Signum: Estudos da Linguagem

v. 24, n. 1 (2021)

Sumário

Apresentação - Letramentos Acadêmico-Científicos no Ensino Superior: um olhar latino-americano — PDF PDF (ENGLISH) PDF (ESPAÑOL (ESPAÑA))
Federico Navarro, Vera Lúcia Lopes Cristovão, Viviane Aparecida Bagio Furtuoso
10-16

Artigos

A Interpretação da Experiência por Meio da Transitividade na Escrita Acadêmica de Estudantes em Disciplinas Humanísticas: uma análise sistêmico-funcional — PDF PDF (ENGLISH)
Natalia Ignatieva, Daniel Rodríguez Vergara, Victoria Zamudio Jasso, Guillermo Daniel Jiménez Sánchez
24-42

Anchoring the First-Year Research Paper: a pilot study of FYW student citation practices — PDF PDF (ENGLISH)
Mary Lourdes Silva
43-61

Written Comments on Undergraduate Theses Written in Spanish as a First Language and English as a Foreign Language — PDF PDF (ENGLISH)
Roxanna Correa, Mónica Tapia-Ladino, Beatriz Arancibia
62-79

Peer Feedback in an Online Dissertation Writing Workshop — PDF PDF (ENGLISH)
Guadalupe Álvarez, Laura Marina Colombo, Hilda Difabio
80-96

Addressing Power Imbalance in Telecollaboration to Promote Attitudes of Intercultural Competence — PDF PDF (ENGLISH)
Massimo Verzella, Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo, Tamiris Destro Costa
97-114

Letramento Acadêmico e Formação do Professor: leitura-escrita do gênero textual plano de aula — PDF PDF (ENGLISH)
Maria do Socorro Oliveira
115-129

A Aprendizagem do Gênero Textual Resumo por Estudantes de Letras Francês: um dispositivo didático a serviço do letramento acadêmico — PDF PDF (ENGLISH)
Eliane Gouvea Lousada, Jaci Brasil Tonelli
130-148

Demandas dos Cursos de Pós-Graduação em Relação aos Letramentos Acadêmicos — PDF PDF (ENGLISH)
Maria Izabel Rodrigues Tognato, Paula Kracker Francescon, Jacqueline Sanches Vignoli
149-161

Prácticas de Lectura de Profesionales de la Comunicación en Uruguay: Áreas, Géneros y Estrategias — PDF (ESPAÑOL (ESPAÑA)) PDF (ENGLISH)
Damián Díaz, Leticia Lorier, Mariana Achugar
162-181

Addressing Power Imbalance in Telecollaboration to Promote Attitudes of Intercultural Competence 97-114
Massimo Verzella, Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo, Tamiris Destro Costa

Signum: Estudos da Linguagem
Telefone: (43) 3371-4428
E-mail: signum@uel.br
ISSN: 2237-4876

DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p10

Letramentos Acadêmico-Ciêntificos no Ensino Superior: Um Olhar Latino-americano[1]

Federico **NAVARRO**[2]
Vera Lúcia Lopes **CRISTOVÃO**[3]
Viviane Bagio **FURTOSO**[4]

O que Significa um Olhar Latino-americano Sobre a Leitura e a Escrita?

O presente volume especial "Letramentos acadêmico-científicos no Ensino Superior" da revista *Signum* se soma a uma série de ao menos dez volumes temáticos publicados nas duas últimas décadas em revistas científicas de diferentes países da América Latina. Este nível recente de produtividade é notório. Por que, na América Latina, a produção de conhecimento sobre leitura e escrita na formação superior se multiplicou? No que a América Latina pode contribuir para a discussão internacional sobre essa temática? Podemos sugerir algumas respostas.

A América Latina oferece ferramentas ecléticas e diversas para a pesquisa sobre leitura e escrita. A pesquisa na região toma por base tradições disciplinares diferentes, que incluem desde estudos experimentais de processos mentais, passando por análise do discurso segundo perspectivas complementares (análise crítica de ideologias, análise funcional de opções de significado ou análise automatizada de recursos léxico-gramaticais, por exemplo), abarcando estudos de orientação etnográfica ou sociocultural sobre as formas de participação de estudantes escritores e leitores, até perspectivas mais educativas e curriculares sobre ensino e dispositivos de letramento. Estas tradições e perspectivas convivem nas mesmas revistas, congressos, associações e programas de pós-graduação da região, e configuram um olhar complexo sobre o letramento, o que se pode comprovar neste volume especial. Os/As pesquisadores/as em leitura e escrita latino-americanos/as podem se fundamentar em teorias linguísticas, educativas e sociais variadas, elaboradas em tradições, línguas e geografias distintas (NAVARRO *et al.*, 2016). Eles também articulam epistemologias distintas provenientes das ciências humanas e sociais, porque em sua origem recente a área se construiu de forma interdisciplinar e a partir das margens da produção científica global hegemônica.

Por outro lado, a América Latina mantém um olhar crítico sobre a leitura, a escrita e seu ensino. A pesquisa sobre letramento na região se insere em contextos educativos particularmente desiguais e excludentes (CHIROLEU; MARQUINA, 2017), mas ao mesmo tempo com uma participação estatal, uma perspectiva de educação como direito e uma tradição de movimentos sociais de protesto e emancipação, o que não é tão frequente em outras regiões. Se a segregação escolar e a determinação socioeconômica das possibilidades de ingresso no Ensino Superior, graduação e ascensão social convivem com as

[1] Agradece-se o financiamento concedido pela ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003 e pelo Projeto FONDECYT nº 1191069 da ANID. A organização deste volume é uma atividade relacionada à bolsa de produtividade em pesquisa, por meio da Chamada CNPq Nº 09/2018, Processo: 310413/2018-4, para Vera Lúcia Lopes Cristovão.

[2] Universidad de O'Higgins.

[3] Universidade Estadual de Londrina/CNPq.

[4] Universidade Estadual de Londrina.

agendas políticas de inclusão, apoio à aprendizagem e gratuidade de estudos, o papel do letramento como instrumento mediador de aprendizagens e de avaliação de sucessos se torna fundamental.

Neste sentido, a pesquisa sobre leitura e escrita na América Latina tem o potencial de acompanhar os esforços para compreender e impulsionar as políticas educativas que buscam reparar os direitos violados e as inequidades estruturais, mas ainda está em débito com a ampla tradição da pedagogia crítica e dos movimentos emancipatórios na região. Isto é, um olhar latino-americano sobre o letramento pode enfatizar seu papel político, empoderador e transformador. Os artigos do presente volume especial, independentemente de sua origem ou perspectiva, rejeitam um olhar de *déficit* que culpabiliza os estudantes; pelo contrário, impulsionam a troca educativa e a justiça social.

Por último, a América Latina desenvolve ciência aberta, sem fins lucrativos, de natureza pública, plurilíngue e com participação equitativa de homens e mulheres. Os volumes especiais publicados nas últimas décadas na América Latina são de acesso livre (*open-access*), fomentados com grande esforço por instituições estatais ou de natureza pública, e indexados em indicadores de qualidade desenvolvidos pela própria região. Esta marca tipicamente latino-americana significa que os leitores podem acessar, sem custo e de forma livre, produções científicas recentes e de qualidade que contribuem para o desenvolvimento social.

Ademais, os artigos são publicados em várias línguas, sem ser de forma exclusiva ou preferencial em inglês, podendo ser inclusive em mais de uma língua ao mesmo tempo, como ocorre neste volume da *Signum*. Essa diversidade de línguas, aliada ao uso de recursos multimodais variados (como imagens, quadros, gráficos, entre outros), contribui para a promoção do plurilinguismo da/na ciência, ampliando, assim, as oportunidades para promover a internacionalização do Ensino Superior.

Apesar de pouco divulgado em nossa área, há predominância de mulheres entre os/as autores/as que mais publicam ou são mais citados/as na região, e isso pode ser observado neste volume: 83% são mulheres. Algumas pesquisas prévias apontam evidências a esse respeito, como se constata no projeto de pesquisa *Iniciativas de Leitura e Escrita no Ensino Superior na América Latina* (ILEES), no qual quatro mulheres foram citadas entre os/as cinco pesquisadores/as mais influentes do Brasil (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016).

Estas características da produção científica latino-americana, que contemplam tanto questões institucionais quanto linguísticas e de gênero, oferecem potencial para uma dinâmica contra-hegemônica em um panorama internacional determinado por megaeditoras com fins lucrativos e com preços excludentes, predominância do inglês e ocupação desigual de papéis de influência. Dessa forma, temos a oportunidade de fortalecer os laços entre autores latino-americanos na promoção dos letramentos acadêmico-científicos, considerando o papel das diferentes línguas na produção e na circulação da ciência.

Pesquisas Neste Volume Especial

Este volume está organizado segundo as dimensões do letramento, por meio do qual se localiza o foco de análise, e de acordo com o tipo de evidências coletadas: os primeiros dois artigos examinam fenômenos de intertextualidade e processos verbais em textos escritos enquanto produtos; os três artigos seguintes indagam sobre as interações entre alunos-professores e entre pares, tanto de forma oral quanto escrita; os dois artigos apresentados na sequência descrevem, fundamentam e avaliam iniciativas de ensino de gêneros discursivos escritos dos âmbitos acadêmico e profissional; e os dois artigos finais mapeiam gêneros discursivos e iniciativas particulares de ensino em determinadas cursos e programas. Dessa forma, o volume especial demonstra como o letramento pode ser abordado simultaneamente enquanto textos escritos, enquanto escritores e leitores, e enquanto contextos educativos e disciplinares.

Ao mesmo tempo, todos os artigos estão publicados em duas línguas diferentes: inglês como língua científica destinada a um público internacional amplo, e também espanhol ou português, como

línguas válidas para a participação científica e, em muitos casos, necessárias para se chegar aos leitores da região. A diversidade de países de origem dos editores e dos autores (Argentina, Brasil, Chile, Estados Unidos, México, Uruguai) é também uma mostra de regionalismo e transnacionalismo nos intercâmbios científicos que a América Latina busca impulsionar. Todos os artigos se encontram em formato de acesso livre para quem quiser lê-los.

O estudo de oitenta textos de estudantes de três campos disciplinares das Humanidades compõe o artigo "The construal of experience through transitivity in student academic writing across humanistic disciplines: A systemic functional analysis", de Ignatieva, Vergara, Jasso e Sánchez, que utilizam a linguística sistêmico-funcional para a análise dos dados. Os textos, escritos em espanhol, pertencem aos gêneros ensaio, pergunta-resposta, resenha e relatório e foram analisados tanto quantitativa quanto qualitativamente, bem como de forma contrastiva entre diferentes áreas do conhecimento. A discussão dos resultados permitiu demonstrar as semelhanças próprias das Humanidades, assim como reconhecer as especificidades de cada área.

A análise do uso e integração de fontes em textos escritos de pesquisas de estudantes ingressantes em 16 universidades estadunidenses permitiram a Silva problematizar a noção de plágio em seu artigo "Anchoring the first-year research paper: a pilot study of FYW student citation practices". Os resultados revelam que os estudantes fazem uso de fontes base (*anchor sources*) como estratégia retórica de formação: emular a estrutura argumentativa de uma leitura para organizar o próprio texto com base em fontes. Esta estratégia transicional de *patchwriting* permite aos estudantes-escritores compreender os padrões discursivos e expectativas acadêmicas e, como conclui a autora, deve ser estimulada em cursos iniciais de escrita.

Correa Pérez, Tapia-Ladino e Arancibia Gutierrez, em "Written comments on undergraduate theses written in Spanish as a first language and English as a foreign language", analisam comentários escritos de professores (nativos de espanhol e não nativos de inglês) em trabalhos de conclusão de curso (TCC) de estudantes de graduação a fim de investigar o tipo de *feedback* fornecido. Os dados, compostos por 1.241 comentários escritos, foram classificados em tipos (corretivos ou orientados ao gênero) e quantificados em termos de recorrência ao longo das versões dos trabalhos. Os comentários orientados ao gênero foram mais recorrentes nos textos escritos em espanhol, que também receberam mais comentários corretivos.

No artigo "Peer feedback in an online dissertation writing workshop", Álvarez, Colombo e Difabio também analisam comentários e *feedback* em capítulos de dissertações/teses produzidos em atividades de revisão por pares em uma oficina de redação *online*, bem como as opiniões dos alunos sobre a tarefa. Os resultados puderam evidenciar a ênfase do comentário geral voltado tanto para aspectos linguísticos quanto para a adequação à situação comunicativa e à pesquisa. Em relação ao *feedback* no texto, a estrutura textual foi o aspecto mais focalizado. Os autores afirmam ter havido uma melhora na qualidade dos textos com a influência desses instrumentos de avaliação.

O artigo "Addressing power imbalance in telecollaboration to promote attitudes of intercultural competence", de Verzella, De Moraes Caruzzo e Destro Costa aborda um projeto de telecolaboração internacional que pode contribuir significativamente para a internacionalização em casa (IaH). O objetivo está centrado no desenvolvimento da competência intercultural e na colaboração por meio da participação no projeto, que inclui alunos de inglês do Brasil e de redação em inglês dos Estados Unidos. Os autores fizeram uso de questionário semiestruturado no qual os participantes do projeto atestaram sua anuência por esse tipo de experiência para sua aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como para o conhecimento de outras culturas.

Oliveira, em "Letramento acadêmico e formação do professor: leitura-escrita do gênero plano de aula", analisa uma experiência pedagógica voltada para o ensino da leitura/escrita do gênero "plano de aula" no âmbito da formação docente. Os dados para a pesquisa foram gerados em questionários junto a graduandos

de Letras e em seminários desenvolvidos na disciplina Linguística IV, cuja análise sob a perspectiva etnográfica foi destacada pela autora como fundamental para se chegar aos resultados esperados. O caráter holístico dessa perspectiva permitiu ir além da dimensão linguística do gênero "plano de aula", fazendo os graduandos entenderem a importância desse gênero no trabalho docente e o papel que o docente assume em sua elaboração.

Ampliando o escopo das pesquisas na graduação, Lousada e Tonelli, em "A aprendizagem do gênero textual 'resumo' por estudantes de Letras-Francês: um dispositivo didático a serviço do letramento acadêmico", apresentam um trabalho com a produção escrita em francês durante um semestre de um curso em Letras-Francês, visando a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos em língua estrangeira. O foco recai sobre operações de linguagem relacionadas ao processo de sumarização das ideias de um texto e do evitamento de repetições com uma turma de Francês II, por meio de atividades em sala de aula e da plataforma *Moodle*. Como resultados, as autoras apontam que, além de mostrar o dispositivo concebido e as produções dos alunos, também foi possível discutir o papel do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Já Tognato, Francescon e Vignoli, no artigo "Demandas dos cursos de pós-graduação em relação aos letramentos acadêmicos", trazem à baila ações e demandas dos cursos de pós-graduação de duas universidades paranaenses (UEL e Unespar). Por meio de um questionário direcionado a coordenadores/as e gestores/as de programas de pós-graduação das IES participantes do projeto, lacunas acerca da concepção de letramentos acadêmicos foram identificadas, o que, para as autoras, também servem de contribuição e de motivação para a ressignificação de práticas formativas no sentido de propiciar possíveis encaminhamentos aos contextos investigados. Algumas ações necessárias identificadas pelo estudo voltam-se para o ensino de línguas e para a compreensão e a produção de gêneros acadêmicos (resumos, artigos, apresentações orais) em língua estrangeira e em língua materna.

Em seu artigo "Prácticas de lectura de profesionales de la comunicación en Uruguay: áreas, géneros y estrategias", Díaz, Lorier e Achugar mapeiam práticas disciplinares de leitura mediante uma enquete realizada com 82 profissionais da área da comunicação no Uruguai. Os dados mostram que os comunicadores leem gêneros discursivos jornalísticos (notícias, editoriais, reportagens) e científico-profissionais (artigos de pesquisa, relatórios técnicos) em várias línguas para encontrar informações sobre fatos, sujeitos e seus contextos e para se aprofundar em teorias e temáticas. Por sua vez, eles transformam essas fontes para produzir textos escritos e orais como notícias, entrevistas e exposições. Os autores oferecem sugestões para que esses resultados orientem cursos de compreensão leitora em etapas formativas da área.

Em síntese, os artigos deste volume integram as três características da pesquisa produzida na região, já discutidas anteriormente: aproximações ecléticas e diversas da escrita; olhares críticos sobre a escrita e seu ensino; bem como produção de ciência aberta, sem fins lucrativos, de natureza pública, plurilíngue e com participação equitativa de homens e mulheres.

Estudos Sobre a Leitura e a Escrita no Ensino Superior na América Latina: O Que Vem Pela Frente?

Para finalizar, é necessário explorar as potenciais lacunas dos estudos contemporâneos de leitura e escrita no Ensino Superior na América Latina de modo a antecipar possíveis linhas futuras de desenvolvimento. Um primeiro aspecto a explorar é a temática: o letramento, como fenômeno complexo, atravessa problemáticas sociais e educacionais de grande interesse recente, como identidades de gênero, aprendizagem ao longo da vida, participação comunitária, plurilinguismo/multiculturalismo em sala de aula ou saúde mental, por exemplo. No entanto, são escassos os trabalhos que exploram a riqueza

da leitura e da escrita como portas de acesso a estas e outras temáticas contemporâneas (NAVARRO; COLOMBI, no prelo).

Por sua vez, a complexidade do letramento requer que, ao se determinar o desenho da pesquisa, se identifique de maneira honesta aquilo que não se pôde investigar por decisões ou restrições teóricas, metodológicas, financeiras, logísticas ou de outro tipo. Em sentido inverso, é necessário que as contribuições investigativas expliquem de que forma agregam ou põem em tensão os conhecimentos que se construíram até o momento, ou seja, que a relevância científica não se dê por acumulação, mas por articulação crítica e estratégica com pesquisas anteriores, algo que alguns autores denominam "criação de nicho" (FEAK; SWALES, 2011). Em 20 anos de desenvolvimento, ao socializar nossas descobertas, já podemos dizer o que deixamos de fora e o que conseguimos incluir e, dessa maneira, colaborar com a identificação dos pontos de encontro e das lacunas do campo em determinado momento. Nossa comunidade disciplinar amadureceu suficientemente para tanto.

Em termos mais gerais, o desenvolvimento de marcos teóricos próprios ainda é incipiente e dependente de propostas de outros continentes, e, quando existem tais marcos locais, são relegados à bibliografia de autores estrangeiros. Da mesma forma, não é frequente que em outras regiões se reconheça ou cite a potente produção científica latino-americana sobre leitura e escrita, que, no máximo, ocupa um papel considerado exótico (NAVARRO, no prelo). Essas dinâmicas não são individuais nem espontâneas, mas respondem às condições estruturais da distribuição desigual das possibilidades de gerar conhecimento em nível global (MIGNOLO, 2010) e derivam de padrões coloniais de citação que devem ser problematizados, ao invés de assumidos como dados (CANAGARAJAH, 2002; LILLIS *et al.*, 2010). A América Latina é um bom ponto de partida para o estabelecimento de medidas contra-hegemônicas.

A respeito da metodologia, ainda é pouco frequente a inclusão de procedimentos explícitos e rigorosos do que se denomina integridade metodológica (LEVITT, 2019), tais como auditoria, consulta especializada, *member check* ou confiabilidade entre pares, a depender do estudo. Em sentido similar, deve-se considerar criticamente a inevitável parcialidade da pesquisa, por exemplo ao avaliar o impacto de iniciativas de ensino as quais nós mesmos protagonizamos ao projetar nos sujeitos investigados nossos pressupostos, preconceitos e até mesmo aspirações bem intencionadas ou ao usar categorias *a priori* que talvez não se encaixem bem na análise dos dados coletados.

Nos estudos de tipo quantitativo, é necessário explicitar a elaboração de instrumentos de base, como rubricas e questionários para o levantamento de dados, a integração e justificativa dos testes estatísticos selecionados e a representatividade e generalizabilidade (COOPER, 2019) dos resultados. Outros fatores importantes são a exploração de métodos complementares e mistos e a triangulação de dados diversos para confirmar ou ajustar hipóteses, bem como a fundamentação teórica dos conceitos na base de nossos instrumentos e procedimentos (gêneros discursivos, avaliação, coesão, aprendizagem etc.). Em síntese, mais que sermos metodólogos, é urgente que passemos da escolha mais ou menos implícita de métodos para a construção fundamentada e rigorosa de uma metodologia.

Ademais, devemos incorporar regularmente as dimensões éticas da pesquisa. É importante considerar o vínculo que estabelecemos com os sujeitos investigados (como cuidamos de sua liberdade de não participar da pesquisa se são nossos estudantes?) e resguardar seu direito pela informação, de serem tratados tanto quanto seus textos com respeito e sem estigma, e de se retirarem da pesquisa se assim desejarem. Alguns desses aspectos éticos estão vinculados a dimensões teóricas e epistemológicas: ainda persistem na pesquisa e na docência o olhar do *déficit* (O'SHEA *et al.*, 2016) sobre as práticas letradas dos alunos, as ações remediadoras e não estruturais para abordar o letramento e as (falsas) "narrativas da crise" da escrita e da educação (RUSSELL, 2002) para dar conta de fenômenos como a ampliação do acesso ao ensino superior e a diversificação de formas de pensar, agir e se comunicar em sociedade.

Por outro lado, as coautorias internacionais ainda são escassas, tanto entre autores latino-americanos quanto entre a América Latina e autores com filiação externa à região; tampouco é frequente a colaboração e coautoria entre hispano-americanos e brasileiros (BAZERMAN, 2016), embora este volume busque trazer colaborações nesse sentido. Outro aspecto geral às Humanidades e às ciências sociais merece atenção: a pesquisa colaborativa com papeis completos e periféricos legítimos (diretores, ajudantes, entrevistadores, consultores, docentes), algo fundamental para dar conta de um fenômeno complexo como o letramento, é cada vez mais comum na região, mas as travas disciplinares para incluir todos os autores participantes em nossos livros, artigos e palestras limitam o reconhecimento desse esforço coletivo na lista autoral.

Essas possíveis lacunas não limitam o desenvolvimento extraordinário dos estudos latino-americanos sobre a leitura e a escrita no Ensino Superior nas duas últimas décadas. Ademais, pode-se dizer que algumas dessas lacunas não são exclusivas da nossa região, mas também da pesquisa em leitura e escrita em diferentes regiões geográficas. No entanto, em todo caso, trata-se de aspectos-chaves que poderíamos revisar coletivamente no futuro.

Referências

BAZERMAN, C. The Brazilian Blend. In: LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. O.; BUENO, L.; ROJO, R.; ARANHA, S.; ABREU-TARDELLI, L. (ed.), Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos. Araraquara: Letraria. 2016. p. 645-650.

CANAGARAJAH, S. A geopolitics of academic writing. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 2002.

CHIROLEU, A.; MARQUINA, M. Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. Policy Reviews in Higher Education, v. 1, n. 2, 2017, p. 139-160. Disponível em: https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787. Acesso em: 13 mar. 2021.

COOPER, H. Reporting quantitative research in psychology. Washington: APA, 2019.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. Ilha do Desterro, v. 69, p. 209, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.14393/LL63-v31n3a2015-6. Acesso em: 13 mar. 2021.

FEAK, C. B.; SWALES, J. M. Creating contexts: Writing introductions across genres. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2011.

LEVITT, H. M. Reporting qualitative research in psychology. Washington: APA, 2019.

LILLIS, T.; HEWINGS, A.; VLADIMIROU, D.; CURRY, M. J.. The geolinguistics of English as an academic lingua franca: citation practices across English-medium national and English-medium international journals. International Journal of Applied Linguistics, v. 20, n. 1, 2010, p. 111-135. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00233.x. Acesso em: 13 mar. 2021.

MIGNOLO, W. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. Theory, Culture & Society, v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0263276409349275. Acesso em: 13 mar. 2021.

NAVARRO, F. The unequal distribution of research roles in transnational composition: towards illegitimate peripheral participation. In: DONAHUE, C.; HORNER, B. (ed.). Teaching and studying transnational composition. New York: Modern Language Association, no prelo.

NAVARRO, F.; ÁVILA REYES, N., TAPIA LADINO, M.; CRISTOVÃO, V. L. L.; MORITZ, M. E. W.; NARVÁEZ CARDONA, E.; BAZERMAN, C. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. Signos, v. 49, n. S1, p. 100-126, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006. Acesso em: 13 mar. 2021.

NAVARRO, F.; COLOMBI, M. C. Alfabetización académica y estudios del discurso. In: LÓPEZ FERRERO, C.; CARRANZA, I. E.; VAN DIJK, T. (ed.). Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies. London/New York: Routledge, no prelo.

O'SHEA, S.; LYSAGHT, P.; ROBERTS, J.: HARWOOD, V. Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. Higher Education Research & Development, v. 35, n. 2, 2016, p. 322-336. Disponível em: https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388. Acesso em: 13 mar. 2021.

RUSSELL, D. Writing in the academic disciplines: a curricular history. 2. ed. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 2002.

DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p10

Scientific and Academic Literacies in Higher Education: A Latin American Perspective[1]

Federico **NAVARRO**[2]
Vera Lúcia Lopes **CRISTOVÃO**[3]
Viviane Bagio **FURTOSO**[4]

What does a Latin American Perspective on Reading and Writing Imply?

The *Signum* special issue on "Scientific and academic literacies in higher education" joins a series of at least ten issues on this topic published in the last two decades in scientific journals in different Latin American countries. This recent level of productivity is striking. Why has the production of knowledge on reading and writing in higher education settings in Latin America increased so significantly? What does Latin America have to contribute to the international discussion on the subject? We suggest some answers below.

Latin American literacy research offers an eclectic and diverse toolbox for research on reading and writing. Research in the region draws on different academic traditions, ranging from experimental studies of mental processes, through discourse analysis from complementary perspectives (critical analysis of ideologies, functional analysis of meaning-making choices, or automated analysis of lexical-grammatical resources, for instance), ethnographic or socio-culturally oriented studies on the forms of participation of student writers and readers, to more educational and curricular perspectives on teaching and literacy initiatives. These traditions coexist in the same journals, conferences, associations, and graduate programs in the region, and make up a complex perspective on literacy, as this special issue exemplifies. Latin American researchers interested in reading and writing can draw on varied linguistic, educational and social theories, elaborated in different traditions, languages and geographies (NAVARRO *et al.*, 2016); they can even make room for different epistemologies from the humanities and the social sciences, because the field has been interdisciplinary since its recent origin while in the margins of hegemonic global scientific production.

On the other hand, Latin American literacy research holds a critical view on reading, writing and literacy teaching. Research on higher education literacy in the region has been mainly carried out in contexts of inequity and segregation (CHIROLEU; MARQUINA, 2017), but at the same time in an educational landscape characterized by State participation, a perspective that considers education as a right, and a tradition of social movements of protest and emancipation, which represents a combination of features that is not often found elsewhere. In a region where school segregation and socioeconomic

[1] We thank Lucas Mateus Giacometti de Freitas for his contribution to the translation of this article. We also thank support from PIA-ANID Basal Funds for Centers of Excellence Project FB0003 and FONDECYT 1191069. The organization of this volume of Signum is also an activity related to a research productivity grant approved by CNPq through Call CNPq no. 09/2018, Process: 310413/2018-4, for Vera Lúcia Lopes Cristovão.

[2] O'Higgins University.

[3] State University of Londrina /CNPq.

[4] State University of Londrina.

determination of the possibilities of higher education admission, graduation and social advancement coexist with political agendas of inclusion, support for learning, and scholarships, the role of literacy as a means for learning and assessment becomes essential.

In this regard, research on reading and writing in Latin America has the potential to inform efforts to understand and promote educational policies that seek to restore alienated rights and redress structural inequities, and it is part of a long tradition of critical pedagogy and emancipatory movements in the region. In other words, a Latin American perspective could empathize the political, empowering, and transformative role of literacy. Regardless of their setting or framework, the articles included in this special issue reject the deficit perspective that blames students and, on the contrary, seek to promote educational change and social justice.

Lastly, Latin American literacy research promotes open, not-for-profit, State-funded, and multilingual research, with equal participation of men and women. The special issues published in recent decades in Latin America are open-access, supported by public and non-profit institutions, and indexed based on quality indicators developed within the region. This Latin American model implies that readers can easily and freely access recent and high-quality scientific products that contribute to social development.

Furthermore, articles are published in a variety of languages, not exclusively or mainly in English, or even in more than one language simultaneously, as is the case with this issue of *Signum*. This linguistic diversity, combined with the use of varied multimodal resources (images, tables, graphs, among others), contributes to the development of multilingualism in science, thus expanding the opportunities to promote the internationalization of higher education.

Although not as frequently noted in the literature, there is a predominance of women among the most cited and productive authors in the region, a pattern that is also apparent in this issue: 83% of the authors are women. Previous research also provides evidence in this regard; within the framework of the research project *Reading and Writing Initiatives in Higher Education in Latin America* (ILEES), four women were cited among the five most influential researchers in Brazil (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016).

These features of Latin American research on literacy, which include institutional, linguistic, and gender issues, offer the potential for a counter-hegemonic dynamic, in a global panorama determined by for-profit multinational publishing houses and overpricing, with a predominance of English-language publications, and gender inequity in influential positions. In this regard, we have the opportunity to strengthen ties between Latin American authors in the promotion of scientific and academic literacies, considering the role of different languages in the production and circulation of scientific knowledge.

Research in this Special Issue

The articles in this issue are listed according to their areas of interest and types of evidence. The first two articles examine intertextuality and verbal processes in writing as a product. The following three articles study the interactions between teachers, students, and peers, both orally and in writing. The two subsequent articles describe, validate and assess initiatives for teaching written genres in academic and professional settings, while the last two articles map genres and teaching initiatives in certain programs and areas. In this regard, this special issue illustrates how literacy can be approached simultaneously through texts, from the perspective of writers and readers, and in educational and disciplinary contexts.

The articles are published in two different languages: English as a language of science aimed at a wide international audience, but also Spanish or Portuguese as valid languages for scientific participation and, in many cases, necessary to reach readers in the region. The diversity of the national affiliations of the editors and authors (Argentina, Brazil, Chile, United States, Mexico and Uruguay) is also a sign of the

regionalism and transnationalism in scientific exchanges that Latin America seeks to promote. All articles are freely available for anyone who wishes to read them.

Drawing from systemic functional linguistics, Ignatieva, Vergara, Jasso and Sánchez study 80 texts written by students from three disciplinary fields in the humanities. In their article "The construal of experience through transitivity in student academic writing across humanistic disciplines: A systemic functional analysis", the authors use qualitative and quantitative analysis to compare Spanish-language essays, question-answers, reviews and reports across disciplines. The results showed the similarities within the humanities, as well as variations between the different disciplines.

In Silva's article "Anchoring the first-year research paper: a pilot study of FYW student citation practices", the analysis of the use and integration of sources in research writing by freshmen in 16 universities in the United States of America allows her to challenge the notion of plagiarism. The author finds that students use anchor sources as a rhetorical formative strategy; they emulate the argumentative structure of a source to organize their own text. This patchwriting strategy helps student-writers to understand discursive patterns and academic expectations and, as the author concludes, should be encouraged in first year writing courses.

For their part, in the article "Written comments on undergraduate theses written in Spanish as a first language and English as a foreign language", Correa Pérez, Tapia-Ladino and Arancibia Gutierrez analyze written comments by teachers (native Spanish speakers and non-native English speakers) on undergraduate theses to investigate the type of feedback provided. The data, comprising 1,241 written comments, was classified into types (*corrective* or *genre-oriented*) and quantified throughout different drafts. Genre-oriented comments were more frequent in texts written in Spanish, which also received more corrective comments.

Similarly, in the article "Peer feedback in a peer review workshop online", Álvarez, Colombo and Difabio analyze comments and feedback on thesis chapters produced in peer review activities in an online writing workshop, as well as students' opinions on the activity. The results show the predominance of overall comments focused both on linguistic aspects and on adjustment to the communicative and research situation. Regarding in-text feedback, most comments focused on the textual structure. The authors claim that there was an improvement in the quality of the texts due to the influence of these assessment instruments.

Verzella, De Moraes Caruzzo e Destro Costa, in their article "Addressing power imbalance in telecollaboration to promote attitudes of intercultural competence," depict an international telecollaboration project that can significantly contribute to internationalization at home (IaH). The article aims to develop intercultural competence and collaboration through participation in the project, which includes students of English as a foreign language in Brazil and students of English composition in the United States. The authors used a semi-structured questionnaire to collect participants' opinions on this type of experience for learning a foreign language, as well as for learning about other cultures.

In "Academic literacy and teacher training: Reading-writing of the lesson plan genre", Olivera analyzes a pedagogical experience focused on the teaching of reading and writing of the lesson plan genre in a teacher training context. The data for the research was collected using questionnaires given to undergraduate students of languages and in seminars within the Linguistics IV course. The author points out that the use of an ethnographic perspective was crucial to achieve the expected results. The holistic nature of this approach allowed students to go beyond the linguistic dimension of the lesson plan, making them understand the importance of this genre in teaching and the role that the teacher plays in its elaboration.

Lousada and Tonelli, in their article "Learning the 'summary' genre by undergraduate French language students: a didactic device at the service of academic literacy," expand the scope of research in undergraduate courses. The authors address writing in French during a semester of a French composition course, aiming at the development of linguistic skills of students in a foreign language. The focus is on linguistic strategies related to the process of summarizing ideas in a certain text and avoiding repetition in a French II class, through activities in the classroom and on the Moodle online platform. As a result, the authors point out that, in addition to showing the initiative and the students' work, it was possible to discuss the role of the Academic Literacy Laboratory (LLAC) in the development of students' language skills.

In their article "Demands for two postgraduation courses in relation to academic literacies", Tognato, Francescon and Vignoli compare the initiatives and requirements of graduate programs in two universities in the state of Paraná (UEL and Unespar). Through a questionnaire addressed to the coordinators and managers of the graduate programs included in the project, gaps in the conception of academic literacy were identified. According to the authors, these gaps could be useful as inputs and motivation for the reorientation of educational practices in these contexts. The study identifies necessary actions, such as the teaching of languages and the understanding and composition of different academic genres (abstracts, articles, oral presentations) both in the students' native and foreign languages.

In "Reading practices of communication professionals in Uruguay: areas, genres and strategies," Díaz, Lorier and Achugar map reading practices through a survey of 82 professionals in the communications field in Uruguay. They found that communicators read journalistic (news, editorials, reports) and scientific-professional (research articles, technical reports) genres in various languages to obtain information about events, people, and their contexts, as well as to investigate specific theories and topics. In turn, they transform those sources to create written and oral texts such as news, interviews, and presentations. Based on these findings, the authors offer suggestions to design reading courses in communication programs.

In sum, the articles in this special issue represent the three aforementioned features of literacy research in Latin America: eclectic and diverse approaches to writing; critical views on writing and the teaching of writing; and open-access, non-for-profit, public, multilingual contributions, with equal participation of men and women.

Reading and Writing Studies in Higher Education in Latin America: What's Next?

It is necessary to explore the potential gaps in contemporary reading and writing studies in higher education in Latin America to anticipate possible future lines of development. The first aspect worth exploring is how literacy, as a complex phenomenon, is intertwined with social and educational issues that have recently attracted greater attention, such as gender identities, lifelong learning, community participation, multilingualism / multiculturalism in the classroom, and mental health. However, it is rare to find research that draws on reading and writing as a way to access these or other contemporary themes (NAVARRO; COLOMBI, in press).

