderia mudar sua escrita a partir de notas como “*parágrafo perdido*”, “*retirar informações muito básicas*” e “*podia explorar mais este parágrafo*” ou sinais de interrogação sobre o texto, de modo a conseguir, a partir disso, uma reescrita? Assim, gostaria de propor reflexões sobre uma das dimensões do diálogo entre [S] e os professores que se mantém pouco esclarecida e que, nesse caso, está ligada ao modo como os professores fazem suas notas pressupondo tanto a transparência da linguagem como a mecanicidade da escrita, resultante do pressuposto de que bastaria o conhecimento de um conjunto de competências que deveriam ter sido aprendidas nos anos escolares para serem

transferidas para as práticas acadêmicas de escrita. Mas a afirmação de [S] de que está “em último lugar” nos leva a considerar, por um lado, sua própria visão de fracasso e seu discurso do déficit; e, por outro, que seu êxito em outras práticas letradas, inclusive, demonstrando sua habilidade de escrita, não a leva a compreender como a reescrita deve ser desenvolvida a partir das notas dos professores.

Como já foi colocado anteriormente neste capítulo, o processo de escrita — e igualmente o de reescrita — está relacionado ao complexo processo de constituição de sujeitos discursivos inseridos em processos dialógicos permeados por determinadas relações de poder. Isso nos leva a considerar que quando [S] diz “*eu queria alguém que ficasse comigo lesse e entendesse (...) Não consigo fazer sozinha*” também está nos levando a repensar a necessidade de as práticas letradas acadêmicas ocorrerem segundo um processo de negociação e discussão sobre a escrita, capaz de levar ao questionamento sobre “como” e “de onde” escrever — e não apenas ao “o que” escrever — segundo a perspectiva discursiva discutida nesta tese. Pouco adiantam os modelos dominantes de ensino de listas padronizadas de itens a serem seguidos (STREET, 2010: 542) e de disciplinas de produção textual baseadas nos modelos de habilidade, principalmente, se focalizam gêneros do nosso dia-a-dia de leitores de jornais, revistas e livros não-acadêmicos, como crônicas, artigos de opinião, editoriais, entre outros, ou de disciplinas que, baseadas nos modelos de socialização, ensinam a metodologia científica privilegiando aspectos da estrutura do texto, como introdução, referencial teórico e métodos, sem trabalhar os aspectos discursivos de interlocução, relações de poder e posicionamento dos sujeitos discursivos.

As notas “misteriosas” dos professores e sua conseqüente incompreensão nos levam a refletir ainda mais sobre o tratamento que a escrita alcança nas práticas letradas acadêmicas, principalmente, em relação ao ensino e aprendizagem de produção textual. Embora, na universidade, ocorram novos processos de letramento que precisam ser entendidos discursivamente, ou seja, para além das características composicionais dos gêneros, o letramento é visto como singular e situado apenas no período que compreende o Ensino Fundamental e o Médio e relacionado ao domínio de um conjunto de habilidades sobre a leitura e a escrita. Dessa crença, constrói-se o pressuposto de que bastaria aos estudantes universitários transferirem seu conhecimento para todas as práticas letradas, em

qualquer situação e gênero demandados. Mas as práticas letradas escolares situadas entre a infância e a adolescência não são, por si só, suficientes para o ambiente acadêmico para que os estudantes escrevam na universidade se espelhando única e completamente em suas práticas letradas anteriores. Se, na universidade, há outras práticas, outros gêneros, outros interlocutores, outras relações de poder e condições e circulação de escrita, então, isso demanda aprendizagens. Isso implica questionarmos o discurso do déficit sobre a escrita do estudante e repensarmos o que a universidade precisa oferecer como práticas de ensino e aprendizagem para as novas situações de escrita — que não seja, obviamente, apenas pautado sobre os modelos de habilidade e socialização, mas, principalmente, sobre o modelo dos letramentos acadêmicos.

No caso de [S], são oferecidas as disciplinas Seminário I e II, cujo objetivo é a reflexão sobre a metodologia científica de pesquisa e a abordagem da escrita de alguns gêneros acadêmicos, como resumos e artigos. Embora as atividades alcancem de alguma maneira questões relacionadas às pesquisas dos mestrados, não há um investimento particular sobre a situação de escrita de cada um deles. As propostas pedagógicas daquelas disciplinas estariam situadas nos modelos de letramentos da socialização da cultura acadêmica e representariam certo suporte<sup>97</sup> à escrita dos mestrados, mas, não são capazes de atingir os conflitos particulares de cada mestrando por não propiciarem espaços de discussão sobre a escrita de cada um deles — e, no caso da dissertação de mestrado, não há como negar essa necessidade. Pelo que temos compreendido a partir desta tese, o diálogo que ocorre em um espaço específico de discussão sobre a escrita contribui de maneira inegável e imprescindível para o entendimento dos mestrados sobre os caminhos possíveis para suas práticas de escrita, principalmente, se, pelo prisma discursivo dos Letramentos Acadêmicos, esse espaço for de negociação sobre as escolhas linguístico-discursivas.

---

<sup>97</sup> Por exemplo, o resumo expandido que [S] fez envolvendo sua pesquisa.



#### 4.3.5.2 Dimensões pouco esclarecidas para a escrita de [S]

A perspectiva dos Letramentos Acadêmicos tem criticado os processos de ensino e aprendizagem das práticas letradas acadêmicas que, de um modo geral, se baseiam no ensino de produção textual segundo os modelos de habilidade e de socialização acadêmica. Esses modelos, embora necessários à compreensão de determinadas dimensões da escrita, são criticados pelo prisma dos Letramentos Acadêmicos à medida que as concepções de escrita subjacentes a eles não privilegiam o ponto de vista dos sujeitos como aqueles que necessitam de discussões para entender os caminhos do seu próprio texto. Sem esse processo de negociação, há o que Street (2009a) entendeu como “características ‘ocultas’” ou “dimensões ocultas” existentes no ensino genérico de escrita acadêmica a alunos de áreas distintas e nas avaliações dos professores sobre a escrita dos alunos. A partir das discussões suscitadas em suas aulas ministradas na Universidade da Pensilvânia (EUA) para alunos das disciplinas de Letramentos (EDUC724) e de Linguagem e Poder (ED917), o autor elaborou um conjunto de conceitos funcionais capazes de abordar algumas dessas dimensões pertinentes à escrita de textos acadêmicos, nomeando-as como “‘hidden’ features” da escrita acadêmica, ou seja, aspectos não explicitados nas instruções didáticas que antecedem as práticas de escrita acadêmica ou não encontrados em manuais padronizados que listam as orientações sobre a estrutura a ser seguida. Essas dimensões são condizentes aos seguintes aspectos da escrita:

1. “Enquadramento” (“*Framing*”), ou seja, o tipo e o propósito dos gêneros solicitados e quais seriam os interlocutores.
2. “Contribuição / ‘Para quê?’” (“*Contribution/ ‘So what?’*”), ou seja, a necessidade de explicitação sobre a contribuição científica que o artigo proporcionaria para o conhecimento, a área de pesquisa e as pesquisas futuras.
3. “Voz do Autor” (“*Voice of the Author*”), ou seja, as escolhas linguísticas capazes de evidenciar o modo como o sujeito se faz entender como um

sujeito situado, comprometido com (seus) interesses e, portanto, sem ser neutro ao apresentar seu texto/tese.

4. “Ponto de Vista” (“*Stance*”), ou seja, as maneiras como os autores se projetam em seus textos para comunicarem sua integridade, credibilidade e comprometimento, assim como a relação que mantêm com o tema e os leitores.
5. “Marcas Linguísticas” (“*Signalling*”), ou seja, os sinais capazes de fazer o leitor acompanhar o desenvolvimento da argumentação e avaliar a coerência com que o autor apresenta sua voz e seu ponto de vista.
6. “Estrutura” (“*Structure*”), ou seja, a organização da estrutura do artigo segundo manuais que destacam termos como “referenciais teóricos, métodos, dados e conclusão”, como se a estrutura não pudesse incorporar formas mais sofisticadas de organização.

Como foi dito, essas “‘hidden’ features” da escrita acadêmica foram elaboradas a partir de estudos sobre aspectos não explicitados nas instruções didáticas que antecedem as práticas de escrita acadêmica. A presente tese não possui o objetivo de focalizar e trazer para a análise questões pedagógicas de ensino e aprendizagem, mas, pode contribuir para isso à medida que os diálogos existentes em torno da dissertação de [S] e de suas próprias escolhas linguístico-discursivas também geram discussões sobre algumas dimensões pouco esclarecidas. De qualquer maneira, também é preciso considerar que essas dimensões se interconectam, ou seja, apesar de serem listadas e explicadas separadamente pelo autor, por se coadunarem, precisam ser compreendidas em sua interdependência.

Na dissertação da mestranda, especialmente, na Introdução e na Revisão Bibliográfica, a “voz do autor” não é marcada pelo uso do “eu”, mas pelas suas escolhas linguístico-discursivas que partem de sua formação profissional como engenheira agrônoma para incluírem os pequenos agricultores na interlocução. Entre essas escolhas, estão aquelas que abrangem questões amplas sobre mudanças climáticas, aquecimento global e agricultura. A partir disso, os professores da banca teceram diversas críticas

relacionadas à delimitação e abrangência do tema e à concisão e pertinência de muitas informações à medida que [S] não deixa claro o “enquadramento” e a “contribuição” da pesquisa. Nessas seções da dissertação, os professores da banca cobram de [S] a clareza segundo um movimento de redução da escrita, propondo a exclusão de tudo o que consideram não pertinente ao delineamento do objeto de estudo e das justificativas de pesquisa.

Essa falta de clareza sobre o “enquadramento” e a “contribuição” também está relacionada à “*fragmentação*” e a falta de “*uma linha de desenvolvimento*” apontadas pelos professores em decorrência da falta de “*marcas linguísticas*” capazes de fazer o leitor acompanhar o desenvolvimento da argumentação e avaliar a coerência com que o autor apresenta sua voz e seu ponto de vista (STREET, 2009a:09). Assim, ao criticarem a fragmentação, a falta de uma linha de desenvolvimento, a (não) relação entre os tópicos, a proximidade e a (não) focalização no tema da pesquisa, os professores sinalizam, a seu modo, aquilo que permaneceu como dimensões ocultas para a prática de escrita de [S]. Na escrita da mestranda, a “*fragmentação*” e a “*falta de uma linha de desenvolvimento*” ocorrem quando se trata de estabelecer os sentidos através das relações entre as informações e podem ser analisadas segundo um movimento de redução da escrita, enquanto a disposição de muitas informações para desenvolver o GT pode ser entendida como um movimento de expansão/detalhamento.

O modo como os professores criticam esses movimentos na Introdução e na Revisão Bibliográfica nos leva à ideia de que o processo de integração de [S] às práticas acadêmicas escritas está essencialmente ligado a questões de clareza, que, por sua vez, está relacionada a um complexo e, por vezes, paradoxal embate entre os movimentos de redução e de expansão/detalhamento da escrita. Então, a “clareza”, em meio a esse conflito entre o que precisa/deve ser ou não explicitado, também pode ser considerada como uma dimensão pouco esclarecida porque, sob a perspectiva da pressuposta transparência da linguagem, o sujeito tem a ilusão de uma escrita clara em si mesma, com relações transparentes de sentidos, mas, essa clareza é questionada quando o seu texto circula em meio a outros interlocutores e, no processo de alteridade, o Outro aparece e desequilibra essa ilusão. Embora imprescindível, essa é uma dimensão pouco esclarecida da escrita acadêmica da

dissertação de [S]: o que precisa ser explicitado ou excluído se constrói num processo de alteridade, durante o exame de qualificação e a partir dos apontamentos dos professores.

Ou seja, à medida que as construções de sentidos ocorrem no processo dialógico da enunciação, os movimentos de redução ou expansão não dependem apenas da clareza da escrita em si mesma como um efeito da habilidade do sujeito ou de seu engajamento nos discursos da academia, mas precisam ser trabalhados mutuamente entre os sujeitos a partir da negociação dialógica desenvolvida em meio ao contexto situado de interlocuções e relações de poder. Esses movimentos precisam, portanto, ser pensados/decididos em meio a um trabalho mútuo entre o aluno-pesquisador-escritor e seus interlocutores, que, no caso de um exame de qualificação, são os professores integrantes da banca, mas que, em outros momentos, também são os orientadores, assim como aqueles que podem fazer questionamentos por meio de congressos, simpósios, fóruns de discussão e seminários em que as pesquisas são apresentadas. O trabalho mútuo e contínuo dos sujeitos inseridos em eventos de negociação dialógica para a construção de sentidos precisa ser entendido como a essência do processo de integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas.

#### **4.3.5.3 Outras questões de “comunicação científica”: a exigência de detalhamentos e justificativas para a integração de [S]**

Como já foi dito, o lugar sócio-histórico ocupado pelos professores da banca ao participarem do exame de qualificação de [S] é o de quem demanda a responsabilidade ao que eles mesmos, ao longo do evento, denominaram como “comunicação científica”, numa referência à necessidade de clareza sobre a linguagem utilizada para descrever a pesquisa e, por esse prisma, continuarei com algumas reflexões sobre as “dimensões ocultas” ao considerar o que as notas orais e escritas dos professores buscam sinalizar sobre a escrita de [S] nas seções “Materiais e Métodos”. Pretendo, assim, avançar na análise considerando que, a partir disso, é possível refletir sobre mais alguns aspectos que não ficam claros em relação ao movimento linguístico-discursivo existente nessas práticas, embora sua clareza

seja essencial para a integração à escrita de gêneros acadêmicos, como é o caso da dissertação de mestrado.

Uma das seções mais criticadas e discutidas pelos professores sobre a escrita de [S] é “Materiais e Métodos”. Nessa seção, a mestranda deve escrever sobre os procedimentos metodológicos utilizados em sua investigação científica em relação à submissão de várias mudas de duas espécies da [PL] a diferentes temperaturas e umidades do solo. Disponho, abaixo, alguns fragmentos do texto de [S] com os comentários dos dois professores pedindo esclarecimentos sobre esses procedimentos:

**(C27) Comentários escritos de [P2]:**

The image shows a document snippet with the following text and annotations:

**4.1.4 Tratamentos**

Cada tratamento foi composto por um copo plástico e consistiram em:

- 1) Período de molhamento foliar de 6 horas;
- 2) Período de molhamento foliar de 10 horas;
- 3) Período de molhamento foliar de 14 horas;
- 4) Período de molhamento foliar de 18 horas;
- 5) Período de molhamento foliar de 24 horas.

Handwritten annotations include:

- A redacted area with the note: "você precisa escrever os tratamentos de maneira mais detalhada" and "delineamento?".
- A circled phrase "um copo plástico" with a note: "prefiro para que você coloque aqui".
- A circled phrase "e consistiram em:" with a note: "delineamento repetição?".
- A circled phrase "molhamento?" with a note: "como foi feito o molhamento?".

Callout boxes contain the following questions:

- Você precisa escrever os tratamentos de maneira mais detalhada - delineamento?
- delineamento - repetição? Prefiro que você coloque aqui
- Como foi feito o molhamento?

**(C28) Comentários escritos de [P3]:**

The image shows a document snippet with the following text and annotations:

**4.1.4 Tratamentos**

Cada tratamento foi composto por um copo plástico e consistiram em:

- 1) Período de molhamento foliar de 6 horas;
- 2) Período de molhamento foliar de 10 horas;
- 3) Período de molhamento foliar de 14 horas;
- 4) Período de molhamento foliar de 18 horas;
- 5) Período de molhamento foliar de 24 horas.

Annotations include a large red circle around the list and a red question mark above it.

(C29) Comentários escritos de [P2]:

**4.2.4 Tratamentos**

- *Tratamentos em pontos?! Escrever e detalhar como foi feito*

- Inoculação  $10^3$  (10 repetições)
- Inoculação  $10^4$  (10 repetições)
- Inoculação  $10^5$  (10 repetições)
- Inoculação  $10^6$  (10 repetições)

**Variedade Resistente**

*Os trat. são as diferentes concentrações e as T°C [temperaturas]*

- Inoculação  $10^3$  (10 repetições)
- Inoculação  $10^4$  (10 repetições)
- Inoculação  $10^5$  (10 repetições)
- Inoculação  $10^6$  (10 repetições)

**Variedade Susceptível**

*antes não significava nada*

*10<sup>5</sup> e 10<sup>6</sup>?*

*Isto não significa nada para mim*

(C30) Comentários escritos de [P3]:

**4.2.4 Tratamentos**

**do quê?**

- Inoculação  $10^3$  (10 repetições)
- Inoculação  $10^4$  (10 repetições)
- Inoculação  $10^5$  (10 repetições)
- Inoculação  $10^6$  (10 repetições)

**Variedade Resistente** (BR 18)

*Por que estas temperaturas? Qual a justificativa?*

- Inoculação  $10^3$  (10 repetições)
- Inoculação  $10^4$  (10 repetições)
- Inoculação  $10^5$  (10 repetições)
- Inoculação  $10^6$  (10 repetições)

**Variedade Susceptível** (Anathura)

*Qual a relação destas [ ] com o que houve no campo?!*

(C31) Comentários escritos de [P2]:

conjunto foi de 50 ml nas concentrações de  $1 \times 10^3$ ,  $1 \times 10^4$ ,  $1 \times 10^5$  e  $1 \times 10^6$  esporos/ml acrescentado de Tween 20 a 0,01%, como espalhante. As plantas foram submetidas às temperaturas de  $22^\circ\text{C}$  e  $28^\circ\text{C}$  por 18 horas de molhamento foliar (para ocorrer a infecção) que foi obtido através da cobertura das plantas com sacos plásticos em períodos variáveis em função dos tratamentos.

*Qual a relação destas [ ] com o que houve no campo?!*

*Por que as escolhas destas T [temperaturas]?*

**(C32) Comentários escritos de [P3]:**

conjunto foi de 50 ml nas concentrações de  $1 \times 10^3$ ,  $1 \times 10^4$ ,  $1 \times 10^5$  e  $1 \times 10^6$  esporos/ml acrescentado de Tween 20 a 0,01%, como espalhante. As plantas foram submetidas às temperaturas de 22°C e 28°C por 18 horas de molhamento foliar (para ocorrer a infecção) que foi obtido através da cobertura das plantas com sacos plásticos em períodos variáveis em função dos tratamentos.

**4.2.4 Tratamentos**

- Inoculação  $10^3$  (10 repetições)

Por que estas temperaturas?  
Qual a justificativa?

Por que estas temperaturas? Qual a justificativa?

Como podemos ver, os dois professores elaboram anotações com questionamentos muito semelhantes sobre a forma como [S] descreveu os procedimentos metodológicos. A mestrande se valeu de uma descrição sucinta e, algumas vezes, em forma de itens, sobre os quais, [P2] questiona o modo como o molhamento foi feito e qual seria a relação daquelas temperaturas com o campo. [P3] também questiona o porquê daquelas temperaturas, colocando traços e pontos de interrogação sobre o texto. Nesse caso, uma dimensão pouco esclarecida sobre essa escrita é a de que, apesar de os interlocutores de [S] serem conhecedores de experiências no campo e em laboratórios e familiarizados com muitos procedimentos utilizados, é preciso descrever esses procedimentos extensamente, não apenas para serem compreendidos pelos professores, mas, principalmente, para serem avaliados como plausíveis do ponto de vista científico — o que também leva a outro ponto, que é o da condução ética e validade da experiência. Por isso, em seus comentários orais, [P2] pergunta:

**(C33) – Pergunta oral de [P2]:**

*“E se eu quiser reproduzir esta pesquisa? Isso não seria possível devido à falta de clareza de materiais e métodos (...) da estrutura em forma de itens no “delineamento”, porque não é texto (...) falta explicação (...) os itens não são claros. Seria necessário desenvolvê-los. Você presume que todos conhecem os protocolos.”*

[P2] questiona sobre a condição de reprodução da experiência a partir do modo como a descrição é elaborada — de acordo com [P2], como se todos conhecessem o protocolo. Nesse caso, a dimensão pouco esclarecida para [S] é que o detalhamento de seus protocolos metodológicos é necessário para evidenciar plausibilidade, ética e validade da própria pesquisa. Mesmo considerando as relações de poder aí existentes e as diferenças de gêneros entre os comentários dos professores e a dissertação da mestranda, é possível dizer que, ao mesmo tempo em que se valem de notas curtas e, muitas vezes, misteriosas, sobre o texto de [S], os professores não aceitam os mesmos procedimentos na escrita da mestranda, sinalizando com traços e interrogações ou notas de advertência como “*tratamentos em pontos?!*” e “*Isso não significa nada para mim*” ([P2]). Essas marcas indiciam o modo como, paradoxalmente, a linguagem é considerada transparente ou misteriosa e elaborada segundo a prática do mistério para ambos os lados — dos professores e da mestranda. Assim, apesar de a linguagem ter sempre um grau de opacidade, de não ser absolutamente clara, até porque enunciados concretos não compreendem sentidos em si mesmos (BAKHIN, 2003), a dimensão oculta, nesse caso, não está relacionada apenas a características de clareza pertinentes ao gênero, mas, fundamentalmente, às relações de poder nas quais os interlocutores do campo/da esfera (op. cit.) acadêmico-científico se inserem. Essas relações de poder podem corresponder a posturas autoritárias, mas, no caso aqui estudado, estão muito mais vinculadas à responsabilidade que os professores possuem sobre uma pesquisa/investigação ao avaliarem-na cientificamente em relação à sua plausibilidade, ética e validade e concordarem com sua publicação.

Durante a entrevista, retomei os questionamentos dos professores para que [S] pudesse mostrar o seu ponto de vista sobre as críticas e as sugestões feitas:

[E]: Lembra que o professor perguntou por que você escolheu essa temperatura para começar e essa temperatura para terminar?

[S]: Então... porque eu fiz dois experimentos: um com molhamento foliar e outro, com duas temperaturas e com diferentes concentração de inóculo. E



a gente (*refere-se ao orientador*) escolheu duas temperaturas, porque uma era mais do verão e outra mais do inverno.

[E]: Qual a relação dessas temperaturas, dessa pesquisa de laboratório com esse mundo externo das mudanças climáticas... com os exemplos, com os conceitos que você trouxe da mudança climática na Introdução?

[S]: Na verdade, o que acontece? Eu usei duas temperaturas: uma da região sul; outra, do Brasil central. E aí, com essas mudanças climáticas (*refere-se, ao assunto da Introdução de sua dissertação*), o que acontece? Tá fazendo com que aumente a temperatura e chova mais, então, no Brasil central, que é uma temperatura mais alta — e [PL] tende a se expandir para o Brasil central (...), pra região do Mato Grosso e Goiás —, então, a gente (*ela e o orientador*) relacionou que as mudanças climáticas poderiam ser um entrave para a plantação de [PL] no Brasil.