In addition, given the complexity of studying literacy, researchers should be transparent about what was left out of their studies due to theoretical, methodological, budgetary, logistical, or other restrictions. Conversely, it is also necessary that research contributions explain how they add to or challenge existing knowledge, that is, scientific relevance cannot be based on simple accumulation but on critical and strategic engagement with previous research, what some refer to as "niche creation" (FEAK; SWALES, 2011). After 20 years of development in our field, we should be able to clearly state what

was left out and what we were able to contribute when sharing our findings. This will help to identify common grounds and pending issues in the field at a given time. Our research community has matured enough to be able to do so.

In more general terms, the development of our own theoretical frameworks is still incipient and indebted to proposals from other regions. In fact, where such local frameworks do exist, they are often overlooked in the literature in favor of theories developed elsewhere. In addition, researchers in other regions seldom recognize or cite the significant body of scientific research on reading and writing in Latin America, which at best is exoticized (NAVARRO, in press). These dynamics are neither individual nor spontaneous, but rather are a manifestation of the structural conditions of unequal distribution of the possibilities of knowledge generation at the global level (MIGNOLO, 2010), and lead to colonial citation patterns that should be challenged, rather than just assumed as being correct (CANAGARAJAH, 2002; LILLIS *et al.*, 2010). Latin America is a good starting point for carrying out counter-hegemonic actions.

Regarding methodology, it is still infrequent to include explicit and rigorous procedures of what is called methodological integrity (LEVITT, 2019), such as auditing, expert consultation, member checks or inter-rater reliability, depending on the type of study. Similarly, inevitable research biases must be critically considered, for instance when assessing the impact of our own teaching initiatives, when we project our assumptions, prejudices and even well-intentioned aspirations onto the research subjects, or when using *a priori* categories that may not fit well into data analysis.

As for quantitative studies, it is necessary to explain how basic data collection instruments, such as rubrics and surveys, are developed, and the relevance and rationale of the selected statistical tests, as well as the representativeness and generalizability (COOPER, 2019) of the findings. The exploration of complementary and mixed methods, and the triangulation of diverse data. is vital to confirm or adjust hypotheses, while concepts informing our instruments and procedures (genre, assessment, cohesion, learning, and so on) must be theoretically substantiated. In summary, we do not need to be methodologists, but it is urgent that we move from a more or less implicit choice of methods to a well-founded and rigorous construction of a methodology.

Furthermore, we must regularly consider ethical dimensions in our research. It is important to consider the relationship we establish with the investigated subjects (how do we safeguard their freedom to not participate if they are our students?) and to protect their right to be informed, to be treated with respect and without stigmatization – both as individuals and their texts – and to withdraw from the research if they wish. Some of these ethical aspects are linked to theoretical and epistemological dimensions; literacy teaching and research still show deficit perspectives (O'SHEA *et al.*, 2016) on the way students read and write, remedial and non-structural actions to address literacy, and (false) "crisis narratives" of writing and education (RUSSELL, 2002) in order to account for different phenomena, such as the expansion of access to higher education and the diversification of the ways of thinking, acting and communicating in society.

On the other hand, international co-authorship is still scarce, both among Latin American authors and between Latin American authors and authors with affiliation outside the region. Collaboration and co-authorship between Hispanic American and Brazilian authors are also infrequent (BAZERMAN, 2016), although this issue aims to make contributions in this regard. Another aspect related to the humanities and social sciences deserves attention. Collaborative research between actors with legitimate full and peripheral roles (principal investigators, research assistants, interviewers, consultants, teachers/professors), which is essential to account for a complex phenomenon such as literacy, is increasingly common in the region. However, there is still resistance to accept the idea of including all the participating authors in our books, articles and presentations, which in turn limits the recognition of this collective effort in the authors' list.

These potential gaps do not limit the extraordinary development of Latin American studies of reading and writing in higher education over the last two decades. It could even be claimed that some of these gaps are not exclusive to our region but are characteristic of reading and writing research in general. In any case, these are key research aspects that we could collectively discuss and address in the years to come.

References

BAZERMAN, C. The Brazilian Blend. In: LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. O.; BUENO, L.; ROJO, R.; ARANHA, S.; ABREU-TARDELLI, L. (ed.), Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos. Araraquara: Letraria. 2016. p. 645-650.

CANAGARAJAH, S. A geopolitics of academic writing. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 2002.

CHIROLEU, A.; MARQUINA, M. Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. Policy Reviews in Higher Education, v. 1, n. 2, 2017, p. 139-160. Available at: https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787. Accessed on: 13 Mar. 2021.

COOPER, H. Reporting quantitative research in psychology. Washington: APA, 2019.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. Ilha do Desterro, v. 69, p. 209, 2016. Available at: https://doi.org/10.14393/LL63-v31n3a2015-6. Accessed on: 13 Mar. 2021.

FEAK, C. B.; SWALES, J. M. Creating contexts: Writing introductions across genres. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2011.

LEVITT, H. M. Reporting qualitative research in psychology. Washington: APA, 2019.

LILLIS, T.; HEWINGS, A.; VLADIMIROU, D.; CURRY, M. J.. The geolinguistics of English as an academic lingua franca: citation practices across English-medium national and English-medium international journals. International Journal of Applied Linguistics, v. 20, n. 1, 2010, p. 111-135. Available at: https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00233.x. Accessed on: 13 Mar. 2021.

MIGNOLO, W. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. Theory, Culture & Society, v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2010. Available at: https://doi.org/10.1177/0263276409349275. Accessed on: 13 Mar. 2021.

NAVARRO, F. The unequal distribution of research roles in transnational composition: towards illegitimate peripheral participation. In: DONAHUE, C.; HORNER, B. (ed.). Teaching and studying transnational composition. New York: Modern Language Association, no prelo.

NAVARRO, F.; ÁVILA REYES, N., TAPIA LADINO, M.; CRISTOVÃO, V. L. L.; MORITZ, M. E. W.; NARVÁEZ CARDONA, E.; BAZERMAN, C. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. Signos, v. 49, n. S1, p. 100-126, 2016. Available at: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006. Accessed on: 13 Mar. 2021.

NAVARRO, F.; COLOMBI, M. C. Alfabetización académica y estudios del discurso. In: LÓPEZ FERRERO, C.; CARRANZA, I. E.; VAN DIJK, T. (ed.). Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies. London/New York: Routledge, no prelo.

O'SHEA, S.; LYSAGHT, P.; ROBERTS, J.: HARWOOD, V. Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. Higher Education Research & Development, v. 35, n. 2, 2016, p. 322-336. Available at: https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388. Accessed on: 13 Mar. 2021.

RUSSELL, D. Writing in the academic disciplines: a curricular history. 2. ed. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 2002.

DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p17

Literacidades Científicas y Académicas en Educación Superior: Una Mirada Latinoamericana[1]

Federico **NAVARRO**[2]
Vera Lúcia Lopes **CRISTOVÃO**[3]
Viviane Bagio **FURTOSO**[4]

¿Qué Implica una Mirada Latinoamericana Sobre la Lectura y la Escritura?

El presente volumen especial "Literacidades científicas y académicas en educación superior" de la revista *Signum* se suma a una serie de al menos diez volúmenes temáticos publicados en las últimas dos décadas en revistas científicas de distintos países de Latinoamérica. Este nivel de productividad reciente es llamativo. ¿Por qué en Latinoamérica se ha multiplicado la producción de conocimiento sobre la lectura y la escritura en entornos de formación superior? ¿Qué tiene Latinoamérica para aportar a la discusión internacional sobre la temática? Podemos proponer algunas respuestas tentativas a continuación.

Latinoamérica ofrece una caja de herramientas ecléctica y diversa para la investigación sobre lectura y escritura. La investigación en la región se nutre de tradiciones disciplinares distintas, que abarcan desde estudios experimentales de procesos mentales, pasando por análisis del discurso según perspectivas complementarias (análisis crítico de ideologías, análisis funcional de opciones de significado o análisis automatizado de recursos léxico-gramaticales, por ejemplo), abarcando estudios de orientación etnográfica o socio-cultural sobre las formas de participación de estudiantes escritores y lectores, hasta perspectivas más educativas y curriculares sobre enseñanza y dispositivos de alfabetización. Estas tradiciones y perspectivas conviven en las mismas revistas, congresos, asociaciones y posgrados de la región, y configuran una mirada compleja sobre la literacidad, tal como puede comprobarse en este volumen especial. Las y los investigadores latinoamericanos en lectura y escritura se pueden nutrir de teorías lingüísticas, educativas y sociales variadas, elaboradas en distintas tradiciones, lenguas y geografías (NAVARRO *et al.*, 2016), e incluso hacen convivir epistemologías distintas provenientes de las humanidades y las ciencias sociales, porque en su origen reciente el campo se construyó interdisciplinariamente y desde los márgenes de la producción científica global hegemónica.

Por otro lado, Latinoamérica sostiene una mirada crítica sobre la lectura, la escritura y su enseñanza. La investigación sobre literacidad en educación superior en la región se inscribe en contextos educativos particularmente desiguales y excluyentes (CHIROLEU; MARQUINA, 2017), pero al mismo tiempo con una participación estatal, una perspectiva de educación como derecho y una tradición de movimientos sociales de protesta y emancipación que no es tan frecuente en otras latitudes. Si la segregación escolar y la

[1] Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003 y por el Proyecto FONDECYT Nº 1191069 de ANID. La organización de este volumen es también una actividad relacionada con la beca de productividad investigativa, mediante el aviso público/CNPq no. 09/2018, Proceso: 310413/2018-4, para Vera Lúcia Lopes Cristovão.

[2] Universidad de O'Higgins.

[3] Universidade Estadual de Londrina/CNPq.

[4] Universidade Estadual de Londrina.

determinación socioeconómica de las posibilidades de ingreso a la educación superior, graduación y ascenso social conviven con agendas políticas de inclusión, apoyo al aprendizaje y gratuidad de estudios, el rol de la literacidad como instrumento mediador de aprendizajes y de evaluación de logros se vuelve fundamental.

En este sentido, la investigación sobre lectura y escritura en Latinoamérica tiene el potencial para acompañar los esfuerzos por comprender e impulsar las políticas educativas que buscan reparar derechos vulnerados e inequidades estructurales, y es deudora de la larga tradición de pedagogía crítica y movimientos emancipatorios en la región. Es decir, una mirada latinoamericana sobre la literacidad puede enfatizar su rol político, empoderador y transformador. Los artículos contenidos en este volumen especial, sin importar su origen o perspectiva, rechazan una mirada de déficit que culpabiliza a los estudiantes e impulsan, por el contrario, el cambio educativo y la justicia social.

Por último, Latinoamérica construye investigación abierta, sin fines de lucro, con vocación pública, multilingüe y con participación equitativa de hombres y mujeres. Los volúmenes especiales publicados en las últimas décadas en Latinoamérica son *open-access*, impulsados con gran esfuerzo por instituciones estatales o de vocación pública, e indexados en indicadores de calidad desarrollados por la propia región. Esta impronta típicamente latinoamericana implica que los lectores puedan acceder sin gastar dinero y de forma libre a producciones científicas recientes y de calidad que aportan al desarrollo social.

Además, los artículos se publican en una diversidad de lenguas, no exclusiva ni preferentemente en inglés, incluso en algunos casos en más de una lengua al mismo tiempo, como sucede con este volumen de *Signum*. Esa diversidad lingüística, combinada con el uso de recursos multimodales variados (imágenes, cuadros, gráficos, entre otros), contribuye con la promoción del multilingüismo de la ciencia, ampliando de esta forma las oportunidades para el fomento de la internacionalización de la educación superior.

Menos reportado en la bibliografía, existe una predominancia de mujeres entre las y los autores que más publican y son más citados en la región, tal cual puede apreciarse también en este volumen: 83% son mujeres. Algunas investigaciones previas aportan evidencias al respecto; en el marco del proyecto de investigación *Iniciativas de Lectura y Escritura en Educación Superior en Latinoamérica* (ILEES), cuatro mujeres fueron citadas entre los cinco investigadores más influyentes de Brasil (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016).

Estas características de la producción científica latinoamericana sobre literacidad, que abarcan tanto cuestiones institucionales como lingüísticas y de género, ofrecen el potencial para una dinámica contrahegemónica, en un panorama internacional determinado por editoriales multinacionales con fines de lucro y precios excluyentes, predominancia del inglés y ocupación inequitativa de roles de influencia. De esta forma, tenemos la oportunidad de fortalecer los lazos entre autores latinoamericanos en la promoción de las literacidades científicas y académicas, considerando el papel de las diferentes lenguas en la producción y circulación de la ciencia.

Investigaciones en Este Volumen Especial

El volumen a continuación se organiza según las dimensiones de la literacidad en donde se ubica el foco de análisis y según el tipo de evidencias recolectadas: los primeros dos artículos examinan fenómenos de intertextualidad y procesos verbales en los escritos en tanto productos; los siguientes tres artículos indagan en las interacciones entre docentes-estudiantes y entre pares, tanto en forma oral como escrita; los dos artículos posteriores describen, fundamentan y evalúan iniciativas de enseñanza de géneros discursivos escritos del ámbito académico y profesional; y los dos artículos finales mapean géneros discursivos e iniciativas de enseñanza particulares en ciertas carreras y programas. De esta forma, el volumen especial demuestra cómo la literacidad puede ser abordada simultáneamente en tanto escritos, en tanto escritores y lectores, y en tanto contextos educativos y disciplinares.

Al mismo tiempo, todos los artículos se publican en dos lenguas distintas: inglés como lengua científica destinada a un público internacional amplio, pero también español o portugués como lenguas válidas para la participación científica y, en muchos casos, necesarias para llegar a lectores de la región. La diversidad de países de origen de los editores y autores (Argentina, Brasil, Chile, Estados Unidos, México, Uruguay) es también una muestra de regionalismo y transnacionalismo en los intercambios científicos que Latinoamérica busca impulsar. Todos los artículos se encuentran abiertos para el acceso de quien quiera leerlos.

El estudio de ochenta textos de estudiantes de tres campos disciplinares de las humanidades compone el artículo "The construal of experience through transitivity in student academic writing across humanistic disciplines: A systemic functional analysis", de Ignatieva, Vergara, Jasso y Sánchez, quienes utilizan la lingüística sistémico-funcional para su análisis. Los textos, escritos en español, pertenecen a los géneros ensayo, pregunta-respuesta, reseña e informe y fueron analizados tanto cuantitativa como cualitativamente, así como de forma contrastiva entre las distintas disciplinas. La discusión de los resultados permitió demostrar las similitudes propias de las humanidades, así como reconocer las especificidades de cada área.

El análisis del uso e integración de fuentes en escritos de investigación de estudiantes ingresantes a 16 universidades estadounidenses permite a Silva problematizar la noción de plagio en su artículo "Anchoring the first-year research paper: a pilot study of FYW student citation practices". Encuentra que los estudiantes se valen de fuentes de anclaje (*anchor sources*) como estrategia retórica de formación: emular la estructura argumental de una lectura para organizar un texto propio basado en fuentes. Esta estrategia transicional de pastiche (*patchwriting*) permite a los estudiantes-escritores comprender los patrones discursivos y expectativas académicas y, concluye la autora, debe ser apoyada en cursos iniciales de escritura.

Correa Pérez, Tapia-Ladino y Arancibia Gutierrez, en "Written comments on undergraduate theses written in Spanish as a first language and English as a foreign language", analizan comentarios escritos de profesores (español nativo e inglés no nativo) en tesis de pregrado para investigar el tipo de retroalimentación proporcionada. Los datos, compuestos por 1241 comentarios escritos, se clasificaron en tipos (*correctivos* u *orientados al género*) y fueron cuantificados en términos de recurrencia a lo largo de las versiones de las tesis. Los comentarios de género fueron más frecuentes en los textos escritos en español, que también recibieron más comentarios correctivos.

En el artículo "Peer feedback in a peer review workshop online", Álvarez, Colombo y Difabio también analizan comentarios y retroalimentación en capítulos de tesis producidos en actividades de revisión por pares en un taller de redacción online, así como las opiniones de los estudiantes sobre la tarea. Los resultados pudieron evidenciar la predominancia del comentario general centrado tanto en los aspectos lingüísticos como en la adecuación a la situación comunicativa y de investigación. En cuanto a la retroalimentación dentro del texto, la estructura textual fue el aspecto más focalizado. Los autores afirman que hubo una mejora en la calidad de los textos con la influencia de estos instrumentos de evaluación.

El artículo "Addressing power imbalance in telecollaboration to promote attitudes of intercultural competence", de De Moraes Caruzzo e Destro Costa, aborda un proyecto de telecolaboración internacional que puede contribuir significativamente a la internacionalización en el hogar (IaH). El objetivo se centra en el desarrollo de la competencia intercultural y la colaboración a través de la participación en el proyecto que incluye a estudiantes de inglés como lengua extranjera en Brasil y de escritura en inglés en los Estados Unidos. Los autores utilizaron un cuestionario semiestructurado en el que los participantes del proyecto expresaron su acuerdo con este tipo de experiencia para el aprendizaje de una lengua extranjera, así como para el conocimiento de otras culturas.

Oliveira, en "Letramento acadêmico e formação do professor: leitura-escrita do gênero plano de aula", analiza una experiencia pedagógica centrada en la enseñanza de la lectura y la escritura del género "plan de clase" en el contexto de la formación docente. Los datos para la investigación fueron

generados mediante cuestionarios a estudiantes de pregrado de Letras y en seminarios desarrollados en el curso Lingüística IV, cuyo análisis bajo la perspectiva etnográfica fue destacado por la autora como fundamental para llegar a los resultados esperados. El carácter holístico de esta perspectiva permitió ir más allá de la dimensión lingüística del género "plan de clase", haciendo que los estudiantes comprendieran la importancia de este género en la labor docente y el papel que el docente asume en su elaboración.

Ampliando el alcance de las investigaciones en los cursos de pregrado, Lousada y Tonelli, en "A aprendizagem do gênero textual 'resumo' por estudantes de letras-francês: um dispositivo didático a serviço do letramento acadêmico", abordan la producción escrita en francés durante un semestre de un curso de Letras-Francés, con el objetivo de desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes en lengua extranjera. El foco se ubica en las operaciones lingüísticas relacionadas con el proceso de resumir ideas de un texto y evitar la repetición en una clase de Francés II, a través de actividades en el aula y en la plataforma Moodle. Como resultado, las autoras señalan que, además de mostrar el dispositivo diseñado y las producciones de los estudiantes, fue posible discutir el papel del Laboratorio de Alfabetización Académica (LLAC) en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Tognato, Francescon y Vignoli, en el artículo "Demandas dos cursos de pós-graduação em relação aos letramentos acadêmicos", plantean las acciones y demandas de los posgrados en dos universidades paranaenses (UEL y Unespar). A través de un cuestionario dirigido a los coordinadores y gestores de los programas de posgrado de las instituciones de educación superior que participaron en el proyecto, se identificaron lagunas sobre la concepción de alfabetización académica, que, para las autoras, también sirven como aporte y motivación para la resignificación de las prácticas formativas con el fin de brindar posibles reorientaciones en los contextos investigados. Algunas acciones necesarias identificadas por el estudio se centran en la enseñanza de lenguas y la comprensión y producción de géneros académicos (resúmenes, artículos, presentaciones orales) en lengua extranjera y en lengua materna.

En su artículo "Prácticas de lectura de profesionales de la comunicación en Uruguay: áreas, géneros y estrategias", Díaz, Lorier y Achugar mapean prácticas de lectura disciplinares mediante una encuesta a 82 profesionales del ámbito de la comunicación en Uruguay. Hallan que los comunicadores leen géneros discursivos periodísticos (noticias, editoriales, reportajes) y científico-profesionales (artículos de investigación, informes técnicos) en varias lenguas para encontrar información sobre hechos, sujetos y sus contextos y para profundizar en teorías y temáticas. A su vez, transforman esas fuentes para producir textos escritos y orales como noticias, entrevistas y exposiciones. Los autores ofrecen sugerencias para que estos hallazgos orienten cursos de comprensión lectora en etapas formativas del área.

En síntesis, los artículos de este volumen integran los tres rasgos de la investigación latinoamericana sobre literacidad propuestos más arriba: aproximaciones eclécticas y diversas a la escritura; miradas críticas sobre la escritura y su enseñanza; y aportes de distribución abierta, sin fines de lucro, con vocación pública, multilingües y con participación equitativa de hombres y mujeres.

Estudios de la Lectura y la Escritura en Educación Superior en Latinoamérica: ¿Qué Viene Ahora?

Para finalizar, es necesario explorar las potenciales deudas de los estudios contemporáneos de la lectura y la escritura en educación superior en Latinoamérica de forma tal de anticipar posibles líneas futuras de desarrollo. Un primer aspecto que explorar es de tipo temático: la literacidad, como fenómeno complejo, atraviesa problemáticas sociales y educativas de gran interés reciente, por ejemplo, identidades de género, aprendizaje a lo largo de la vida, participación comunitaria, multilingüismo/multiculturalismo en aula o salud mental. Sin embargo, son escasos los trabajos que exploran la riqueza de la lectura y la escritura como

puertas de acceso a estas u otras temáticas contemporáneas (NAVARRO; COLOMBI, en prensa).

A su vez, esta complejidad de la literacidad requiere que, al determinar el diseño de investigación, se identifique de manera honesta aquello que no se pudo investigar por decisiones o restricciones teóricas, metodológicas, presupuestarias, logísticas o de otro tipo. En sentido inverso, es necesario que los aportes investigativos expliquen de qué forma se agregan o ponen en tensión los conocimientos que se han construido hasta el momento, es decir, que la relevancia científica no se dé por simple acumulación sino por articulación crítica y estratégica con las investigaciones anteriores, lo que algunos denominan "creación de nicho" (FEAK; SWALES, 2011). Tras 20 años de desarrollo disciplinar, al socializar nuestros hallazgos ya podemos decir qué dejamos afuera y qué pudimos aportar, y de esta manera colaborar con la identificación de los puntos de encuentro y las lagunas del campo en un momento dado. Nuestra comunidad disciplinar ha madurado lo suficiente como para poder hacerlo.

En términos más generales, el desarrollo de marcos teóricos propios es aún incipiente y deudor de propuestas de otras latitudes y, cuando existen tales marcos locales, son relegados en la bibliografía frente a teorías de autores extranjeros. De la misma forma, es infrecuente que en otras regiones se reconozca y cite la potente producción científica latinoamericana sobre lectura y escritura, que a lo sumo ocupa un rol exotizante (NAVARRO, en prensa). Estas dinámicas no son individuales ni espontáneas, sino que responden a las condiciones estructurales de la distribución inequitativa de las posibilidades de generar conocimiento a nivel global (MIGNOLO, 2010), y derivan en patrones coloniales de citación que deben problematizarse, en lugar de asumirse como dados (CANAGARAJAH, 2002; LILLIS *et al.*, 2010). Latinoamérica es un buen punto de partida para instalar medidas contrahegemónicas.

Respecto de la metodología, aún es infrecuente la inclusión de procedimientos explícitos y rigurosos de lo que se denomina integridad metodológica (LEVITT, 2019), tales como la auditoría, la consulta experta, el *member check* o la confiabilidad entre pares, según el estudio del que se trate. En sentido similar, deben considerarse críticamente los inevitables sesgos de la investigación, por ejemplo, al evaluar el impacto de iniciativas de enseñanza que nosotros mismos protagonizamos, al proyectar en los sujetos investigados nuestros supuestos, prejuicios y hasta aspiraciones bien intencionadas o al usar categorías *a priori* que quizás no encajan bien en el análisis de los datos recogidos.

En los estudios de tipo cuantitativo, es necesario explicar la construcción de instrumentos de base como rúbricas y cuestionarios para el levantamiento de datos, la integración y justificación de las pruebas estadísticas seleccionadas y la representatividad y generalizabilidad (COOPER, 2019) de los hallazgos. También es importante la exploración de métodos complementarios y mixtos y la triangulación de datos diversos para confirmar o ajustar hipótesis, así como la fundamentación teórica de los conceptos a la base de nuestros instrumentos y procedimientos (géneros discursivos, evaluación, cohesión, aprendizaje, entre otros). En síntesis, no hace falta que seamos metodólogos, pero sí es urgente que pasemos de la elección más o menos implícita de métodos a la construcción fundamentada y rigurosa de una metodología.

Además, debemos incorporar regularmente dimensiones éticas de la investigación. Es importante considerar el vínculo que establecemos con los sujetos investigados (¿cómo cautelamos su libertad de no participar si son nuestros estudiantes?) y resguardar su derecho a informarse, a ser tratados tanto ellos como sus textos con respeto y sin estigmatización y a retirarse de la investigación si así lo desean. Algunos de estos aspectos éticos están vinculados a dimensiones teóricas y epistemológicas: aún persisten en la investigación y en la docencia la mirada del déficit (O'SHEA *et al.*, 2016) sobre las prácticas letradas de los estudiantes, las acciones remediales y no estructurales para abordar la alfabetización, y las (falsas) "narrativas de la crisis" de la escritura y la educación (RUSSELL, 2002) para dar cuenta de fenómenos como la ampliación del acceso a la educación superior y la diversificación de formas de pensar, hacer y comunicar en sociedad.

Por otro lado, las coautorías internacionales aún son escasas, tanto entre autores latinoamericanos como entre Latinoamérica y autores con filiación fuera de la región; tampoco es frecuente la colaboración y coautoría entre hispanoamericanos y brasileños (BAZERMAN, 2016), aunque este volumen busca hacer aportes en este sentido. Otro aspecto general a las humanidades y las ciencias sociales merece atención: la investigación colaborativa con roles completos y periféricos legítimos (directores, ayudantes, entrevistadores, consultores, docentes), fundamental para dar cuenta de un fenómeno complejo como la literacidad, es cada vez más común en la región, pero las trabas disciplinares para incluir a todos los autores participantes en nuestros libros, artículos y ponencias limitan que se reconozca ese esfuerzo colectivo en la lista autoral.

Estas posibles deudas no limitan el extraordinario desarrollo de los estudios latinoamericanos de la lectura y la escritura en educación superior de las últimas dos décadas. Incluso podría decirse que algunas de estas deudas no son exclusivas de nuestra región, sino de la investigación en lectura y escritura en distintas geografías. Pero, en todo caso, se trata de aspectos clave que podríamos revisar colegiadamente en los años por venir.

Referencias

BAZERMAN, C. The Brazilian Blend. In: LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. O.; BUENO, L.; ROJO, R.; ARANHA, S.; ABREU-TARDELLI, L. (ed.), Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/ discursivos. Araraquara: Letraria. 2016. p. 645-650.

CANAGARAJAH, S. A geopolitics of academic writing. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 2002.

CHIROLEU, A.; MARQUINA, M. Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. Policy Reviews in Higher Education, v. 1, n. 2, 2017, p. 139-160. Disponible en: https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787. Consultado en: 13 mar. 2021.

COOPER, H. Reporting quantitative research in psychology. Washington: APA, 2019.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. Ilha do Desterro, v. 69, p. 209, 2016. Disponible en: https://doi.org/10.14393/LL63-v31n3a2015-6. Consultado en: 13 mar. 2021.

FEAK, C. B.; SWALES, J. M. Creating contexts: Writing introductions across genres. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. 2011.

LEVITT, H. M. Reporting qualitative research in psychology. Washington: APA, 2019.

LILLIS, T.; HEWINGS, A.; VLADIMIROU, D.; CURRY, M. J.. The geolinguistics of English as an academic lingua franca: citation practices across English-medium national and English-medium international journals. International Journal of Applied Linguistics, v. 20, n. 1, 2010, p. 111-135. Disponible en: https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00233.x. Consultado en: 13 mar. 2021.

MIGNOLO, W. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. Theory, Culture & Society, v. 26, n. 7-8, 2010, p. 159-181. Disponible en: https://doi.org/10.1177/0263276409349275. Consultado en: 13 mar. 2021.

NAVARRO, F. The unequal distribution of research roles in transnational composition: towards illegitimate peripheral participation. In: DONAHUE, C.; HORNER, B. (ed.). Teaching and studying transnational composition. Modern Language Association. En prensa.

NAVARRO, F.; ÁVILA REYES, N., TAPIA LADINO, M.; CRISTOVÃO, V. L. L.; MORITZ, M. E. W.; NARVÁEZ CARDONA, E.; BAZERMAN, C. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. Signos, v. 49, n. S1, 2016, p. 100-126. Disponible en: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006. Consultado en: 13 mar. 2021.

NAVARRO, F.; COLOMBI, M. C. Alfabetización académica y estudios del discurso. In: LÓPEZ FERRERO, C.; CARRANZA, I. E.; VAN DIJK, T. (ed.). Estudios del discurso / The Rouledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies. London/New York: Routledge. En prensa.

O›SHEA, S.; LYSAGHT, P.; ROBERTS, J.: HARWOOD, V. Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. Higher Education Research & Development, v. 35, n. 2, 2016, p. 322-336. Disponível em: https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388 Acesso em: 13 mar. 2021.

RUSSELL, D. Writing in the academic disciplines: a curricular history. 2. ed. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. 2002.

DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p24

A Interpretação da Experiência por Meio da Transitividade na Escrita Acadêmica de Estudantes em Disciplinas Humanísticas: Uma Análise Sistêmico-Funcional[I]

Natalia **IGNATIEVA***
Daniel Rodríguez **VERGARA****
Victoria Zamudio **JASSO*****
Guillermo Daniel Jiménez **SÁNCHEZ******

* É docente na Escola Nacional de Línguas, Linguística e Tradução e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Seus interesses de pesquisa incluem linguística funcional sistêmica e análise do discurso, tendo publicado amplamente nessas áreas. É membro do Sistema Nacional de Pesquisa. Contato: ignatiev@unam.mx.

** Trabalha atualmente no Departamento de Linguística Aplicada da Escola Nacional de Línguas, Lingüística e Tradução da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Obteve o Doutorado em Linguística e o Mestrado em Linguística Aplicada na UNAM, e o Bacharelado em Línguas Modernas pela Meritória Universidade Autônoma de Puebla. É membro do Sistema Nacional de Pesquisa. Contato: danielrv@unam.mx.

*** Doutora em Linguística pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), atualmente leciona para alunos de graduação e pós-graduação em redação acadêmica e discursos acadêmicos e profissionais na Escola Nacional de Línguas, Linguística e Tradução (ENALLT-UNAM). Seus interesses de pesquisa incluem a análise interpessoal, textual e multimodal de discursos acadêmicos. Contato: vizamja@gmail.com.

**** Trabalha no Departamento de Linguística Aplicada da Escola Nacional de Línguas, Linguística e Tradução da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Atualmente, leciona para alunos de graduação no Programa de Linguística Aplicada, e seus interesses de pesquisa incluem linguística funcional sistêmica, análise do discurso e semiótica cultural. Contato: guillermojimenez@enallt.unam.mx.

Resumo:
Este artigo apresenta os resultados de um estudo cujo foco está na análise de textos discentes em três disciplinas das ciências humanas. O objetivo do estudo foi determinar, do ponto de vista sistêmico-funcional e por meio de uma análise da transitividade e dos tipos de processos (HALLIDAY, 1994), como diferentes campos do conhecimento e da experiência são representados nos textos dos alunos. Na análise, consideramos 80 textos escritos por estudantes de literatura, história e geografia em nível de graduação. Os textos pertencem a quatro gêneros distintos: ensaio, pergunta-resposta, resenha e relatório, todos redigidos em espanhol. A metodologia contou com análises quantitativa e qualitativa dos processos e sua tipologia em cada texto, seguida de uma análise comparativa entre as disciplinas e entre os gêneros de cada uma. Os resultados evidenciaram tanto semelhanças, que identificam tais disciplinas como pertencentes à área de humanidades, quanto diferenças, que refletem seus campos específicos de conhecimento e sua construção de significados.

Palavras-chave:
Transitividade. Humanidades. Textos acadêmicos.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.24, n.1, p. 24-42, abr. 2021

Recebido em: 12/10/2020
Aceito em: 24/12/2020

[1] A versão deste artigo em português é de autoria de Atef El Kadri (PPGEL-UEL), a quem os editores deste número da Signum registram seus agradecimentos.

A Interpretação da Experiência por Meio da Transitividade na Escrita Acadêmica de Estudantes em Disciplinas Humanísticas: Uma Análise Sistêmico-Funcional

Natalia Ignatieva; Daniel Rodríguez Vergara;
Victoria Zamudio Jasso; Guillermo Daniel Jiménez Sánchez

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma da análise transitividade – de um ponto de vista sistêmico-funcional – realizada com 80 textos de alunos compilados no *corpus* do CLAE (*Corpus del Lenguaje Académico en Español* ('Corpus de Língua Acadêmica em Espanhol'), coletados na Faculdade de Filosofia e Artes da Universidade Nacional Autônoma do México (IGNATIEVA; COLOMBI, 2014). As produções escritas que nós examinamos aqui pertencem a três disciplinas (literatura, história e geografia) e quatro gêneros (ensaio, pergunta-resposta, resenha e relatório). Portanto, o objetivo de nosso estudo foi determinar como os diferentes campos do conhecimento e experiências são construídos por estudantes de graduação em três disciplinas diferentes das humanidades por meio de uma análise de tipos de processos. Este estudo é parte de um projeto maior focado no estudo da transitividade e atitude em textos acadêmicos humanísticos, no entanto aqui nós só cobrimos os resultados transitivos. Por sua vez, tal trabalho está incluído no Systemics across Languages (SAL) (Sistêmica através das Línguas), projeto internacional em sua versão Latino Americana, o qual foca em envolver descrição no maior número possível de línguas diferentes. Devemos ressaltar ainda que pouco trabalho tem sido produzido em transitividade em Espanhol de uma perspectiva sistêmico-funcional, embora possamos mencionar Lavid e Arús (2004), Oteíza (2006), García (2013), Montercé (2014), Martínez Serrano (2016), entre outros.

A metodologia que utilizamos neste estudo compreendeu a quantificação das realizações dos tipos de processos seguindo Halliday (1994). Em seguida, nós apresentamos uma análise qualitativa, focada em identificar tendências de resultados relativos nas disciplinas. Por último, nós realizamos uma comparação para observar possíveis variações entre disciplinas, contrastando as escolhas que os estudantes fazem considerando seus recursos de transitividade.

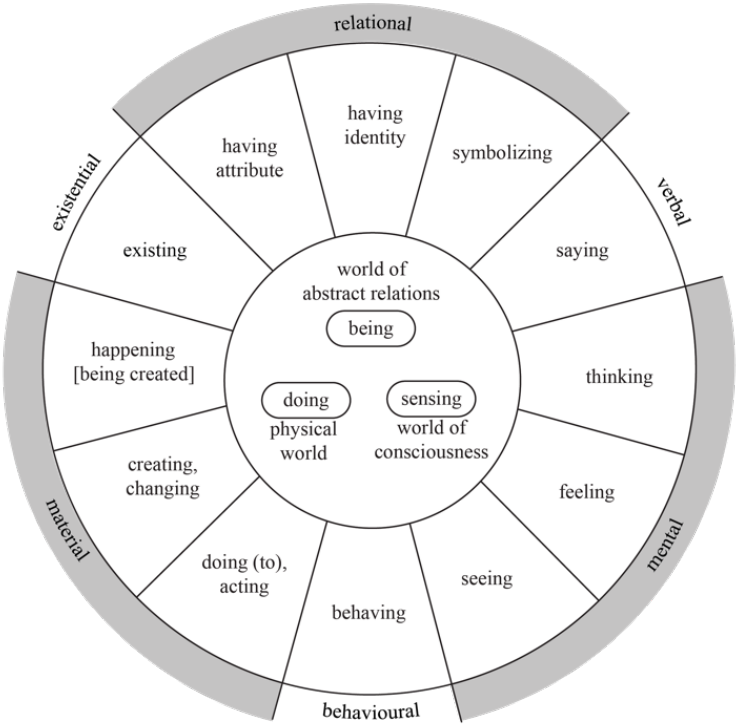
Referencial Teórico

Como mencionado anteriormente, o referencial teórico deste artigo é o da Linguística Funcional Sistêmica (LFS), com foco em particular no sistema de transitividade. Na LFS, transitividade tem um significado que vai além da habilidade de um verbo tomar um objeto, ela constitui a léxico-gramática relativa à da meta função experimental e é o produto de sua *realização*. É por meio de tal sistema que os seres humanos são capazes de construir experiência em sequências ordenadas de eventos – ou dados (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999) –, consistindo de três tipos de componentes potenciais: o processo que foi realizado, os participantes do processo mencionado e as circunstâncias nas quais o processo se desenvolve. Uma oração então constitui uma reflexão; portanto, apresenta mecanismos para expressar diferentes tipos de experiência humana enquanto configurações de orações, por meio de arranjos distintos

de seus componentes, prototipicamente realizados por: um grupo verbal para processos; um grupo nominal para participantes; e grupos adverbiais e nominais, e uma frase preposicional para circunstâncias.

Como tais arranjos gramaticais retratam uma categorização semântica de possíveis tipos de experiências, a primeira classificação diferencia os mundos de fora (tangível) e de dentro (intangível), portanto distinguindo processos mentais e materiais, assim como a habilidade de construir relações abstratas via processos relacionais. Estes três tipos constituem os chamados tipos de processos principais (HALLIDAY, 1994), e a eles são adicionados outros três, considerados tipológica e topologicamente intermediários, pois eles combinam em sua característica semântica e léxico-gramatical elementos de dois tipos de processos que são adjacentes a eles. Processos verbais (entre mental e relacional) expressam processos de atos de língua, processos existenciais (entre o material e o relacional) referem-se àquilo que *existe* e processos comportamentais (entre o material e mental) transmitem condutas enquanto manifestações externas do mundo interior. A representação topológica clássica de todos os seis tipos na LFS está demonstrada na figura 1.

Figura 1. Representação topológica dos tipos de processos



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014)

Do ponto de vista da transitividade, um processo não constitui só o núcleo de uma oração, ele na verdade determina o tipo de oração e seu conjunto de funções participantes. Tais configurações de orações e suas características participantes são descritas abaixo por tipo de processo.

Primeiramente, processos materiais se referem ao campo do *fazer* (cf. THOMPSON, 2014) e representam a ideia mais prototípica de uma ação, como um evento que implica mudança de estado no mundo material (1) Compreendem como funções participantes: o Ator, que realiza a ação ou *ato* e corresponde ao sujeito lógico da oração; a Meta, a qual passa pelo processo e portanto é modificada por ele ou emerge como seu produto; o Beneficiário, que se beneficia – ou não – do processo realizado; e o Escopo, ao qual o processo se estende, mas do qual não participa, e pode também especificar o processo em si, adicionando informação.

Em segundo lugar, os processos mentais são aqueles pelos quais os estados internos e os eventos são expressos (2). Eles estão relacionados ao domínio da consciência e envolvem algum tipo de percepção, cognição, emoção (HALLIDAY, 1994) ou desejo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Como esse tipo de processo modela a experiência interna do sujeito, ele inicialmente requer um participante consciente ou 'humanizado': o Experienciador, o qual *experimenta* o processo. O outro possível participante é o Fenômeno, a entidade ou evento que é percebido, pensado, sentido, desejado, etc. Ele pode ser percebido por um grupo nominal ou por uma oração projetada (3) e ele pode funcionar como um especificador de processo.

Em terceiro lugar, processos relacionais expressam relações entre duas entidades (4) e, devido ao seu personagem abstrato, eles apresentam uma complexidade tipológica mais alta que combina três subtipos com dois modos. Como subtipos há: processos intensivos, os quais interpretam relações '*x é a*; processos circunstanciais, os quais estabelecem relações com alguma circunstância modelada, como um participante no estilo '*x está em a*; e processos possessivos que expressam relações de pertencimento do tipo '*x tem a*. Além disso, os participantes em todos os subtipos relacionais são determinados pelo seu modo, que pode ser atributivo ou de identificação. No processo atributivo, há uma relação de adscrição na qual uma das partes funciona como o atributo da outra – '*a é um atributo de x*' – (5), e os participantes resultantes são o Portador, para os quais a qualidade ou propriedade é atribuída, e o Atributo que é predicado. Enquanto em processos de identificação a relação é de equivalência entre entidades – '*a é a identidade de x*' – (4), tornando-se dois participantes, um geralmente com um grau maior de especificidade chamado Identificado, e outro que expressa uma classe ou um papel com maior generalidade para a qual a equivalência é estabelecida, chamado Identificador.

1. *El agua del suelo* ***transporta*** *sustancias* (GRp5)
   [A água no solo transporta substâncias]
2. *Cardenio* ***ama*** *a Luscinda* (LPr7)
   [Cardenio ama Luscinda]
3. *no pienso tampoco* ***que corra el riesgo siquiera de perderla*** (LEn16)
   [Eu também não acho que haja risco de perdê-la]
4. *el tema principal* ***es*** *El Quijote* (LRs3)
   [o tema principal é O Quixote]
5. *Este político* […] *es* ***perfecto*** (LEn19)
   [Este político é perfeito]

Em quarto lugar, processos verbais representam atos de linguagem (6), incluindo trocas simbólicas de significado (EGGINS, 2004). Portanto, o conjunto de participantes deste tipo de processo vem da atividade linguística modeladora em si, incluindo: o Dizente ou o que *diz* a mensagem; o Receptor ou o para quem o Dizente se dirige; e a Verbiagem, que pode ser tanto o conteúdo do que está sendo dito, ou uma especificação do processo. Adicionalmente, e somente com alguns verbos, há um outro participante potencial, o Alvo quando alguma entidade é "alvo do processo do dizer" (MATTHIESSEN, 1995) (7). É também importante mencionar que, além deste conjunto de participantes, processos verbais também podem expressar o que é dito por uma oração projetada (8), assim como processos mentais podem projetar conteúdo de pensamentos.

Em quinto lugar, processos existenciais demonstram a existência de alguma entidade ou evento. Portanto, eles têm um único participante, o Existente, ou aquele cujo a existência é demonstrada (9). Esta

categoria inclui orações que se referem a eventos meteorológicos, compostas somente pelo processo. Estes casos, que no Inglês incluem o pronome *it* como um sujeito 'fictício', em Espanhol são percebidos somente pela conjugação do verbo na terceira pessoa do singular – por exemplo, *llueve* (it rains/chove) ou *nieva* (it snows/neva).

Finalmente, processos comportamentais expressam comportamentos que variam de simples processos psicológicos a comportamentos sociais convencionados (10). O participante deste tipo de processo é o Comportante, ou o que se comporta.

6. *Comenzó Sancho a* ***contar*** *la historia del pastor Lope Ruiz* (LPr6)
   [Sancho começou a contar a história do pastor Lope Ruiz]
7. *Don Quijote* […] ***lo*** […] *felicita en su decisión.* (LPr5)
   [Dom Quixote o parabeniza por sua decisão.]
8. *Marc Bloch nos dice* ***que no debemos fragmentar el tiempo*** (HPr3)
   [March Bloch nos diz que não devemos fragmentar o tempo]
9. ***hay*** *enfrentamiento entre iguales.* (LEn19)
   [há confronto entre iguais.]
10. *que estos* ***vivan*** *según el deseo paterno* (LPr3)
    [que eles vivam de acordo com o desejo de seu pai]

Neste referencial teórico geral, o estudo que nós apresentamos neste artigo foca em transitividade nuclear ou de processo (MATTHIESSEN, 1995). Assim, nós analisamos as realizações de processos diferentes no nosso *corpus*. Na seção seguinte nós detalhamos alguns aspectos metodológicos relevantes em relação ao estudo realizado na UNAM.

Metodologia

Como mencionado anteriormente, nós usamos o *corpus CLAE* (*Corpus del Lenguaje Académico en Español* (Corpus de Língua Acadêmica em Espanhol), o qual foi resultado de um de nossos estudos anteriores (IGNATIEVA; COLOMBI, 2014). Estes textos, coletados na Faculdade de Filosofia e Artes da Universidade Autônoma Nacional do México, pertence a três disciplinas: literatura (L), história (H) e geografia (G), e a quatro gêneros: ensaio (En), pergunta-resposta (Pr), resenha (Rs) e relatório (Rp). Todos os textos foram escritos como parte da carga de trabalho regular do estudante em diferentes cursos e submetidos voluntariamente para análise.

Tabela 1. O *corpus* de nossa análise

	Ensaio	**P-R**	**Resenha**	**Relatório**	**Total**
Literatura	22	15	10		47
História	5	10			15
Geografia	10			8	18
Total	37	25	10	8	80

Fonte: os autores.

Podemos observar na Tabela 1 que a disciplina mais bem representada no nosso *corpus* é literatura, com 47 textos que abrangem três gêneros: ensaio, pergunta-resposta e resenha, escritos em sua maioria por escritores do primeiro ano. Os textos de História foram todos escritos por alunos do

primeiro e incluem dois gêneros: ensaio (5 textos) e pergunta-resposta (10 textos). Os textos de Geografia foram escritos também por primeiranistas e também incorporam dois gêneros, embora não sejam os mesmos: ensaio (10 textos) e relatório (8 textos). O comprimento dos textos foi mensurado pelo número de orações e o número total de nosso *corpus* é 11.052 orações. Os dados para cada disciplina são dados na seção de análise.

O método usado neste estudo consiste tanto em análises qualitativas quanto quantitativas. Quantificamos os números de orações e o número de tipos de processos e tentamos detectar algumas tendências na distribuição dos tipos de processos através das disciplinas, enquanto para a análise qualitativa, tentamos descobrir as funções dos tipos de processos através das disciplinas.

Finalmente, fizemos uso da análise comparativa visto que nosso foco foi o de observar a variação (se houver) entre disciplinas, por exemplo, se havia diferenças ou similaridades entre as escolhas que os alunos fazem quando se preocupam com recursos de Transitividade.

Análise

Literatura

Começamos esta seção apresentando os resultados da análise dos textos escritos pelos alunos de Literatura Espanhola. Como mencionado anteriormente, os textos desta disciplina pertencem a três gêneros diferentes, conhecidos na comunidade como ensaios, resenhas e perguntas-respostas. Sendo assim, a literatura de *subcorpus* foi formada por 47 textos: 22 destes eram ensaios, 10 eram resenhas e 15 eram pergunta-respostas. Como a análise foi feita com base na oração, o número total de orações nos textos de literatura foi 5.837. Os textos de ensaio foram os mais longos com um número total de orações de 4.632 (isto representa, em média, 210,5 orações por ensaio). Resenhas tiveram uma média de orações de 72,6 (com um total de 729 orações). Pergunta-respostas, os textos mais curtos, tiveram em média 31,9 (479 orações no todo).

Se considerarmos primeiro a frequência de diferentes tipos de processos nos textos de literatura, sem levar em consideração seu gênero, podemos perceber uma alta prevalência de processos materiais, em torno de 42% do número total de processos na literatura pertencem a este tipo (ver Tabela 2). Em segundo lugar, com quase metade daquele percentual (27%), observamos processos relacionais. Processos Mentais e Verbais vêm em terceiro e quarto lugar, com 14% e11% respectivamente. No todo, estes quatro tipos de processos formam quase 96% do número total de processos nos textos de literatura. Portanto, processos existenciais e comportamentais foram muito poucos, aparecendo somente em 2,5% e 1,6% das orações respectivamente. Como mostrado na Tabela 2, os seis tipos de processos aparecem em grande parte na mesma ordem em todos os gêneros. Há, entretanto, diferenças a serem encontradas entre eles que vale a pena mencionar.

Tabela 2. Tipos de processos nos gêneros de literatura

	Material		**Relacional**		**Mental**		**Verbal**		**Existencial**		**Comportamental**		**Total**
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
Ensaios	1.909	41,2	1.349	29,1	693	15	483	10,4	124	2.7	74	1.6	4.632
Resenhas	416	57,3	150	20,6	54	7,4	80	11	20	2.7	6	0,83	726
Pergunta-resposta	160	33,4	95	19,8	94	19,6	116	24,2	2	0,42	12	2.5	479
Total	2,485	42.6	1,594	27.3	841	14.4	679	11.6	146	2.5	92	1.6	5,837

Fonte: os autores.

A alta prevalência de processos materiais nos textos de literatura mostra que, pelo menos de acordo com os gêneros analisados aqui, os tipos de ação mais comumente escritos nesta disciplina acadêmica são os orientados para o concreto, em grande parte narrando eventos ou acontecimentos que ocorrem nos trabalhos literários que os alunos estão analisando, como no exemplo (11), ou ações de afirmação que o autor literário realizou, como no exemplo (12):

11. *Alda no sólo* ***usa*** *la palabra sino el cerebro también* (LEn18)
    [Alda não só usava palavras, mas também o cérebro]
12. *...en esta impresión semanal, Altamirano* ***publicó*** *por entregas su afamada novela "Clemencia" (1869)* (LEn19)
    [...nesta edição semanal, Altamirano publicou seu famoso romance "Clemencia" (1869) em forma serializada]

Processos Materiais foram, então, predominantes entre todos os gêneros de literatura analisados. Entretanto, como mostrado na figura 2 (à frente), esta alta ocorrência é especialmente notável em resenhas, onde eles são mais do que a metade do número total de processos nos textos (57%). Em contraste, o número de processos materiais em textos de pergunta-resposta é significativamente menor (33%); enquanto ensaios mostram uma frequência entre esses dois gêneros, com 41% dos processos materiais. Essa diferença na frequência de processos materiais entre os gêneros de literatura pode indicar que, ao construir resenhas, os alunos enfatizam a narração de eventos concretos, ações que ou o autor ou o personagem no trabalho literário fazem, e isso se torna menos relevante em ensaios e ainda menos importante em textos de pergunta-resposta.

Processos Materiais e Relacionais são normalmente os tipos de processos mais frequentes em muitos registros e contextos diferentes. Este é também o caso nos textos de alunos de literatura onde os processos materiais são seguidos pelos relacionais. Processos relacionais ajudam a identificar e classificar diferentes participantes em orações. Nos textos de literatura dos alunos, isso é percebido em grande parte atribuindo características ao trabalho literário dos personagens (13), a suas ações ou ao trabalho literário em si (14).

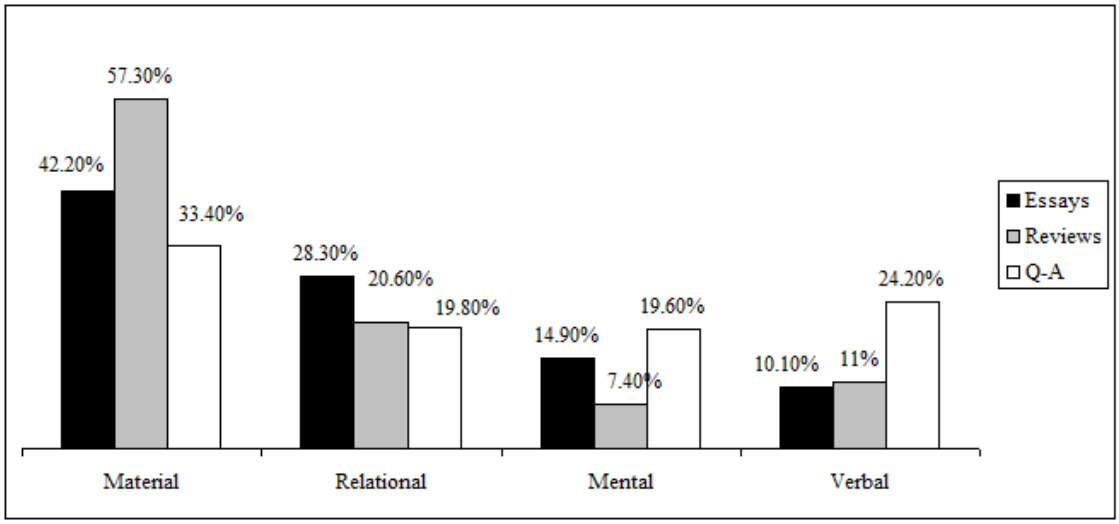
13. *Todas las mujeres* ***son*** *bellas* (LEn1)
    [todas as mulheres são bonitas]
14. *varios de sus temas, personajes, atmósferas, y el tratamiento de los mismos* ***son,*** *todavía, actuales* (LEn18)
    [vários de seus tópicos, personagens, ambientes e seu tratamento ainda são atuais]

Como mostra na figura 2, os processos relacionais de gêneros de literatura aparecem em 27% das orações (em média). Se compararmos a frequência de processos relacionais em diferentes gêneros de literatura, podemos ver que eles são levemente mais comuns em ensaios (29%). Resenhas e perguntas-respostas mostram um percentual muito similar de processos relacionais com 20,6 e 19,8%, respectivamente. Estabelecer relações entre participantes, identificar e caracterizar parecem ser atividades mais importantes em ensaios do que em resenhas e textos de pergunta-resposta. No último, especialmente, processos relacionais não são tão frequentes. Na verdade, este é o único gênero no qual processos verbais são mais frequentemente usados do que processos relacionais.

A figura 2 mostra que processos mentais e verbais estão em terceiro e quarto lugar em termos de frequência em textos de literatura, com uma média de 14,4% e 11,6% respectivamente. Mas, como já mencionado, processos verbais estão, na verdade, em segundo lugar no tipo de processo mais frequente

em textos de pergunta-respostas, em que aparecem em 24% das orações. Processos verbais são usados pelos alunos para recontar o que personagens em trabalhos literários dizem, como em (15), ou para atribuir dizeres ao autor literário analisado (16) ou crítica literária na forma de citação direta.

Figura 2. Percentual de processos materiais, relacionais, mentais e verbais em gêneros de literatura



Fonte: Os autores.

15. S*u vecino le* ***discute*** *todo lo que* ***dice*** (LPr11)
    [Seu vizinho discute sobre tudo o que ele diz]
16. ...*en una sola línea, Borges* ***expresa*** *el dolor* (LEn8)
    [...em apenas uma linha, Borges expressa a dor]

Como podemos ver, processos mentais e verbais são mais comumente encontrados em textos de pergunta-resposta. Como é o caso nestes textos, resenhas mostram uma frequência mais alta de processos verbais do que mentais, enquanto em ensaios, o oposto acontece. Em ensaios, processos mentais são mais frequentes do que processos verbais. Processos mentais aparecem na maioria das vezes quando os alunos discutem o mundo interior do personagem, como (17) ou quando eles expressam uma opinião (18)

17. *Basilio aunque era pobre* ***amaba*** *a Quiteria* (LPr15)
    [Basílio, embora pobre, amava Quitéria]
18. ...*yo* ***creo*** *que por tratarse de un autor español, resulta*
    *más accesible para los universitarios como nosotro*s (LRs2)
    [Acho que por ser um autor espanhol, é mais acessível para estudantes universitários como nós]

A interação dos quatro tipos de processos mais frequentemente encontrados no discurso acadêmico de alunos de literatura pode ser visto no seguinte fragmento retirado de um ensaio de literatura:

19. *La poesía modernista* ***se basa*** MATERIAL *mayormente en* ***alabar*** VERBAL *la belleza y* ***defender*** VERBAL *el arte.* Algunos *en cambio* ***describen*** VERBAL *al Modernismo como un estilo y lenguaje determinados. Una definición que* ***encaja*** MATERIAL *de manera singular en el tema del presente trabajo* ***es***RELATIONAL *la que* ***dice*** VERBAL *que el Modernismo* ***es***RELATIONAL *la expresión hispánica de una crisis universal, que* ***anuncia*** VERBAL *la disolución del siglo XIX y* ***acompaña*** MATERIAL *a la expansión del capitalismo y de la forma burguesa de vida.* [LEn13] [A poesia modernista se baseia principalmente no elogio à beleza e na defesa da arte. Alguns, no entanto, descrevem o modernismo como um estilo e linguagem específicos. Uma definição que se enquadra de forma singular no tema deste trabalho é aquela que afirma que o Modernismo é a expressão hispânica de uma crise universal, que anuncia a dissolução do século XIX e acompanha a expansão do capitalismo e do modo de vida burguês.]

Finalmente, como mostrado na Tabela 2, processos existenciais e comportamentais não são frequentemente usados em literatura. A expressão de entidades existentes é levemente mais comum em resenhas e ensaios (2,8% e 2,7% respectivamente) enquanto em textos de pergunta-respostas eles são extremamente raros (somente 0,4% de todos os processos neste gênero). Por outro lado, a expressão de comportamentos é mais frequentemente encontrada em textos de pergunta-respostas (2,5%) do que em ensaios (1,6%) e é raramente encontrada em resenhas (0,8%).

Gêneros de literatura possuem características comuns em seu campo. A predominância de processos materiais em todos os textos pode ser reflexo da preferência dos alunos em narrar ações concretas relacionadas ao trabalho literário ou o autor que eles estão discutindo em seus textos. Entretanto, os textos mostram também algumas diferenças entre si na frequência dos tipos de processos. Isso pode estar ligado ao propósito de cada gênero.

História

Nesta seção, queremos observar como os alunos constroem significados experimentais de um ponto de vista disciplinar. Neste caso, lidamos com a disciplina de história e vamos tentar ver a relação entre disciplina e gênero. Assim, comparamos dois gêneros (ensaio e pergunta-resposta) dentro da mesma disciplina: história.

Na primeira parte de nossa análise, quantificamos o número de processos para cada texto em dois grupos de textos. Os processos foram classificados em seis tipos de acordo com Halliday (1994): material, relacional, mental, verbal, existencial e comportamental (Ver Tabela 3).

Tabela 3. Tipos de processos em história

	Material		**Relacional**		**Mental**		**Verbal**		**Existencial**		**Comportamental**		**Total**
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
Ensaios	230	33	183	26,3	127	18,2	143	20,5	9	1,3	5	0,7	697
P-R	168	34,85	132	27,4	63	13,1	105	21,8	12	2,5	2	0,4	482
Total	398	33,75	315	26,7	190	16,1	248	21	21	1,8	7	0,6	1179

Fonte: os autores.

Como mostrado na Tabela 3, o *corpus* de P-R é menor do que o *corpus* de ensaio, o que é explicado pelas características do gênero: os textos de P-R são normalmente mais curtos em comparação com ensaios, que são mais extensos (482 orações vs. 697).

Por outro lado, a análise ideacional realizada com a ajuda do Sistema de Transitividade neste estudo mostrou muitas similaridades entre os dois grupos de textos. Ambos os processos materiais em ensaios e textos de pergunta-respostas tomam a liderança (33% vs. 34,85%, respectivamente). Como esses processos parecem ser os mais prototípicos entre todos os tipos, ilustramos com exemplos (20-21) de nossos textos:

20. Para Gaos el tiempo histórico es algo que ***cambia*** (HPr1).
[Para Gaos, o tempo histórico é algo que muda]
21. … el se inclina ampliamente ***a buscar*** *fuentes,* ***analizarlas*** *y* ***exponerlas*** (HPr9).
[...ele está muito inclinado em procurar fontes, analisá-las e expô-las]

Processos relacionais estão em segundo lugar (26,3% para ensaios e 27,4% para textos de pergunta-respostas), o que era de algum modo esperado, como outros pesquisadores já mencionaram um amplo uso de processos relacionais em textos de história (MOSS, 2010), ver exemplos (22-23):

22. Para Bloch la historia ***es*** *la ciencia del hombre a través del tiempo* (HPr10).
[Para Bloch, a história é uma ciência do homem através do tempo]
23. Resulta *difícil tomar una posición al respecto* (HEn1).
[É difícil tomar uma posição em relação a isso]

O terceiro lugar está ocupado pelos processos verbais (20,5% para ensaios e 21,8% para textos de pergunta-respostas), o que não era esperado. O terceiro lugar de processos verbais não é tão comum em outras disciplinas se levarmos em consideração o fato de que, como mencionado acima, eles são considerados processos secundários na versão clássica do LFS. Tendo registrado este fenômeno (a alta frequência de processos verbais) em dois gêneros analisados dentro da mesma disciplina (ver exemplos (24-25), podemos justificar o ponto de vista daqueles linguistas que os consideram como processos primários (IGNATIEVA, 2016).

24. Puedo ***asegurar*** *que la historia no solo es ese conocimiento de cultura general* (HEn8).
[Posso assegurar que a história não é apenas este tipo de conhecimento da cultura geral]
25. Por otro lado Gaos nos ***habla*** *del tiempo histórico* (HPr4).
[Por outro lado, Gaos nos fala sobre um tempo histórico]

Até onde os processos mentais são considerados, eles são menos frequentes entre os quatro tipos de processos básicos, situados em quarto lugar: 13,1% no grupo P-R *vs.* 18,2% no grupo de ensaios. Entretanto, nós podemos afirmar que a sua presença textos de história é substancial, ver exemplos (26-27):

26. Este trabajo me hizo ***reflexionar*** *mucho sobre la importancia que tiene la historia en la sociedad* (HEn7).
[Esse trabalho me fez refletir muito sobre a importância que a história tem na sociedade.]
27. … al historiador le debe ***interesar*** *el hecho histórico* (HPr7).
[...um historiador deve estar interessado em um fato histórico]

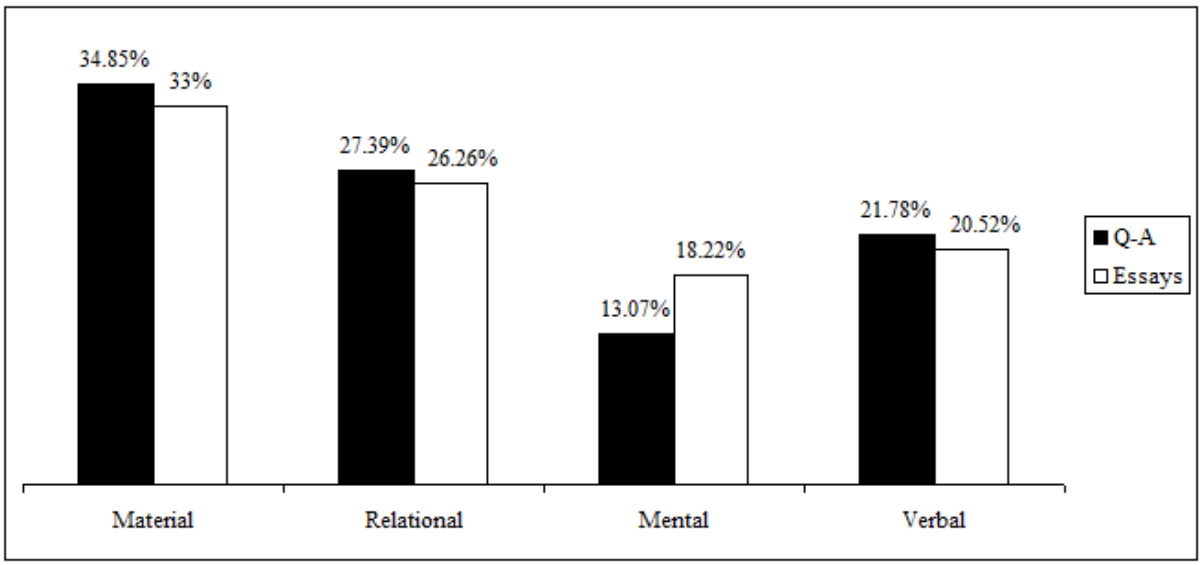
Quanto aos processos existenciais e comportamentais, a Tabela 1 testemunha sua presença escassa em nossos *corpora*. Assim, processos existenciais contam por 1,3% e 2,5% em ensaios e textos de

pergunta-respostas, respectivamente, enquanto para processos comportamentais os números são ainda menores: 0,7% e 0,4, respectivamente. Neste caso, possuem *status* de processos secundários, e não são levados em consideração para nossa análise.

Outra coisa que chamou nossa atenção foi o fato de que os valores percentuais dos tipos de processos foram muito similares. A Figura 1 representa visualmente as similaridades entre os dois números para cada tipo de processo ilustrando os dados para cada *corpus*.

Podemos também notar que somente entre os processos mentais há uma certa diferença entre seus valores percentuais nos dois gêneros (13,1% para o grupo de P-R *vs.* 18,2% para os ensaios), o que é evidente na Figura 1.

Figura 3. Frequência dos tipos de processos em textos de história



Fonte: os autores.

Nós ilustramos um amplo uso de processos verbais e mentais com um excerto de um ensaio de história:

> 28. … *esta subjetividad inherente al historiador cómo lo* ***menciona***^{VERBAL} *Gaos en sus "Notas sobre la historiografía"; una subjetividad que también* ***recalca***^{VERBAL} *Hobsbawn en su texto al* ***hacer mención***^{VERBAL} *de que, cuando un historiador escribe no puede dejar de lado sus vivencias, y menos en un tema tan delicado como el de las matanzas alemanas que* ***trata***^{VERBAL} *él; y del mismo modo, nos* ***sentiremos***^{MENTAL} *tentados a* ***interpretar***^{MENTAL} *nuestros descubrimientos de la manera más favorable a nuestra causa.* (HEn1).
> [… essa subjetividade inerente a um historiador como Gaos a menciona em suas "Notas sobre a historiografia"; uma subjetividade que Hobsbawn enfatiza em seu texto por ter mencionado que, quando um historiador escreve, não pode deixar para trás suas experiências, e menos ainda em um tema tão delicado como o dos assassinatos alemães de que trata; e da mesma forma nos sentiremos tentados a interpretar nossas descobertas da maneira mais favorável para nossa causa.]

Para concluir, pode ser deduzido que história como disciplina pode ter sua própria distribuição de padrões de tipos de processos. Isso pode estar conectado também com os tópicos discutidos nestes textos.

Assim, os textos analisados neste estudo lidam com diferentes perspectivas sobre a matéria de história enquanto disciplina e seu papel na sociedade moderna. Consequentemente, quando alunos descrevem o que os historiadores acham e dizem sobre este tema, eles devem argumentar para se posicionar e expressar suas próprias opiniões baseados na interpretação de vários pontos de vista. Nesta situação um amplo uso de processos verbais e mentais parece lógico e justificado. Eles fornecem uma base sólida para significados funcionais mais importantes para nosso *corpus*, os quais estão argumentando, interpretando e criticando. O último pode representar uma característica disciplinar dos textos de história.

Geografia

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise de relatórios e ensaios de geografia. Em relação aos ensaios, a Tabela 4 mostra que processos relacionais são mais frequentes do que os materiais (38-34%), o mental superou o verbal (11-8%), e a aparição de processos existenciais e comportamentais é pouco significante. A prevalência de orações relacionais (29, 30) sobre as materiais (31, 32) pode também ser atestada em quase todos ensaios, a não ser por dois.

29. *la mayoría de los cambios* ***tendrán*** *un impacto negativo en estos factores* (GEn5)
    [a maioria das mudanças terá um impacto negativo sobre esses fatores]
30. *Los noruegos* ***son*** *más de 40 veces más ricos que los nigerianos* (GEn2)
    [Os noruegueses são mais de 40 vezes mais ricos do que os nigerianos]
31. *algunas instituciones están* ***trabajando*** *en la llamada "educación por competencias"* (GEn6)
    [algumas instituições estão trabalhando na chamada "educação baseada em competências"]
32. *Cada tribu* ***usa*** *sus propias técnicas* (GEn7)
    [Cada tribo usa suas próprias técnicas]

Similarmente, com a exceção de dois, o resto dos ensaios contém mais processos mentais (33, 34) do que verbais (35, 36).

33. *la gente* ***piensa*** *siempre en su propia importancia* (GEn10)
    [As pessoas sempre pensam em sua própria importância]
34. *ésta es* ***considerada*** *un patrimonio nacional de cada cultura o sociedad* (GEn4)
    [Este é considerado um patrimônio nacional de todas as culturas ou sociedades]
35. *La Real Academia Española* ***define*** *competencia de la siguiente manera* (GEn1)
    [A Real Academia Espanhola define competência da seguinte maneira]
36. *el capitalismo como argumento principal* ***dice*** *que todos somos iguales* (GEn9)
    [o capitalismo como o principal argumento afirma que somos todos iguais]

Tabela 4. Tipos de processos em geografia

	Material		**Relacional**		**Mental**		**Verbal**		**Comportamental**		**Existencial**		**Total**
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
Ensaio	583	33.93	699	39.14	198	10.58	146	7.63	46	1.99	141	6.72	1,813
Relatório	917	41.25	961	43.23	163	7.33	91	4.09	16	0.72	75	3.37	2,223
Total	1500	37.17	1,660	41.13	361	8.94	237	5.87	62	1.54	216	5.35	4,036

Fonte: os autores.

A alta frequência de processos relacionais em ensaios poderia ser parcialmente relacionada ao fato de que estes textos têm natureza descritiva; eles descrevem fenômenos sociais e naturais relacionados a tópicos como saúde, medicina e doenças. Eles seguem a estrutura esquemática de textos descritivos: "eles normalmente começam com uma classificação geral que aloja o fenômeno, seguido de elementos sucessivos que contribuem para a descrição, tais como tipos, partes e suas funções, qualidades, usos ou hábitos, e assim por diante" (COPE; KALANTZIS, 1993). O considerável uso de orações com 'ser' e 'ter' pode também ser parcialmente relacionado à preocupação dos autores em identificar o fenômeno e atribuir a ele qualidades, criando um contexto em potencial para o uso de avaliação. Aqui nós apresentamos um fragmento com uso extensivo de processos relacionais.

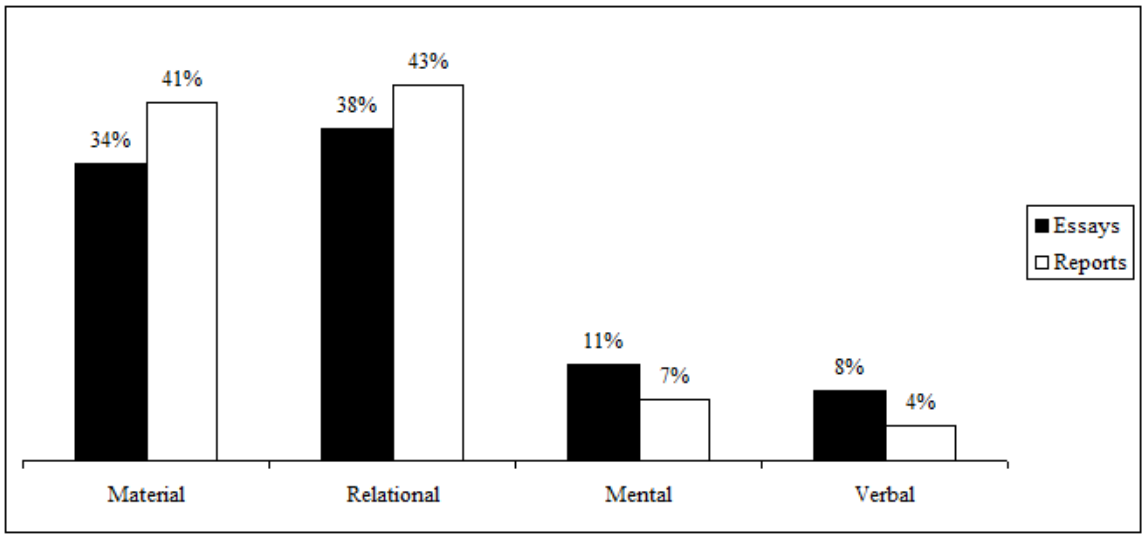
Olhando para os relatórios de geografia, podemos observar que a ordem de frequência é a mesma que nos ensaios: os processos relacionais são mais frequentes do que materiais (43-41%), o mental supera o verbal (7-4%), e a presença de processos existenciais e comportamentais é pouco significativa. Isso confirma que há uma relação significativa entre significados funcionais de tipos de processos e a disciplina de geografia. Além disso, há uma similaridade experimental entre ensaios e relatórios dentro desta disciplina, pois orações materiais e relacionais formam mais do que três quartos dos textos.