O que percebemos com a entrevista é que [S] não negligencia algumas explicações e relações necessárias para a compreensão sobre seus procedimentos metodológicos, mas, em sua escrita, a mestranda não explicita detalhadamente como sua experiência foi conduzida. Nos comentários dos professores, há indícios de que o processo de descrição precisa ser compreendido segundo a necessidade de esclarecer quais os procedimentos, como e por que foram realizados, porque a clareza sobre o processo de geração dos dados garante condições, não apenas de entender como a investigação foi feita, mas, principalmente, de avaliar a ética da pesquisa e a credibilidade dos resultados. A descrição de [S] sobre sua metodologia de condução da pesquisa é elaborada de maneira sucinta, provavelmente, com base em descrições observadas ou realizadas em outros gêneros, em outros contextos e para outros interlocutores<sup>98</sup>. Quando os professores da banca exigem de [S] a descrição detalhada para a compreensão sobre os procedimentos metodológicos, também estão sinalizando sobre o complexo modo de atingir a validação e a

---

<sup>98</sup> Por exemplo, os relatórios de experiências em laboratórios, escritos em disciplinas da graduação.

credibilidade científicas. Para [S], umas das dimensões pouco esclarecidas, nesse caso, é a de que se os procedimentos fossem outros, os resultados seriam diferentes, porque os procedimentos também partem de escolhas de um sujeito situado sócio-historicamente, segundo a sua formação e conhecimento acadêmicos e suas hipóteses investigativas. O que precisa ficar mais claro para [S] é que os detalhes são imprescindíveis à medida que a “comunicação científica” não é neutra por sempre partir de sujeitos que, situados sócio-historicamente, fazem determinadas escolhas e não outras.

Se, por esse prisma, voltarmos a olhar às categorias das dimensões ocultas propostas por Street (2009a), perceberemos que o autor elenca vários itens, mas todos descritos segundo marcas linguísticas construídas no texto e que precisam ser entendidas em relação ao gênero e ao próprio encaminhamento do texto. Ou seja, para ser considerado um bom “escritor” de gêneros acadêmicos, é preciso deixar textualmente marcados mecanismos que sinalizam o enquadramento, a contribuição da pesquisa, a voz do autor e seu ponto de vista, a argumentação e a organização estrutural do texto. É certo que a consideração dessas categorias representa um ganho para o ensino e aprendizagem da escrita de gêneros acadêmicos à medida que são capazes de esclarecer dimensões pouco explicitadas para os alunos-pesquisadores da pós-graduação. Mas, pelas análises propostas nesta tese, é preciso considerar também as dimensões pouco claras sobre o modo como a construção de sentido se dá no processo de alteridade que envolve as práticas letradas acadêmicas, ou seja, o modo como a clareza se constrói em meio à interlocução, aos posicionamentos dos sujeitos, às relações de poder. Tudo isso resulta, por fim, em um processo discursivo de coenunciação decorrente das discussões e negociações sobre a escrita, que ocorrem entre os sujeitos pesquisadores-escritores e seus interlocutores que, no caso do exame de qualificação de [S], são os professores da banca.

Na entrevista, [S] elabora oralmente as explicações e as relações necessárias sobre seus procedimentos metodológicos e, nesse momento, tudo o que diz é o que apenas ela é capaz de dizer, porque ninguém mais conhece as informações sobre os seus protocolos metodológicos. Logo, de toda a sua escrita, a seção “Materiais e Métodos” pode ser vista como o momento em que mais poderia evidenciar sua voz, embora seus dizeres tenham sido sucintos, elencados em itens que expressavam de modo extremamente conciso

algumas informações sobre os procedimentos da investigação e sem a marca explícita do “eu”, como em “*As plantas foram submetidas*” no lugar de “*Eu submeti as plantas*”. Essa prática do “eu” distanciado para a “comunicação científica” estaria em conformidade com a demanda do gênero para a área da ciência em que [S] se encontra, mas o movimento de redução extrema de seu texto somado a esse distanciamento nessa seção podem nos fazer refletir sobre o modo como o processo de redução ou expansão do texto ocorre a partir do posicionamento discursivo do sujeito diante dos interlocutores, das relações de poder e do contexto situado em que se insere. Temos, pois, uma tensão estabelecida entre os lugares que precisam ser construídos e assumidos pelos sujeitos quando aproximamos as dimensões ocultas de Street e as dimensões discursivas aqui analisadas: um sujeito que é levado a assumir seu posicionamento como aluno-escritor, mas que também precisa construir seu lugar discursivo como pesquisador-escritor. Esse é um movimento complexo que envolve bem mais que o conhecimento de mecanismos que levam ao desenvolvimento e à organização textual segundo as categorias das dimensões ocultas propostas por Street (op.cit), pois depende de um sujeito que, inserido em um processo de alteridade, vai se constituindo discursivamente para tomar decisões e fazer suas escolhas diante das relações de poder nas quais os interlocutores da esfera acadêmico-científica se inserem. É pela escrita que o detalhamento, a aceitação e a validação da pesquisa tornam-se possíveis. Mas é pela constituição do sujeito discursivo que essa escrita se torna possível.

#### **4.3.6 A constituição dos sujeitos discursivos através dos processos dialógicos de negociação sobre a escrita**

Como temos visto a partir das análises aqui propostas, a reconstrução da “história do texto” de [S] a partir do processo dialógico construído durante o exame de qualificação nos leva a importantes reflexões sobre a constituição de um sujeito discursivo em meio a determinadas relações interlocutivas de poder. Logo, esse é um aspecto fundamental a ser considerado para a escrita acadêmico-científica de estudantes-pesquisadores-escritores, ou seja, é preciso ter em conta o modo como os diferentes interlocutores compreenderiam a pesquisa e o experimento científico da maneira como são

apresentados pela escrita — o que está longe de depender apenas de um processo de codificação e decodificação, pois a escrita não pertence a um processo de descrição mecanicamente elaborada pela lógica da pesquisa.

A análise dos dados aqui apresentados sugere que, tanto para a mestranda quanto para os professores da banca de qualificação, a escrita tem sido tratada segundo uma visão mecanicista da linguagem: um código autônomo, transparente/claro e dirigido a um leitor passivo a quem se faz a “comunicação científica” segundo um sentido resultante apenas de uma clareza unidirecional gerada pela decodificação da escrita. Mas todo dizer é dialógico à medida que é atravessado por outros dizeres que lhe dão sentido sócio-historicamente (BAKHTIN, 2003). Dessa maneira, em seus lugares sócio-históricos, os sujeitos e seus enunciados jamais serão neutros, embora, na relação verticalizada de poder, nem sempre é permitida a exposição do posicionamento dos sujeitos. Na visão de “comunicação científica” como um efeito do mecanicismo da linguagem, prevalece a pressuposição de neutralidade da escrita acadêmico-científica e permanece oculta a dimensão de que os sujeitos tomam lugares e se posicionam para escrever. Também permanece oculto que esse posicionamento irá, de um modo ou de outro, guiar o processo enunciativo-dialógico das escolhas a serem feitas pelos sujeitos pesquisadores e escritores.

O pressuposto de autonomia do código da escrita e a pressuposta relação linear entre remetente-destinatário/código-sentido segundo o velho paradigma “emissor-mensagem-receptor” parecem ter intrínseca relação com o que poderíamos chamar de “decodificação positivista”. Segundo o dogma positivista, a ciência é fundada na observação e, como tal, a escrita de uma pesquisa acadêmico-científica seria como “descrições que simplesmente correspondem ao estado de mundo” (HAMMERSLEY & ATKINSON, 2007:05), como se o uso da linguagem e a própria descrição não tivessem posicionamento, ponto de vista ou como se, do ponto de vista positivista, fosse a revelação de uma verdade imutável que seria descrita através do código escrito com sentido totalmente neutro e controlado.

A partir da ideia de que os positivistas dão prioridade a fenômenos que são diretamente observáveis ou que podem ser logicamente inferidos do que é observável, talvez seja possível pressupor a crença de que a suposta clareza do fenômeno resulta numa

descrição lógica, a partir de uma escrita a ser mecanicamente elaborada. Dessa ideia de ciência lógica, chega-se à ideia de que, por ser lógica, a pesquisa científica ou a própria lógica da pesquisa se revelariam por si só, em um revelar a ser mecanicamente escrito, bastando apenas descrever a “lógica” da investigação/experimento e seus resultados. Dessa segunda ideia, viria outra crença: a de que não há o que discutir ou negociar em relação à escrita científica, já que, por esse prisma de ciência, em que sempre há lógica do experimento e dos resultados, o que escrever está determinado pela condição de “descrições que simplesmente correspondem ao estado de mundo” (*op. cit*) e, por esse mesmo motivo, o que escrever também é tido como algo claro para todos, inclusive, para o estudante de mestrado, relativamente, iniciante como escritor do gênero acadêmico-científico.

Perde-se, nessa falácia, o fato de que, embora o que escrever seja construído com o decorrer dos experimentos e da investigação científica, o “como” e “de onde” escrever precisam ser discutidos não apenas para compreensão do gênero, mas, também, para a própria compreensão do lugar a ser ocupado por um sujeito discursivo pesquisador-escritor diante de interlocutores específicos e de relações de poder, os quais, no caso da banca de exame de qualificação da dissertação, terão responsabilidade científica sobre aquilo que aprovam. De um modo geral, essa interlocução também ocorre tanto em relação à instituição a que o estudante pertence quanto à própria comunidade científica local e global com as quais ele e sua instituição interagem.

Por fim, é imprescindível reafirmar que todo processo de significação e ressignificação da prática acadêmica letrada aqui discutida e dos posicionamentos e reposicionamentos de [S] ocorreu intrinsecamente ao processo de alteridade que se estabeleceu no conflito dialógico entre a mestranda e seus professores da banca do exame de qualificação. O termo “conflito” não é aqui tomado em um sentido negativo, mas de modo coerente com tudo o que foi discutido sobre as relações de poder específicas dessas práticas letradas nessa esfera. Esse conflito ocorre à medida que o texto, como enunciação dialógica, apenas terá seu acabamento e construção de sentidos quando circula para outros interlocutores e, no processo de alteridade, é negociado o que precisa ser explicitado ou excluído. Assim, no exame de qualificação de [S], os professores da banca sugerem um novo percurso de desenvolvimento e representam um paradoxal movimento entre a

exclusão e a integração da mestranda a essas práticas a partir de um critério da clareza. Todas as falas dos professores estão regidas por um critério da clareza. Mas, na Introdução e na Revisão Bibliográfica, essa clareza é criticada em relação à concisão, pela negação dos detalhes, enquanto, na seção “Materiais e Métodos”, a clareza é discutida pela extensão, pelo detalhamento. [S] faz o oposto: enquanto na Introdução e Revisão Bibliográfica, se estende para demonstrar conhecimento sobre o GT, em Materiais e Métodos, pensa em seus interlocutores como aqueles que conhecem a prática laboratorial e, por isso, não se estende nas explicações detalhadas do processo de experiência. Não considera interlocutores que não entenderiam o modo como escreveu e que poderiam cobrar a repetição da experiência.

Certamente, todo o conflito construído no contexto dialógico que provocou os questionamentos sobre a dissertação de [S] representou um importante processo de negociação sobre sua prática escrita que resultou em ressignificações e reposicionamentos. Nesse sentido, esta tese proporciona um importante passo para uma discussão que é muito sugerida pelos Letramentos Acadêmicos, mas que é pouco esclarecida: o que significa a negociação para a prática escrita e como essa negociação pode se tornar parte da integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas, principalmente, em relação às práticas de escrita que envolvem a dissertação de mestrado. Pelo que podemos entender pelas análises aqui elaboradas, essa negociação está essencialmente relacionada ao “Outro” e à dimensão discursiva das práticas letradas acadêmicas em relação à circulação, interlocução, publicação e relações de poder constituídas.

Nesse sentido, podemos depreender que o processo de integração às práticas letradas acadêmicas está também relacionado a uma instância anterior à do exame de qualificação: a da orientação. [S] foi para o exame de qualificação sem que seu professor-orientador tivesse lido e discutido sua dissertação. Segundo a mestranda, ele a orientou durante a realização dos procedimentos laboratoriais da investigação, mas ao fim da produção dos registros, ela permaneceu sem qualquer orientação dele para a escrita. Por um lado, podemos interpretar essa conduta em decorrência da visão mecanicista da linguagem e positivista da ciência, como já foi discutido neste capítulo. Por outro, vemos que os próprios professores da banca de [S] apontaram para questões que poderiam ter sido trabalhadas se a mestranda tivesse tido a negociação com seu orientador. Um dos

momentos de seu exame de qualificação que mais expressa essa condição é quando os professores apontam o modo como a mestranda escreve em itens, sem as explicações necessárias ao entendimento dos procedimentos metodológicos, e isso o orientador poderia ter feito. O professor [P3], em seu modo de expressar essa importância da negociação, elabora uma crítica a isso, quando diz a [S]:

[P3]: *“seu orientador tem uma linha de conduta que a gente tem de respeitar, mas talvez a sua falha foi, por exemplo, não ter procurado mais gente pra suprir essa opinião(...).”*

[P2] se refere à “*opinião*” de [S] ao longo da dissertação e à própria necessidade de diálogo sobre os caminhos da escrita. Nesse momento, podemos dizer que [P3] nos leva a pelo menos duas características da negociação: primeiramente, refere-se à importância da orientação e, depois, ao precioso e essencial processo de interlocução que essa prática de escrita deve manter. Ou seja, por um lado, os professores da banca de [S], pelo seu modo de criticar e apontar os problemas contidos na dissertação da mestranda, apontam para o discurso do déficit, mas, por outro, com o objetivo de incluir a mestranda a essa prática de escrita acadêmica, também apontam para a circulação do texto, para os interlocutores, para a construção de sentidos no processo dialógico. Os professores apontam o déficit, mas não só isso. Ao modo deles, o discurso do déficit é um modo de excluir [S] para integrá-la à prática de escrita da dissertação de mestrado. Sua inclusão é resultante de um processo de exclusão: o que não é aceito na escrita e o que poderá ser aceito. Ou seja, em todo o processo de diálogo, os professores tentam integrá-la, inseri-la nas práticas letradas acadêmicas segundo o que constroem de sentido para elas.

Na fala de [P3], também podemos situar a negociação da escrita em meio à alteridade dialógica como um processo de coenunciação numa construção de vozes, ou seja, existem vários sujeitos que estarão contribuindo para essa prática escrita. [S] não é a única responsável pela escrita. Existem vários sujeitos que são responsáveis, que estão contribuindo para essa prática escrita, que ajudam a construir essa escrita com contribuições diversas. Então, à medida que o diálogo ocorre, à medida que a discussão e a

negociação sobre a escrita ocorrem, os significados para as práticas se reconstróem e, simultaneamente, os posicionamentos discursivos também. Dessa maneira, a escrita da dissertação de mestrado pode ser vista como um processo de coenunciação construído através do diálogo com os “Outros”, ao mesmo tempo, que envolve um coro de vozes por trazer as fontes bibliográficas e que culmina na autoria de um sujeito discursivo que, de seu posicionamento sócio-histórico, faz suas escolhas linguístico-discursivas para escrever. Assim, as práticas letradas situadas emergem bem mais de sujeitos discursivos do ponto de vista bakhtiniano do que de sujeitos cuja meta é apenas o desenvolvimento de habilidades ou a socialização do saber — até porque a história de letramento de [S] a aproxima de habilidades e socialização acadêmica. Por esse prisma, seria possível deslocar o discurso do déficit e da crise da escrita para uma perspectiva que toma os letramentos acadêmicos como práticas letradas situadas socioculturalmente e, por isso, demandam sempre processos de ensino e aprendizagem segundo uma perspectiva discursiva e de negociação.



## CAPÍTULO 5

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal.”*

**Mikhail Bakhtin**, Estética da Criação Verbal

Ao investigar o processo de integração da mestranda [S] às práticas de escrita que envolveram o seu exame de qualificação de mestrado, esta tese buscou contribuir com as reflexões pertinentes aos estudos dos Letramentos Acadêmicos em, pelo menos, dois caminhos: (1) ancorou-se em uma perspectiva etnográfico-linguística como metodologia de geração de registros e abordagem teórico-analítica para fundamentar as relações entre dados diversificados, desenvolvendo-se sob aportes teórico-metodológicos tanto de estudos linguístico-discursivos quanto socioculturais; e (2) promoveu a discussão sobre um modo de compreender a negociação envolvida nas práticas letradas acadêmicas segundo um processo dialógico que se constrói entre os sujeitos discursiva e sócio-historicamente (re)posicionados.

A etnografia linguística, como um modo de pensar os caminhos da pesquisa e as escolhas do pesquisador, parte do conceito de reflexividade para embasar não apenas a condução da pesquisa enquanto geração dos registros em um lugar específico, mas, também, a seleção de dados para a constituição do corpus e o desenvolvimento da análise. Então, essa reflexividade impulsionou a mudança do objetivo inicial, que era o de mapear algumas práticas letradas acadêmicas no *campus* onde a investigação ocorreu, para se reconfigurar como um estudo de caso a partir de dados relacionados ao evento do exame de qualificação de mestrado de [S]. Fui levada a questionar de que maneira meu posicionamento como docente, linguista e pesquisadora interferiu no modo como os registros foram gerados e a repensar sobre quais seriam os objetivos de análise para a

escrita da tese. Davies (2002:05) afirma que “não apenas a história pessoal dos etnógrafos, mas também, as circunstâncias socioculturais e disciplinares mais amplas em que trabalham têm um efeito profundo sobre quais tópicos e pessoas serão selecionados para o estudo”<sup>99</sup>. Também Hammersley & Atkinson (2007:18) afirmam que a reflexividade é fundamental pelo fato de que:

(...) we are part of the social world we study, and that there is no escape from reliance on common-sense knowledge and methods of investigation. All social research is founded on the human capacity for participant observation. We act in the social world and yet are able to reflect upon ourselves and our actions as objects in that world. However, rather than leading to doubts about whether social research can produce knowledge, or to the desire to transform it into a political enterprise, for us this reflexivity provides the basis for a reconstructed logic of inquiry that shares much with positivism and naturalism but goes beyond them in important respects. By including our own role within the research focus, and perhaps even systematically exploiting our participation in the settings under study as researchers, we can produce accounts of the social world and justify them without placing reliance on futile appeals to empiricism, of either positivist or naturalist varieties.<sup>100</sup>

Além da reflexão explícita sobre o posicionamento do pesquisador, o processo de investigação, o tipo de pesquisa e a constituição do *corpus* para a análise, a perspectiva etnográfico-linguística também levou a uma organização específica dos dados para a análise. Foi necessário investir numa disposição capaz de conciliar os dados de diferentes fontes, de forma que se mantivessem relacionados também dentro da análise, ou seja, sem que a dicotomia entre texto e contexto se mantivesse. Isso foi possível por partir do princípio de que a investigação transcorreria necessariamente em torno da “história do

---

<sup>99</sup> *Tradução livre minha; texto original:* “Not only the personal history of ethnographers but also the disciplinary and broader sociocultural circumstances under which they work have a profound effect on which topics and peoples are selected for study.”

<sup>100</sup> *Tradução livre minha:* “(...) somos parte do mundo social que estudamos e não há como escapar da dependência do senso comum e dos métodos de investigação. Toda pesquisa social baseia-se na capacidade humana de observação participante. Atuamos no mundo social e ainda somos capazes de refletir sobre nós mesmos e nossas ações como objetos naquele mundo. No entanto, em vez de conduzir a dúvidas sobre o conhecimento que a pesquisa social pode produzir, ou ao desejo de transformá-lo em um empreendimento político, para nós, essa reflexividade fornece a base para uma lógica reconstruída do inquérito que compartilha muito com o positivismo e o naturalismo, mas vai além deles em aspectos importantes. Ao incluir o nosso próprio papel dentro do foco da pesquisa, e talvez até mesmo explorar sistematicamente a nossa participação nas definições de estudo como pesquisadores, nós podemos produzir relatos do mundo social e justificá-los sem confiar em apelos fúteis para o empirismo, de qualquer variedade positivista ou naturalista.”

texto” da dissertação de [S] e, para isso, foi necessário estabelecer três categorias — posicionamentos, interlocuções e relações de poder — que serviram de base para buscar indícios tanto na escrita da dissertação como no processo dialógico que se estabeleceu durante o evento do exame de qualificação e envolveu a mestranda e os professores [P1] e [P2]. Para compor essa história, também foi necessário juntar à análise as notas escritas dos professores sobre a dissertação e os fragmentos da entrevista concedida pela mestranda e da sua própria história de letramento. É exatamente esta a proposta da etnografia linguística: analisar o material linguístico em meio a outros elementos do contexto em que os dados se inserem e dar voz aos sujeitos envolvidos.

Pela reflexividade fui levada, pois, a questionar quais vozes eu estava “ouvindo”, de que lugar e como estava interpretando os acontecimentos. A partir disso, percebi que a primeira versão do Capítulo 4 desta tese privilegiava, de certa forma, a voz da mestranda nas análises. Por um lado, isso é decorrente de a dissertação de mestrado de [S] ser o centro de todo o material coletado no sentido de que é a partir desse material linguístico que todo o restante se constrói. Por outro, isso se soma ao fato de, como linguista, eu estar inserida em uma prática de ter a atenção voltada ao texto e aos elementos discursivos que o envolvem. É também provável que, fortemente impulsionada pela crítica ao discurso do déficit, eu buscava ouvir mais a voz de quem, num primeiro momento, foi visto como aquele que é negativamente atravessado por esse discurso, tendo, portanto, como estabelecida a relação entre as vozes dos professores e o discurso da falta. Mas, isso reconsiderado, as escalas de análise se modificaram porque, apesar de todos os dados se concentrarem ao redor da dissertação escrita de [S] e seu conflito diante das críticas para a reescrita, a análise foi reelaborada a partir de uma atenção dividida entre as vozes de todos os sujeitos envolvidos naquele evento de qualificação.

Se me mantivesse apenas nos indícios relacionados ao texto de [S] ou se somasse a isso os fragmentos da entrevista que a mestranda me concedeu após o exame de qualificação, certamente, chegaria, através da voz de [S], a modos de compreender seu processo de significação das práticas de escrita discutidas. Mas, sob a perspectiva discursiva, incorreríamos em uma possível falácia, porque a construção de sentidos não está nem nas palavras nem no sujeito, mas no processo de alteridade. Logo, descobriríamos

muito sobre [S], mas, para discutir sobre a integração às práticas letradas, precisamos das vozes dos professores. Apenas ao considerar as vozes dos sujeitos no processo de diálogo através das notas orais durante o exame de qualificação, das notas escritas na dissertação e das notas extraídas da entrevista de [S], foi possível perceber que a “ilusão de sentido” se desconstruiu para [S] no processo de alteridade que envolveu todos os sujeitos. Portanto, a história do texto de [S] e sua relação com a integração às práticas acadêmicas letradas tornou-se tangível ao considerarmos as diferentes perspectivas dos sujeitos sobre esse processo para refletir criticamente sobre os acontecimentos.