> 37. *Globalmente el año mas caluroso fue*^{RELATIONAL} *el de 1998 y los noventas fueron*^{RELATIONAL} *la década mas caliente de la cual se ha tenido*^{RELATIONAL} *registro; muchos países principalmente de latitudes medias y altas han tenido*^{RELATIONAL} *un aumento en la cantidad de precipitación anual; en algunas regiones de Asia y África las sequías se han intensificado*^{MATERIAL} *en la última década; fenómenos como el Niño han sido*^{RELATIONAL} *mas frecuentes, intensos y persistentes desde la década de los setentas.* (GEn4)
> [Globalmente, o ano mais quente foi 1998 e a década de 1990 foi a mais quente já registrada; muitos países (principalmente aqueles de latitude média a alta) tiveram um aumento na quantidade de precipitação anual; em algumas regiões da Ásia e da África, as secas se intensificaram na última década; fenômenos como o El Niño têm sido mais frequentes, intensos e persistentes desde a década de 1960.]

Para os escritores dos relatórios, a identificação de entidades é fundamental durante seu trabalho de campo, pois usam processos relacionais para estabelecer relações entre eles. Em relação aos processos materiais, os alunos os usam para descrever seus procedimentos de coleta de amostras e mecanismos que têm um efeito físico no mundo tangível. Por outro lado, quando realmente são usados, os processos mentais referem-se principalmente à percepção e compreensão das entidades que os alunos encontram durante seu trabalho de campo, ao passo que os processos verbais são utilizados como recursos retóricos para estabelecer uma relação com um leitor.

Na figura 4, comparamos os quatro tipos de processos mais frequentes nos relatórios e ensaios de geografia. É importante notar que, quando nosso *corpus* contém ensaios das três disciplinas, os relatórios pertencem somente à disciplina de geografia. Nestes textos, os alunos explicam os fatores, sequências e consequências ao redor do fenômeno estudado como um terreno geográfico e suas propriedades; eles também relatam os resultados de testes de laboratório realizados com amostras obtidas durante trabalho de campo. Aquelas características estão em contraste com as que pertencem aos ensaios de geografia, os quais são mais informativos naquilo que os alunos classificam e descrevem fenômenos em termos de qualidades, costumes e comportamentos.

Figura 4. Processos materiais, relacionais, mentais e verbais em geografia



Fonte: os autores.

Quanto aos resultados da análise de relatórios e ensaios de geografia (Figura 4), dois aspectos merecem maior atenção: por exemplo, o tipo de processo mais frequente não é o material, mas o relacional em ambos gêneros; e a transitividade mental é mais proeminente do que a transitividade verbal. O alto número de processos relacionais está associado com o alto grau de abstração dos textos, enquanto o alto número de processos materiais indica que tal abstração é acompanhada de atividades físicas. Enquanto a abstração pode ser observada quando os alunos explicam seus tópicos de estudo como em (37), atividades físicas são visíveis nos fragmentos, como no seguinte:

> 38. *Se coloca*^{MATERIAL} *la muestra de suelo en una de las cavidades de la placa de porcelana, apretándolo*^{MATERIAL} *muy ligeramente con la espátula y eliminando*^{MATERIAL} *el exceso al borde de la cavidad. Sobre el suelo se van pasando*^{MATERIAL} *las perforaciones circulares de la tarjeta y se compara*^{MENTAL} *directamente con los cuadros coloreados, hasta encontrar*^{MENTAL} *aquel color.* (GRp2)
> [A amostra de solo é colocada em uma das cavidades da placa de porcelana, apertando-a levemente com a espátula, eliminando o excesso na borda da cavidade. A perfuração do cartão é realizada no solo e é comparada diretamente com as molduras coloridas, até que a cor seja encontrada.]

Discussão

Nesta seção, discutiremos a análise comparando as descobertas de transitividade através das disciplinas. Faremos isso em duas partes: na primeira parte, nós compararemos os significados experimentais dos textos que pertencem ao mesmo gênero, mas em disciplinas diferentes, por exemplo, ensaios (literatura, história e geografia) e P-R (literatura e história); na segunda parte, nós juntaremos os resultados de todos os textos que pertencem à mesma disciplina para obter uma visão geral dos significados experimentais que são descritos em cada uma das três disciplinas.

Começamos a discussão comparando os resultados dos ensaios através das disciplinas. Embora o tipo de processo de classificação seja muito similar entre disciplinas, há um aspecto que merece nossa atenção, que é o maior trabalho semiótico dos tipos de processos primários (de acordo com Matthiessen (1995), material, relacional, mental e verbal) comparado com os tipos secundários (existencial e

comportamental). Há até alguns textos – em todas as disciplinas e gêneros – que não apresentam nenhum processo comportamental. Entretanto, como tem sido relatado por diferentes línguas e contextos (BANKS, 2016), isso é mais uma regra do que exceção.

O que é peculiar em nossos resultados é a preponderância de transitividade relacional sobre a material encontrada somente nos ensaios de geografia. Geografia parece ser uma disciplina na qual o conhecimento depende muito das relações entre entidades particulares. Outra peculiaridade é a preponderância da transitividade verbal sobre a mental encontrada somente nos ensaios de história, a qual evidencia uma característica distinta: processos verbais são chave na integração de diferentes vozes – incluindo as dos alunos e de outros autores – em um discurso coerente que apresenta eventos históricos e sua influência nas normas da sociedade atual.

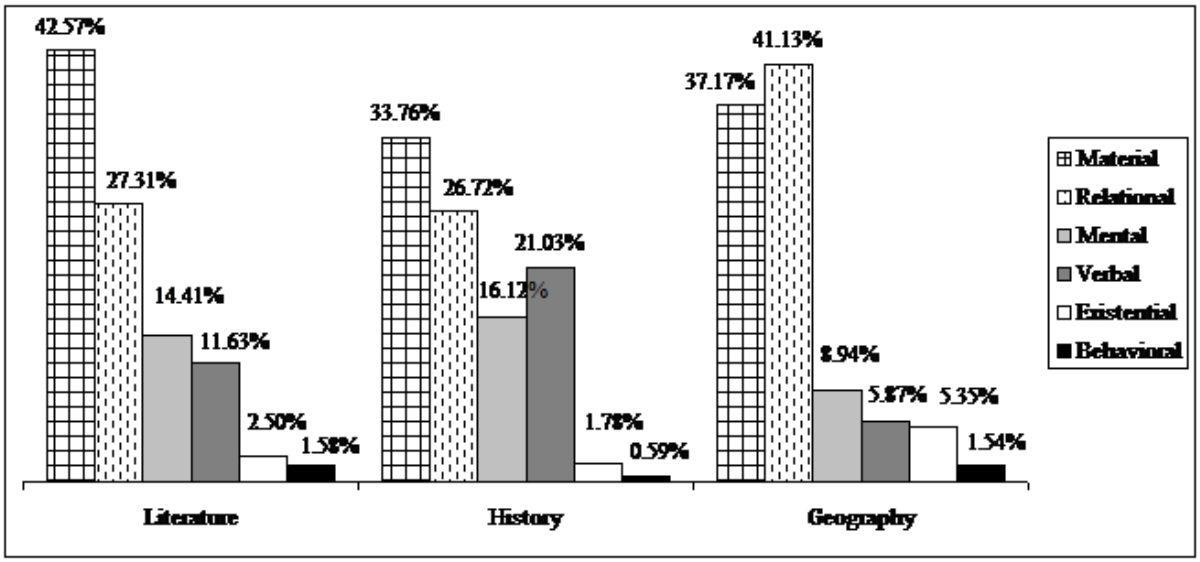
Para terminar a discussão em relação aos resultados dos ensaios através das disciplinas, como a ocorrência de processos comportamentais e existenciais é pouco significativa, pode ser considerado que a experiência relacionada ao comportamento e existência tem papel menor na escrita de ensaios através das disciplinas. Em relação aos processos comportamentais, devido ao baixo grau de representatividade, têm sido pouco estudados (cf. BANKS, 2016); e sobre processos existenciais, a pouca ocorrência pode ter a ver com o fato de que a existência das entidades estudadas nestes textos é pressuposta.

Dirigindo-se agora para nosso segundo gênero, pergunta-resposta (P-R), este é um tipo de texto particular que não seguem, na verdade, uma estrutura estabelecida (como nos ensaios e resenhas). Em vez disso, alunos têm a liberdade de criar seus textos seguindo sua própria intuição quando respondem a questões feitas por seus professores. Entretanto, as características retóricas destes textos dependem do tipo de perguntas que os alunos devem responder, e elas são normalmente textos muito curtos. No nosso *corpus*, há a presença de P-R que pertencem a história e literatura.

Em ambas as disciplinas, o tipo de processo mais frequente é o material; entretanto, o segundo tipo mais frequente varia: relacional em história, mas verbal em literatura. Esta variação pode se dar pelo fato de que os significados funcionais chave dos textos de literatura estão em sua maioria baseados na expressão de opiniões, pontos de vista e atitudes, enquanto textos de história dependem mais da descrição de estados de casos (MOSS; CHAMORRO, 2015). Apesar dessa variação, a frequência de processos verbais é muito alta em ambas as disciplinas, imbuindo P-R com estilo coloquial (IGNATIEVA, 2008), especialmente nos textos de literatura, onde os alunos frequentemente citam as palavras de personagens de ficção. Ainda, nos textos de literatura, processos mentais são quase tão frequentes quanto os relacionais, enquanto em história eles são menos frequentes. Em um modo similar aos processos verbais, alunos utilizam processos mentais para expressar opiniões de personagens, pensamentos e emoções.

Discutiremos agora os resultados de todos os textos que pertencem à mesma disciplina. Na Figura 5, juntamos todos os resultados de transitividade que pertencem a literatura, história ou geografia. Baseado em Matthiessen (2018), tomamos como certo que no *corpus* de referência dos textos pertencentes a uma ampla variedade de registros, a expectativa é encontrar a seguinte frequência de tipos de processos: Material > Relacional > Mental > Verbal > Comportamental > Existencial. Assim, no nosso *corpus*, nós podemos observar que a única disciplina que essencialmente segue essa ordem é a literatura; em história há mais orações verbais do que mentais, enquanto em geografia há mais orações relacionais do que materiais. Adicionalmente, em todas as disciplinas há mais processos existenciais do que comportamentais.

Figura 5. Resultados de transitividade através das disciplinas



Fonte: os autores.

A presença de um grande número de processos verbais em textos de história é uma indicação de trabalho semiótico significativo que eles realizam como um recurso linguístico para os alunos nessa disciplina (IGNATIEVA, 2016). Além disso, devido a sua frequência ser similar àquelas dos processos mentais (um tipo primário), mas distante dos existenciais (tipo secundário), a consideração deles como um quarto tipo primário (junto com material, relacional e mental) parece legítima. De fato, a representação visual (MATTHIESSEN, 1995) da transitividade em forma quadrada (como oposto à forma circular de Halliday) considera existencial e comportamental como os únicos dois tipos secundários.

Por outro lado, no *subcorpus* da geografia, há dois aspectos importantes. Primeiro, processos relacionais superam os materiais. Como nós mencionamos anteriormente, este era o caso nos dois gêneros pertencentes a essa disciplina (ensaios e relatórios), e assim nós acreditamos que essa é uma característica que reflete uma orientação disciplinar na qual o conhecimento depende amplamente da identificação e atribuição de elementos abstratos. Semelhantemente, Filice (2010), em sua análise de tema de ensaios de geografia escritos por ambos alunos e *experts*, descobriu que a maioria dos elementos temáticos eram entidades abstratas. Embora os processos relacionais superem os materiais em nosso *corpus*, o segundo aspecto importante de textos de geografia mostrados pela Figura 7 é que aquelas duas categorias juntas aparecem em quase 80% das orações. Assim, comparada a textos de literatura e história, em geografia a experiencia verbal e a mental não são significativas.

Nós devemos também mencionar uma implicação importante derivada de resultados da Figura 7: há três pares de categorias de transitividade cujos membros aparecem com frequências similares (especialmente em literatura e história): material-relacional, mental-verbal e existencial-comportamental. Está claro que a experiência material-relacional é essencial na descrição de conhecimento geral, mas, quando se refere a disciplinas específicas, o trabalho semiótico de mental-verbal pode variar. No nosso *corpus*, história conta com esse par em primeiro lugar, literatura em segundo e geografia em terceiro. É importante investigar se a variação observada neste par de tipos de processos tem a ver com o nível de subjetividade com o qual os textos são escritos (ver IGNATIEVA; RODRÍGUEZ-VERGARA; ZAMUDIO, 2021).

Em relação aos textos de história, nossos resultados coincidem com os apresentados por Herrero (2016, 2017). Ela também analisou transitividade em ensaios de história escritos por alunos.

Além disso, ela comparou o uso de tipos de processos em alunos calouros de graduação, veteranos e especialistas. Enquanto processos mentais superam os verbais para calouros, oposto ao caso dos veteranos e especialistas. Assim, isso é mais um indicativo da importância da transitividade verbal em história.

Conclusão

O propósito do estudo apresentado aqui foi determinar, através de análise de transitividade dos tipos de processos, como diferentes campos do conhecimento e experiência são descritos por alunos de graduação de três diferentes disciplinas das humanidades. A análise mostrou as similaridades entre as disciplinas, mas também as diferenças que separam cada campo específico do conhecimento. Aqui, processos materiais e relacionais são os tipos de processos mais comuns nessas disciplinas e nos gêneros considerados nelas. Estes dois tipos de processo representam mais do que 60% do número total de processos, sem levar em consideração as disciplinas. Processos mentais e verbais seguem em termos de frequência em todas as três disciplinas, com processos verbais sendo especialmente relevantes em ambos os gêneros pertencentes a história e um gênero da literatura (resenhas). Isso mostra o papel importante do processo verbal no desenvolvimento de experiências no discurso acadêmico de alunos, pelo menos nas humanidades. Por último, os processos existenciais são mais frequentes do que os comportamentais, mas eles ainda são raramente usados.

Esta análise nos mostrou a maneira como alunos de graduação de Literatura, História e Geografia interpretam seus campos em seus textos, e os significados funcionais que parecem prevalecer em cada disciplina. A Literatura favorece a narração de ações concretas, como mostrado na frequência de processos materiais. História, por outro lado, parece preferir a argumentação e interpretação de eventos, especialmente em termos do que outros autores têm dito (refletido no uso de um número maior de frequência de processos verbais). Nos textos de geografia, a descrição de fenômenos naturais e sociais podem ser os significados prevalentes (como mostrado pela frequência mais alta de processos relacionais).

Considerando as três disciplinas, vimos algumas características que ao mesmo tempo as unem como parte da área das humanidades e as separam em termos de construção de seus conhecimentos específicos. Considerando os quatro diferentes gêneros em nosso estudo – ensaios, resenhas, relatórios e pergunta-respostas –, pudemos observar os elementos que unem as disciplinas sem levar em consideração do gênero em nosso *corpus*, mas também foi detectado os aspectos que separam eles e possivelmente caracterizam cada gênero, mas certamente tal caracterização de gênero demanda mais pesquisa. Entretanto, uma análise de transitividade mais extensiva, a qual leve em consideração não somente mais textos e mais gêneros, mas também outros participantes e as relações entre elas, é necessário chegar a uma representação mais precisa das experiencias interpretadas nestes campos.

Referencias

BANKS, D. On the (non)necessity of the hybrid category behavioural process. *In:* MILLER, D. R.; BAYLEY, P. (ed.). *Hybridity in Systemic Functional Linguistics:* Grammar, text and discursive context. London: Equinox, 2016. p. 21-40.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. *In:* COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *The powers of literacy:* A genre approach to teaching writing. London: Routledge, 1993. p. 1-23.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2nd. ed. London: Continuum, 2004.

FILICE, E. La estructura temática en el género ensayo: un análisis sistémico-funcional de escritos de geografía a nivel universitario. *Lingüística Mexicana*, v. 5, p. 111-133, 2010.

GARCÍA, A. Construing experience in Spanish: Revisiting a Systemic Functional description of Spanish nuclear transitivity. *Revista Signos. Estudios de Lingüístic*a, v. 46, n. 81, p. 29-55, 2013.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar.* 2nd. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Construing Experience Through Meaning.* A Language-based Approach to Cognition. London: Continuum, 1999.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar.* 4th. ed. London: Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Introduction to Functional Grammar.* 3rd. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HERRERO, L. E. Actitud asociada a tipos de cláusulas en textos de historia: un análisis desde la teoría de la valoración. *Íkala*, v. 22, p. 221-236, 2017.

HERRERO, L. E. Transitividad y tipos de procesos en textos de historia de estudiantes y expertos en español. *In:* IGNATIEVA, N.; RODRÍGUEZ-VERGARA, D. (ed.). *Lingüística sistémico funcional en México:* Aplicaciones e implicaciones. México: UNAM, 2016. p. 65-78.

IGNATIEVA, N. Descripción sistémico funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo*, v. 25, p. 173-95, 2008.

IGNATIEVA, N. Reflexiones sobre los procesos verbales en el marco sistémico. *In:* IGNATIEVA, N.; RODRÍGUEZ-VERGARA, D. (ed.). *Lingüística sistémico funcional en México:* Aplicaciones e implicaciones. México: UNAM, 2016. p. 35-48.

IGNATIEVA, N.; COLOMBI, C. (ed.). *CLAE:* El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional. México: UNAM, 2014.

IGNATIEVA, N.; RODRÍGUEZ-VERGARA, D.; ZAMUDIO, V. A functional study of transitivity and attitude in student writing in Spanish across disciplines: Making connections. *In:* BRISK, M. E.; SCHLEPPEGRELL, M. J. (ed.). *Language in action SFL:* Theory across contexts. London: Equinox, 2021. p. 149-176.

LAVID, J.; ARÚS, J. Contrasting nuclear transitivity in English and Spanish: A contrastive functional analysis. *Languages in Contrast*, v. 4, n. 1, p. 75-103, 2004.

MARTÍNEZ SERRANO, V. Una aproximación al discurso económico en textos periodísticos. *In:* IGNATIEVA, N.; RODRÍGUEZ-VERGARA, D. (ed.). *Lingüística sistémico funcional en México:* Aplicaciones e implicaciones. México: UNAM, 2016. p. 79-95.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Lexicogrammatical Cartography:* English systems. Tokyo: International Language Sciences Publishers, 1995.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. Transitivity in Systemic Functional Linguistics: Achievements and challenges. *In:* CABRAL, S. R. S.; BARBARA, L. (ed.). *Estudos de transitividade em linguística sistêmico-funcional*. Santa Maria: PPGL Editores, 2018. p. 14-108.

MONTERCÉ, J. Acerca de la transitividad de los procesos de comunicación en el discurso económico de divulgación argentino. *Onomázein*, v. 30, p. 21-36, 2014.

MOSS, G. Textbook language, ideology and citizenship. The case of a history book in Colombia. *Functions of Language*. Amsterdam, v. 17, n. 1, p. 71-93, 2010.

MOSS, G.; CHAMORRO, D. La enseñanza de la ciencia sin asidero en el tiempo ni en el espacio: Análisis del discurso de dos textos escolares. *In:* BARLETTA, N.; CHAMORRO, D. (ed.). *El texto escolar y el aprendizaje:* Enredos y desenredos. 2. ed. Bogotá: Universidad del Norte, 2015. p. 152-177.

OTEÍZA, T. *El discurso pedagógico de la historia:* un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001). Santiago de Chile: Frasis, 2006.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. 3rd. ed. London: Routledge, 2014.

DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p43

Fundamentando o Artigo Científico: Um Estudo Piloto da Prática de Citação de Alunos do Primeiro Ano[I]

Mary Lourdes **SILVA***

* É professora associada e ex-Diretora de Composição do Primeiro Ano do Ithaca College. Ela recebeu um doutorado em Estudos de Linguagem, Alfabetização e Composição pela Universidade da Califórnia, Santa Bárbara. Sua pesquisa anterior e atual examina as práticas de citação de alunos de redação da faculdade do primeiro ano; uso pedagógico de tecnologias e práticas multimodais e multimídia em sala de aula; a implementação de avaliação de ePortfolio institucional; alfabetização movimento-toque como modalidade de ensino do pensamento retórico/reflexivo na escrita do primeiro ano; e o viés racial de gênero na avaliação padronizada do ensino. Ela publicou no International Journal of ePortfolio, Writing Research Across Borders Conference Volume III, The New Digital Scholar: Exploring and Enriching the Research and Writing Practices of NextGen Students e Computers and Composition. Contato: msilva@ithaca.edu.

Resumo:
Pesquisadores do campo da escrita têm levantado questões acerca das dificuldades dos alunos para integrar fontes secundárias como um problema ético de plágio. Eles propõem, em vez disso, enquadrar as práticas de citação do aluno como marcadores de transição de desenvolvimento em que os alunos usam patchwriting para aprender as normas discursivas e os valores da academia. Patchwriting como ferramenta de letramento para transferência de conhecimento levantou dúvidas para mim em relação a se os alunos desenvolvem outras estratégias para ajudar na transferência de aprendizagem. Neste estudo piloto, eu investigo o uso de referências base pelos alunos, a "fonte perfeita" que enquadra o argumento central, a estrutura retórica e/ou o propósito do texto do aluno. Com base em uma amostra aleatória de um corpus nacional de artigos de pesquisa do primeiro ano, de 16 instituições americanas, os resultados mostram que 21 de 30 artigos de pesquisa (70%) revelaram evidências de uma referência base. Seis dos 9 artigos sem referência base mostram evidências de problemas retóricos significativos. Os resultados sugerem evidências de transferência de conhecimento, bem como implicações pedagógicas para apoiar esta fase de transição no desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave:
Escrita do primeiro ano. Escrita acadêmica. Escrita baseada em evidências. Letramento informacional. Citações.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.24, n.1, p. 43-61, abr. 2021

Recebido em: 10/07/2020
Aceito em: 08/02/2021

[1] A versão deste artigo em português é de autoria de Débora Cristina Monteiro Pena (PPGEL-UEL), a quem os editores deste número da Signum registram seus agradecimentos.

Fundamentando o Artigo Científico: Um Estudo Piloto da Prática de Citação de Alunos do Primeiro Ano

Mary Lourdes Silva

Introdução

Nos Estados Unidos, os cursos de escrita para primeiros anos (EPA) em Inglês e departamentos de escrita têm sido por muito tempo o local onde o artigo de pesquisa é ensinado. Desde o começo dos anos 1900, esse modelo de prática foi colocado como propagador de "bons hábitos de pensamento" e permitia que os alunos "aplicassem conhecimento do curso," sem notar diferenças epistemológicas de investigações entre as disciplinas (RUSSELL, 1991). Além disso, a proposta de artigo científico forneceu um meio para ensinar os alunos como usar a biblioteca e como revisar e resumir múltiplas referências impressas. Frequentemente, uma proposta de artigo científico requer 5-10 referências secundárias nos cursos de primeiro ano e não mais do que 30 referências para alunos de nível avançado (LOCKETT, 2017). Subsequentemente, na era da informação digital, o artigo científico se tornou uma ferramenta para ensinar habilidades em letramento digital, letramento informacional e letramento midiático. Witte (2017) argumenta que a instrução de pesquisa na escrita de primeiro ano deveria desafiar os alunos a desenvolver uma pesquisa autêntica, cultivar a descoberta de novas ideias e se engajar para ideias referência para responder a problemas da sociedade. Em um relatório de 2016, feito pela Associação da Faculdade e Bibliotecários Acadêmicos (ACRL, 2016, p. 7), os autores "consideram pesquisa como uma exploração aberta e engajamento com informação" e os alunos formulam questões "baseadas em lacunas de informação ou em revisitação de informação já existente, possivelmente conflitante". Embora o ACRL e a estrutura de pesquisa coloquem instrução de redação como um modo de investigação, descoberta e solução de problemas, na prática os estudantes universitários do primeiro ano localizam informações para confirmar crenças pré-existentes e produzir compilações descontextualizadas de fatos.

Diversos intelectuais e pesquisadores da escrita desafiaram a transferibilidade da proposta do tradicional artigo científico para contextos disciplinares/educacionais e ambientes ativos de investigação (LARSON, 1982; RUSSELL, 1991; GEISLER, 1994; NORGAARD, 2004; DEVITT, 2007; HOOD, 2010; DIRK, 2012). Críticos argumentaram que esse gênero de sala de aula não seria para um propósito retórico fora da sala de aula (RUSSEL, 1991). Nos últimos anos, o tradicional artigo acadêmico foi substituído por mais gêneros específicos de cada disciplina, como a proposta de pesquisa, a bibliografia anotada e a revisão bibliográfica (HOOD, 2010). O afastamento dos gêneros descontextualizados, como o tradicional artigo científico, aproxima a EPA do caminho certo; no entanto, faculdades e universidades americanas continuam, em nível nacional, enfatizando demais um método de ensino de escrita em cursos de EPA baseado em habilidades e regras (JAMIESON, 2016). Ao ensinar gêneros acadêmicos, os instrutores não podem simplesmente reutilizar a abordagem de habilidades básicas para competência informacional. Quando o principal foco pedagógico está centrado no acesso de textos confiáveis e modelos de citação, a escrita acadêmica é menos sobre uma prática retórica social de investigação e engajamento e, muitas vezes, policiamento de possível plágio.

Valentine (2006) explica como as discussões a respeito de plágio estão ligadas ao discurso de ética. Nesta ótica, Valentine afirma que nós criamos uma dualidade que rotula alunos como honestos ou desonestos. Plágio como uma violação de ética é mais predominante na mídia, onde histórias são comumente publicadas sobre fábricas de artigos e o uso das mídias sociais e *smartphones* para facilitar fraudes. Este tipo de discurso impacta a relação aluno-professor, na qual os alunos são considerados culpados até que se prove o contrário. A título de exemplo, *softwares* proprietários como *Turnitin* são comumente usados por professores em cursos do ensino superior. Tal *software*, que privilegia comprimento do texto e "linguagem pretensiosa" acima de conteúdo (PERELMAN, 2014), serve como uma ferramenta *gatekeeping* (ou "seletiva") para acusar o culpado e aprovar os "inocentes". Plágio não intencional, um problema comum para escritores iniciantes, requer intervenção pedagógica ao invés de ação judicial (HOWARD, 1993; PECORARI, 2003).

Pesquisadores sobre escrita como Howard, Serviss e Rodrigues (2010) têm examinado plágio, escrita de *patch* e prática de citações dos alunos nos cursos de EPA como parte de um estudo em larga escala, chamado Projeto Citação (citationprojetc.net). Howard, Serviss e Rodrigues (2010) consideram que a escrita de *patch*, uma forma de plágio nas universidades e faculdades estadunidenses, é usada por estudantes como uma forma de "performar" dentro de suas novas comunidades discursivas. Por exemplo, estudantes podem copiar a maior parte de um texto e substituir palavras específicas por seus sinônimos, deletar uma pequena porcentagem da passagem original e/ou inverter a ordem de algumas sentenças. Howard, Serviss e Rodrigues (2010) entendem este tipo de escrita como um estágio transicional, pelo qual os alunos passam devido à falta de capacidade de disciplina. Como ela é um estágio transicional, se os estudantes usarem da escrita de *patch* como uma prática de letramento para se apropriar das normas discursivas e valores de sua área ou da academia, há evidência de estudantes se envolvendo em transferência adaptativa[2], o processo consciente ou intuitivo de remodelar conhecimento prévio ou estratégias de adaptação para facilitar nova aprendizagem (DEPALMA, RINGER, 2011)? Nos estudos sobre escrita, Depalma e Ringer (2011, p. 44) argumentam que pesquisadores têm focado predominantemente no "reuso de aprendizagens passadas" e não prestado atenção às estratégias adaptáveis que os alunos desenvolvem para atingir suas metas de aprendizagem. Ao invés de realizar eventos que priorizem o objetivo educacional, eles argumentam que os instrutores deveriam inquirir os "recursos retóricos diversos e os recursos linguísticos dos alunos" (DEPALMA, RINGER, 2011, p. 61).

O uso de conhecimento prévio e estratégias adaptáveis para estruturar as práticas de letramento de conteúdo/informativo dos alunos é evidente em diversos estudos. Em um estudo das práticas de pesquisa de alunos de 7 *campi*, Head e Eisenberg (2009) verificaram que estudantes pesquisam por "informações gerais", as quais são um gênero familiar nas plataformas de busca, para facilitar o entendimento de um novo tópico de pesquisa. Head e Eisenberg também descobriram que estudantes buscam a "referência perfeita" em pesquisas *online*, essencialmente, a única referência que responde uma pergunta de pesquisa ou estrutura o argumento do estudante. Uma descoberta similar foi encontrada em uma dissertação de 2011, um estudo de caso de um semestre de três escritos de estudantes de graduação que tinham usado "a fonte perfeita" que fundamentou os comportamentos de pesquisa e processo de escrita (SILVA, 2011). Estudantes relataram que uma vez que eles localizavam sua "referência base" (ou, referência perfeita), eles continuavam a procurar fontes adicionais para encontrar frases para "aumentar" o que eles classificam como sua referência perfeita. A busca de estudantes por frases ao invés de utilizar argumentos de forma holística também é evidenciada por Howard, Serviss e Rodrigues (2010). Por exemplo, em 18 amostras de textos, Howard, Serviss e Rodrigues (2010, p. 181) não encontraram evidência de escrita resumida, "reafirmando e reduzindo os principais pontos de um parágrafo ou mais de texto em linguagem leve e

[2] No original: "adaptive transfer" (p. 2).

reduzindo a passagem resumida para pelo menos 50%". Ainda, os pesquisadores encontraram evidência de cópia, escrita de *patch* e paráfrase, o que sugere que os estudantes não compreenderam totalmente o significado e propósito retórico do texto de forma completa e dependem de pedaços para montar seus trabalhos. Uma possível explicação do porquê de os alunos pesquisarem por sentenças é que as orientações do trabalho podem requerer um certo número de citações, ou o *feedback* do instrutor pode pedir por fatos adicionais ou contra argumentos; porém, quando os alunos tentam atingir as metas do trabalho e escrevem com base nas sentenças referências, alguns estudantes juntam sentenças fora de contexto, as quais se distanciam de argumentos que contradizem o argumento principal do aluno. Howard, Serviss e Rodrigues (2010) declaram que, quando os alunos escrevem com base em sentenças, é provável que eles não leram a referência inteiramente ou não entenderam o que eles estavam lendo.

Se Howard, Serviss e Rodrigues (2010) estiverem corretos no que diz respeito ao uso de escrita de *patch* dos estudantes como um estágio transicional para adotar as normas discursivas de um gênero específico ou argumentos acadêmicos, estudantes poderiam usar referências base da mesma forma? O uso de uma referência base como uma estratégia adaptável para estruturar um texto pode ser um exemplo do que Perkins e Salomon (1988) descrevem como transferência de nível baixo[3]. Um estudante de EPA pode imitar os objetivos retóricos, estrutura de argumento, e/ou movimentos discursivos de uma referência base para organizar seu trabalho. Transferência de nível alto[4], por outro lado, seria "abstração consciente" dos conceitos-chave ou ideias de uma referência base para servir o propósito e objetivos do estudante escritor. Envolver-se em abstração consciente é primordial no que Gogan (2013) descreve como sendo um estágio pós-limiar de transferência, em que os alunos podem fazer perguntas retóricas sobre o público, propósito, organização, evidência, enviesamento etc. de uma fonte de audiência. Abstração consciente e a transferência de conhecimento retórico são o que Howard, Serviss e Rodrigues (2010) argumentam que *não* estão acontecendo na escrita do primeiro ano. Ambas, escritas de *patch* e referências, podem ser um tipo de transferência que não é "sempre visível para instrutores" (NOWACEK, 2011, p. 114). Schieber (2016) aconselha instrutores a estarem conscientes das estratégias e conhecimentos que podem não ser visíveis aos alunos também.

Na década passada o problema de transferência de habilidades de escrita, conhecimento e desafios metodológicos para definir e medir a transferência tem sido estudado amplamente por estudiosos da escrita (DEPALMA, RINGER, 2011; MOORE, 2012; ROBERTSON; TACZAK; YANCEY, 2012; TACZAK, 2012; WARDLE, 2012; DRISCOLL *et al.*, 2017). Por exemplo, a transferência é uma reutilização ou transplante de uma habilidade específica ou estratégia aprendida anteriormente e aplicada a um novo contexto? E se os estudantes aplicassem essa habilidade ou estratégia sem abstração consciente de conceitos-chave, ou talvez o estudante não aplique a habilidade ou estratégia bem, mas articula de forma completa um entendimento de conceitos-chave? Yancey, Robertson e Tackzak (2014) declaram que a palavra em si sugere um movimento mecânico e linear de conhecimento e habilidades para uma nova coleção. Para problematizar mais o conceito de transferência, Wardle (2007) questiona se a transferência é para ser investigada de forma individual *aplicando* conhecimento prévio para uma nova tarefa e contexto, *transformando* conhecimento prévio ou aplicando conhecimento prévio *enquanto paralelamente* o transforma. Para contribuir com este questionamento, como interações inseridas no social, gêneros, textos, tecnologias e local físico impactam a transferência de aprendizagem e como os pesquisadores operacionalizam e registram a transferência nesses casos? Para quantificar a transferência, a maioria dos pesquisadores de escrita dependem da presença dos estudantes em entrevistas, grupos focais, estudos de caso, questionários, pensar em voz alta sobre protocolos, observação de sala de aula e análise do discurso de reflexões dos alunos (MOORE, 2012).

[3] No original: "low-road transfer" (p. 12).

[4] No original: "High-road transfer" (p. 12).