Sem a consideração sobre as vozes e a responsividade dos sujeitos e se apenas o texto fosse tomado para a análise, certamente, não teria ficado perceptível que foi no diálogo e, portanto, no processo de alteridade, que ocorreu toda a negociação a partir da qual, os sujeitos se (re)posicionaram e (re)significaram as práticas escritas discutidas. Do ponto de vista discursivo, através da alteridade, todos os sujeitos se constituem sócio-historicamente num trabalho mútuo de (re)construções de sentidos e (re)posicionamentos constantes, por isso, na interação discursiva, o movimento de significações e posicionamentos não pode ser unidirecional, ou seja, apenas de um sujeito. Isso foi compreendido à medida que, embora o foco de investigação tenha sido a voz de [S], o processo de negociação naturalmente conduz às vozes dos professores e aos seus pontos de vista sobre as práticas de escrita da dissertação, pois essa é a natureza da interação dialógica e, por esse prisma, também foi possível identificar algumas de suas reconstruções de sentido.

Sem considerar a alteridade, a análise dos dados levaria sempre a um movimento de exclusão que não conta com as respostas dos sujeitos e as reações do excluído em meio ao diálogo. Entre [S] e os professores, há um diálogo marcado por apontamentos sobre erros e sobre a clareza da linguagem em relação ao movimento de detalhamento e ao movimento de redução da escrita. Mas os professores transpõem a perspectiva do déficit quando seus comentários buscam a integração e, não, a exclusão, e o que dizem provoca uma reação de [S], uma resposta. Ver como um processo de integração não significa concordar com os professores ou se posicionar sem crítica em relação às suas concepções de linguagem. Não há dúvidas de que, considerando os dados selecionados que

serviram à análise, o discurso deles é carregado pelo déficit e se situa entre as concepções de habilidades de escrita e de socialização do discurso acadêmico. Mas, a mestranda é levada a questionar o que a deixa excluída para que possa refletir sobre o que é demandado para se integrar. Assim, em meio ao conflito e à tensão, o que temos é um movimento de integração através de exclusão e inclusão o tempo todo.

Como já foi dito na Introdução desta tese, o termo “integração” foi concebido no transcorrer da análise de dados — elaborada no Capítulo 4 desta tese — em coerência com a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos e da teoria socioenunciativa bakhtiniana, por conta da necessidade de designar o trabalho mútuo dos sujeitos sobre a prática escrita em meio a um processo de construção de sentidos, posicionamentos discursivos e relações de poder. Do ponto de vista discursivo, esse trabalho dos sujeitos se desenvolve em meio ao movimento da alteridade que jamais é unidirecional, constitutivo apenas de um sujeito, mas dos sujeitos envolvidos em uma interação dialógica. Logo, o conceito de integração caminha no sentido contrário à ideia de que seria apenas o efeito de um trabalho individual, de um esforço particular, de uma competência própria de um sujeito cognitivo, hábil, socializado com o discurso acadêmico e com as características de um gênero discursivo. A integração de [S] às práticas escritas de sua dissertação é desencadeada em meio à negociação dialógica que ocorre durante seu exame de qualificação, a partir de um processo mútuo e contínuo de construções de sentidos e posicionamentos e envolve as concepções da mestranda e dos professores sobre linguagem, escrita, gêneros e ciência — ou o que os professores da banca designam como “comunicação científica”. Isso nos leva a conceber a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas segundo um processo dinâmico, permanentemente aberto e constantemente redefinido e renegociado em meio aos interlocutores, às relações de poder e ao contexto em que se inserem. Logo, para as práticas letradas acadêmicas, a integração nem é fixa, tampouco permanente, mas vista como um trabalho mútuo e contínuo dos sujeitos inseridos em eventos de negociação dialógica sobre as práticas de escrita.

Questionamos, pois, como essa negociação dialógica poderia ser pensada anteriormente ao exame de qualificação, quando a mestranda escrevia sua dissertação ou, talvez, quando participava das disciplinas de Seminário I e II, envolvidas com a

metodologia científica e atividades de produção escrita? Não há dúvidas de que, em uma instância anterior à do exame de qualificação, alguma negociação sobre a escrita poderia ter ocorrido em meio aos diálogos entre a mestrande e seu professor-orientador. Seria possível ter construído um importante processo de negociação e constituição da mestrande como sujeito discursivo que ocupa seu lugar de pesquisadora para escrever à medida que seu orientador fizesse questionamentos e provocasse respostas sobre os sentidos da escrita. Isso não garantiria que, durante o exame de qualificação, a mestrande não tivesse as críticas, porque os enunciados escritos na dissertação continuariam tendo seu acabamento nos sentidos construídos para aqueles professores no momento da leitura e do exame de qualificação, mas, é provável, que não se sentisse tão fracassada ou imobilizada como parte de sua atitude responsiva às críticas apontadas sobre sua escrita e conceberia o exame como outro importante momento de negociação e de amadurecimento, necessário à consistência de sua escrita dissertativa.

Estudos como de Lea (1999), Lea & Street (2006 e 1998), Lillis (2008, 2003, 2001 e 1999) e Street (2010 e 2009a) têm evidenciado a importância da negociação e da discussão de dimensões que são ignoradas em abordagens, práticas, conceitos e discursos dominantes sobre as práticas letradas acadêmicas, geralmente, vistas como produto singular de habilidades textuais ou da socialização do discurso acadêmico. Certamente, o modo de conceber a linguagem influencia profundamente sobre uma concepção de letramento mais descritiva e monológica ou mais dialógica e negociadora sobre a escrita. A partir de suas pesquisas sobre as práticas institucionais e pedagógicas do Ensino Superior no Reino Unido, Lillis (2003) confrontou algumas dessas abordagens sobre a escrita acadêmica dos alunos à abordagem dos Letramentos Acadêmicos, evidenciando os conceitos de língua que estão subjacentes e as relações que essas abordagens têm com objetivos institucionais mais amplos do Ensino Superior. Ao retomar essas abordagens (op. cit., p.194), como segue abaixo, podemos ver que sua defesa vai em direção do dialogismo como o principal pilar que sustenta as práticas letradas acadêmicas:

- (a) **Pedagogia das Habilidades:** Ensino explícito de elementos discretos da linguagem, os quais devem ser aprendidos/adquiridos pelos indivíduos. A

linguagem é vista como um **sistema transparente** e **autônomo** e a escrita como um código usado a partir das **habilidades** desenvolvidas. São práticas orientadas por uma perspectiva **monológica** de **reprodução dos discursos oficiais**.

- (b) **Pedagogia da Expressão Criativa:** Ensino da **autoexpressão criativa** como facilitadora da expressão individual. A linguagem é vista como **produto individual da mente**. São práticas orientadas por uma perspectiva **monológica** de **reprodução dos discursos oficiais**.
- (c) **Pedagogia da Socialização (1):** Ensino como indução (implícita) dentro de práticas discursivas estabelecidas. A linguagem é vista como **práticas discursivas** que devem ser aprendidas pelos sujeitos de forma gradual e implícita. São práticas orientadas por uma perspectiva **monológica** de **reprodução dos discursos oficiais**.
- (d) **Pedagogia da Socialização (2):** Ensino explícito de características dos gêneros acadêmicos. A linguagem é concebida como **gêneros** que são caracterizados por grupos específicos de **características linguísticas**. São práticas orientadas por uma perspectiva **monológica** de **reprodução dos discursos oficiais**.
- (e) **Pedagogia dos Letramentos Acadêmicos:** Ensino através de questionamentos sobre as implicações pedagógicas. A linguagem é vista como práticas discursivas socialmente situadas e que são ideologicamente inscritas. São práticas orientadas por uma perspectiva **dialógica** de **interação** discursiva e **negociação** da escrita. Buscam tornar **visíveis** e **desafiar** as práticas discursivas oficiais e não-oficiais.

De acordo com a autora, as categorias de (a) a (d) adotam uma postura descritiva em relação à escrita do aluno, enquanto a categoria (e), que é a dos Letramentos Acadêmicos, se opõe às abordagens convencionais, enfatizando a natureza socialmente situada e ideológica da escrita acadêmica. Por conta disso, os Letramentos Acadêmicos têm

servido “como uma lente através da qual, se torna visível a natureza das abordagens antigas”<sup>101</sup> (p. 194). Além disso, também se ampliam algumas dimensões que antes ficavam escondidas ou ignoradas no processo de letramento do Ensino Superior, as quais, segundo a autora, incluem o impacto das relações de poder sobre a escrita do aluno, a centralidade da identidade na escrita acadêmica, a natureza ideologicamente inscrita da escrita acadêmica como uma construção do conhecimento, assim como as especificidades das práticas de escrita em disciplinas. Também Street (2009a) abordou algumas dessas dimensões pouco esclarecidas das práticas letradas acadêmicas e tem trabalhado com um quadro de conceitos funcionais capazes de abordar alguns aspectos não explicitados nas instruções didáticas que antecedem as práticas de escrita acadêmica ou não encontrados em manuais padronizados que listam orientações sobre a estrutura a ser seguida. Esses aspectos foram elaborados a partir de discussões suscitadas em suas aulas ministradas na Universidade da Pensilvânia (EUA) para alunos das disciplinas de Letramentos (EDUC724) e de Linguagem e Poder (ED917), ou seja, através da interação discursiva entre alunos e professores/tutores num processo de negociação que envolveu as concepções de escrita sob o ponto de vista daqueles sujeitos.

Quando Lillis (2003) elaborou uma comparação crítica entre as principais abordagens sobre a escrita acadêmica e desenvolveu os conceitos de linguagem aí subjacentes, assim como as relações que essas abordagens têm com os objetivos institucionais mais amplos do Ensino Superior, a autora visava criticar a concepção monológica que envolve determinadas práticas pedagógicas, como é o caso das categorias (c) e (d), as quais, apesar de problematizarem as abordagens convencionais sobre a escrita e a leitura dos estudantes, também trabalham dentro de um quadro monológico no sentido do endereçamento do saber/ensino. Segundo Lillis, essas abordagens pedagógicas possuem bases teóricas na análise crítica do discurso e buscam desenvolver a conscientização dos estudantes sobre o poder e a ideologia envolvidos no uso da linguagem, contudo, partilham de uma das principais limitações da pedagogia de ensino das convenções da escrita acadêmica: o monologismo. A autora toma como exemplo o quadro

---

<sup>101</sup> *Tradução livre minha; texto original:* “as a lens through which the nature of the former approaches is made visible”.



teórico e pedagógico da CLA (*Critical Language Awareness*), uma abordagem pedagógica que surgiu na década de 1990 e tem teorizado sobre as relações tutor/aluno em torno da escrita como **atividade de conscientização do aluno**, ou seja, uma prática que visa à **socialização** do discurso acadêmico e vê o ensino como **indução** dentro de práticas discursivas estabelecidas — aí reside sua limitação monológica. De acordo com a autora, a CLA assume que um “especialista (já crítico) se engaja na conscientização de um estudante (ainda não-crítico) sobre a linguagem, o poder e a ideologia”<sup>102</sup> (p. 196). Assim, o risco é de que a pedagogia em CLA “privilegie apenas a perspectiva do tutor ou da instituição e negue as contribuições dos alunos e as lutas que são postas em jogo na produção de sentido”<sup>103</sup> (p. 196).

Nesse caso, a linguagem é concebida como ideal pronto a ser atingido porque os enunciados são concebidos como eco de conversas entre acadêmicos e contextos disciplinares, e os alunos escrevem para responderem a um professor/tutor, a um departamento, a uma disciplina. Esse endereçamento (*addressivity*) possui uma perspectiva monológica e sustentada numa abordagem dialética que tem a “síntese como a meta da produção de sentido” em enquadramentos binários, nos quais uma versão da verdade é privilegiada em detrimento de outras, como é o caso de “grupos dominantes e grupos dominados, práticas opressoras e práticas não-opressoras, forças dominantes e forças opostas, convenções existentes e convenções alternativas”<sup>104</sup> (op. cit). Na perspectiva monológica, a linguagem é vista como **comunicação a ser recepcionada**: o endereçamento não seria para a **responsividade**, mas para a **recepção** do enunciado da autoridade.

Não parece incoerente, então, que o exame de qualificação de [S] seja visto como um espaço dialógico e de negociação, se os professores da banca — e a própria mestrandia — possuem concepções de linguagem que se encaixam entre as categorias (a), (b), (c) e (d) descritas por Lillis (2003)? A concepção de linguagem dos professores parte

---

<sup>102</sup>*Tradução livre minha; texto original:* “CLA tends to assume that an (already critical) expert is engaged in raising awareness of an (as yet uncritical) student about language, power and ideology.”

<sup>103</sup>*Tradução livre minha; texto original:* In this sense, there is a danger that CLA pedagogy, like more conventional pedagogy, privileges only the tutor/institution’s perspectives and denies students’ contributions to, and struggles around, meaning making.

<sup>104</sup>*Tradução livre minha; texto original:* “such as dominant/dominated (groups), oppressive/non-oppressive (practices), dominant/oppositional (practices, forces), existing/alternative (conventions)”.

de uma perspectiva monológica e se assenta principalmente no modelo das habilidades e da socialização acadêmica. É uma perspectiva que pressupõe a monologia e, a partir disso, os professores tentam fazer o endereçamento através de concepções binárias para a arguição sobre a escrita da dissertação de [S], entre o que é correto e o que não é, mas, mesmo que os professores partam desse endereçamento, do ponto de vista discursivo, o que acontece dentro do evento da qualificação é o conflito, a tensão e o embate de forças discursivas às quais Bakhtin (2003) concebe como centrípetas e centrífugas. Quando apontam os erros, cobram a clareza ou questionam a pertinência do texto de [S], os professores da banca posicionam-se para terem suas vozes e seus enunciados endereçados e recepcionados, mas, na transcorrer do evento, os diálogos, as interlocuções ocorrem entre os professores e a mestranda: são três vozes uma se “endereçando” à outra, e aí se edifica o embate, o conflito, a luta pela construção de sentidos. Isso acontece, por exemplo, quando um professor pede para excluir tudo sobre o clima, o outro pede para desenvolver mais sobre o clima e a mestranda pergunta o que dever fazer. Os três estabelecem valorações diferentes para o mesmo tema e isso se desenvolve em meio à concepção bakhtiniana de dialética, ou seja, o raciocínio binário não persiste à medida que os confrontos se constroem, inclusive, entre os pontos de vista dos dois professores. O endereçamento se transforma, então, em responsividade em meio a forças centrípetas — aquelas que estabelecem o lugar do uno, da homogeneidade — e forças centrífugas — que é o lugar do heterogêneo, do flexível e do variável. Bakhtin (2002 [1934-35]) discute essas forças em relação às concepções de linguagem baseadas no abstratismo ou na vida real e afirma que:

(...) as forças centrípetas da vida linguística, encarnadas numa língua “comum”, atuam no meio do plurilinguismo real. (...) ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências)

pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras).

(BAKHTIN, P. 2002 [1934-35]: 82)

A dialética concebida por Bakhtin é constituída em meio a uma luta de forças discursivas plurais, heterogêneas e descentralizadas. Isso ocorreu no evento de qualificação de [S] quando, em meio àqueles sujeitos e àquelas relações de poder, as diferentes valorações para o mesmo tema se disputavam nas construções de sentidos pelos professores e pela mestranda. Por conta desses embates, desencadeia-se um modo de negociação da escrita que leva — de modo heterogêneo e não simultâneo a todos os sujeitos — a ressignificações das práticas de escrita ali constituídas e ao reposicionamento dos sujeitos discursivos a partir daqueles interlocutores e em meio àquelas relações de poder. Os professores também ressignificam e se reposicionam após a apresentação oral de [S] no início do exame de qualificação. Enquanto estavam sozinhos lendo o texto escrito, eles avaliaram de um modo. Após a apresentação oral, a apreciação valorativa sobre o tema se modificou. Então, do ponto de vista discursivo, o processo foi dialógico nesses conflitos e embates de forças, nessas (re)construções de sentidos e nesses (re)posicionamentos, pois, ainda que as considerações feitas pelos professores queiram se colocar como um endereçamento das vozes, sempre encontrarão uma resposta dos sujeitos, ainda que não seja verbalmente elaborada. Tudo isso é inevitável porque o mundo real da linguagem — que é dialógico o tempo todo — faz com que todos, mesmo sem perceberem, entrem num processo de negociação e embate de forças.

Poderíamos, finalmente, questionar: se o evento de exame de qualificação de [S] é compreendido como negociação, se é um processo dialógico, por que a mestranda se sentiu tão fracassada, tão imobilizada para reescrever? Do ponto de vista discursivo, podemos entender que, em meio ao todo do evento (que não é tomado para a análise já que me ocupo de recortes desse evento), onde ocorrem todas as tensões que provocam os sujeitos, o processo discursivo-interativo não caminha para uma única direção ou para uma única resposta: não segue sempre no sentido de haver negociação o tempo todo e, também, não segue no sentido de a mestranda se sentir imobilizada o tempo todo na relação hierárquica com os professores. Do ponto de vista discursivo, não é jamais uma interação

dialógica homogênea ou contínua em suas respostas, exatamente porque continua num terreno de embate e de luta entre os sujeitos. Nos recortes que considere para a análise, os processos de negociação foram percebidos ao serem consideradas as vozes dos sujeitos, mas o diálogo também caminha no sentido de provocar a resposta do fracasso, da imobilização, que também não é fracasso e imobilização o tempo todo, por exemplo, quando [S] se reposiciona em relação ao seu diálogo com os pequenos agricultores.

Após o exame, o movimento dos sujeitos continua e, de acordo com a entrevista, em meio à percepção de fracasso ou de (aparente) imobilização, [S] também tem outras iniciativas, como conversar com outros professores, inclusive, com [P2] de sua banca, para não depender apenas da (não) interação com seu orientador. Num movimento responsivo, [S] ressignificou algumas percepções sobre a linguagem escrita: falar com outros professores significa não escrever sozinha e ter percebido, de alguma maneira, em alguma dimensão, que não é possível criar e controlar todos os sentidos; que a escrita não depende só da mestrandia. Na perspectiva dialógica, a imobilização não é estanque porque o sujeito, em constante movimento discursivo, de um modo ou de outro, vai ressignificando e se reposicionando o tempo todo. Então, ainda que os professores da banca de [S] trabalhem sob uma concepção de endereçamento da linguagem, no movimento real da linguagem, o sujeito nunca é receptor passivo, pois está sempre em movimento dialógico-discursivo.

A negociação dialógica é a melhor maneira de saber quais são os interesses dos sujeitos e se constitui como importante ferramenta para a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas. Para Lillis (2003), essa negociação se constitui através do “dialogismo-centrífugo”, em que os conflitos e as tensões se constituem em meio a discussões com muitas verdades, muitas vozes, muitas identidades. No Brasil, a partir da perspectiva sociocultural dos Letramentos Acadêmicos, Fischer (2007) também focalizou o ensino e a aprendizagem de escrita relacionadas ao Ensino Superior pelo prisma da dialogia, discutindo sobre a constituição letrada de alunos ingressos em um curso de Letras, através do acompanhamento longitudinal das práticas pedagógicas de um professor em duas salas de aula. A autora analisou o modo como, nas aulas desse professor, o gênero discursivo era abordado segundo a perspectiva bakhtiniana da dialogia da linguagem e de que maneira isso contribuía para que relações dialógicas fossem desencadeadas entre os

sujeitos participantes das aulas. A partir da discussão feita pela autora, a tese também concluiu sobre a importância de um “modelo dialógico dos letramentos acadêmicos como norteador da constituição letrada dos alunos ingressos” (p. 248).

Por fim, a presente tese também permite reflexões sobre as relações de interação entre alunos e professores na academia, no sentido de considerar o professor como leitor do aluno, orientando as leituras, acompanhando e discutindo as escritas. Ou seja, podemos refletir sobre essa interação segundo uma relação do professor como leitor-interlocutor do aluno em meio a um processo de orientação em que ambos interagem, se ouvindo e se constituindo como sujeitos que constroem significações para as práticas escritas de acordo com sua história, seus lugares sócio-históricos. Isso é algo que pode permear as relações num contexto acadêmico, transformando-as, inclusive, quando em situação de ensino e aprendizagem. As interações se constituem entre doutorando/mestrando/orientador ou doutorando/mestrando/banca de exames de qualificação e defesas como um espaço privilegiado de interação interlocutiva e de alteridade para promover discussões essenciais sobre a pesquisa e a escrita.

As interações discursivas no contexto acadêmico também se tornam possíveis através de outros eventos que podem propiciar a construção dialógica e os movimentos dos sujeitos discursivos. É o caso de grupos de discussão em que há troca dos textos, discussões, críticas e sugestões. Também é o caso de eventos, como seminários ou congressos em que se apresenta parte da pesquisa e, depois, se dispõe a um debate promovido por interlocutores diversos, de diferentes instâncias e perspectivas acadêmicas. No Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, por exemplo, há vinte anos, tem ocorrido o SETA (Seminário de Teses em Andamento), um importantíssimo evento em que mestrandos e doutorandos podem apresentar sua pesquisa no estágio em que se encontra, colocando-a não apenas como uma “comunicação científica” a ser relatada, mas em meio a uma fundamental interação dialógica em que as dúvidas e críticas dos interlocutores são muito esperadas como caminho de construção do trabalho. Entre esses interlocutores, estão os professores da própria instituição ou vindos de outras universidades e, em ambos os casos, não conhecem as pesquisas apresentadas. Os próprios pós-graduandos também fazem perguntas, questionam e criticam e, nesse caso, as relações de

poder ficam diluídas à medida que a discussão ocorre com interlocutores que não estão verticalizados em seus lugares acadêmicos, como aqueles que demandam a responsabilidade direta sobre a aprovação da pesquisa e da publicação do texto que a envolve. Nesses eventos, os orientadores não permanecem na sala em que ocorrem as discussões sobre as pesquisas de seus orientandos pelo fato de que o espaço é exatamente para permitir a interação com outros e diversificados interlocutores.