Projetos dos estudantes e modelos de tarefas também são analisados, mas quase sempre triangulados/juntados com os relatórios de autoavaliação. A primeira presunção aqui é que, para estudar a transferência, precisamos perguntar aos alunos diretamente o *quê* eles aprenderam e *como* ele aprenderam, presumindo que os alunos sejam conhecedores de suas estratégias retóricas, as quais Schieber (2016, p. 482) percebe, "alguns estudantes podem estar transferindo conhecimento retórico de outros cursos, mas tal ação de alguma forma é invisível para eles e seus instrutores de escrita". Um problema nos relatórios de autoavaliação de transferência de aprendizagem é que os aprendizes constroem narrativas coerentes de processos retóricos, os quais não capturam aprendizagem tácita/implícita, aprendizagem liminar e/ou dissonância cognitiva em tempo real. Em áreas como a Linguística, por décadas pesquisadores têm estudado a transferência de L1, L2 e práticas discursivas de L3, aplicando abordagens metodológicas, como as análises de texto, conteúdo e retórica contrastiva (ODLIN, 1989). Na verdade, os principais pesquisadores d'O Projeto de Citação se basearam somente em trabalhos de estudantes anônimos para relatar evidência de escrita de *patch*. Análise qualitativa de texto de um grande *corpus* como O Projeto de Citação permite que pesquisadores identifiquem padrões predominantes de retórica na escrita dos estudantes. Embora resultados de análise de texto não representem uma narrativa completa de atividade retórica, descobertas podem nos ensinar *algo* de relevante sobre estratégias retóricas repetitivas e padrões na escrita do estudante. Head e Eisenberg (2010) descobriram que estudantes regularmente reutilizam as mesmas estratégias e referências secundárias, apesar do propósito retórico ou proposta de escrita. O que pesquisadores ainda não examinaram é o papel que tais referências secundárias exercem no enquadramento/fundamentação de argumentos do estudante e se "copiar" a estrutura retórica e argumento de uma referência secundária (*i.e.* referência base) é considerado plágio ou funciona como escrita de *patch*, um começo de pensamento e letramento acadêmico.

O modelo de escrita de *patch* de Howard, Serviss e Rodrigues (2010) reestrutura instâncias não deliberadas como um estágio de desenvolvimento, onde estudantes ensaiam seu ethos acadêmico e desenvolvem habilidades de letramento acadêmica. Resultados d'O Projeto de Citação sugerem que estudantes estão deixando os cursos de EPA sem um claro entendimento de como citar, parafrasear e resumir referências em seus argumentos de forma retoricamente significativas (JAMIESON, 2013). O que os dados não revelam é *como* tais práticas de citação enquadram o argumento central do estudante. Neste método exploratório e variado, eu expando o modelo de Howard, Serviss e Rodrigues (2010) de escrita de *patch* e investigo como argumentos e estruturas retóricas "copiadas" de referências secundárias podem servir um propósito similar de desenvolvimento. O presente estudo investiga a função retórica das referências base nos trabalhos de pesquisa dos alunos e adiante discute se as referências base são evidências de plágio que justificam fiscalização ou poderiam funcionar holisticamente para possibilitar a transferência de atividades pós-liminares, como as reutilizações de referência de argumentos para criar novo conhecimento e resolver problemas significativos dentro de comunidades de prática.

Metodologia

O Projeto de Citação é um esforço colaborativo de pesquisadores da escrita, como Howard, Serviss e Rodrigues (2010), que sistematicamente estudam questões voltadas a problemas relacionados à plágio, escrita de *patch*, letramento informativo, escrita a partir de referências e o ensino de escrita baseado em referência acadêmica. Entre a primavera de 2008 e a de 2010, o Projeto de Citação agregou trabalhos de pesquisa de estudantes de Escrita para Primeiro Ano (EPA) de 16 instituições espalhadas pelos Estados Unidos e distribuídos por regiões de 12 estados. Os trabalhos de pesquisa foram propostos para o final do período letivo, solicitando 7-10 páginas e pelo menos 5 fontes secundárias. No total, 147

listas de artigos e trabalhos citados foram analisados, em complemento às 1.911 de citações referenciadas nos trabalhos e de 930 referências citadas. Um total de 800 páginas foram classificadas. Cada citação foi classificada como paráfrase, resumo, escrita de *patch* e citação com ou sem aspas. Publicações sobre as conclusões desta pesquisa podem ser encontradas em http://www.citationproject.net/.

No final de 2016, entrei em contato com os pesquisadores do Projeto de Citação, Dra. Rebecca Moore Howard, da Universidade de Syracuse, e Dra. Sandra Jamieson, da Universidade Drew, para solicitar uma amostra aleatória de trabalhos de pesquisa sobre EPA que já haviam sido classificados entre paráfrase, resumo, escrita de *patch* e citação com ou sem aspas. Após obter aprovação do comitê de ética[5], os professores Dr. Howard e Dr. Jameson me forneceram 30 trabalhos, selecionados de forma aleatória, os quais incluíam todos os materiais de fontes secundárias. Primeiramente, eu li cada um dos 30 trabalhos, li todas as referências e trabalhos citados na página de referência, e li as listas do Excel produzidas pelo Projeto de Citação para cada aluno. Após isto, reli cada trabalho para avaliar se alguma referência secundária estruturou o argumento central do estudante, em outras palavras, a referência base. Usando uma metodologia de teoria fundamentada (CHARMAZ, 2006), a análise do banco de dados foi interativa e contínua. O critério de referência base usado no presente trabalho foi primeiramente resgatado do critério desenvolvido durante um estudo de caso, durante um período letivo, de três estudantes de EPA em um curso de escrita acadêmica (SILVA, 2011). A triangulação de dados inclui dados de entrevista com estudantes, protocolos *think-aloud* ("pensar em voz alta") durante pesquisa *online* por referências secundárias e diversos projetos de trabalhos de pesquisa (SILVA, 2011). Uma referência base foi considerada como tendo pelo menos duas das três características principais:

1. O argumento central da referência base é quase idêntico à tese do estudante.

2. O principal objetivo da referência base está alinhada com o principal objetivo do trabalho do estudante.

3. A organização retórica e os tipos de evidência usados na referência base estão alinhados com a organização retórica do trabalho do estudante.

Charmaz escreve que os pesquisadores deveriam seguir linhas emergentes enquanto analisam os dados. Se as referências base fossem evidentes na escrita dos alunos, baseado em entrevistas durante o semestre com os estudantes, eles seriam evidentes na escrita dos alunos sem a percepção deles sobre seus processos de escrita e pesquisa? Em outras palavras, há evidência tangível dos alunos que dependem de referências base para construir os argumentos deles, assim como evidência tangível de cópia, paráfrase, resumo e escrita de *patch* nos trabalhos dos estudantes?

No conjunto de 30 trabalhos selecionados da base de dados, um exemplo de referência base é um artigo sobre a confiabilidade da água engarrafada e da água de torneira. O aluno não só faz movimentos retóricos similares ao discutir o custo, regulações EPA e impacto ambiental de água engarrafada, mas o título do artigo é a tese do trabalho do estudante. Em alguns casos, estudantes tinham duas ou três referências base, as quais eram textos informativos da internet. Por exemplo, um estudante que escreveu sobre sinais de abuso infantil teve três fontes que compartilhavam as mesmas informações sobre abuso infantil. Nestes poucos exemplos, a referência base foi referenciada uma vez. Na planilha do Excel, eu inseri a referência base, o número de vezes que a referência base foi citada no trabalho, de forma direta ou indireta, o número de referências utilizadas por cada trabalho, o número de citações por trabalho, anotações e análises sobre o argumento central dos alunos e o uso de fontes.

[5] No original: "IRB clearance" (p. 4).

Construir argumentos "mais ou menos originais" baseado em fontes é um objetivo de aprendizagem recorrente em cursos de EPA (BRENT, 2013). Estudantes de EPA são incentivados a "tomar posição e argumentar com base em fontes" (FISHMAN; REIFF, 2011, p. 128). Downs e Wardle (2007) argumentam que um conceito limiar significante para salas de EPA é a adaptação e integração de fontes de ideias em argumentos teoricamente significativos que contribuem para uma conversa acadêmica contínua (DOWNS; WARDLE, 2007). Na minha análise dos argumentos dos estudantes avaliei se o argumento era "original" ou não, um argumento com uma tese distinta de qualquer referência na página de referência. Em outras palavras, estudantes com um argumento original adaptaram e/ou contextualizaram informação de fontes para atingir seus objetivos retóricos. Por exemplo, uma referência base que analisa retoricamente as funções do discurso inaugural de Franklin D. Roosevelt como modelo para um trabalho sobre o discurso sobro o Estado da União de George W. Bush. Se nenhuma fonte na página de trabalhos citados constrói o mesmo argumento, então foi classificado como "original", mesmo se o argumento em si não for original para a maioria do público. Um trabalho pode ter uma referência base e uma frase de tese diferente da referência base, como explicado com o trabalho sobre Bush, como se fosse claro que o argumento do estudante foi modelado na estrutura retórica e no objetivo da referência base. Trabalhos classificados como "não originais" tinham argumentos quase idênticos às referências base. Se o trabalho não tivesse uma referência base ou argumento original, o trabalho do estudante em si carecia de objetivo ou direção. Em outras palavras, o trabalho do estudante em si não tinha um argumento.

Resultados

Referenciando

Das 30 amostras randomizadas de trabalhos de alunos, 21 tinham uma referência base, o que significa que uma fonte na página de referências (às vezes 2 ou 3 fontes) tem pelo menos 2 ou 3 características retóricas no trabalho do estudante: uma tese quase idêntica, estrutura organizacional e/ou propósito retórico. Antes de finalizar a leitura dos trabalhos dos alunos, eu assumi que a referência base seria resumida, parafraseada ou citada mais vezes durante o trabalho, mas, na verdade, a referência base foi citada apenas 21,5% do tempo, em média. Uma característica da referência base foi que frequentemente ela era curta e fácil de ler. Referências base comuns eram artigos da web (*e.g. site* sobre os benefícios da maconha para a saúde), artigos de revista (*e.g. Revista Time*), editoriais ou artigos baseados na web. Dentre os 21 trabalhos com referência base, 3 trabalhos usaram artigos de revistas acadêmicas como referência base e um trabalho usou um capítulo de livro.

Nos poucos casos que duas ou três referências foram identificadas em um único trabalho, estudantes tinham uma tese genérica, como "legalizar a maconha" ou "identificar os sinais de abuso infantil". No trabalho sobre abuso infantil, o aluno referenciou três fontes da web que repetiram os mesmos tipos de evidência e estrutura retórica, nas quais definições de abuso estão listadas, soluções providenciadas e passos para prevenção são explicados. Os artigos da web, no entanto, eram artigos não acadêmicos, do tipo que seria facilmente encontrado caso alguém pesquisasse no Google sobre abuso infantil. No trabalho deles, o estudante principalmente resumia as definições, soluções e métodos de prevenção. Um problema com uma tese genérica, assim como aquela sobre a legalização da maconha para fins medicinais é que diversas referências poderiam funcionar como referência base, o que sugere que estudantes escutam predominantemente uma única perspectiva sobre o tópico, mesmo que ele tenha diversas referências nas páginas de referências. Isso não é necessariamente um problema. Um padrão retórico comum em artigos para revistas especializadas é a de estudiosos demonstrarem consenso entre

os especialistas sobre um problema específico; porém, escritores esclarecem que eles estão tentando demonstrar tal consenso, uma vez que escritores estudantes de graduação, em sua grande maioria, não fazem os movimentos retóricos na escrita deles.

Nove dos 30 trabalhos não tinham uma referência base listada na página de referências. Seis dos 9 trabalhos sem referência base contêm evidência de problemas retóricos significativos. Em cinco destes trabalhos, os estudantes não tinham uma declaração clara de tese. Um estudante tentou fazer uma análise de "Brokeback Mountain", mas essencialmente ele resumiu a análise conduzida pelas referências sem estabelecer um argumento claro no trabalho. Em um segundo trabalho sobre *design* arquitetônico do Seattle Space Needle, o estudante compartilhou sua experiência pessoal de visitar o edifício e incluiu referências secundárias sobre o *design* inovativo do prédio; porém, o trabalho não tinha direção ou propósito. Em outras palavras, não ficou claro por que o público deveria se importar com essa primeira visita a um prédio. Um terceiro trabalho sobre abuso de substâncias em crianças apenas referenciou artigos de revistas especializadas e principalmente resumiu as referências sem construir um argumento real. É evidente que nesses trabalhos há problemas retóricos comuns encontrados em cursos de EPA: análise literária pode ser um gênero novo para estudantes; estudantes sofrem para situar a experiência pessoal em uma conversa acadêmica mais ampla (DOWNS, WARDLE, 2007); e estudantes sofrem para compreender e adaptar artigos acadêmicos (JAMIESON, 2013).

Artigos acadêmicos de periódicos ou capítulos de livro parecem criar os maiores problemas para os estudantes. Primeiro, em 29 dos 30 trabalhos, os estudantes não contextualizaram ou enquadraram um argumento como referência, ou um estudo, ou resultados, independentemente de ser acadêmico ou não. Ao invés disso, estudantes passavam os olhos nas primeiras páginas da referência. No estudo de Jamieson e Howard (2013) sobre 174 trabalhos de pesquisa, os pesquisadores descobriram que 83% das citações dos alunos foram tiradas das primeiras quatro páginas de uma referência, independentemente da extensão da referência. Um estudo de caso de duas estratégias de escrita científica revelou resultados similares (LI; CASANAVE, 2012). Em um artigo de periódico, as primeiras páginas tipicamente incluem uma revisão de literatura, o que é na verdade uma síntese de argumentos de outros pesquisadores. Porém, alunos de escrita de primeiro ano (EPA) têm dificuldade em distinguir entre argumentos de revisão de literatura e a contribuição individual do autor para a conversa. Por exemplo, um estudante escreveu sobre poligamia como uma prática cultural na África para apoiar seu próprio argumento sobre permitir que comunidades religiosas pratiquem poligamia. O estudante referenciou um artigo que observava como poligamia era "um marcador de status para homens e era um sinal de poder, força e riqueza". O estudante não mencionou que a fonte na verdade argumentava contra poligamia, o que foi, no mínimo, confuso. Em um outro trabalho sobre as consequências da colonização e neocolonização de nativos americanos e o impacto psicológico na juventude nativa, o estudante não mencionou que a referência base, um artigo de periódico acadêmico, focava em um estudo de caso de um nativo específico de uma tribo no Alaska. Como resultado, o estudante fez generalizações sobre todos os nativos/indígenas americanos sem suporte evidencial adequado. Em um terceiro trabalho sobre embates familiares de pais forçando as crianças a herdar o negócio, o estudante referenciou uma fonte sobre herdeiros de corporações multimilionárias, outra fonte sobre os efeitos psicológicos e uma fonte final sobre estabelecimento de metas para a vida. Nenhum dos argumentos destas fontes foi contextualizado. Ao invés disso, o estudante escolheu informações para descrever o descontentamento no trabalho e a amargura de crianças com as quais os pais são rigorosos a respeito do negócio da família. Os tipos de problemas que podem surgir quando crianças são forçadas a herdar um negócio de sucesso da família, como uma loja de sapatos local ou padaria, são bem diferentes dos problemas que herdeiros de empresas multimilionárias podem enfrentar. Além disso, o estudante presumiu que os herdeiros ou crianças de negócios familiares devem

ter direitos e privilégios e referenciou uma fonte sobre crianças descontentes engajando comportamentos arriscados, porém nenhuma das referências falava sobre herdeiros ou crianças de negócios de famílias tendo comportamentos arriscados.

Em resumo, a maioria dos estudantes (70%) das amostras usou referências base e argumentos com menos problemas retóricos, tais como falta de propósito/objetivo ou argumento central, alegações falaciosas, presunção fraca, interpretação errada de referências e falta de referência evidente. A maioria das referências base eram textos informativos ou fontes populares facilmente recuperadas por meio de uma pesquisa no Google, as quais os alunos achariam menos difícil de ler e compreender. Seria mais fácil para os alunos modelar seus argumentos a partir de argumentos escritos para o público em geral, em comparação com os argumentos acadêmicos complexos em fontes acadêmicas. Essas descobertas sugerem que o uso de referências base escritas para o público, em geral pelos alunos, pode resultar em uma escrita de alunos de melhor qualidade, o que faz sentido intuitivamente. O argumento referência é um argumento publicado que já foi revisado e validado por um editor ou grupo editorial. Para os alunos que estão aprendendo a entrar em uma comunidade de discurso acadêmico, reutilizar um argumento publicado pode ser uma forma de aprenderem a participar das normas discursivas e atividades intelectuais da comunidade disciplinar mais ampla. No entanto, os resultados também mostram que os artigos com ou sem base tiveram alguns problemas de redação, sejam erros de referência (por exemplo, plagiar, citar incorretamente, inserir estatísticas ou datas incorretas, fazer referência a números de página incorretos, citações ausentes etc.) ou problemas retóricos no nível micro ou macro.

Argumento Original

No presente estudo, um argumento original é operacionalizado como um argumento com uma tese distinta de qualquer uma das fontes nos trabalhos do aluno citados na página. Os alunos que tiveram um argumento original adaptaram e/ou recontextualizaram as informações da fonte para atender aos seus objetivos retóricos. Por exemplo, um aluno analisou a canção "Imagine" de John Lennon no contexto de movimentos antiguerra, comparando e contrastando a instabilidade social nos anos 60 com a instabilidade social nos anos 90 durante a Guerra do Iraque. O aluno argumentou que canções como "Imagine" desafiam os leitores a olhar para suas próprias ações. Isso não sugere que o argumento do aluno seja original, no sentido literal da palavra, nem sugere que o aluno não poderia ter lido este mesmo argumento em uma fonte não referenciada. Minhas descobertas focam apenas em argumentos distintos dos argumentos apresentados pelos autores citados. Dos 30 trabalhos dos alunos, 8 trabalhos continham argumentos originais.

Dos 8 artigos de alunos com um argumento original, cinco artigos tinham sérios problemas retóricos com generalizações precipitadas, afirmações falaciosas, suposições falsas e evidências inadequadas. Por exemplo, em um artigo, o aluno tentou criar um argumento que sanciona os casamentos polígamos por razões culturais e religiosas. O estudante fez referência à operação de 2008 em um complexo poligâmico em El Dorado, Texas, no qual uma adolescente contactou autoridades competentes sobre casamentos forçados e abuso de adolescentes. O aluno tentou construir um argumento distinto de suas fontes escrevendo: "Embora este possa ter sido um legítimo pedido de ajuda, as autoridades ultrapassaram seus limites". O estudante esquivou-se da questão do abuso infantil e começou a apresentar o argumento da autonomia religiosa e do respeito por todas as crenças religiosas. Como mencionado anteriormente, o aluno referenciou estudos sobre poligamia nas culturas africanas sem contextualizar a natureza da poligamia nesses contextos sociais, culturais e políticos. Uma fonte descreveu a poligamia como um método intervencionista para casamentos em dificuldades, que vê a poligamia totalmente diferente de uma escolha de estilo de vida para meninas adolescentes e homens adultos em El Dorado, Texas. Citando outra fonte, o aluno reconheceu

que as crianças de famílias polígamas "tendem a sofrer mais de problemas emocionais, comportamentais e físicos, bem como um autoconceito mais negativo, baixo desempenho escolar e maiores dificuldades de ajustamento social do que as crianças de casamentos monogâmicos…"; no entanto, a principal crítica do aluno ao pesquisador foi que ele não incluiu estudos sobre outros países. Em outras palavras, o aluno argumentou que os críticos da poligamia não podem argumentar que ela é totalmente prejudicial para crianças de famílias polígamas porque não ouvimos falar de famílias polígamas de outros países. Claro, o aluno poderia ter feito mais pesquisas para explorar este assunto, mas não o fez. O artigo estava repleto de falácias, suposições falsas e informações enganosas, embora tenha sido um dos poucos artigos da amostra que forneceu um argumento distinto de todas as fontes citadas.

Em outro artigo com um argumento original, o aluno argumentou como o sistema de saúde canadense era melhor do que o sistema de saúde dos Estados Unidos na prevenção de doenças e na redução da taxa de mortalidade, um argumento não apresentado por nenhuma das fontes. No entanto, o trabalho também teve vários problemas com suposições falsas, alegações falaciosas e 7 contagens de erros de citação. Por exemplo, o aluno forneceu um exemplo hipotético de um paciente americano e um paciente canadense com sintomas de resfriado comum. No Canadá, o paciente teria sido visto por um médico e no dia seguinte descobriria que tinha HIV, enquanto o paciente americano entraria e sairia de uma clínica (não de um hospital) e receberia medicação para resfriado sem saber que tinha HIV. Para sintomas de resfriado comum, não é protocolo padrão para médicos canadenses administrar um teste de HIV. Dos 8 artigos com argumentos originais, apenas 3 artigos não tiveram problemas retóricos significativos com afirmações falaciosas, generalizações e suposições falsas. No primeiro artigo, conforme descrito acima, o aluno analisou a música "Imagine" de John Lennon no contexto dos movimentos antiguerra, comparando e contrastando os movimentos dos anos 60 e 90. O artigo de John Lennon não tinha uma referência base. O segundo artigo, que teve uma referência base, analisou o significado da memória coletiva e a mudança de atitudes sobre monumentos nacionais como o Memorial do Vietnã. Embora tenha resumido predominantemente informações factuais sobre o Muro do Memorial do Vietnã e a Guerra do Vietnã, o aluno tentou fazer uma afirmação sobre a relação entre os memoriais e a memória coletiva, embora mais evidências e análises fortaleceriam ainda mais esse argumento. Este é um exemplo em que uma referência base poderia estruturar para o aluno os tipos de evidências que os redatores agregam para enquadrar um problema e os tipos de movimentos retóricos que eles usam para persuadir o público. Um aluno transformando essas informações de origem para atender a seus objetivos retóricos seria um objetivo ideal para um curso de EPA. Os últimos três artigos sem problemas significativos, que também tiveram uma referência base, fizeram uma tentativa semelhante de construir um argumento original, embora não totalmente desenvolvido. O aluno aplicou a teoria da semiótica de Baudrillard e o conceito de "fases sucessivas da imagem" para argumentar como as imagens na mídia mascaram a realidade da história e cultura dos índios americanos. Se o *Simulacros e Simulação*, de Jean Baudrillard, já seria um texto desafiador para qualquer aluno de pós-graduação, seria ainda mais para um aluno EPA; não é surpresa que o aluno não tenha desenvolvido completamente essa teoria da semiótica em seu argumento sobre as representações dos nativos americanos na mídia.

Em uma primeira leitura de trabalhos de alunos, vários argumentos originais pareciam racionais (por exemplo, herdeiros de empresas de sucesso tendo direitos), mas, em leituras atentas de fontes secundárias, era evidente que vários alunos entenderam mal o argumento da fonte original e fizeram grande esforço para escrever argumentos com base na fonte que seguiram as práticas convencionais de citação. Os instrutores de redação são treinados para identificar argumentos fracos; no entanto, a deturpação ou má compreensão das ideias originais pode não ser detectada se os instrutores não estiverem familiarizados com o conhecimento do assunto e as conversas acadêmicas dentro dessas disciplinas. No

entanto, parcerias fortes entre bibliotecários do *campus* e programas de redação que vão além de um único *workshop* de biblioteca podem desenvolver as habilidades de alfabetização da informação, leitura atenta de textos e habilidades de redação de pesquisa (BIRMINGHAM, *et al.*, 2008; BOWLES-TERRY; DAVIS; HOLLIDAY, 2010; ANDERS, HEMSTROM, 2016).

Discussão

Nos estudos da escrita, Howard (1993) reformulou a discussão sobre o uso de fontes pelo aluno de um problema ético de integridade acadêmica e desonestidade, para uma oportunidade pedagógica para os educadores apoiarem os alunos em sua transição para a academia. Howard, Serviss e Rodrigues (2010) descobriram que a escrita de *patch* é uma ferramenta que os alunos usaram para facilitar a transição. Pecorari (2003, p. 338) escreve sobre *patchwriting*: "O *patchwriter* de hoje é o escritor acadêmico competente de amanhã, dado o suporte necessário para se desenvolver". A pesquisa sobre práticas de citação mostra que a frequência de cópia e quase cópia diminui com a experiência, o que sugere que há uma dimensão de desenvolvimento para escrever artigos acadêmicos baseados na fonte (HIRVELA, DU, 2013; KECK, 2014; PECORARI, 2003). Na mesma linha, no presente estudo, os artigos de pesquisa com referências base tiveram menos problemas retóricos, possivelmente porque os alunos utilizaram fontes não acadêmicas, que são mais fáceis de compreender e facilmente acessíveis. Provavelmente, a cópia de fontes publicadas (ou seja, âncora) passa despercebida porque apenas 21,5% das citações, em média, fazem referência à fonte âncora. Além disso, os instrutores EPA não estão cientes das referências base porque eles normalmente não leem as fontes na página de referências ou alguns atribuem tarefas de redação genéricas que forjam o argumento muito comum sobre o aborto ou a legalização da maconha. No presente estudo, 21 dos 30 artigos tiveram uma referência base, o que pode alarmar alguns instrutores e levá-los a tomar medidas punitivas. Em uma abordagem de desenvolvimento, no entanto, os instrutores podem enquadrar a "cópia" de estruturas retóricas ou argumentos centrais como estratégias geradas pelos alunos adaptadas para atender as normas e valores discursivos de uma disciplina particular ou comunidade de discurso.

Pode-se argumentar que escritores especializados há muito usam textos ou estudos seminais como fontes âncora para começar, expandir e/ou problematizar a conversa em seu campo. A diferença, entretanto, é que os especialistas contextualizam deliberadamente uma fonte chave para construir um argumento original. Os alunos EPA, por outro lado, podem não estar totalmente cientes de suas estratégias retóricas. Livros didáticos de composição, por exemplo, não ensinam os alunos a escrever com *patch*, mas os alunos desenvolveram deliberada e tacitamente essa estratégia retórica para atender às expectativas de sua comunidade de discurso acadêmico. Como parte do processo de aprendizagem dos alunos, os professores de escrita devem esperar um grau de cópia e erros de citação (o presente estudo encontrou uma média de 3 erros de citação por artigo), semelhante ao nosso entendimento atual de erros gramaticais que representam o esforço do aluno para trabalhar com ideias mais complexas (SHAUGHNESSY, 1979). Dentro de um modelo de transferência adaptativo, não é um sinal de fracasso um aluno modelar seu argumento em uma referência base. Em vez disso, é uma evidência de que os alunos estão estruturando seu aprendizado.

No presente estudo, embora os artigos com referência base tivessem menos problemas retóricos, 17 dos 21 artigos base não tinham argumento original, o que sugere que os alunos precisam de suporte instrucional adicional para fazer a transição para o próximo estágio de desenvolvimento da redação da pesquisa. Se os alunos estiverem usando referência base tácita ou deliberadamente, usando um modelo pedagógico de transferência adaptativa, os instrutores podem projetar práticas curriculares que permitam aos alunos fazer a transição da fala de conhecimento para a transformação de conhecimento. De acordo com Scardamalia e Bereiter (1987), a fala de conhecimento é uma demonstração da capacidade do escritor

de compreender a fonte e o tópico em questão; e a transformação do conhecimento é quando os escritores usam as fontes de forma mais substancial para desenvolver suas ideias ou argumentos. O processo de transformar e integrar uma fonte em um argumento "original" começa com o processo cognitivo de resumir, durante a leitura e a escrita, um estágio liminar de desenvolvimento. Meyer e Land (2006) aplicam a metáfora de "estágios" para descrever um processo recursivo no qual os alunos passam de um estágio pré-liminar de desenvolvimento quando os conceitos interrompem o conhecimento anterior para um estágio liminar quando os alunos trabalham com o novo conhecimento. No estágio pós-liminar, os alunos participam como trabalhadores do conhecimento dentro de uma determinada comunidade de prática, onde pensam e agem como membros dessa comunidade. Os alunos circulam entre os estágios pré-liminar e liminar de desenvolvimento à medida que procuram uma referência base, informações básicas e frases-fonte para fundamentar as afirmações.

A maioria dos alunos no presente estudo se envolveu na narrativa do conhecimento usando uma referência base para enquadrar seu argumento e não se desviou do argumento central da referência de maneira substancial. No entanto, os alunos ainda tiveram que reconstruir o argumento da referência base usando várias fontes, porque a maioria dos enunciados de tarefa requer um número mínimo de fontes. Em outras palavras, o processo de contar o conhecimento ainda é cognitivamente exigente para os alunos que trabalham com vários textos originais. O modelo binário de Scardamalia e Bereiter (1987) pode sugerir que contar o conhecimento é menos trabalho cognitivo. Este não é o caso se os alunos exigem conhecimento de gênero e conhecimento retórico para resumir um texto de forma eficaz. Além disso, para alguns alunos, a narração do conhecimento é um estágio liminar de transformação. Os alunos podem ter opiniões firmes sobre tópicos como legalização da maconha, controle de armas ou controle de natalidade. Os alunos podem não perceber que seu argumento não é original e foi reciclado muitas vezes na sala de aula. Identificar a lacuna de informações na literatura seria difícil para os alunos de EPA se o enunciado médio de um trabalho de pesquisa pedisse apenas 10 ou menos fontes, o que mal toca a superfície de qualquer tópico. Para a escrita do primeiro ano, uma discussão cansada sobre a legalização da maconha pode parecer "original" e provocativa para os estudantes, apresentando assim pouca necessidade de redirecionar ou transformar uma discussão.

Se esperarmos que os alunos transfiram/recebam novos conhecimentos, práticas de pesquisa e habilidades, os instrutores precisam ir além do ensino da pesquisa como um conjunto de habilidades e práticas descontextualizadas. O pesquisador da biblioteca Kuhlthau (2004) propõe zonas de intervenção, que são níveis de envolvimento do professor com base nas necessidades de pesquisa específicas do aluno. Os instrutores podem intervir no início do processo de pesquisa antes que os alunos invistam todos os seus esforços cognitivos na integração da estrutura retórica e/ou argumento central da referência base em seu artigo. Depois que os alunos concluem um esboço completo, é menos provável que façam mudanças globais significativas e "adaptem as revisões para caber no que já está lá" (HOLCOMB, BUELL, 2018, p. 61). Além disso, os alunos estão menos inclinados a modificar suas estratégias de escrita na faculdade se essas estratégias foram eficazes no ensino médio (WARDLE, 2007). No entanto, ao sequenciar o projeto de pesquisa ou artigo em tarefas de escrita menores ao longo de um período de tempo mais longo, os professores de redação podem intervir cedo para ensinar estratégias de leitura retórica, que ajudam os alunos a contextualizar ideias de fontes e redirecionar informações para construir escrita baseada em fontes retoricamente significativas (BRENT, 2013).

Para ensinar com o objetivo de transferência, Perkins e Salomon (1988) recomendam atividades de *hugging* (por exemplo, simulações) e *bridging* (por exemplo, estratégia) que facilitem o desenvolvimento de habilidades e vários processos cognitivos, tais como como pensamento abstrato, pensamento analítico, pensamento reflexivo e pensamento metacognitivo. Perkins e Salomon afirmam que o *bridging* permite

que os alunos construam pontes conceituais entre um contexto e outro contexto. A mudança de *hugging* (por exemplo, resumir) para *bridging* (por exemplo, reaproveitar o material de origem) pode ser confuso para os alunos ansiosos com as notas ou o julgamento dos colegas; não deveria surpreender que os alunos voltassem às práticas anteriores de alfabetização, como escolher citações e escrever frases. Robertson, Taczak e Yancey (2012) afirmam que a leitura de textos de não ficção pelos alunos, logo estruturas de argumento, é limitada principalmente à não ficção literária. Para os alunos, a escrita é principalmente um "veículo de expressão autoral, não como um veículo de diálogo com um leitor ou uma oportunidade de fazer conhecimento, sendo que ambos são conceitos comuns em ambientes de escrita universitários" (ROBERTSON; TACZAK; YANCEY, 2012). Reiff e Bawarshi (2011) apontam que os alunos podem interpretar um trabalho de pesquisa da faculdade como semelhante a um trabalho do ensino médio, o que, Reiff e Bawarshi observam, é uma evidência de transferência de nível secundário; entretanto, esta seria uma situação em que um instrutor gostaria que os alunos aplicassem novas habilidades e conhecimentos e generalizassem a partir do conhecimento anterior o que funcionou, como e por quê.

Reiff e Bawarshi (2011) aplicam os conceitos de Perkins e Salomon (1988) de transferência de níveis altos e baixos para a ideia de cruzamento ou guarda de fronteira quando se trata de aplicar e transformar o conhecimento prévio de gêneros acadêmicos. Os alunos desafiam limites e se envolvem em encontrar o caminho certo, se reaproveitam e reimaginam o conhecimento anterior do gênero em novos contextos de escrita. Esses alunos expressam mais confiança e identificam mais estratégias para lidar com várias tarefas de escrita. Os alunos preservam os limites e se engajam na transferência direta, se guardarem "mais firmemente" o conhecimento prévio do gênero e as práticas de escrita em novos contextos de escrita. Por exemplo, os alunos podem escrever um argumento usando uma referência base em um projeto inicial devido à sua familiaridade e confiança com essa fonte. Sem a intervenção do instrutor, há pouca razão para os alunos aprenderem novas estratégias se as estratégias anteriores ganharam notas de 7-10 (WARDLE, 2007). Para que os alunos transitarem de preservadores para desafiadores de limites, Reiff e Bawarshi (2011) afirmam, os alunos precisam estar cientes dos recursos discursivos disponíveis e desenvolver flexibilidade cognitiva no uso de estratégias para atender às novas demandas de escrita de contextos acadêmicos. Com apoio educacional e participação em atividades disciplinares, os alunos podem redirecionar as referências base de maneiras retoricamente significativas. Além disso, à medida que concebemos modelos curriculares e pedagógicos para facilitar a transferência, devemos também observar o que os alunos desenvolveram e como se adaptaram para cruzar a fronteira do relato da fonte para a redefinição de objetivos.

Conclusão

O presente estudo foi projetado para ser exploratório e generativo/instigador, um estágio preliminar para melhor compreender as práticas de citação de escritores do primeiro ano e para desenvolver um esquema de codificação para operacionalizar a base na escrita do aluno. A descoberta de que os alunos têm dificuldade em sua leitura e integração de fontes secundárias não é nada novo e fala para um *corpus* maior de trabalhos que exploram as conexões entre as práticas de citação do aluno e a escrita do primeiro ano (JAMIESON, 2013). Esta amostra aleatória de um grande *corpus* fornece alguns insights sobre um fenômeno textual que ocorre na escrita do aluno. Embora os resultados do presente estudo não sejam generalizáveis para todos os escritores do primeiro ano, artigos de pesquisa de graduação no *corpus* do The Citation Project fornecem um instantâneo bastante preciso dos tipos de questões retóricas e problemas de citação com os quais estamos muito familiarizados em nossas aulas. A pesquisa contínua da redação de pesquisa de alunos de graduação é necessária para melhor compreender

as estratégias de redação de pesquisa que os alunos adotam e adaptam para participar de comunidades de prática acadêmica.

Os resultados do presente estudo levantam várias questões para mim a respeito do papel das referências base nas práticas de pesquisa dos alunos de graduação. As referências base reduzem a carga cognitiva de escrever argumentos baseados na fonte? Para os alunos, a escrita acadêmica baseada na fonte representa uma sobrecarga cognitiva (MAYER; MORENO, 2003) que inevitavelmente impacta a qualidade de seu trabalho. Além disso, semelhante ao estudo de Keck (2014) no qual a dependência do material da fonte original diminui com a experiência e confiança, a necessidade de uma referência base diminui com o tempo à medida que os alunos progridem como escritores na academia? Por último, ensinar sistematicamente os alunos a usar fontes âncora como estratégia de redação de pesquisa desencorajaria os alunos a desenvolver seus próprios argumentos ou ethos como pensadores curiosos?