Entendemos, pois, que é preciso construir um conjunto de situações em que um sujeito possa interagir dialogicamente com o outro porque, pela negociação dialógica, o caminho da pesquisa e da escrita vai se construindo. A academia é um lugar privilegiado pela diversidade de interlocuções, e as negociações que podem decorrer dessas instâncias dialógicas precisam ser entendidas como fundamentais ao processo de construção dos sujeitos discursivos e de suas práticas de escrita. Esse processo dialógico-discursivo que constrói os sujeitos discursivos através da alteridade também se alia ao conceito de reflexividade proposto pela etnografia linguística à medida que são levados a refletir sobre suas pesquisas e suas escritas e, também, a questionar sobre o lugar sócio-histórico que ocupam como pesquisadores em meio às relações de interlocução e de poder que se constituem ao seu redor. A negociação dialógica e a reflexividade se encontram no cerne do processo de alteridade que movimenta o sujeito discursivo para a sua integração às práticas letradas acadêmicas.

Para iniciar este capítulo final, retomei a epígrafe que integra o início desta tese com o propósito de evidenciar o nosso próprio processo de ressignificação à medida que, quando a lemos no início, antes da Introdução, partimos de uma noção de diálogo e de processo dialógico sobre o exame de qualificação da dissertação de mestrado de [S], que, ao final do capítulo de análise e, também, após esta conclusão, será ressignificada sob a ótica discursiva da negociação e da integração. “A vida é dialógica por natureza” (BAKHTIN, 2003:348), e esse princípio discursivo deve contribuir com o olhar sobre a integração dos sujeitos aos letramentos acadêmicos, considerando-os em seus constantes movimentos discursivos para os processos de (re)significações e (re)posicionamentos sócio-históricos sobre essas práticas letradas.

## BIBLIOGRAFIA GERAL

- ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABISON, M. L.; FIAD, R. S. Questões sobre o estilo e sua relação com gêneros do discurso no processo de aquisição da escrita. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Org. MORATO, Edwiges Maria et al., n<sup>o</sup> 44, p.301-313, jan/jun.2003.
- ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. & GERALDI, J.W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, (25). Campinas: IEL/ UNICAMP, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12<sup>a</sup> ed. Trad. M. Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929-1930].
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 4<sup>a</sup> ed., 2003 [1952-1953].
- \_\_\_\_\_. O discurso no romance. In **Questões de Literatura e de Estética. A teoria do Romance**. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo : HUCITEC/ ANNABLUME, pp. 71-210, 2002 [1934-35].
- \_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza de **Toward a Philosophy of the Act**. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BAKHTIN, M.M./ VOLOSHINOV, V.N. Discurso na vida e discurso na arte. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza do artigo "Discourse in Life and Discourse in Art", publicado como apêndice in. Voloshinov, V.N. **Freudianism: a marxist critique**. New York: Academic Press, pp. 01-25, 1976 [1926].
- BARTLETT, Lesley. Social Studies of Literacy and Comparative Education: Intersections. Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, **Current Issues in Comparative Education**, Vol. 5(2), pp. 67-76, 2003.

- BARTON, David. Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. **Language And Education** Vol. 15, No. 2&3, 2001.
- BARTON, David & HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes & AMES, Patricia (orgs). **Escritura y sociedad**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139, 2004 [1998].
- BENNETT, A. Discourses of power, the dialectics of understanding, the power of literacy. In: Mitchell, C. & K. Weiler (eds.). **Rewriting literacy**. Toronto, OISE Press, 1991.
- BHATIA, Vijay K. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. Shanghai Foreign Language Education Press, 2008.
- \_\_\_\_\_. Análise de gêneros hoje. **Revista de Letras** – Nº 23 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2001. [Tradução: Benedito Gomes Bezerra].
- BLOMMAERT, Jan, On scope and depth in linguistic ethnography. **Journal of Sociolinguistics** 11/5, Blackwell Publishing Ltd., Oxford OX4 2DQ, UK, pp. 682–688, 2007.
- BLOMMAERT, Jan; HELLER, Monica & SLEMBROUCK, Stef. Linguistic ethnography in the UK: Reflections from overseas guests. **SEMINAR AT UNIVERSITY OF LEICESTER**, 28-29 March, 2001. Disponível em: <<http://uklef.ioe.ac.uk/documents/papers/blommaertetal2001.pdf>>
- BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n.37, p. 7-23, 2001.
- \_\_\_\_\_. O Ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º grau para a Língua Portuguesa. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n.31, p. 7-20, 1998.
- BRAIT, Beth. Leituras, significações, efeitos de sentidos. **Revista Líbero** - Ano VI - Vol 6,



no. 11, p. 37-43, 2004.

\_\_\_\_\_. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BRONCKART, Jean-Paul. Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français. **Études de Linguistique Appliquée**. N° 83, 1991.

BUZATTO, Marcelo. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 46(1): 45-62, Jan./Jun. 2007.

BUNZEN, Clécio. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna, 2009. In: < [www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br) > acesso em 26/07/2013.

\_\_\_\_\_. Da Era da Composição à Era dos Gêneros: o ensino da produção de texto no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no Ensino Médio e formação de professor**. Ed. Parábola, São Paulo, SP, PP. 139-161, 2006.

CAPES. Teses de Doutorado. In: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> - acesso em setembro e outubro de 2010.

COLLINS, James. & BLOT, Richard K. Introduction: Text, Power and Identity. In **Literacy and Literacies. Text, Power and Identity**. United kingdom, Cambridge University Press, 1<sup>a</sup> ed., Cap.1, pp. 01-08, 2003a.

\_\_\_\_\_. Situated Approaches To The Literacy Debate. In: **Literacy and Literacies. Text, Power and Identity**. United kingdom, Cambridge University Press, 1<sup>a</sup> ed., Cap.3, pp. 34-66, 2003b.

\_\_\_\_\_. Conclusion: Literacy Lessons – Beginnings, Ends, And Implications. In: **Literacy and Literacies. Text, Power and Identity**. United kingdom, Cambridge University Press, 1<sup>a</sup> ed. Cap.7, pp. 155-176, 2003c.

\_\_\_\_\_. Preface. In **Literacy and Literacies. Text, Power and Identity**. United kingdom, Cambridge University Press, 1<sup>a</sup> ed., pp. xvii-xviii, 2003d.

COOK, Guy. Calm seas or troubled waters? Transitions, definitions and disagreements in applied Linguistics. **International Journal of Applied Linguistics**, Vol. 15 w No. 3 w, Blackwell Publishing Ltd, 2005.

CARON, M. et alii.. A produção acadêmica sobre aquisição e ensino da escrita. **Estudos Linguísticos XXIX**. Assis (SP), p. 492-497, 2000.

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

\_\_\_\_\_. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2<sup>a</sup> parte, 2011.

\_\_\_\_\_. A presença do modo de transmissão oral na escrita de pré-universitários. In: Marçalo, Maria João; Lima-Hernandes, Maria Célia; Esteves, Elisa; Fonseca, Maria do Céu; Gonçalves, Olga; Vilela, Ana Luísa; Silva, Ana Alexandra. (Org.). **Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. 1<sup>a</sup> ed. Évora (PT): Universidade de Évora (PT), v. Unico, p. 150-159, 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

CREESE, Angela. Linguistic Ethnography. In KING, K. A. & HORNBERGER, N. H. (eds). **Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education**, pp. 229–241, New York: Springer Science and Business Media LLC, 2008.

DAVIES, Charlotte Aull. Reflexivity and Ethnographic Research. In: **Reflexive Ethnography**, Chapter 1, Part I, pp 03-25. London, Routledge, pp. 03-25, 2002 [1999].

DIONÍSIO, Maria de Lourdes & FISCHER, Adriana. Literacia(s) no Ensino Superior:

Configurações em Práticas de Investigação. Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades, Universidade do Minho. CIEd. **Actas do Congresso Ibérico**, 2010.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In WITTROCK, M.C. (org.) **La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona. Ediciones Paidós, pp. 195-301, 1989.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2a. parte, 2011.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho & BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez., pp. 413-446, 2006.

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, pp. 18-59, 2006.

FISCHER, Adriana. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **Revista Scripta**, PUC-MG, 2011.

\_\_\_\_\_. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Revista do Centro de Educação**, vol. 35, num. 2, maio-agosto, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, pp. 215-228, 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>

\_\_\_\_\_. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum: Language and Culture**. Maringá, v.30, n.2, p 177-187, jul./dez., 2008.

\_\_\_\_\_. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341f. TESE de Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

\_\_\_\_\_. O gênero resumo no curso de letras: eventos de letramento em discussão. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4, **Anais**. Tubarão-SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

FISCHER, Adriana & DIONÍSIO, Maria de Lourdes. A construção de literacias/letramentos no ensino superior: um modelo para a análise de eventos de letramento em contexto acadêmico. IV COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES E VIII COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. 02 a 04 de setembro de 2008, **Anais**, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2008.

GEE, James Paul. Literacy crises and the significance of literacy. In: **Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses**. London: London: Taylor & Francis, 3ª. ed., pp. 31-49, 2008a [1990].

\_\_\_\_\_. The literacy myth and the history of literacy. In: **Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses**. London: London: Taylor & Francis, 3ª. ed., pp. 50-65, 2008b [1990].

\_\_\_\_\_. The New Literacy Studies. In: **Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses**. London: London: Taylor & Francis, 3ª. ed., pp. 67-89, 2008c [1990].

\_\_\_\_\_. Reading and the New Literacy Studies: Framing the National Academy of Sciences report on reading. **Journal of Literacy Research**, 31 (3), 355-74, 1999.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe (Org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 19-39, 2012.

\_\_\_\_\_. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: NEGRI, L; FOLTRAN, M. J. & OLIVEIRA, R. P. (orgs) **Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo, SP: Contexto, pp. 217-243, 2004.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4ª ed. Coleção Texto e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, Carlo. Sinais Raízes de um paradigma indiciário In: **Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e história**. Trad. Federico Carotti. São Paulo, Companhia das Letras, pp. 141-179, 1989.

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Trad. Maria B. Amoroso. São Paulo, Companhia das Letras, 2006 [1976].

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Das relações entre linguagem e ensino de língua: a produção acadêmica paraense em foco. **Revista MOARA 24**, p. 47-69, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial**. 2004. 261f. TESE de Doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GOODY\_Jack & WATT\_Ian - 1963 The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*, Cambridge University Press, Vol. 5, No. 3 (Apr., 1963), pp. 304-345, 1963.

HAMMERSLEY, Martyn. Reflections on linguistic ethnography. **Journal of Sociolinguistics** 11/5, pp. 689–695, 2007.

HAMMERSLEY, Martyn & ATKINSON, Paul. What is ethnography? In HAMMERSLEY, Martyn & ATKINSON, Paul. **Ethnography: Principles in Practice**. Taylor & Francis e-Library, 3ª ed., Cap. 1, pp. 01-19, 2007 (1983).

HARROWITZ, Nancy. O arcabouço do modelo de detective. In: ECO, Humberto & SEBEOK, Thomas A. (orgs) **O signo de três**. Ed Perspectiva, pp. 199-218, 1991.