Em um estudo de caso de um semestre de três alunos em um curso de redação de pesquisa, os alunos deliberadamente selecionaram referência base para estruturar seus argumentos e organizar suas atividades de pesquisa *online* para fontes adicionais (SILVA, 2011). Embora os alunos tenham percebido sua referência base como a "fonte perfeita" para organizar sua pesquisa e escrita *online*, eles não perceberam a ancoragem como uma forma de cópia. Alguns instrutores podem perceber "a cópia" de uma fonte como preguiça mental ou plágio. Quando apresentei meus resultados na Conferência de 2017 sobre Composição e Comunicação Universitária em Portland, Oregon, e na conferência Writing Research Across Borders, de 2017, em Bogotá, Colômbia, os professores de redação levantaram preocupações sobre o uso de referências base pelos alunos. Algumas faculdades e universidades considerariam trabalhos de pesquisa com referências base como evidência de plágio, dependendo da quantidade copiada ou da disciplina e suas práticas de citação. De uma perspectiva de desenvolvimento, as fontes de ancoragem na escrita dos alunos são evidências do trabalho cognitivo que os alunos estão concluindo para descobrir as normas discursivas e as práticas retóricas do discurso acadêmico. Os alunos muitas vezes passam horas localizando fontes, localizando frases e citações para apoiar seus argumentos (sim, isso é escrita de *patch*, mas um trabalho árduo mesmo assim) e revisando seus trabalhos de pesquisa para atender às expectativas de seus professores. Ao mesmo tempo, alguns instrutores EPA não se importariam que os alunos copiassem argumentos publicados e sua estrutura retórica para descarregar esse trabalho cognitivo para se concentrar em outros objetivos de aprendizagem, como busca de informações, redação de resumos, integração de citações e outras práticas de citação relacionadas.

A ideia de uma referência base levanta a questão de saber se outros tipos de texto (*e.g.*, documentários, filmes, palestras em sala de aula) funcionam como referência base para os alunos. Por exemplo, não é incomum, para uma discussão em classe sobre um determinado tópico, preparar metade da classe para escrever sobre o mesmo tópico com afirmações e evidências semelhantes. Isso é indicativo de que os alunos não têm motivação, conhecimento retórico ou criatividade para desenvolver sua própria área de interesse, ou é um marcador de desenvolvimento do uso de conhecimento prévio por um aluno para se envolver na transferência adaptativa? Para os instrutores, isso pode ser uma informação valiosa para estruturar o processo de redação da pesquisa e/ou introduzir novas estratégias, em vez de pressionar os alunos a mudar de assunto ou argumento. Além disso, as conversas com os alunos sobre suas práticas de pesquisa também podem fornecer informações sobre as preferências de idioma dos alunos e experiências de aprendizagem anteriores dentro de comunidades de prática específicas (ANSON, 2016). O que pode parecer um problema de *patchwriting* ou quase cópia, por exemplo, pode ser uma prática comum de alfabetização em outro contexto social (por exemplo, construção de memes na mídia social ou criação de sátira social). Em uma economia da informação em que o conteúdo é barato, razoavelmente fácil de acessar, remixar e publicar, as noções de autoria e propriedade na academia podem confundir os alunos.

Por exemplo, a ideia de autoplágio confunde os alunos, e a maioria deles não sente necessidade de citar trabalhos anteriores não publicados, enquanto os professores considerariam isso uma desonestidade acadêmica (HALUPA, 2014). Ao desviar nossa atenção do policiamento das atividades de escrita dos alunos para a compreensão do que os alunos fazem e por quê, estamos nos juntando a eles em seus espaços liminares, onde estão negociando velhos e novos conhecimentos, habilidades e estratégias.

Em uma aula de escrita do primeiro ano, os alunos não só precisam se preocupar com alegações de trapaça ou plágio, mas também em escrever argumentos mais complexos para diferentes públicos disciplinares; localizar fontes retoricamente eficazes para apoiar esses argumentos; ler artigos e livros acadêmicos obscuros; acessar conhecimento prévio relevante enquanto aprendem estratégias, habilidades e ferramentas flexíveis; e conquistando um espaço autoral para si próprios dentro de um contexto disciplinar mais amplo. Esperamos que uma única tarefa baseada em referência ensine o que pelo menos 5 anos de pós-graduação podem levar para ensinar. De acordo com o relatório de 2010 do Project Literacy, 84% dos entrevistados relataram dificuldades para iniciar um projeto de pesquisa; 66% acharam difícil definir um tópico; 62% sofreram para definir seu tópico; e 61% acharam difícil classificar os resultados da pesquisa para localizar fontes relevantes (HEAD; EISENBERG, 2010). Stinnett e Rapchak (2018) concluem que não é possível ensinar todos os conceitos limiares de escrita delineados por Downs e Robertson (2015), nem é possível ensinar os 6 quadros da Association of College Research Library's Framework for Information Literacy in Higher Education durante o pouco tempo destinado a um projeto de pesquisa. Li e Casanave (2012, p. 177) enfatizam, "aprender a escrever a partir de fontes requer anos, não semanas ou meses, de prática". Em suma, pesquisar é difícil. E a maioria teme o trabalho. Como instrutores, precisamos ajustar nossas expectativas quanto à redação da pesquisa do aluno, bem como aceitar a bagunça, a falta de jeito e os erros da pesquisa como um estágio liminar do aprendizado, um pré-requisito necessário para nos tornarmos bons escritores e pesquisadores.

Referências

ANDERS, K. C.; HEMSTROM, C. In a research-writing frame of mind. *In:* MCCLURE, R. (org.). *Rewired*: research-writing partnerships within the frameworks. Chicago: American Library Association, 2016. p. 67-84.

ANSON, C. M. The pop warner chronicles: a case study in contextual adaptation and the transfer of writing ability. *College Composition and Communication*, v. 67, n. 4, p. 518-549, 2016.

ACRL. Association of College and Research Libraries. Framework for information literacy for higher education. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2016.

BIRMINGHAM, E. J.; CHINWONGS, L.; FLASPOHLER, M.; HEARN, C.; KVANVIG, D.; PORTMANN, R. First-year writing teachers, perceptions of students' information literacy competencies, and a call for a collaborative approach. *Communications in Information Literacy*, v. 2, n. 1, p. 6-24, 2008.

BOWLES-TERRY, M.; DAVIS, E; HOLLIDAY, W. "Writing information literacy" revisited: application of theory to practice in the classroom. *Reference & User Services Quarterly*, v. 49, n. 3, p. 225-230, 2010.

BRENT, D. The research paper and why we should still care. *Writing Program Administration,* v. 37, n. 1, p. 33-53, 2013.

CHARMAZ, K. *Constructing grounded theory:* a practical guide through qualitative analysis. Los Angeles: Sage, 2006.

DEPALMA, M.; RINGER, J. M. Toward a theory of adaptive transfer: expanding disciplinary discussions of "transfer" in second-language writing and composition studies. *Journal of Second Language Writing*, v. 20, p. 134-147, 2011.

DEVITT, A. J. *Transferability and genres*. *In:* KELLER, C. J.; WEISSER, C. R. (org.). the locations of composition. Albany, NY: State University of New York Press, 2007. p. 215-227.

DIRK, K. The 'research paper' prompt: a dialogic opportunity for transfer. *Composition Forum*, v. 25, p. 1, 2012. Disponível em: http://compositionforum.com/issue/25/research-paper-prompt-transfer.php. Acesso em: 14 fev. 2021.

DOWNS, D; ROBERTSON, L. Threshold concepts in first-year composition. *In:* ADLER-KASSNER , L.; WARDLE, E. (org.). *Naming what we know threshold concepts of writing studies*. Louisville: University Press of Colorado; Utah State University Press, 2015. p. 105-121.

DOWNS, D; WARDLE, E. Teaching about writing, righting misconceptions: (re)envisioning first-year composition as introduction to writing studies. *College Composition and Communication*, v. 58, n. 4, p. 552-584, 2007.

DRISCOLL, D. L. *et al*. Down the rabbit hole: challenges and methodological recommendations in researching writing-related student dispositions. *Composition Forum,* v. 35, p. 1, 2017. Disponível em: www.compositionforum.com/issue/35/rabbit-hole.php. Acesso em: 22 out. 2019.

FISHMAN, J.; REIFF, M. J. Taking it on the Road: Transferring Knowledge about Rhetoric and Writing Across Curricula and Campuses. *Composition Studies*, v. 39, n. 2, p. 121-144, outono 2011.

GEISLER, C. *Academic literacy and the nature of expertise*: reading, writing, and knowing in academic philosophy. Mahwah: Erlbaum, 1994.

GOGAN, B. Reading at the threshold. *Across the Disciplines*, v. 10, n. 4, p. 1, jan. 2013, https://wac.colostate.edu/docs/atd/reading/gogan.pdf. Acesso em: 5 jul. 2018.

HALUPA, C. M. Exploring student self-plagiarism. *International Journal of Higher Education*, v. 3, n. 1, p. 121-126, 2014.

HEAD, A. J.; EISENBERG, M. *Truth be told*: how college students evaluate and use information in the digital age. Washington, DC: The Information School, University of Washington, 2010. (Project information literacy progress report).

HEAD, A. J.; EISENBERG, M. B. *What today's college students say about conducting research in the digital age*. Project information literacy progress report. Washington, DC: The Information School, University of Washington, 2009.

HIRVELA, A.; DU, Q. "Why am I paraphrasing?": undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 12, n. 2, p. 87-98, 2013.

HOLCOMB, C.; BUELL, D.A. First-year composition as "big data": towards examining student revisions at scale. *Computers and Composition*, v. 48, p. 49-66, 2018.

HOOD, C. L. Ways of research: the status of the traditional research paper assignment in first-year writing/ composition courses. *Composition Forum*, v. 22, p. 1, 2010. Disponível em: http://compositionforum.com/issue/22/ways-of-research.php. Acesso em: 5 jul. 2018.

HOWARD, R. M. A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing*, v. 11, n. 3, p. 233-246, 1993.

HOWARD, R. M.; SERVISS, T; RODRIGUES, T. K. Writing from sources, writing from sentences. *Writing & Pedagogy*, v. 2, n. 2, p. 177-192, 2010.

JAMIESON, S. Reading and engaging sources: what students' use of sources reveals about advanced reading skills. *Across the Disciplines,* v. 10, n. 4, p. 1-22, dez. 2013. Disponível em: www.wac.colostate.edu/atd/reading/jamieson.cfm. Acesso em: 1º set. 2018.

JAMIESON, S. What the citation project tells us about information literacy in college composition. *In:* D'ANGELO, B.J.; JAMIESON, S.; MAID, B.; WALKER, J. (org.). *Information literacy*: research and collaboration across disciplines. Fort Collins: WAC Clearinghouse and University Press of Colorado, 2016. p. 115-138.

JAMIESON, S; HOWARD, R. M. Sentence-mining: uncovering the amount of reading and reading comprehension in college writers' researched writing. *In:* MCCLURE, R.; PURDY, J. (org.). *The new digital scholar*: exploring and enriching the research and writing practices of nextgen students. Medford: Information Today Inc., 2013. p. 111-133.

KECK, C. Copying, paraphrasing, and academic writing development: a re-examination of l1 and l2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, v. 25, p. 4-22, 2014.

KUHLTHAU, C. C. *Seeking meaning*: A process approach to library and information services. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2004.

LARSON, R. L. The 'research paper' in the writing course: a non-form of writing. *College English*, v. 44, n. 8, p. 811-816, 1982.

LI, Y.; CASANAVE, C. P. Two first-year students' strategies for writing from sources: *Patch*writing or plagiarism? *Journal of Second Language Writing*, v. 21, p. 165-180, 2012.

LOCKETT, A. The traditional research paper is best. *In*: BALL, C. E.; LOEWE, D. M. (org.). *Bad ideas about writing*. Morgantown: West Virginia University Libraries, 2017. p. 236-241.

MAYER, R. E.; MORENO, R. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, v. 38, n. 1, p. 43-52, 2003.

MEYER, J.; LAND, R. *Overcoming barriers to student understanding*: threshold concepts and troublesome knowledge. New York: Routledge, 2006.

MOORE, J. Mapping the questions: the state of writing-related transfer research. *Composition Forum*, v. 26, p. 1, 2012. Disponível em: www.compositionforum.com/issue/26/map-questions-transfer-research.php. Acesso em: 22 out. 2019.

NORGAARD, R. Writing information literacy in the classroom: pedagogical enactments and implications. *Reference & User Services Quarterly*, v. 43, n. 3, 220-226, 2004.

NOWACEK, R. S. *Agents of integration*: understanding transfer as a rhetorical act. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2011.

ODLIN, T. *Language transfer*: cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PECORARI, D. Good and original: plagiarism and *patch*writing in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 317-345, 2003.

PERELMAN, L. Flunk the robo-graders. *Boston Globe*, Boston, 30 abr. 2014. Disponível em: www.bostonglobe.com/opinion/2014/04/30/standardized-test-robo-graders-flunk/xYxc4fJPzDr42wlK6HETpO/story.html. Acesso em: 19 set. 2018.

PERKINS, D. N.; SALOMON, G. Teaching for transfer. *Educational Leadership*, v. 46, n. 1, p. 22-32, 1988.

REIFF, M. J.; BAWARSHI, A. Tracing discursive resources: how students use prior genre knowledge to negotiate new writing contexts in first-year composition. *Written Communication*, v. 28, n. 3, p. 312-337, 2011.

ROBERTSON, L.; TACZAK, K.; YANCEY, K. B. Notes toward a theory of prior knowledge and its role in college composers' transfer of knowledge and practice. *Composition Forum*, v. 26, p. 1, 2012. Disponível em: http://compositionforum.com/issue/26/prior-knowledge-transfer.php. Acesso em: 12 dez. 2018.

RUSSELL, D. R. *Writing in the academic disciplines, 1870-1990*: a curricular history. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1991.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *In:* ROSENBERG, S. (org.). *Advances in applied psycholinguistics*: reading, writing, and language learning. v. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 142-175.

SCHIEBER, D. L. Invisible transfer: an unexpected finding in the pursuit of transfer. *Business and Professional Communication Quarterly*, v. 79, n. 4, p. 464-486, 2016.

SHAUGHNESSY, M. P. *Errors and expectations*: a guide for the teacher of basic writing. Oxford: Oxford University Press, 1979.

SILVA, M. L. *Can I Google that?* A study of the multiple literacy practices of undergraduate students in a research-writing course. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – University of California, Santa Barbara, 2011.

STINNETT, J.; RAPCHAK, M. Research, writing, and writer/reader exigence: literate practice as the overlap of information literacy and writing studies threshold concepts. *Literacy in Composition Studies*, v. 6, n. 1, p. 62-80, 2018.

TACZAK, K. The question of transfer. *Composition Forum*, v. 26, p. 1, 2012. Disponível em: www.compositionforum.com/issue/26/question-of-transfer.php. Acesso em: 22 out. 2019.

VALENTINE, K. Plagiarism as literacy practice: recognizing and rethinking ethical binaries. *College Composition and Communication*, v. 58, n. 1, p. 89-109, 2006.

WARDLE, E. Creative repurposing for expansive learning: considering 'problem-exploring' and 'answer-getting' dispositions in individuals and fields. *Composition Forum*, v. 26, p. 1, 2012. Disponível em: www.compositionforum.com/issue/26/creative-repurposing.php. Acesso em: 22 out. 2019.

WARDLE, E. Understanding "transfer" from FYC: preliminary results of a longitudinal study. *Writing Program Administration*, v. 31, n. 1-2, p. 65-85, 2007.

WITTE, A.C. Research starts with answers. *In*: BALL, C. E.; LOEWE, D. M. (org.). *Bad ideas about writing*. Morgantown: West Virginia University Libraries, 2017. p. 226-230.

YANCEY, K.; ROBERTSON, L.; TACZAK, K. *Writing across contexts*: Transfer, composition, and sites of writing. Louisville: University Press of Colorado, 2014.

DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p62

Comentários Escritos em Trabalhos de Conclusão de Curso Escritos em Espanhol como Primeira Língua e em Inglês como Língua Estrangeira[I]

Roxanna **CORREA PÉREZ***
Mónica **TAPIA-LADINO****
Beatriz **ARANCIBIA GUTIERREZ*****

* Mestra em Educação pela Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile (2007). É pesquisadora associada do Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da UCSC. Possui trabalhos publicados na Scielo e WOS Journals na área de Linguística Aplicada. Contato: rcorrea@ucsc.cl.

** Doutora em Linguística pela Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (2001). Participou de projetos de pesquisa sobre escrita no ensino superior no Chile. Em 2013, fez pós-doutorado na Universidad de California, Santa Bárbara. Publicou sobre redação acadêmica em diferentes periódicos importantes. Contato: mtapia@ucsc.cl.

*** Doutora em Linguística pela Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (2009). É membro do Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Universidad Católica de la Santísima Concepción. Publicou seu trabalho na Scielo e WOS Journals na área de Linguística Aplicada. Contato: barancib@ucsc.cl.

Resumo:
Este estudo examina comentários escritos de professores não nativos de inglês e professores nativos de espanhol em trabalhos de conclusão de curso de estudantes não nativos de inglês e estudantes nativos de espanhol. Os objetivos da pesquisa foram analisar as características do feedback fornecido, aplicando as categorias de comentários do tipo corretivos e comentários orientados ao gênero, bem como estudar se tais comentários mudam ao longo dos rascunhos da tese. Trata-se de um estudo descritivo qualitativo com aspectos quantitativos e escopo exploratório. O material foi obtido a partir do ciclo dialógico de dar e receber feedback durante o processo de redação das teses dos estudantes. A partir deste processo, coletaram-se 1.241 comentários escritos, os quais foram analisados aplicando as categorias mencionadas acima. Os resultados mostraram que os comentários orientados ao gênero foram mais abundantes nas teses escritas em espanhol do que nas escritas em inglês. Porém, os professores de espanhol também fizeram mais comentários corretivos do que os professores de inglês.

Palavras-chave:
Comentários orientados ao gênero. Comentários escritos. *Feedback*.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.24, n.1, p. 62-79, abr. 2021

Recebido em: 10/01/2020
Aceito em: 22/12/2020

[1] A versão deste artigo em português é de autoria de Gabriela Rossatto Franco (PPGEL-UEL), a quem os editores deste número da Signum registram seus agradecimentos.

Comentários Escritos em Trabalhos de Conclusão de Curso Escritos em Espanhol como Primeira Língua e em Inglês como Língua Estrangeira

Roxanna Correa Pérez; Mónica Tapia-Ladino; Beatriz Arancibia Gutierrez

Introdução

A importância do *feedback* como uma ferramenta avaliativa e seu potencial para aprimorar a aprendizagem dos estudantes têm sido amplamente estudados (DUIJNHOUWER, 2010; BITCHENER *et al.*, 2011). A maioria desses estudos considera o *feedback* como um aspecto fundamental que providencia informação a fim de reduzir a lacuna entre o desempenho inicial dos aprendizes e o padrão específico ou "objetivo principal"[2] (DUIJNHOUWER, 2010, p. 37) exigidos. De acordo com Bitchener *et al.* (2011), devido à importância do fornecimento de *feedback* ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de alunos da graduação, faz-se relevante identificar o tipo de *feedback* oferecido e como isso ocorre. Sommers (2013) destaca que o *feedback* que os professores ou orientadores promovem permite aos alunos aprimorar o desenvolvimento de suas habilidades de escrita, especialmente se ele contemplar diversas dimensões do texto, como organização de ideias, uso da linguagem, estruturação, entre outras. Tal *feedback* pode promover uma maior variedade de respostas por parte dos estudantes.

O presente estudo foi conduzido no contexto de duas universidades chilenas e investigou alunos graduandos no ensino de inglês como segunda língua e alunos graduandos no ensino de espanhol como língua materna. Consequentemente, este estudo verifica o *feedback* oferecido por professores de inglês não nativos para estudantes também não nativos de inglês e o *feedback* providenciado por falantes nativos de espanhol para estudantes também nativos de espanhol. Para essa verificação, foram levados em consideração comentários corretivos e comentários orientados ao gênero. Nosso interesse no estudo em contextos de *feedback* em L1 e L2 se deve ao fato de que a maioria das pesquisas conduzidas em L1 e L2 procura investigar o *feedback* corretivo na escrita. Portanto, pretendemos contribuir para essa área propondo uma forma de analisar comentários escritos partindo de uma perspectiva de gênero em ambos os contextos de ensino de línguas.

Tanto os escritores quanto os responsáveis pelo *feedback* analisados neste estudo são autênticos participantes no processo de escrita de seus trabalhos em programas de pedagogia em inglês e espanhol das universidades envolvidas. A escolha por comentários corretivos e por comentários orientados ao gênero justifica-se pelo fato de que aqueles são os mais reportados em pesquisas referentes à escrita em L2 (FERRIS, 2004; ELLIS, 2009; HAN; HYLAND, 2015), e os últimos resultam de nossa proposta em um estudo conduzido em 2016. Nessa pesquisa, constatamos que alguns comentários fornecidos pelos orientadores se referiam a características específicas do tipo de texto que é exigido para aceitação pela comunidade potencial onde ele vai circular (TAPIA-LADINO; ARANCIBIA; CORREA VENEGAS, 2016). Logo, aspectos como propósito comunicativo, seções padrão (introdução, revisão bibliográfica, metodologia, análise, conclusões), padrões gramaticais e lexicais, e a organização do texto são alguns aos quais os orientadores direcionavam seus comentários a fim de ajudar os alunos a produzir o texto de acordo com o gênero discursivo em questão.

[2] Esta e outras traduções do inglês para o português foram feitas pela tradutora. No original: "master goal" (DUIJNHOUWER, 2010, p. 37).

Em concordância com Askehave e Swales (2001, p. 197), compreendemos o objetivo comunicativo como propósitos que são "reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva familiar e, dessa forma, passam a constituir o fundamento do gênero"[3]. Nesse contexto, esse conceito pode ser considerado como o discurso de determinada comunidade que pode ir além dos especialistas na área.

O objetivo dos professores orientadores é que, por meio dos comentários orientados ao gênero, os alunos possam aprender como adaptar seus textos ao gênero proposto. Este estudo corrobora a concepção de Christiansen e Bloch (2016) sobre comentários escritos como uma prática sistemática de fornecer *feedback*. Nesse sentido, pretende-se compreender o papel de tais comentários e providenciar informações que possam auxiliar o professor a aprimorar sua prática pedagógica. Esse desenvolvimento pode ocorrer no contexto de ensino de um gênero específico. Desse modo, esta pesquisa contribui para esse contexto uma vez que investiga comentários escritos em três rascunhos consecutivos no processo de escrita de TCC.

Conforme exposto anteriormente, estudos relacionados à escrita de TCC têm sido voltados para a investigação do *feedback* corretivo, especialmente na escrita em L2. Este estudo considera o papel do *feedback* incluindo aspectos linguísticos e comentários orientados ao gênero proposto. Propomos, então, as seguintes perguntas: (1) Os professores fornecem Comentários Orientados ao Gênero (COG)? (2) Os comentários corretivos são mais predominantes do que os COG? (3) Os comentários sofrem alterações com relação ao tipo e quantidade de um rascunho para outro?

Revisão de Literatura

O *feedback* é considerado um aspecto importante nos processos de aprendizagem e avaliação para o desenvolvimento da escrita, tanto para a língua um (L1) quanto para a língua dois (L2). Especificamente, o *feedback* dado a atividades escritas em L1 e L2 tem sido o foco de muitos estudos L2 (HYLAND, 2010; BITCHENER; FERRIS, 2012; SOMMERS, 2013; CHRISTIANSEN; BLOCH, 2016). Hyland (2010) e Sommers (2013) observam que os estudantes compreendem o *feedback* como um meio de receber atenção individual e uma forma de estabelecer comunicação "a longo prazo" entre professor e aluno. Bitchener and Storch (2016, p. 73) compreendem *feedback* como "uma forma de assistência"[4]; os autores esclarecem que esse auxílio deve promover o diálogo e ser orientado às necessidades do escritor. O conceito de *feedback* como auxílio está relacionado à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1997), pois impulsiona o nível de desenvolvimento atual do aluno, antes de uma experiência de aprendizagem, e o nível potencial de progresso após receber um *feedback* que poderia promover um comportamento motivacional ou cognitivo no contexto de uma tarefa escrita. No que concerne à relevância dos comentários, Christiansen e Bloch (2016, p. 1) afirmam "que a análise dos comentários do professor pode fornecer insumo importante tanto para a compreensão do papel da ação de comentar quanto para a mudança nas práticas pedagógicas"[5]. Uma vez que tal ação é uma prática recorrente, é importante conhecer o(s) tipo(s) de *feedback* que são fornecido(s) por professores em atividades escritas. Uma das modalidades de *feedback* no desenvolvimento de habilidades comunicativas são as respostas escritas ou comentários ao longo do processo de produção de um texto. Tais notas motivam mudanças ao texto nos esboços subsequentes. Esse ciclo se repete e continua até que os participantes verifiquem a adequação do texto em termos de significado e das expectativas do público (YUDGAR TÓFALO, 2012).

[3] No original: "recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre" (ASKEHAVE; SWALES, 2001, p. 197).

[4] No original: "a form of assistance" (BITCHENER; STORCH, 2016, p. 73).

[5] No original: "that the analysis of teacher comments can provide important insight into both understanding the role of commenting and changing pedagogical practices" (CHRISTIANSEN; BLOCH, 2016, p. 1).

Bitchener, Young e Cameron (2005), Ferris (1997), Ferris *et al.* (2013) e Bitchener e Knoch (2015) realizaram investigações referentes ao impacto de comentários orais e escritos nas produções finais de graduandos e pós-graduandos. Os autores constataram que alunos de graduação tendem a adotar a maioria dos comentários oferecidos por seus professores orientadores, especialistas na área. No processo de escrita da pesquisa, uma prática comum é o fornecimento de *feedback* pelo orientador à produção escrita dos alunos, visando a ajudá-los a melhorar seus trabalhos e a desenvolver as convenções do gênero tese ou dissertação (BITCHENER, 2009). Alguns estudos anteriores sobre escrita acadêmica em segunda língua (PALTRIDGE; STARFIELD, 2007) investigaram o que é esperado das produções escritas dos alunos. Os autores constataram que os comentários que são fornecidos pelos orientadores constituem um fator, entre outros, que influencia a maneira como a dissertação é escrita.

Pesquisas a respeito de comentários escritos provêm, principalmente, de estudos sobre o uso de *feedback* corretivo (uso da língua) em trabalhos escritos produzidos em contextos acadêmicos de inglês como L2 (FERRIS, 2004; ELLIS, 2009; BITCHENER; FERRIS, 2012), sendo raros estudos que investigam tarefas de escrita de um gênero complexo, como trabalhos de conclusão de curso. No entanto, durante o processo de escrita, os professores orientadores fornecem comentários escritos como *feedback* a fim de guiar o aluno no que concerne ao desenvolvimento de diversos aspectos do texto. Hyland (2007, p. 159) elucida que o papel do *feedback* é oferecer "um critério explícito sobre o que é exigido, o que é avaliado e onde os alunos precisam melhorar para alcançar os objetivos de aprendizagem"[6]. Portanto, o *feedback* direcionado às características desse gênero auxilia os alunos a focar em aspectos relevantes do texto a fim de alcançar os padrões desse tipo textual.

Considerando o papel do *feedback* na escrita em L2, Hyland (2010) esclarece que a ação de providenciar *feedback* auxilia na compreensão da escrita como um processo. Hyland (1999) explana que os escritores de L2 valorizam os comentários de seus professores, especialmente aqueles direcionados a aspectos gramaticais. Segundo o autor, isso ocorre porque a principal preocupação daquele que escreve em L2 é produzir um texto sem erros, sendo isso considerado um indicador de qualidade da produção textual. Em contextos nos quais se deve escrever diversos rascunhos, prefere-se os comentários voltados às ideias e à organização dos textos nos primeiros rascunhos e aos aspectos gramaticais nos subsequentes. Em 2011, Bitchener *et al.* conduziram um estudo que visou a identificar as melhores práticas no *feedback* fornecido por professores orientadores aos trabalhos de seus alunos. Com relação a esse último ponto, os autores informam que, "às vezes, os supervisores consideram necessário providenciar uma grande quantidade de *feedback* relacionado à precisão linguística aos alunos de L2 em comparação com a maioria dos alunos de L1"[7]. (BITCHENER et al., 2011, p. 6). Os autores observaram que os estudantes de L2 consideram o *feedback* voltado à língua mais efetivo do que os estudantes de L1. No âmbito do *feedback* corretivo, Ferris (2015, p. 4) elucida que esse tipo de *feedback* "precisa ser individualizado e adaptável, ou seja, na medida em que os alunos evoluem em uma área, alterna-se o foco para outra"[8]. Direcionar o *feedback* de acordo com as necessidades dos alunos possibilita que estes reflitam nas mudanças que devem realizar em suas produções escritas. Além disso, esse tipo de *feedback* envolve os alunos através dos comentários oferecidos, fazendo-os sentir que tais mudanças são alcançáveis.

[6] No original: "an explicit criterion about what is being aimed at, what is being assessed and where students need to improve to meet learning goals" (HYLAND, 2007, p. 159).

[7] No original: "sometimes supervisors found it necessary to provide some L2 writers with a greater amount of feedback on linguistic accuracy and appropriateness than was the case with most L1 students" (BITCHENER et al., 2011, p. 6).

[8] No original: "needs to be individualized and adaptive in the sense that as students make progress in one area, you start focusing on something else" (FERRIS, 2015, p. 4).

A partir de uma perspectiva distinta, Wisker *et al.* (2003, p. 5) compreende os momentos de *feedback* oral ou escrito como "conversas de aprendizagem"[9]. Os autores as definem como interações entre os professores orientadores e os alunos com dois objetivos principais de

> […] focar na proposta de pesquisa dos estudantes e nas estruturas conceituais para favorecer o desenvolvimento do suporte e do projeto de pesquisa apropriados, e para identificar lacunas nas habilidades a fim de acrescentá-las em trabalho posterior sobre métodos de pesquisa[10] (WISKER, et al., p. 389).

De acordo com Bitchener e Ferris (2012), essas "conversas" devem permitir que os alunos, gradualmente, tornem-se independentes de seus orientadores.

Estudos de caso voltados para a escrita de alunos de L1 e L2 são ainda menos recorrentes no que concerne ao oferecimento de *feedback*. Biber *et al.* (2011) verificaram a eficácia do *feedback* para o desenvolvimento da escrita em inglês como L1 e inglês como L2 através da análise de 306 artigos sobre esse tema. Os autores descobriram que o foco da investigação tem sido o desenvolvimento da escrita de falantes nativos de inglês. Segundo Biber *et al.* (2011, p. 18) esclarecem, "No decorrer dos anos 80, o mesmo interesse foi descoberto na influência do *feedback* para aprendizes de inglês tanto como L1 como L2"[11]. Esses estudos eram, principalmente, orientados para aprendizes de inglês como L2 ao invés do foco no desenvolvimento da escrita. Como um meio de promover esse aprimoramento, Nassaji e Swain (2000, p. 34) propõem tal conceito de uma perspectiva Vygostkiana ao elucidarem que "o apoio negociado fornecido dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do aprendiz é mais eficaz do que aquela fornecida aleatoriamente"[12]. Portanto, providenciar *feedback* de maneira gradual e sintonizada se mostra mais produtivo do que de modo eventual. Nesse sentido, qualquer tipo de *feedback* pode oferecer estratégias de apoio visando ao aprimoramento da produção.

Nesse contexto, propomos uma perspectiva diferente para investigar *feedback*, como uma forma de informar sobre o gênero a ser alcançado (TAPIA-LADINO; ARANCIBIA; CORREA VENEGAS, 2016). Portanto, compreendemos os comentários escritos como um gênero pedagógico (BAZERMAN, 2004) que consiste em anotações eletrônicas ou manuais com, ao menos, uma palavra. Também consideramos o processo de escrita como uma parte de um sistema de atividade (RUSSELL, 1997) no qual o texto é produzido. No caso de escrita de um TCC, o sistema de atividade consiste em uma estrutura de interações dialógicas entre os diferentes componentes prototípicos do sistema desse gênero acadêmico: participantes (alunos, supervisores e professores orientadores), propósitos (objetivos pessoais acadêmicos e institucionais) e recursos (regulações institucionais, espaços físicos e recursos).

Em estudo anterior (2016), os autores supracitados investigaram o *feedback* em inglês como L2 e no espanhol como L1 fornecido a estudantes universitários no processo de escrita de seus projetos de escrita de seminário em um documento virtual no Google. Nesse estudo, 378 comentários escritos oferecidos em 22 textos foram analisados sob o suporte teórico de *feedback* em segunda língua e sob a teoria de gênero do discurso. Os resultados mostraram que a maioria do *feedback* era de caráter corretivo, sendo fornecido de duas formas: com elucidação e com informação metalinguística.

9 No original: "learning conversations" (WISKER et al., 2003, p. 5).

10 No original: "focusing on students' research proposal and conceptual frameworks to enable development of the appropriate research design and scaffolding, and to identify skills gaps in order to address these in future work on research methods" (WISKER, et al., 2003, p. 389).

11 No original: "Through the 1980s, equal interest was found in the influence of feedback for both L1 and L2 learners of English" (BIBER et al., 2011, p. 18).

12 No original: "negotiated help provided within the learner's zone of proximal development (ZPD) is more effective than help provided randomly" (NASSAJI; SWAIN, 2000, p. 34).

Tendo em vista a importância e o impacto potencial que o *feedback* apresenta no desenvolvimento dos alunos, torna-se relevante conhecer o tipo de comentários que os professores orientadores providenciam. Alguns autores têm classificado o *feedback* ou comentários escritos de perspectivas diferentes. Ellis (2009) propõe uma tipologia para corrigir erros linguísticos nos textos escritos dos alunos. O autor sugere seis estratégias para fornecer comentários escritos: *feedback* corretivo (FC) direto, FC indireto, FC metalinguístico, foco do FC e *feedback* eletrônico e reformulação. Com base na proposta de Ellis (2009), este estudo considera três das categorias anteriores para investigar os comentários corretivos dos orientadores: direto, metalinguístico direto e metalinguístico indireto.

No que concerne a comentários escritos para dissertações, Bitchener propõe uma abordagem de gênero para fornecer comentários em produções escritas de alunos de pós-graduação. De acordo com o autor, uma abordagem de gênero providencia "entendimento explícito de como os textos-alvo são estruturados e por que são escritos da forma como são (propósito e função)"[13] (BITCHENER, 2009, p. 3). Essa forma de comentário permite aos estudantes compreender o que é esperado em cada uma das seções do gênero dissertação. Basturkmen and Bitchener (2014, p. 434) compreendem *feedback* como "mensagens com base nas expectativas do público que são fornecidas para auxiliar os alunos a desenvolver seu entendimento sobre o que é valorizado"[14]. Logo, comentários escritos promovem a aquisição do gênero-alvo. Para isso, propomos o conceito de comentários orientados ao gênero (COG), os quais se referem a aspectos característicos do gênero do discurso a ser alcançado. No caso do gênero TCC, esses comentários focam em aspectos diversos das seções padrão do manuscrito, nas formas de contribuição acadêmica (sistema de citação e voz) e adequação discursiva (padrões lexicais, gramaticais e estilo) (TAPIA-LADINO; ARANCIBIA; CORREA VENEGAS, 2016).

Método

Este estudo é parte de um projeto de pesquisa que visou a investigar o papel de comentários escritos no processo de escrita de TCC considerando as perspectivas dos professores orientadores e dos alunos de graduação. O presente artigo analisa o rascunho de 24 produções, sendo metade (12) escrita e comentada em inglês por falantes não nativos e a outra metade escrita e comentada por falantes nativos de espanhol. Os objetivos são (1) investigar os comentários corretivos e orientados ao gênero fornecidos pelos professores a fim de dar *feedback* à produção escrita dos alunos; e (2) descobrir se esses comentários sofrem alterações com o desenvolvimento dos rascunhos consecutivos dos alunos durante o período de um semestre acadêmico.

Este é um estudo qualitativo descritivo, uma vez que os dados, comentários escritos, são descritos seguindo categorias de conceito pré-determinadas, conforme definido em literatura, e categorias emergentes a partir do processo de validação dos especialistas e da análise de pesquisadores sobre comentários escritos. Também são incluídos alguns aspectos quantitativos da análise descritiva de frequência. O artigo apresenta um escopo exploratório (MACKEY; GASS, 2005), uma vez que foi pouco estudado no contexto chileno. Para assegurar a validade ecológica da pesquisa, os materiais, os participantes e o contexto do estudo deveriam se aproximar do mundo real que estava sendo investigado (STRAUSS; CORBIN, 1990). O material foi coletado a partir do ciclo dialógico de receber e providenciar *feedback* durante o processo de escrita dos trabalhos dos estudantes. Nenhuma instrução foi fornecida aos professores a respeito da quantidade e do tipo de comentários fornecidos aos rascunhos dos alunos.

[13] No original: "explicit understanding of how target texts are structured and why they are written the way they are (purpose & function)" (BITCHENER, 2009, p. 3).

[14] No original: "messages about community expectations given to help students to develop their understanding of what is valued" (BASTURKMEN; BITCHENER, 2014, p. 434).

Participantes

Os participantes deste estudo são oito professores orientadores (todos doutores) de duas universidades diferentes. Quatro professores eram falantes nativos de espanhol responsáveis por orientar e realizar comentários em trabalhos de estudantes de espanhol como L1. Os demais eram professores de inglês (e o tinham como segunda língua) que orientavam e realizavam comentários em produções de inglês como L2. Metade dos professores lecionava em programas de licenciatura em espanhol e a outra metade em inglês. É importante mencionar que os alunos cujos textos foram avaliados pelos professores deste estudo assinaram um termo de consentimento antes de esta investigação ter início. Esse termo foi aprovado pelo comitê de ética da universidade.

Características de Trabalhos de Conclusão de Curso

No âmbito universitário, é comum apresentar um projeto de pesquisa final ou tese como requisito para concluir os estudos em uma graduação. Essa produção visa a analisar e expor resultados de uma investigação em determinada disciplina. Este é um processo no qual um professor acadêmico, especialista nessa área, orienta um aluno ou um grupo de estudantes no desenvolvimento do projeto de pesquisa que o(s) possibilitará comprovar seu conhecimento para obtenção do grau (VENEGAS, 2016). Portanto, a tese é um gênero (BAKHTIN, [1979] 2011) com um propósito comunicativo que transmite conhecimento para um público especializado em um registro disciplinar acadêmico (VENEGAS, 2016).

A fim de construir o *corpus* com comentários escritos, foi solicitado aos professores participantes que enviassem aos pesquisadores uma cópia dos comentários deixados nos rascunhos dos alunos. Esses dados foram registrados com um número codificado que identificava a universidade, o professor participante, o curso e o rascunho. Os comentários e a parte do texto a que se referiam foram organizados em uma planilha no Excel. Esse processo foi realizado para cada rascunho. Em seguida, os comentários foram organizados de acordo com as categorias e subcategorias de análise explicadas nos Quadros 1 e 2.

A presente investigação contou com 24 textos que incluíam os três rascunhos da versão final de quatro TCC escritos em inglês como L2 e quatro em espanhol como L1. Todos os rascunhos apresentavam comentários escritos fornecidos pelo professor orientador. A Tabela 1 expõe a média desses comentários a cada mil palavras em cada rascunho dos trabalhos em L1 e L2.

Tabela 1. Média de número de comentários a cada 1000 palavras (C/1000)

	N° C D1	Total de palavras	C/1000	N° C D2	Total de palavras	C/1000	N° C D3	Total de palavras	C/1000
L1	185	15,064	12,3	256	27,445	9,3	328	46,910	7
L2	119	7716	15,4	191	17,192	11	167	42,220	3,9

Fonte: os autores.

Conforme pode ser verificado na Tabela 1, a média de comentários diminuiu do rascunho 1 para o rascunho 3 em ambas as línguas. No caso dos trabalhos em L1, houve uma redução de 57%, e em L2 de 25% entre o primeiro e o último rascunho. De modo geral, os professores de L1 forneceram mais comentários do que os de L2 (ver Tabela 2). No entanto, ao calcularmos a média de comentários a cada 1000 palavras em cada rascunho, os professores de L1 forneceram 28,6 comentários a cada 1000 palavras, e os de L2, 30,3 (ver Tabela 1). Logo, se padronizarmos o número de comentários, é possível observar que a diferença é menor e sofre alterações, ou seja, os professores de L2 realizaram mais comentários do que os

de L1 em média. A fim de constatar se tal diferença foi significativa, aplicamos o teste U de Mann-Whitney, um teste não paramétrico que mensura a heterogeneidade de duas amostras independentes, possibilitando a comparação de dados que não podem ser analisados através de testes paramétricos, como o T-Student. Os resultados apontaram um valor-p superior a 0,05, comprovando que a diferença não é significativa.

O *corpus* deste estudo é composto por 1241 comentários referentes a rascunhos de estudantes para um trabalho de conclusão de curso. Cada rascunho foi registrado em uma planilha do Excel e os comentários escritos foram organizados de acordo com seu formato original juntamente com seus respectivos textos. As informações foram codificadas de acordo com professor orientador, universidade, curso, entrega dos rascunhos (1, 2 ou 3) e ordem dos comentários escritos (número do comentário). Em uma segunda etapa, os dados foram sistematizados de acordo com as categorias e subcategorias de análise. Faz-se importante mencionar que apenas os comentários verbais escritos foram considerados para a análise. Portanto, marcações, cores ou alteração de conteúdo de controle de palavras não foram incluídos.

Categorias de Análise

A fim de classificar os comentários escritos, foram determinadas duas categorias: Corretiva e Comentários Orientados ao Gênero. Tais categorias foram estabelecidas a partir de uma revisão teórica baseada nas tipologias propostas para classificar comentários escritos fornecidos durante o processo de escrita de textos acadêmicos (STRAUB; LUNSFORD, 1995; FERRIS, 1997; ELLIS, 2009; DUIJNHOUWER, 2010; HYLAND, 2010). Em um primeiro momento, três especialistas em pesquisas de escrita acadêmica validaram as categorias sugeridas. Em momento posterior, um grupo de cinco especialistas acadêmicos da área ratificaram-nas a fim de defini-las e as deixarem mais precisas. Todos eles receberam uma matriz com cada categoria e subcategoria, suas respectivas definições e os exemplos de comentários que ilustravam cada uma delas. A proposta preliminar considerou 10 categorias e 30 subcategorias. Após a validação dos especialistas, apenas 5 categorias permaneceram. As demais não foram legitimadas, pois, segundo os profissionais, poderiam caracterizar o mesmo fenômeno. Das 5 categorias consolidadas, este estudo considera duas e suas respectivas subcategorias.

A terceira fase do processo de validação foi gerenciar uma amostra dos comentários escritos no rascunho 1. Esse procedimento foi realizado de acordo com Duijnhouwer (2010), que propõe, primeiramente, a análise de amostras pequenas do *corpus* por cada pesquisador para, então, revisar os resultados com todo o grupo responsável pela pesquisa. Esse processo permitia aos pesquisadores identificar e corrigir possíveis erros ou diferenças na compilação das informações nas categorias e subcategorias para, assim, equilibrar o *corpus*. Com o objetivo de determinar a confiabilidade e a validade da classificação dos comentários escritos, dois colaboradores externos nos auxiliaram a organizar os comentários para comparar suas classificações a de um dos pesquisadores. Com a ajuda do pacote confiabilidade entre avaliadores (*inter rater reliability*) do *software* R, versão 3.1.3, foi estimado o coeficiente de Fleiss Kappa, que estabelece o acordo entre colaboradores e pesquisadores na aplicação de cada categoria. O valor K mais baixo foi 83 (comentários corretivos) enquanto o maior foi 88 (comentários orientados ao gênero); isso indica que o nível de acordo foi particularmente adequado e, portanto, confiável.

As definições dos critérios de análise aplicadas foram adaptadas de Ellis (2009) para o *feedback* corretivo. O autor define esse tipo de comentários como aqueles que se referem a qualquer falha ou erro no uso da língua em qualquer nível: gramatical, lexical, ordem das frases, entre outros. A categoria de COG é proposta pelos autores deste estudo (2017) e se refere aos aspectos característicos do gênero do discurso a ser alcançado, o que inclui, também, aspectos linguísticos tais como padrões gramaticais

e lexicais adequados a determinado gênero, ou seja, as características linguísticas que refletem a forma particular de como ele é comunicado. COG são comentários que o professor orientador fornece a rascunhos consecutivos do estudante de acordo com as normas do discurso de uma tese considerando adequação ao discurso, atribuição acadêmica e as seções padrão apropriadas a esse gênero. O principal objetivo desse tipo de comentários é garantir que o texto dos alunos esteja, o máximo possível, em conformidade com o que a comunidade acadêmica espera de um trabalho desse gênero. O Quadro 1 apresenta as subcategorias dos comentários corretivos.

Quadro 1. Categorias Corretivas

Categoria	Subcategorias	Definições
Comentários Corretivos	Diretos (D)	A forma correta é apresentada.
	Metalinguístico Direto (MD)	A forma correta é apresentada e uma explicação é fornecida.
	Metalinguístico Indireto (MI)	Uma dica é fornecida para solucionar o problema sem apresentar a forma correta.

Fonte: os autores.

No caso do gênero, optamos por concebê-lo como uma macroestrutura em decorrência da diversidade de dados encontrados e da amplitude dos aspectos considerados neste estudo para essa categoria. Portanto, a categorização final dos COG é apresentada no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2. Comentários orientados ao gênero

Categoria macro	Categoria	Subcategorias
Comentários sobre o gênero	Seções padrão	Tema: relevância, pertinência, suficiência do conteúdo.
		Organização textual: organização interna do texto.
		Propósito comunicativo: o propósito micro ou macro de cada parte do texto.
	Atribuição acadêmica	Sistema de citação: o uso de citação para construir conhecimento disciplinar por meio de relato ou referência a pesquisas anteriores. Voz: a diferenciação da voz do escritor das vozes de autores citados.
	Sistema de atividade	É uma forma de considerar interações dinâmicas e ecológicas entre gêneros e seus contextos de uso (RUSSELL, 1997).
	Adequação ao discurso	Padrões gramaticais adequados para determinado gênero. Estilo: O modo como a escrita é elaborada para se adequar ao gênero TCC.

Fonte: os autores.

Resultados e Discussão

Os comentários escritos fornecidos pelos professores participantes de L1 e L2 totalizaram 1241, sendo que o número de comentários em L1 foi 23% a mais do que os em L2. A Tabela 2 apresenta o número de comentários escritos por rascunho em ambas as línguas pelos professores orientadores.

Tabela 2. Número de comentários escritos em L1 e L2

Rascunhos em L1 e L2	Total L1	Total L2	Total (L1 e L2)
1	185(24%)	119(25%)	304(24%)
2	256(33.3%)	191(40%)	447(36%)
3	328(42,7%)	167(35%)	495(40%)
Total	769(61,5%)	477(38,5%)	1241(100%)

Fonte: os autores.

Conforme mencionado anteriormente, a diferença na média de comentários a cada 1000 palavras dos textos produzidos em L1 e L2 não foi significativa (ver Tabela 1).

Comentários Corretivos

Os comentários corretivos nos rascunhos em L1 e L2 totalizaram 560, o que representa 45% da quantia total de comentários analisados. Os comentários em L1 representam 69,6% deles e em L2 31%. Logo, podemos dizer que os professores orientadores de L1 tendem a providenciar mais comentários corretivos do que os de L2. Essa tendência se mostra interessante uma vez que a maioria dos estudos sobre oferecimento de *feedback* (HYLAND, 2003; FERRIS, 2004, 2015; HYLAND, 2004; FERRIS *et al.*, 2013; HAN; HYLAND, 2015) indicam que, ao corrigir as produções escritas dos alunos de L2, os professores orientadores costumam fornecer comentários corretivos diretos a respeito do uso da língua. Nesse caso, podemos observar uma ocorrência distinta: os professores orientadores fornecem comentários orientados à língua, mas eles não são predominantemente corretivos diretos; ao contrário, professores orientadores de L2 geralmente oferecem comentários metalinguísticos indiretos.

A Tabela 3 mostra a evidência das subcategorias dos comentários corretivos deixados pelos professores em cada rascunho em L1 e L2. Como exposto anteriormente, a categoria dos comentários corretivos contempla aqueles que se direcionam a cada equívoco ou erro no uso da língua em qualquer nível.

Tabela 3. Comentários corretivos em L1 e L2

Rascunhos	Corretivos diretos		Metacognitivos diretos		Metacognitivos indiretos		Total	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
1	22(51 %)	18(37,5%)	1(2%)	1(2%)	20(46,5%)	29(60%)	43(11%)	48(28%)
2	130(78%)	48(68,6%)	5(3%)	3(4%)	31(18,7%)	19(27%)	166(42,7%)	70(41%)
3	156(86,7%)	36(67,9%)	1(0,6%)	1(1,9%)	23(12,8%)	16(30%)	180(46%)	53(31%)
Total	308(79%)	102(58,8%)	7(1,8%)	5(2,9%)	74(19%)	64(37,4%)	389(100%)	171(100%)

Fonte: os autores.

Conforme apresentado na tabela acima, a maior porcentagem de comentários corretivos em L1 e L2 corresponde aos Comentários Diretos (CD) e a menor aos Comentários Metacognitivos Diretos (CMD). Os CD são comentários por meio dos quais o professor orientador fornece a forma correta e os CMD são aqueles através dos quais a forma correta é exposta juntamente com uma explicação sobre o uso da língua.

Na subcategoria CD, os resultados dos professores de L1 e L2 mostram que eles providenciam mais CMD e CMI, sendo os CD em L1 20% mais frequentes do que os CD em L2. Os CD em L1 aumentam quase 36% do rascunho 1 para o 3, enquanto os CD em L2 aumentam 3% para o rascunho 3. Como exemplos de CD, podemos constatar: (1) *Redactar en pasado.* ("Escrever no passado"); (2) *No capitalization is needed, "vocabulário"* ("Não é necessário colocar em caixa alta, 'vocabulário'").

No caso dos CMD, verifica-se que os comentários tendem a diminuir do rascunho 2 para o 3 em ambas as línguas (aproximadamente 2%). Por exemplo: (1) *Me gusta más la palabra evolución, que es menos*

valorativa ("Eu gosto mais da palavra evolução que é menos valorativa"); (2) *Rephrase, starting with…The environment does not contribute to the teaching of pron* ("Reformule começando com... O ambiente não contribui para o ensino de pronúncia").

Algo semelhante ocorre com os CMI, que tendem a diminuir até o rascunho 3 na L1 e na L2. Os CMI fornecem uma pista para solucionar o problema sem, no entanto, expor a forma correta. Embora esse tipo de comentários decaia no rascunho 3, é interessante observar que os comentários em L2 são 18% mais altos do que em L1. Algumas evidências são: (1) *Queda un poco ambiguo.* ("Fica um pouco ambíguo"); (2) *You need to reword this. To make it sound less harsh.* ("Você precisa reformular isso. Para soar menos rude.")

Conforme explorado, os comentários corretivos diretos foram mais frequentes em L1 do que em L2. Isso pode ser explicado pelo fato de que os professores orientadores de espanhol possuem essa língua como L1. Portanto, são mais proficientes em espanhol e no seu uso em um contexto de escrita do gênero em questão. Uma vez que o TCC circula entre os pares de professores orientadores, esses esperam que ele seja livre de erros linguísticos.

Comentários Orientados ao Gênero (COG)

Como elucidado em momento anterior, os COG se referem a um claro entendimento do que é esperado ou exigido em cada uma das seções do gênero TCC. Os COG totalizaram 681 em ambas as línguas. Eles correspondem a 55% do total de comentários analisados e não se referem aos aspectos linguísticos das produções textuais dos alunos. A Tabela 4 mostra a distribuição dos COG em cada um dos rascunhos.

Tabela 4. Comentários orientados ao gênero em L1 e L2

COG nos rascunhos	L1	L2	Total
1	152(75,2%)	51(25,2%)	202(29,7%)
2	95(50,0%)	96(50,5%)	190(28%)
3	171(59,6%)	116(40,4%)	287(42,1%)
Total	418(61,4%)	263(38,6%)	681(100%)

Fonte: os autores.

A Tabela 4 evidencia que o número de COG em L1 é 23,2% mais alto do que em L2. No entanto, é interessante observar que os COG em L1 diminuíram 15,5% do rascunho 1 ao rascunho 3 e que os COG em L2 aumentaram a mesma porcentagem (15,6%) do primeiro ao último rascunho. De modo geral, os COG subiram quase 13% do rascunho 1 ao 3 em ambas as línguas. As Tabelas 5 e 6 apresentam, em detalhes, cada uma das categorias de COG nos rascunhos em L1 e L2.

Tabela 5. Comentários orientados ao gênero em L1

Rascunhos em L1	Seções padrão	Atribuição acadêmica	Sistema de atividade	Adequação ao discurso	Outros	Total
1	124(81,6%)	17(11%)	1(0,7%)	8(5.3%)	2(1.3%)	152(36,4%)
2	47(49,5%)	30(31,6%)	2(2,0%)	16(16,8%)	0(0%)	95(22,7%)
3	110(64,3%)	37(21,6%)	2(1,2%)	20(11,7%)	2(1%)	171(40,9%)
Total	281(67%)	84(20%)	5(1,2%)	44(10,5%)	4(0,96%)	418(100%)

Fonte: os autores.

Tabela 6. Comentários orientados ao gênero em L2

Rascunhos em L2	Seções padrão	Atribuição acadêmica	Sistema de atividade	Adequação ao discurso	Outros	Total
1	22(43%)	15(29,4%)	3(5,9%)	10(20%)	1(2%)	51(19,5%)
2	50(52%)	39(40,6%)	0(0%)	7(7,4%)	0(0%)	96(36,4%)
3	48(41,4%)	57(49%)	4(3,4%)	6(5%)	1(0.9%)	116(44,4%)
Total	120(45,6%)	111(41,8%)	7(1,5%)	23(9,6%)	2(0.8%)	263(100%)

Fonte: os autores.

Essa categoria macro mostra que, dos rascunhos 1 ao 3, os comentários em L2 subiram mais (25%) do que em L1 (4,8%). Entre essas categorias, podemos verificar que as seções padrão evidenciam a porcentagem mais alta dos comentários em L1 (67,1%) e em L2 (47,1%). Os comentários concernentes a esse aspecto contemplam os seguintes pontos ou subcategorias: tema, organização do texto e propósito comunicativo. A maioria dos comentários é destinada ao tema da seção, referindo-se à relevância, pertinência ou suficiência. Como exemplo, podemos ressaltar: (1) *Vincular con el objeto de estudio que se está delimitando.* ("Relacionar com o objeto de estudo a que se está referindo"), (2) *I do not see a hierarchical structure in your literature review. This is very important in order to organize the content.* ("Não vejo uma estrutura hierárquica na sua revisão de literatura. Isso é muito importante para a organização do conteúdo").

É importante notar que os resultados mostram uma tendência inicial que Bitchener (2009) denomina de abordagem de gênero, que corresponde às seções padrão do TCC. Além disso, os resultados apresentam uma divergência de Bitchener e Basturkmen (2010). Nesse caso, os comentários orientados às diferentes seções do trabalho são os mais recorrentes em ambas as línguas. Também foi possível verificar que, na categoria sistema de atividade, o número de comentários tanto em L1 quanto em L2 foi baixo. Como mencionado anteriormente, a categoria de seções padrão considera seis diferentes subcategorias que são descritas na Tabela 7, a seguir.

Tabela 7. Seções padrão em L1 e L2

Rascunhos	Tema		Organização do texto		Propósito comunicativo		Total	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
1	67(54%)	16(72,7%)	50(40%)	3(13,6%)	7(5.6%)	3(13,6%)	24(43,8%)	22(18,3%)
2	37(78,7%)	31(62%)	5(10,6%)	18(36%)	5(10.6%)	1(2%)	47(16,7%)	50(41,7%)
3	47(42,7%)	34(70,8%)	47(42,7%)	10(21%	16(14,4%)	4(8%)	110(14,5%)	48(40%)
Total	151(54%)	81(67,5%)	102(36%)	31(26%)	28(10%)	8(6,7%)	281(100%)	120(100%)

Fonte: os autores.

De modo geral, a distribuição dos comentários referentes a essas subcategorias mostra uma tendência similar em termos de quantidade. Conforme exposto na Tabela 7, a subcategoria tema tem as porcentagens mais altas nos rascunhos em L1 (54%) e em L2 (67,5%). Portanto, os professores orientadores tendem a fornecer mais comentários relacionados à pertinência, suficiência e relevância de ideias. Igualmente, Basturkmen e Bitchener (2014) constataram em seu estudo que os comentários escritos (CE) orientados ao conteúdo eram o segundo mais alto em quantidade depois de correções ou comentários linguísticos. Os autores verificam que essa inclinação ao conteúdo pode ser uma forma que os professores orientadores adotam para que seus alunos tenham acesso a seus conhecimentos sobre o assunto. Paltridge e Starfield (2007) esclarecem que os alunos escritores precisam convencer esses especialistas de que eles podem fazer parte dessa comunidade.

De acordo com Hyland (1999), a atribuição acadêmica é o uso de citações para construir o conhecimento disciplinar ao reportar ou referenciar pesquisas anteriores, visando a diferenciar a voz desses autores da voz do escritor do texto. Essa categoria inclui duas subcategorias: sistema de citação e voz. O sistema de citação se refere ao uso apropriado das normas da APA nesse caso. A voz está relacionada às distinções apropriadas da voz dos autores citados da voz do autor do texto. A distribuição dos comentários em cada subcategoria está apresentada na Tabela 8.

Tabela 8. Atribuição acadêmica em L1 e L2

Rascunhos	**Sistema de citação**		**Voz**		**Total**	
	L1	**L2**	**L1**	**L2**	**L1**	**L2**
1	9(52.9%)	15(100%)	8(47,1%)	0(0%)	17(20%)	15(13,5%)
2	15(50%)	35(89,7%)	15(50%)	4(10,3%)	30(36%)	39(35,1%)
3	20(54,1%)	53(92,9%)	17(45,9%)	4(7,0%)	37(44%)	57(51,4%)
Total	44(52,4%)	103(92,8%)	40(47,6%)	8(7,2%)	84(100%)	111(100%)

Fonte: os autores.

Como pode ser averiguado, a maioria dos comentários nos rascunhos em L1 e L2 se refere ao sistema de citação, sendo os comentários em L2 40% mais recorrentes do que em L1. Os comentários sobre voz e sistema de citação em L1 são bem equilibrados. No entanto, em L2 ocorre o contrário, considerando que a constatação de comentários a respeito da voz é baixa (7%). Logo, os professores de L2 parecem mais interessados no sistema de citação, enquanto os de L1, além do sistema de citação, também se preocupam com a voz. Essa tendência parece mostrar a importância que os professores orientadores dão a diferentes aspectos da escrita do trabalho e seu interesse em direcionar a atenção dos alunos às características desse gênero "para a aprovação em determinada área de estudo"[15] (PALTRIDGE; STARFIELD, 2007, p. 4). Algumas evidências dessas subcategorias são constadas nos comentários a seguir: (1) *¿Esta definición es original?* ("Essa definição é original?"); (2) *Please, make sure you use APA style all the way*. ("Por favor, certifique-se de usar o estilo APA no texto todo")

No caso da categoria de sistema de atividade, a evidência é escassa: 2% em L1 e 1,5% nos textos em L2. O sistema de atividade se refere à relação dialética entre gêneros, sujeitos, motivos e meios (BAZERMAN, 2004; RUSSELL, 1997). No caso do gênero em foco, o sistema de atividade considera os professores orientadores e os alunos (sujeitos), a produção e o desenvolvimento do texto em relação ao que é esperado pela comunidade acadêmica (motivo), e os meios de mediação, incluindo o espaço físico da sala de aula ou a sala do professor e a discussão do *feedback* fornecido. A interação desses componentes constitui o sistema.

Apesar da limitação de comentários dessa categoria, ela foi incluída por esses comentários estarem presentes nas produções em ambas as línguas. Como exemplo, destacamos: (1) *Yo les prestaré un libro en que sale bien explicado*. ("Eu emprestarei a vocês um livro no qual isso é bem explicado"); (2) *Or let's discuss (it) in our next meeting*. ("Ou vamos discutir (isso) no nosso próximo encontro")

Conforme foi constatado, a maioria dos comentários implica a conversação ou a discussão com a orientação do professor. Portanto, os comentários fomentam a interação entre os sujeitos envolvidos com o objetivo de aprimorar os textos dos alunos. Nesse sentido, Bazerman (1994, p. 175) afirma que na "criação mútua dos momentos sociais[16]" os sujeitos (professores orientadores e estudantes) compartilham, através do gênero, a compreensão de onde eles estão e do que podem fazer.

[15] No original: "for admission to an area of study" (PALTRIDGE; STARFIELD, 2007, p. 4).

[16] No original: "the mutual creation of social moments" (BAZERMAN,1994, p. 175).

A subcategoria de adequação ao discurso se refere aos padrões léxico-gramaticais apropriados a esse gênero e estilo. O estilo é a forma como a escrita é elaborada a fim de se adequar ao gênero da escrita do TCC. Essa subcategoria também mostra uma baixa porcentagem de evidência, 10,5% em L1 e 9,6% em L2. As porcentagens mais altas correspondem àquelas no segundo rascunho em L1 (16,8%) e no primeiro rascunho em L2 (20%). Como exemplos, seguem: (1) *The language is now more scientific in nature (concise, precise, clear, and unambiguous). It roughly covers the contents I expected.* ("A linguagem agora é de natureza mais científica (concisa, precisa, clara e inequívoca). Ela cobre aproximadamente os conteúdos que eu esperava). (2) *Evite la frecuencia del uso del "nos", trate de usar el impersonal.* ("Evite o emprego de 'nós' com frequência, procure usar o impessoal").

A maioria dos comentários se refere ao estilo e ao aconselhamento para que se evite o discurso pessoal. Esses aspectos são considerados como subcategorias e estão apresentados na Tabela 9.

Tabela 9. Adequação ao discurso em L1 e L2

	Padrões léxico-gramaticais		Estilo		Total	
Rascunhos	L1	L2	L1	L2	L1	L2
1	1(12,5%)	4(40%)	7(87,5%)	6(60%)	8(18,2%)	10(43.5%)
2	5(31.3%)	4(57,1%)	11(68,8%)	3(42,9%)	16(36,4%)	7(30,4%)
3	3(15%)	2(33,3%)	17(85%)	4(66,7%)	20(45,5%)	6(26,1%)
Total	9(21%)	10(43,5%)	35(79%)	13(56,5%)	44(100%)	23(100%)

Fonte: os autores.

Em ambas as línguas, os comentários relacionados ao estilo são mais frequentes; especialmente nos rascunhos em L1, esse tipo de comentários é quase 23% mais frequente do que em L2. Por outro lado, comentários orientados a padrões léxico-gramaticais são 23% mais frequentes do que em rascunhos em L2. Essa tendência de os comentários em L2 serem direcionados para a precisão linguística, compreendida como o uso correto de gramática e vocabulário, deve-se ao fato de o foco deste estudo estar na produção escrita.

Uma vez que o foco deste estudo reside na produção escrita, a precisão linguística refere-se, aqui, apenas à gramática e ao vocabulário. Estudos relacionados à adequação textual também foram desenvolvidos por Hyland e Hyland (2010), Bitchener e Ferris (2012), Basturkmen e Bitchener (2014). Autores como Hyland (2004), Paltridge e Starfield (2007) ressaltam a importância do estilo e apontam que o modo como os escritores organizam ou "moldam seus argumentos[17]" (HYLAND, 2004, p. 134) tem impacto no leitor e/ou na comunidade acadêmica na qual querem ser aceitos.

Conforme exposto anteriormente, ao fornecerem COG, os professores orientadores de L1 e L2 explicitam seu foco nos aspectos do gênero da tese, especialmente nas seções padrão e no sistema de citação. Os comentários dos professores de L2 são mais direcionados para os padrões léxico-gramaticais do que os de L1, o que pode ser explicado pelo fato de que os orientadores de L2 são usuários de inglês, portanto apresentam maior preocupação em comprovar sua própria proficiência e a de seus alunos nessa língua.

Conclusão

O presente estudo investigou os comentários escritos fornecidos a TCC de alunos de L1 e L2. O principal objetivo foi analisar as características do *feedback* providenciado pelos professores orientadores através da perspectiva de comentários corretivos e de comentários orientados ao gênero. Também visou a investigar se esses comentários sofriam alterações durante o processo de escrita e de *feedback*. Esse enfoque se fez relevante, uma vez que a maioria das pesquisas em L2 analisa o impacto do *feedback*

[17] No original: "shape their arguments" (HYLAND, 2004, p. 134).

corretivo nas produções escritas dos estudantes, enquanto, em L1, esses estudos são menos frequentes.

Concluindo e respondendo à primeira pergunta de pesquisa, Professores fornecem COG?, constatamos que sim, os professores orientadores oferecem COG. Dos 1241 comentários aos trabalhos em L1 e L2, a maioria (55%) corresponde a COG. Além disso, esse tipo de comentário é mais recorrente nas produções em L1 do que em L2. Isso evidencia a conscientização dos professores para guiar seus alunos na produção escrita que, progressivamente, assume características do gênero proposto, direcionando-nos, então, à segunda pergunta de pesquisa: Os comentários corretivos são mais predominantes do que os COG? Delineamos a conclusão, através dos dados, de que o primeiro tipo corresponde a 45% do total de comentários providenciados, sendo os COG, portanto, mais recorrentes.

Com relação à terceira pergunta deste estudo: Os comentários sofrem alterações de tipo e quantidade ao longo dos rascunhos consecutivos? No caso da quantidade de COG, os professores orientadores de L1 forneceram mais comentários desse tipo no primeiro rascunho e os orientadores de L2 no segundo. É mais provável que os participantes compreendam os primeiros rascunhos como uma chance importante de modificar o texto em termos de sentido e das expectativas do público-alvo. Outra explicação para isso é o fato de que os alunos de L1 são falantes nativos, o que pode justificar a escolha de seus professores de estabelecer comentários mais direcionados ao gênero do que linguísticos. Em um estudo desenvolvido por Bitchener e Basturkmen (2010) envolvendo professores orientadores de 35 trabalhos de disciplinas diferentes, os autores constataram que esses professores preferem focar em aspectos mais amplos da produção escrita para que os alunos não se distraiam e os supervisores não atrasem o *feedback* sobre aspectos linguísticos.

No que concerne aos comentários corretivos oferecidos pelos professores orientadores, a tendência é, em ambas as línguas, que esses comentários sejam diretos. No entanto, os orientadores de L1 providenciam mais comentários corretivos diretos (79%) do que os de L2 (59%). Esse resultado se mostra interessante, pois a maioria dos estudos relacionados ao *feedback* em escrita em L2 conclui que os professores que corrigem redações de alunos de L2 tendem a focar mais na precisão linguística. Se considerarmos que o *feedback* deveria ser orientado de acordo com as necessidades dos alunos (FERRIS, 2015) e que uma das maiores necessidades de escritores de L2 é produzir textos adequados no que concerne a aspectos linguísticos (HYLAND, 1999; BITCHENER *et al.*, 2011), é possível concluir que os orientadores de L2 podem, facilmente, pensar que precisam fornecer *feedback* sobre esses aspectos. No entanto, quando os alunos produzem rascunhos consecutivos, eles preferem comentários direcionados às ideias do texto (HYLAND, 2003; FERRIS *et al.*, 2013). Essas preferências podem, também, influenciar os tipos de comentários que os orientadores providenciam.

Com relação às constatações nas subcategorias de COG, evidencia-se que, nas produções em ambas as línguas, os comentários orientados ao gênero referem-se a características das seções padrão do gênero em questão. Em L2, os comentários referentes às contribuições acadêmicas são mais de 50% mais frequentes do que os comentários em L1. Na categoria de seções padrão, o aspecto mais comentado é sobre o tema do trabalho, sendo esses comentários referentes à suficiência, pertinência e relevância do conteúdo estudado. Nessa mesma perspectiva, Bitchener e Basturkmen (2010) averiguaram que os comentários mais frequentes dos orientadores estavam relacionados às lacunas de compreensão teórica e de abrangência dos tópicos do texto, além da cobertura de novas referências disponíveis na área. Nossos resultados corroboram a investigação de Narvaja de Arnoux (2006), realizada em um contexto de pós-graduação, que constatou que o principal problema nos trabalhos dos estudantes reside na apresentação de um problema de pesquisa relevante.

Nesse sentido, os resultados relacionados ao conteúdo da produção escrita evidenciam que os orientadores se concentram na precisão do contexto e na relevância do estudo.

Como conclusão geral, os resultados apontam diferenças na forma como os professores orientadores de L1 e L2 fornecem comentários. Por um lado, os de L1 o fazem de forma direta com mais frequência no primeiro rascunho, enquanto, para os orientadores de L2, o mesmo ocorre no terceiro rascunho. Por outro lado, os professores de L2 fornecem menos comentários corretivos do que os de L1.

Também foi possível verificar algumas semelhanças entre esses dois grupos professores: ambos providenciam comentários orientados ao gênero. É interessante observar que os resultados apontam para uma grande quantidade desse tipo de comentários. Isso indica que os professores orientadores focam na produção do texto para que ele possa, gradativamente, adotar as características do gênero em questão. De acordo com Sommers (2013), esse enfoque evidencia as responsabilidades que esses orientadores assumem com as produções de seus alunos e como esse comprometimento promove o desenvolvimento dos estudantes. Algumas de nossas constatações anteriores revelaram que os alunos valorizam comentários detalhados e sua quantidade, compreendendo esses fatores como sinais do comprometimento de seus professores.

Por fim, é importante mencionar as características sistemáticas e dialógicas do *feedback* escrito fornecido, que pode favorecer a aprendizagem ou a aquisição de determinado gênero do discurso. Nesse sentido, e em concordância com Basturkmen e Bitchener (2014), o presente estudo reitera que os comentários aos rascunhos produzidos para construção de TCC permitem aos alunos se alinharem às práticas e valores da comunidade acadêmica da qual almejam fazer parte.

Referências

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. Genre identification and Communicative Purpose: A problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, [1979] 2011.

BASTURKMEN, H. E. M.; BITCHENER, J. Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: Socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, v. 19, n. 4, p. 432-445, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728. Acesso em: 15 jan. 2021.

BAZERMAN, C. *Constructing experience*. Southern Illinois University Press, 1994.

BAZERMAN, C. Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. *In:* PRIOR, P.; BAZERMAN, C. (ed.). *What writing does and how it does it*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 309-339.