HEATH, S. B. & STREET, B. V. The ethnografer's field entry and tools of practice. In

- HEATH, S. B. & STREET, B. V. **On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research**. Teachers College Press and Routledge, EUA, 1a ed., Cap 2, pp. 27-47, 2008.
- HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- \_\_\_\_\_. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Language in society**, 11, 1982.
- HYMES, Dell. What is ethnography. In HYMES, Dell. **Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality - Toward an Understanding of Voice**. Taylor & Francis e-Library, Cap, 1, pp. 03-16, 1996 (1980).
- IVANIČ, Roz. Discourses of Writing and Learning to Write, **Language and Education**, 18:3, 220-245, 2004.
- IZON, Meredith. Taking Time to Take Measure: linguistic ethnography in youth language and identity research. Proceedings of the BAAL Annual Conference. Pp. 65-67, 2008.
- JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. Introduction. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, pp. xv-xxiv, 1999.
- KLEIMAN, Ângela B. Introdução: o que é Letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 294 p. p. 15-61, 1995.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo, 2<sup>a</sup>. ed., Contexto, 1990a [1989].
- KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo, Contexto, 1990b.

- KÜHN R. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Perspectiva, 1987 [1962].
- LANKSHEAR & KNOBEL. "Sampling 'the New' in New Literacies".. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), **A New Literacies Sampler** (Vol. 29, pp. 1-24). New York: Peter Lang, 2007.
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, n. 28(2), jul/dez/2003, pp.101-115, 2003.
- LEA, Mary R. New Genres in the Academy: Issues of Practice, Meaning Making and Identity. In: CASTELLO, Montserrat and DONAHUE, Christiane (eds.) **University Writing: Selves and Texts in Academic Societies**. Studies in Writing (24). Emerald Group Publishing Ltd, pp. 93–109, 2012.
- \_\_\_\_\_. Academic literacies: a pedagogy for course design. **Studies in Higher Education**, vol. 29, No. 6, December/2004, 2004.
- \_\_\_\_\_. Academic Literacies and Learning in Higher Education: constructing knowledge through texts and experience. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, pp. 103-123, 1999.
- LEA. M. R. & STREET, B.V. (forthcoming) Academic Literacies 15 years on. In: LILLIS, Theresa; LEA, Mary; MITCHELL, Sally; HARRINGTON, Kathy (Eds). **Working with Academic Literacies: Research, Theory, Design**, Bingley Emerald, 2013.
- \_\_\_\_\_. The 'Academic Literacies' Model: Theory and Applications. **Anais do IV SIGET** , pp. 227-236, 2007.
- \_\_\_\_\_. The 'Academic Literacies' Model: Theory and Applications, Theory into Practice Fall, Vol. 45, no 4, pp. 368-377, 2006.
- \_\_\_\_\_. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Jun 98, Vol. 23 Issue 2, p157, 1998.

- LILLIS, Theresa M. Bringing writers' voices to writing research: Talk around texts. In CARTER, A., LILLIS, T. and PERKINS, S. (eds) **Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy**. Amsterdam: John Benjamins., pp 169-187, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. **Written Communication**; p. 25;353, 2008. Acesso: <http://wcx.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/3/353>
- \_\_\_\_\_. Researching academic literacy as a social practice: Developing a text-oriented ethnography Powerpoint presented at the UKLEF COLLOQUIUM AT SOCIOLINGUISTICS SYMPOSIUM 16, 6-8, University of Limerick: Ethnographic challenges and opportunities in language research, 2006.
- \_\_\_\_\_. 'An "academic literacies" approach to student writing in higher education: drawing on Bakhtin to move from "critique" to "design"'. **Language and Education**, vol. 17, n.3: 192-207, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Student Writing: Access, Regulation, Desire. Literacies**. UK: Routledge, 2001. Taylor & Francis e-Library
- \_\_\_\_\_. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, pp. 127-140, 1999.
- LILLIS, Theresa; RAI, Lucy. A case study of a research-based collaboration around writing in social work. **Journal Across the Disciplines**, 8(3), 2011. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/atd/clil/lillis-rai.cfm>>
- LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, vol 4.1, p. 5-32 2007.



MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental – Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. Abril Cultura, São Paulo, 2 ed, 1978 [1922].

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2002.

\_\_\_\_\_. Letramento e Oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: Inês Signorini (org). **Investigando a relação oral/escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MATENCIO, Maria De Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN**, 2003.

\_\_\_\_\_. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MATTOS, Carmen Lucia. A abordagem etnográfica na investigação científica. UERJ, 2001. Disponível em: <<https://app.box.com/s/lgv5h97h5nb1wplnmeg0>>

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, **24:2**, PP. 341-383, 2008.

\_\_\_\_\_. The role of context in academic text production and writing pedagogy. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora. **Genre\_in a Changing World**. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, pp. 317-336, 2009. Disponível em <<http://wac.colostate.edu/books/genre/>>

ONG, Walter J. **Orality and Literacy: The Technologizing of the Word**. Taylor &

Francis e-Library, 2005 [1982].

PARÉ, Anthony; STARKE-MEYERRING, Doreen; MCALPINE, Lynn. The Dissertation as Multi-Genre: Many Readers, Many Readings. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora. **Genre in a Changing World**. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, pp. 179-193, 2009. Disponível em <http://wac.colostate.edu/books/genre/>.

PASQUOTTE-VIEIRA. O processo discursivo de estilo e autoria em escritas de escolares: o quê, como e de onde “se diz”. In: FIAD, Raquel S. & VIDON, Luciano N. (Orgs.). **Em(n)torno de Bakhtin: Questões e análises**. São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 69-98, 2013.

\_\_\_\_\_. Pesquisas sobre letramento no Brasil: aproximações reflexivas sobre o tema. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 6, **Anais**. Natal-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

\_\_\_\_\_. **A constituição de marcas de estilo e autoria para os projetos escritos de aprendizes**. 2005. 197f. Dissertação de Mestrado - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A.; SILVA, Flávia Danielle Sordi; ALENCAR, Maria Cristina Macedo. A canção Roda-Viva: da leitura à leituraS. In: ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. Ed. Parábola, pp. 181-198, 2012.

PIETRI\_Émerson de - Os limites do contexto: a constituição da escrita escolar em objeto dos estudos linguísticos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 515-542, set./dez., 2013.

PRINSLOO\_Mastin & BAYNHAM\_Mike. Editors' Introduction: Literacy Studies. In: PRINSLOO, Mastin & BAYNHAM, Mike (orgs.). **Literacy Studies Great Divides and Situated Literacies**. SAGE Publications, Vol 1, pp. XXIII-XXXV, 2013.

RAMOS, Dilzete da Silva Mota. Gêneros discursivos e estudos linguísticos. II SIGET Caderno de Resumos, Universidade Estadual de Londrina, 2004.

RAMPTON, Ben; MAYBIN, Janet & ROBERTS, Celia. Methodological foundations in linguistic ethnography. **Urban Language & Literacies**, Paper 125, 2014. Disponível em: <<http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/lde/publications/workingpapers/the-papers/WP125-Rampton-Maybin-Roberts-2014-Methodological-foundations-in-linguistic-ethnography.pdf>>

RAMPTON, Ben. Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics and the study of identities. **Urban Language & Literacies**, Paper 43, pp. 01-14, 2007. (<<http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/lde/publications/workingpapers/43.pdf>>)

\_\_\_\_\_. Coming to linguistic ethnography from a background in teaching. Contribution to **LEF Colloquium on Linguistic Ethnography at the Interface with Education**. BAAL Annual Meeting, September, 2003.

RAMPTON, Ben; TUSTING, Karin; MAYBIN, Janet; BARWELL, Richard; CREESE, Angela & LYTRA, Vally. **UK Linguistic Ethnography: A Discussion Paper**, Unpublished, [www.ling-ethnog.org.uk](http://www.ling-ethnog.org.uk)., pp. 01-24, 2004.

ROJO, Roxane. Pesquisas em Linguística Aplicada em Língua Materna. **Revista da ANPOLL**, vol. 01, n.1, pp.87-93, 1994. Disponível em <<https://anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/231/244>>

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005 [2ª edição em 04/2007]. Pp. 184-207.

RUSSELL, David; LEA, Mary; PARKER, Jan; STREET, Brian & DONAHUE, Tiane. Exploring notions of genre in “academic literacies” and “writing in the disciplines”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair;

- FIGUEIREDO, Débora. **Genre\_in a Changing World**. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, pp. 2009. Disponível em <http://wac.colostate.edu/books/genre/>.
- SANTOS, C. Ferraz. **O professor e a escrita: entre práticas e representações**. Tese de Doutorado. 2004 - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- SCOTT, Mary & TURNER, Joan. Reconceptualising student writing: From conformity to heteroglossic complexity. In CARTER, A., LILLIS, T. and PERKINS, S. (eds) **Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy**. Amsterdam: John Benjamins., pp 151-161, 2009.
- SILVA, Jane Quintiliano G. Gênero Discursivo e Tipo Textual. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, V.2, n.4, p. 87-106, 1º semestre. 1999.
- SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA APLICADA CONTRASTIVA E GÊNEROS TEXTUAIS (SELIC & GET), 1, **Resumos**. Londrina-PR: Universidade Estadual de Londrina, 2003.
- SIMPÓSIO NACIONAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 2, **Resumos**. Londrina-PR: Universidade Estadual de Londrina, 2004.
- SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 3, **Resumos**. Santa Maria-RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2005.
- SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4, **Resumos**. Tubarão-SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.
- SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 5, **Resumos**. Caxias do Sul-RS: Universidade de Caxias do Sul, 2009.
- SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 6, **Resumos**. Natal-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento. Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, ed. Autêntica, 2001.

STREET, Brian. 'Academic Literacies approaches to Genre'? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

\_\_\_\_\_. "Hidden" Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics.** UPenn, Vol 24/1: 1-17, 2009a.

\_\_\_\_\_. Entrevista. **Revista Língua Escrita.** nº 7, jul./dez. de 2009b. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/134927394/Lingua-Escrita-n-7-2009>>. Acesso 09/07/2014.

\_\_\_\_\_. Autonomous and Ideological Models of Literacy: Approaches from New Literacy Studies. **Media Anthropology Network.** Disponível em: <[http://www.philbu.net/media-anthropology/street\\_newliteracy.pdf](http://www.philbu.net/media-anthropology/street_newliteracy.pdf) >, 2006.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice **Current Issues in Comparative Education 5**, 2003a.

\_\_\_\_\_. Foreword. In: COLLINS, J. & BLOT, R. K. **Literacy and Literacies. Text, Power and Identity.** United kingdom, Cambridge University Press, 1ª ed., 2003b.

\_\_\_\_\_. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. **Artigo apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'**, outubro de 2003; 2003c.

\_\_\_\_\_. Ethnographic perspectives on literacy. In STREET, Brian (org) **Literacy and Development Ethnographic Perspectives.** Taylor & Francis e-Library, 3ªed, 2003d.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: STREET, B. (org) Literacy and development – ethnographic perspectives, Routledge, London, 1ª ed, pp. 01-18, 2001.

\_\_\_\_\_. Academic Literacies. In: In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues.** Amsterdam:

John Benjamins, pp. 193-199, 1999.

\_\_\_\_\_. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.

TURNER, Joan. Academic Literacy and the Discourse of Transparency. In: In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, pp. 127-140, 1999.

TUSTING, Karin. Literacy studies as linguistic ethnography. **Urban Language & Literacies**, paper 105, pp 01-15, 2013. (disponible en <<http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/the-papers/WP105-Tusting-2013-Literacy-studies-as-linguistic-ethnography.pdf>>).

WINGATE, Ursula & TRIBBLE, Chris. The Best of Both Worlds? Towards an EAP/Academic Literacies Writing Pedagogy. **Studies In Higher Education**, Vol. 37, No. 4, 06, p. 481-495, 2012.

ZAVALA, Virginia. La escritura académica y la agencia de los sujetos. **Cuadernos Comillas**, 1, pp. 52-66, 2011.