BIBER, D. *et al. The Effectiveness of Feedback for L1-English and L2-Writing Development:* A Meta-Analysis. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University, 2011.

BITCHENER, J. A Genre Approach to Understanding Empirically Based Thesis Writing. Good Practice Publication Grants. *AKO AOTEAROA*, p. 1-11, 2009. Disponível em: https://www.scribd.com/document/62217343/A-Genre-Approach-to-Understanding-Empirically-Based. Acesso em: 15 jan. 2021.

BITCHENER, J. *et al. Best Practice in Supervisor Feedback to Thesis Students*. Wellington: New Zealand: Ako Aotearoa, 2011.

BITCHENER, J.; BASTURKMEN, H. The Focus of Supervisor Written Feedback to Thesis/Dissertation Students. *International Journal of English Studies*, v. 10, n. 2, p. 79-97, 2010.

BITCHENER, J.; FERRIS, D. R. *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge, 2012.

BITCHENER, J.; KNOCH, U. Written corrective feedback studies: Approximate replication of Bitchener & Knoch (2010a) and Van Beuningen, De Jong & Kuiken (2012). *Language Teaching*, v. 48, n. 3, p. 405-414, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1017/s0261444815000130. Acesso em: 15 jan. 2021.

BITCHENER, J.; STORCH, N. *Written Corrective Feedback for L2 Development*. Bristol: Multilingual Matters, 2016.

BITCHENER, J.; YOUNG, S.; CAMERON, D. The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 14, n. 3, p. 191-205, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/222682464_The_effect_of_different_types_of_feedback_on_ESL_student_writing. Acesso em: 15 jan. 2021.

CHRISTIANSEN, M. S.; BLOCH, J. Papers are never finished, just abandoned: The role of written teacher comments in the revision process. *Journal of Response to Writing,* v. 2, n. 1, p. 6-42, 2016.

DUIJNHOUWER, H. *Feedback effects on student's writing motivation, process and performance*. 2010. Tese (Doutorado) – Universiteit Utrecht, Utrecht, 2010. Disponível em: http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/43968/duijnhouwer.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 jan. 2021.

ELLIS, R. Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2009. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054. Acesso em: 15 jan. 2021.

FERRIS, D. R. [Entrevista cedida a] Laurel Waller. *MA TESOL Program*. East Lansing, MI: Michigan State University, 2015.

FERRIS, D. R. *et al*. Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing,* v. 22, p. 307-329, 2013.

FERRIS, D. R. The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?). *Journal of Second Language Writing*, v. 13, n. 1, p. 49-62, 2004. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.005. Acesso em: 15 jan. 2021.

FERRIS, D. The influence of teacher commentary on student revision, *Tesol Quarterly*, v. 31, n. 2, p. 315-339, 1997.

HAN, Y.; HYLAND, F. Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing,* v. 30, p. 31-44, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.002. Acesso em: 15 jan. 2021.

HYLAND, F. Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System*, v. 31, p. 217-230, 2003.

HYLAND, K. Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics*, v. 20, n. 3, p. 341-367, 1999.

HYLAND, K. Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 13, p. 133-151, 2004.

HYLAND, K. *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2007.

HYLAND, K. *Teaching and Researching Writing*. New York, Routledge, 2010. (Applied Linguistics in Action).

HYLAND, K.; HYLAND, F. *Feedback in Second Language Writing*. Contexts an Issues. New York: Cambridge University Press, 2010.

MACKEY, A.; GASS, S. *Second Language Research*. Methodology and design. New York: Routledge, 2005.

NARVAJA DE ARNOUX, E. Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *Revista de lingüística teórica y aplicada* – RLA, v. 44, n. 1, p. 95-118, 2006.

NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback in L2: The Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles. *Language Awareness*, v. 9, n. 1, p. 34-51, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09658410008667135. Acesso em: 15 jan. 2021.

PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. *Thesis and dissertation writing in a second language*: a handbook for supervisors. London: Routledge, 2007.

RUSSELL, D. R. Rethinking Genre in School and Society. *Written Communication,* v. 14, n. 4, p. 504-554, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0741088397014004004. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOMMERS, N. *Responding to Student Writers*. Boston; New York: Bedford; St. Martin's, 2013.

STRAUB, R.; LUNSFORD, R. *Twelve Readers Reading*. Reading to College Student Writing. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1995.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research:* Grounded theory procedures and techniques. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1990.

TAPIA-LADINO, M.; ARANCIBIA, M.; CORREA VENEGAS, R. Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, v. 49, n. S1, p. 247-279, 2016.

VENEGAS, R. Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, v. 49, n. S1, p. 247-279, 2016.

VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. *In :* GAUVAIN, M.; COLE, M. (ed.). *Readings on the development of children*. New York: W. H. Freeman & Company, 1997. p. 34-41.

WISKER, G. *et al.* From Supervisory Dialogues to Successful PhDs: Strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teaching in Higher Education*, v. 8, n. 3, p. 383-397, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13562510309400. Acesso em: 15 jan. 2021.

YUDGAR TÓFALO, G. Feedback and Process Writing: 'Dialog Boxes' as a Tool to Develop Written Conferencing Between Instructor and EFL Student Writers at an Advanced Level. *Humanising Language Teaching,* v. 14, n. 2, Apr. 2012.

DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p80

Feedback por Pares em uma Oficina Online de Escrita de Dissertações e Teses[I]

Guadalupe **ÁLVAREZ***
Laura **COLOMBO****
Hilda **DIFABIO*****

* Doutorado em Língua e Literatura, é Pesquisadora Independente do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Técnica e Professora Adjunta da Universidade de General Sarmiento, Argentina. Ela foi membro da Fundação Alexander von Humboldt, da Comissão Fulbright e da Fundação Carolina. Seus atuais interesses de pesquisa abrangem redação acadêmica e tecnologias educacionais. Contato: galvarez@campus.ungs.edu.ar.

** Possui Doutorado em Alfabetização e Cultura e metrado em Comunicação Intercultural. É Pesquisadora Assistente do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Técnica e trabalha no Instituto de Linguística da Universidade de Buenos Aires, Argentina. Seus interesses de pesquisa são redação acadêmica em primeiro e segundo idioma, especialmente em nível de pós-graduação. Contato: laura.colombo@conicet.gov.ar

*** Doutora em Educação, é Pesquisadora Chefe do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Técnica, Diretora do Centro de Pesquisas Cuyo (Mendoza, Argentina), membro da Comissão de Doutorado em Educação (Faculdade de Filosofia e Letras da Universidad Nacional de Cuyo). Seus atuais interesses de pesquisa abrangem educação doutoral, ensino de metodologia e redação de teses.

Resumo:
Este artigo examina comentários no texto e *feedback* geral (KUMAR; STRACKE, 2007) por pares em rascunhos de capítulos de dissertações/teses, assim como opiniões dos alunos sobre fornecer e receber *feedback*, tanto antes quanto depois de participarem de atividades de revisão por pares ofertadas em uma oficina online de escrita de dissertações/teses. A pesquisa utilizou uma abordagem de métodos mistos. Os comentários foram categorizados usando análise qualitativa; na sequência, as categorias foram quantificadas e as diferenças entre as proporções foram analisadas usando um teste Z para determinar se a diferença entre as categorias era estatisticamente significativa. Além disso, as opiniões dos alunos sobre o *feedback* foram qualitativamente analisadas. No que se refere aos comentários no texto, com estatística relevante, a maioria consistiu em *feedback* básico referente ao modelo textual (principalmente aspectos linguísticos) e teve uma função pragmática diretiva. No *feedback* geral dos pares, o modelo textual também prevaleceu, mas os comentários incluíram questões ligadas à situação comunicativa e à pesquisa, e foi possível perceber um nível mais alto de comentários fundamentados. Isso tem potencial de estar relacionado com o que os alunos afirmaram sobre o *feedback* recebido antes e depois da oficina: as perspectivas de seus pares permitiram que eles objetivassem o texto ou mesmo se aprofundassem em uma avaliação crítica do próprio trabalho de dissertação/tese. Ademais, os comentários dos pares permitiram aos alunos a refacção de suas ações de escrita que ocorreram na elaboração de seu primeiro rascunho (exemplos: o esboço dos parágrafos, a estrutura do discurso, a reflexão sobre seções inteiras), mas, desta vez, as ações foram influenciadas por diferentes perspectivas, o que levou a um aperfeiçoamento do texto em diferentes níveis.

Palavras-chave:
Aprendizagem virtual. Redação de dissertações e teses. *Feedback* por pares.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.24, n.1, p. 80-96, abr. 2021

Recebido em: 00/00/0000
Aceito em: 00/00/0000

[1] A versão deste artigo em português é de autoria de Isadora Teixeira Moraes (PPGEL-UEL), a quem os editores deste número da Signum registram seus agradecimentos.

Feedback por Pares em uma Oficina Online de Escrita de Dissertações e Teses

Guadalupe Álvarez; Laura Colombo; Hilda Difabio

Introdução

De acordo com diversos estudos publicados tanto em inglês (BEACH, 2002; LUNDELL; BEACH, 2002; DELYSER, 2003; GARDNER, 2007; LOVITTS, 2008; LEE; MURRAY, 2013; SIMPSON *et al.*, 2016; PENG, 2018) quanto em espanhol (CARLINO, 2005; AVENDAÑO CASTRO; PAZ MONTES; RUEDA VERA, 2017; ESCALANTE GÓMEZ, 2010; MARTÍN TORRES, 2012; SÁNCHEZ JIMÉNEZ, 2012), alunos da pós-graduação encaram dificuldades para terminar suas dissertações/teses. Dentre os fatores que dificultam a produção de um trabalho preliminar ou final durante seu percurso acadêmico são os desafios vivenciados pelos alunos na escrita (CAFFARELLA; BARNETT, 2000; D'ANDREA, 2002; CARLINO, 2005) e em lidar com a tarefa sozinhos, geralmente de forma isolada e sem apoio didático (DELAMONT, 2005; MCLAUGHLIN; SILLENCE, 2018). Considerando este cenário, diversos estudos têm mostrado que o *feedback* de pares, professores e orientadores pode contribuir para diferentes aspectos do processo de escrita (de dimensões experienciais e epistemológicas para as especificamente textuais) (CAFFARELLA; BARNETT 2000; CAN; DELYSER, 2003; KUMAR; STRAKE, 2007; MAHER *et al.*, 2008; FERGUSON, 2009; LASSIG *et al.*, 2010; WALKER, 2011; CARLINO, 2012; EAST; BITCHENER; BASTURKMEN, 2012; KOZAR; LUM, 2013; BASTURKMEN; EAST; BITCHENER, 2014; ROULSTON *et al.*, 2016; ÁLVAREZ; DIFABIO, 2017, 2018, 2019; KUMAR; AITCHISON, 2017; DRESSLER *et al.*, 2019; YU, 2019). Apesar disso, há escassez de estudos examinando a experiência de autores de dissertações/teses em atividades de *feedback* por pares e suas percepções destas atividades (MAHER *et al.*, 2008; FERGUSON, 2009), o que inclui tanto fornecer quanto receber *feedback* (YU, 2019). Até onde sabemos, não há um estudo latino-americano que analise ambos os aspectos, isto é, tanto o *feedback* quanto às percepções dos alunos em atividades de revisão por pares. Portanto, este estudo analisa 1) o *feedback* por pares (FP) nos rascunhos finais de capítulos de dissertações/teses e 2) os pontos de vista dos alunos sobre fornecer e receber *feedback* antes e depois de uma oficina de escrita para pós-graduandos.

Feedback na Escrita de Dissertações e Teses

Embora o foco da pesquisa atual seja FP, é relevante considerar alguns estudos prévios sobre revisão e interação por pares, bem como orientação de dissertações/teses, ambos em ambientes presenciais e virtuais. Estudos sobre revisão e interação por pares revelam os méritos deste tipo de atividade pedagógica. Pesquisas sobre orientações de dissertações/teses propõem categorias adequadas para analisar o *feedback*.

No contexto de um seminário de escrita para a pós-graduação na área de Ciências Sociais, o estudo de DeLyser (2003) destaca que comentários de colegas em capítulos de dissertações/teses, quando feitos seguindo determinadas orientações, podem ajudar os alunos a superarem o medo de compartilhar seus rascunhos e contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico.

De forma similar, Maher *et al.* (2008) mostraram que alunos que participaram de um grupo de escrita de dissertações/teses reconheceram duas contribuições essenciais da troca entre pares. Por um lado, eles começaram a se sentir parte de uma comunidade científica e discursiva. Dessa forma, eles entenderam a produção textual dentro do âmbito da estrutura convencional de escrita acadêmica, principalmente da de dissertações/teses. Por outro lado, como DeLyser (2003) aponta, a escrita não foi mais entendida pelos alunos como uma atividade realizada em um ambiente privado, mas um trabalho coletivo.

Seguindo a mesma linha, Ferguson (2009) analisou um grupo de escrita formado por estudantes de Doutorado das Ciências Sociais. Ela observou que, com grupos de três a seis alunos, este tipo de iniciativa encoraja o desenvolvimento de habilidades básicas para a escrita de teses. De acordo com a autora, os alunos reconheceram que o grupo não apenas melhorou suas habilidades de escrita, mas também promoveu atitudes positivas com relação ao processo de escrita, como motivação e confiança.

De forma semelhante, Kumar e Aitchison (2017) relatam sobre um programa de escrita para doutorandos em que 20 alunos receberam os recursos para desenvolver grupos de escrita para Doutorado com a orientação de docentes. Tanto individual quando coletivamente, os participantes aprenderam habilidades e informações que permitiram que melhorassem suas práticas e conhecimentos de escrita, além de sua capacidade de liderar o aprendizado de outrem.

De forma similar, Álvarez e Difabio (2017), em uma oficina de escrita de dissertações/teses, mostraram que a interação entre pares mediada pela tecnologia promove a conscientização sobre os diferentes aspectos da escrita de dissertações/teses, o que possibilita o desempenho de uma reflexão metalinguística que não seria possível em um trabalho isolado. Esta reflexão abrange não apenas dimensões globais e macrotextuais, mas também aspectos microtextuais, incluindo o reconhecimento de estratégias e recursos linguísticos.

Yu (2019) também estudou FP em dissertações, mas com um foco original: os benefícios do fornecimento de *feedback*. Este estudo de caso com sete alunos de Mestrado mostra que o FP aumentou a conscientização sobre a dissertação como um gênero acadêmico, melhorou habilidades de escrita acadêmica, aprimorou habilidades de aprendizagem com base na procura de assistência externa, e elevou o pensamento crítico e reflexivo dos participantes como escritores acadêmicos.

Estudos sobre a interação com professores e orientadores também podem ser considerados para identificar os diferentes tipos de análise de *feedback*. Kumar e Stracke (2007) analisaram *feedback* de orientadores em rascunhos de teses. De acordo com os autores, é por meio do *feedback* que o orientando é capaz de entender a escrita como uma forma de aprendizagem, um aspecto importante do Doutorado. Os autores incluíram dois tipos de dados em seu estudo: 1) '*feedback* no texto' (FNT), que consistiu em comentários escritos pelo orientador nos rascunhos, principalmente nas margens; esses comentários podem ser mais bem descritos como pensamentos espontâneos, formulados como se o orientador estivesse tendo um diálogo com o orientando; e 2) '*feedback* geral' (FG), que consistiu de um resumo das principais preocupações do revisador sobre o rascunho completo e sobre os capítulos individuais. Basturkmen, East e Bitchener (2014) também examinaram comentários de orientadores em rascunhos de dissertações/teses de diferentes áreas. O estudo foi centrado no foco dos comentários e como eles foram feitos. O foco do feedback incluiu quatro categorias: conteúdo, exigências formais, coesão e coerência, precisão/adequação linguística. Para analisar a função pragmática, os autores distinguiram entre comentários referenciais, diretivas, e enunciados expressivos. Comentários referenciais fornecem informações, correções ou reformulações. As diretivas sugerem ou determinam ações futuras, como a pesquisa por informações adicionais ou conexões entre ideias. Os enunciados expressivos incluem avaliações positivas ou negativas sobre os textos. Resultados mostraram que o foco mais frequente foi conteúdo e precisão linguística. Ao mesmo tempo, os comentários sobre precisão linguística ou exigências formais foram apresentados na forma de informações ou correções (função referencial), enquanto os comentários sobre conteúdo e

coesão/coerência foram materializados como perguntas ou sugestões (função diretiva).

Em resumo, a revisão de literatura mostra que a interação e o *feedback* dos pares e experts representam, como Chois Lenis, Guerrero Giménez e Brambila Limón (2020) indicam, estratégias didáticas que promovem a aprendizagem de práticas de escrita em nível de pós-graduação, incluindo a escrita de dissertações/teses. Nosso trabalho contribui para este crescente corpo de pesquisa em escrita na pós-graduação ao analisar tanto o FP quanto a perspectiva dos alunos nas atividades de revisão antes e depois de sua participação em uma oficina.

No Trajeto da Pesquisa

Contexto do Estudo

Esta pesquisa foi conduzida em uma oficina *online* de pós-graduação ofertada pela Escola de Filosofia e Literatura e Estudos Linguísticos de uma universidade pública na Argentina. A oficina, um curso credenciado, foi divulgada pelo Departamento de Pós-Graduação no site institucional e utilizou a plataforma virtual da universidade e documentos compartilhados no *Google Drive*. A oficina durou seis semanas e foi organizada em três fases.

Durante a primeira fase (uma semana), os alunos participaram de dois fóruns *online* de discussão. Eles se apresentaram no Fórum 1 e refletiram sobre o processo de escrita e o fornecimento e recebimento de *feedback* no Fórum 2. Neste último, foram questionados se geralmente fornecem ou recebem *feedback*, de quem e para quem, e se já haviam tido uma experiência negativa neste sentido. Ao final desta primeira semana, os alunos receberam um documento com os conceitos de escrita e *feedback* (incluindo diferentes tipos de *feedback* e formas de fornecê-lo) adotados no curso.

Durante a segunda fase (três semanas), os alunos foram colocados em pares com colegas de áreas similares. Foi pedido que revisassem seu próprio capítulo e o do par de acordo com três modelos de escrita de dissertações/teses: 1) modelo de comunicação interativa e situação, que se refere às relações sociais e aos papéis comunicativos dos participantes em uma interação e seu contexto; 2) modelo de eventos, que reflete o processo de pesquisa, o conteúdo e a realidade extralinguística à qual a dissertação/tese se refere; e 3) modelo textual, que está relacionado às características específicas da escrita com relação a determinada tradição discursiva, às várias dimensões de comunicação linguística e suas variantes (CUBO DE SEVERINO; BOSIO, 2011). Neste sentido, propusemo-nos a estabelecer a estrutura geral de dissertações/teses e os movimentos e passos adotados em cada uma de suas seções (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998; SWALES, 2004). "Um 'movimento' na análise de gênero é uma unidade discursiva e retórica que desempenha uma função comunicativa coerente em um discurso escrito ou falado"[2] (SWALES, 2004, p. 228). Movimentos retóricos são feitos de passos, e um movimento pode consistir em um único passo ou uma combinação de passos. Além disso, promovemos o reconhecimento de recursos e estratégias de verbalização empregados para especificar os significados que os autores almejaram transmitir.

Com base nestes modelos, as três semanas da segunda fase foram organizadas da seguinte forma:

Semana 1: os alunos revisaram os capítulos considerando o modelo de interação e situação comunicativa, bem como o modelo de evento.

Semana 2: as revisões foram feitas com base no modelo textual, especialmente na identificação dos movimentos e passos nos capítulos.

[2] Esta e outras traduções do inglês para o português, incluindo citações de autores e participantes da pesquisa, foram feitas pela tradutora No original: "A 'move' in genre analysis is a discoursal and rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse."

Semana 3: os alunos analisaram os capítulos com base no modelo textual, mas desta vez prestando atenção especial às estratégias e recursos de linguagem usados no rascunho.

Para cumprir as atividades de revisão propostas nesta segunda fase, foi criado para cada aluno 1) um documento compartilhado no *Google Drive* para que fizessem o upload do capítulo da dissertação/tese e 2) um fórum de discussão onde as atividades de revisão fossem discutidas com colegas e professores. Esses dois espaços permitiram a realização das tarefas exigidas: fornecer o FNT e o FG no rascunho do par (KUMAR; STRACKE, 2007). O *feedback* no texto se refere a todos os comentários feitos nas margens que podem ser considerados pensamentos espontâneos, expressando o diálogo estabelecido entre autor e leitor. O *feedback* geral ocorre na forma de uma mensagem em que os leitores resumem suas principais considerações sobre o texto e suas seções. O *feedback* geral foi compartilhado no fórum de discussão.

Finalmente, na terceira fase (duas semanas), cada aluno reescreveu seu próprio capítulo considerando o *feedback* recebido. De maneira similar ao que fizeram na revisão por pares, eles forneceram *feedback* no texto e *feedback* geral em seus próprios rascunhos. Durante este período, a interação com seus orientadores e os facilitadores da oficina ocorreu via email. Nesta fase e nas anteriores, documentos preparados pelos professores da oficina e bibliografia foram compartilhados com os alunos na plataforma virtual.

Ao fim da oficina, um questionário retrospectivo com perguntas abertas, elaborado ad hoc, foi entregue para explorar a reação dos alunos às contribuições e limitações da iniciativa, incluindo questões sobre atividades de FP.

Método

A pesquisa foi realizada em uma oficina online da pós-graduação com duração de 90 horas, ministrada pelo primeiro e terceiro autores de outubro a novembro de 2017, contando com a participação de 9 alunos: 8 de diferentes programas de Doutorado (4 da Educação, 2 do Ensino de Línguas, 1 da Psicologia e 1 do Direito) e 1 de um programa de Mestrado em Linguística. Quatro dos participantes tinham menos de 40 anos e os outros tinham mais de 50. Apenas dois dos alunos eram homens. Como requisito para matrícula, foi solicitado aos alunos que tivessem completado ao menos um rascunho completo de um dos capítulos de sua dissertação/tese em espanhol. Isso garantiria que eles estivessem adiantados em seu processo de escrita da dissertação/tese e que teriam um rascunho para ser revisado como parte das atividades da oficina. Todos deram consentimento para participar da pesquisa.

Este trabalho utilizou a abordagem de métodos mistos para analisar o FP, bem como as opiniões dos alunos sobre fornecer e receber *feedback*. A primeira análise examinou tanto o FNT quanto o FG de pares em rascunhos dos capítulos das dissertações/teses (documentos compartilhados no *Google Drive*). A segunda análise explorou os pontos de vista dos alunos sobre fornecer e receber *feedback* antes e depois das atividades de revisão propostas na oficina de escrita acadêmica. Para isso, analisamos intervenções no Fórum de discussão 2 (da primeira semana da oficina) e as respostas a um questionário aplicado ao fim da oficina.

Cada FNT e FG foi analisado com relação a diferentes dimensões (interconexão, foco, função pragmática e tipos de análise). A dimensão interconexão indica se os comentários tiveram relação com comentários anteriores ou não. O Quadro 1 apresenta subcategorias e exemplos desta dimensão. Os exemplos foram traduzidos do espanhol para o inglês pelos autores.

Quadro 1. Subcategorias e exemplos da dimensão analítica *Interconexão*

Subcategorias	Exemplos
Interconectado [conectado a comentários anteriores]	"Eu vou levar em conta estas sugestões sobre citações já que eu geralmente uso o formato MLA como guia."
Sem interconexão [não conectado a comentários anteriores]	"…em geral há frases curtas com um estilo segmentado, fácil de ler."

As dimensões foco e função pragmática foram adaptadas de Basturkmen, Basturkmen e Bitchener (2014, p. 435). Quando analisamos foco, consideramos "em quais aspectos da escrita o comentário focou"[3] e, de maneira similar à forma como o FP foi estruturado na iniciativa, isso foi feito levando-se em conta se os comentários eram direcionados à situação comunicativa, ao evento ou ao modelo textual (CUBO DE SEVERINO; BOSIO, 2011, p. 437). A dimensão função pragmática fez referência à "intenção pragmática (comunicativa) dos comentários"[4]. Os Quadros 2 e 3 apresentam subcategorias e exemplos dos nossos dados para essas duas dimensões.

Quadro 2. Subcategorias e exemplos da dimensão analítica *Foco*

Subcategorias	Exemplos
Modelo de interação e situação comunicativa	"Eu tentei misturar clareza e variedade em conformidade com o vocabulário exigido de um leitor experiente."
Modelo de evento	"Se é uma definição do conceito, talvez seja bom citar de onde você a tirou. Ou adicionar uma citação sobre o conceito de 'comunidade.'"
Modelo textual [inclui os modelos relacionados a movimentos, passos e recursos linguísticos]	"...verificar se esta palavra pode ser substituída por 'mais' já que ela é usada de forma similar na próxima seção."

Quadro 3. Subcategorias e exemplos da dimensão analítica *Função Pragmática*

Subcategorias	Exemplos
Referencial [informação, correção ou reformulação da escrita]	"...em geral há frases curtas com um estilo segmentado, fácil de ler."
Diretiva [sugestões para ações futuras, pedidos de informação ou conexões de ideias]	"...verificar se esta palavra pode ser substituída por 'mais' já que ela é usada de forma similar na próxima seção"
Expressiva [respostas positivas ou negativas]	"Eu concordo com esta reformulação. Eu ia destacar que o estilo desta frase é muito segmentado."
Comprometimento [comprometimento com uma ação futura]	"Eu vou levar em conta estas sugestões sobre citações já que eu geralmente uso o formato MLA como guia."

Na dimensão tipo de análise, considerou-se se o comentário proporcionava uma justificativa para a observação ou sugestão feita, bem como se o *feedback* foi direcionado a um fragmento específico ou para uma dimensão geral do texto. O Quadro 4 apresenta subcategorias e exemplos.

[2] No original: "what aspects of writing the comment focused on."

[4] No original: "the pragmatic (communicative) intention of the comments."

Como os exemplos mostram, um comentário poderia se encaixar em mais de uma categoria ou subcategoria. A codificação foi feita da seguinte forma: primeiro, um pesquisador codificou os textos e o *feedback*; depois, os textos e comentários foram analisados duas ou mais vezes para se obter resultados gerais. Em seguida, um segundo pesquisador revisou a análise, confirmando ou questionando as categorias. Finalmente, em uma avaliação de confiabilidade entre os avaliadores, foi deliberado sobre os poucos casos (aproximadamente 2%) nos quais eles tiveram opiniões diferentes até que se chegasse a um consenso.

Quadro 4. Subcategorias e exemplos da dimensão analítica *Tipo de análise*

Subcategorias	Exemplos
Feedback básico sobre um fragmento específico do texto	"Sem vírgula"
Feedback fundamentado em um fragmento específico do texto	"Eu concordo com esta reformulação. Eu ia destacar que o estilo desta frase é muito segmentado."
Feedback básico de uma dimensão geral do texto	"Algumas citações em nota de rodapé são muito longas, além de repetitivas."
Feedback fundamentado de uma dimensão geral do texto	"Como sugestão para o conteúdo, talvez haja várias repetições sobre a ideia de diversidade, heterogeneidade, escola inclusiva, dentre outros conceitos. Como leitor, me pareceu que eu li a mesma ideia várias vezes e senti que o texto não estava avançando para a comprovação da sua hipótese [...]"

O *corpus* foi constituído por 555 ocorrências de FNT, com dispersão alta (média de FNT entre 28 e 331; D.P. = 9.57); e 29 ocorrências de FG com dispersão baixa (média de FG entre 3 e 12; D.P. = 3.63), resultando em um total de 584 ocorrências de *feedback*.

O FNT e o FG foram quantificados em quatro dimensões: interconexão, foco, função pragmática e tipo de análise. Os dados foram analisados de forma descritiva por meio de quadros; em seguida, um teste Z para proporções foi aplicado usando o programa STATS (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014).

Além de analisar o FNT e o FG, as opiniões dos alunos sobre o *feedback* também foram consideradas. Por um lado, as postagens dos alunos no Fórum 2 (primeira semana da oficina) foram analisadas. Como mencionado previamente, neste fórum os alunos refletiram sobre suas experiências prévias com *feedback*. Por outro lado, as respostas dos alunos a um questionário aplicado ao fim da oficina foram analisadas. Atenção especial foi dada a uma questão que perguntava aos alunos se o FNT e o FG fornecido pelos colegas e a revisão do rascunho final contribuíram para sua dissertação/tese, bem como se eles tiveram alguma dificuldade relacionada a esse tipo de tarefa.

Para analisar o fórum e os dados do questionário, as respostas foram lidas com atenção e categorias foram atribuídas para diferentes fragmentos por meio de análise de conteúdo. Em um processo recursivo, cada fragmento foi comparado às categorias já criadas para definir se seriam incluídas nestas ou se novas categorias precisariam ser criadas. As categorias resultantes incluíram todos os diferentes fragmentos analisados. O primeiro autor conduziu a análise completa e, em seguida, o terceiro autor fez a revisão, confirmando as categorias. Como uma etapa final do processo, relações foram estabelecidas entre as principais modalidades do FP nos capítulos dos pares, suas reflexões sobre *feedback* antes e depois da oficina e suas percepções sobre a eficácia do FP recebido durante a iniciativa.

Resultados

Nesta seção, apresentamos primeiramente os resultados relacionados ao FNT e ao FG fornecidos pelos alunos nos capítulos dos pares. Em seguida, introduzimos os resultados relacionados à perspectiva dos alunos quanto ao *feedback* antes e depois das atividades de revisão propostas na oficina. Todos os exemplos foram traduzidos do espanhol para o inglês pelos autores.

FNT e FG dos Pares

No total, houve 584 ocorrências de *feedback* e 555 destas foram FNT. O Quadro 5 mostra a frequência e a porcentagem do FNT.

Quadro 5. Resultados descritivos por categoria de análise dentro do FNT

Dimensões e categorias		Frequência	Porcentagem
Interconexão	Interconectado	0	0%
	Sem interconexão	555	100%
	Total	555	100%
Foco	Modelo textual	466	84%
	Modelo de evento	75	13,5%
	Modelo de interação e situação comunicativa	14	2,5%
	Total	555	100%
Função pragmática	Referencial	37	6,7%
	Diretiva	505	91%
	Expressiva	13	2,3%
	Total	555	100%
Tipo de análise	*Feedback* básico	420	75,7%
	Feedback fundamentado	135	24,3%
	Total	555	100%

A maior parte dos comentários foi associado ao modelo textual (84%) e ocorreu na forma de *feedback* básico com função diretiva (por exemplo, "A ideia deveria ser reforçada com um exemplo"). Dos comentários que se referem ao modelo textual, 96% corresponderam a aspectos linguísticos, e os 4% restantes, a movimentos e passos retóricos.

Quando categorias foram combinadas e organizadas em ordem descendente de frequência (Quadro 6), a primeira combinação excedeu exponencialmente o resto ($z = 13.681$; $p < .01$), com mais da metade dos comentários sendo associados ao modelo textual, tendo uma função pragmática diretiva e fornecendo *feedback* básico.

Quadro 6. Combinações de categorias dentro do FNT

Combinações de categorias	Frequência	Porcentagem
Modelo textual - Diretiva - *feedback* básico	350	63%
Modelo textual - Diretiva - *feedback* fundamentado	71	13%
Modelo de eventos - Diretiva - *feedback* fundamentado	39	7%
Modelo de eventos - Diretiva - *feedback* básico	31	5,5%
Modelo textual - Referencial - *feedback* básico	22	4%
Modelo textual - Referencial - *feedback* fundamentado	15	3%
Outros	27	4,5%
Total	555	100%

Com relação ao FG, como mostra o Quadro 7, os comentários de interconexão, não existentes no FNT, também foram os menos frequentes no FG.

Quadro 7. Resultados descritivos por categoria de análise dentro do FG

Categorias		Frequência	Porcentagem
Interconexão	Interconexão	2	7%
	Sem interconexão	27	93%
	Total	**29**	**100%**
Foco	Modelo textual	15	47%
	Modelo de evento	11	34%
	Modelo de interação e situação comunicativa	6	19%
	Total	**32**[5]	**100%**
Função pragmática	Referencial	------	-----
	Diretiva	23	72%
	Expressiva	9	28%
	Total	**32**	**100%**
Tipo de análise	*Feedback* básico	9	31%
	Feedback fundamentado	20	69%
	Total	**29**	**100%**

Com relação ao foco do FP, o Quadro 7 também mostra que a distribuição de porcentagens foi mais homogênea entre os três tipos de modelos. Neste quesito, sugestões como "Seria aconselhável modificar os subtítulos das seções já que é importante mostrar para o leitor especializado que você precisa se distanciar de uma leitura repetitiva de um determinado autor e lidar com um entendimento hermenêutico para, assim, aprofundar a análise" foram feitas sobre o modelo de interação e situação comunicativa. Por outro lado, comentários como "...algumas ideias estão repetidas... me pareceu que eu li a mesma ideia várias vezes e senti que o texto não estava avançando para proporcionar evidências da sua hipótese" referiram-se ao modelo de evento.

O modelo textual mostrou preeminência estatística significante com relação ao modelo de interação e situação comunicativa ($z = 1.974$; $p < .05$). Ademais, a função diretiva prevaleceu novamente, e, neste caso, além da expressiva ($z = 2.514$; $p < .05$). Finalmente, comparado com o FNT, houve um nível maior de *feedback* substancial ($z = 2.067$; $p < .05$), com a proporção sendo praticamente oposta.

Na combinação das categorias, os resultados relacionados ao FG, em ordem descendente de frequência, estão apresentados no Quadro 8.

[5] Nesta categoria e na próxima, o total é maior porque três comentários foram classificados em mais de uma categoria.

Quadro 8. Combinações de categorias no FG

Combinações de categorias	Frequência	Porcentagem
Modelo textual - Diretiva - *Feedback* fundamentado	8	28%
Modelo de interação e situação comunicativa - Diretiva - *Feedback* fundamentado	5	17%
Modelo textual - Diretiva - *Feedback* básico	4	13,5%
Modelo de eventos - Diretiva - *Feedback* fundamentado	4	13,5%
Modelo textual - Expressiva - *Feedback* básico	2	7%
Modelo de eventos - Expressiva - *Feedback* básico	2	7%
Modelo de eventos - Expressiva - *Feedback* fundamentado	2	7%
Outros	2	7%
Total	29	100%

Nenhuma dessas diferenças foram estatisticamente significantes, um resultado que não é surpreendente tendo em vista da escassa variação numérica entre os tipos de comentários.

As Perspectivas dos Alunos Sobre o *Feedback* Antes e Depois das Atividades de Revisão por Pares na Oficina

Como mencionado previamente, os alunos inicialmente participaram de um fórum online, respondendo a diversas perguntas sobre suas experiências prévias com fornecimento e recebimento de *feedback*. Quatro categorias emergiram da análise dessas respostas: 1) benefícios do *feedback*; 2) foco do *feedback*; 3) nível relacional; e 4) agentes. Em seguida, cada categoria será caracterizada incluindo exemplos coletados das contribuições dos alunos.

Nove de dez alunos mencionaram no fórum online os benefícios do *feedback*. Cinco deles destacaram que acessar os comentários – em muitos casos, com perspectivas diferentes – permitiu que eles melhorassem seus textos ("permitiu que melhorássemos os textos científicos porque o olhar observador de um colega, um supervisor ou um expert detecta a coesão, coerência e adequação necessárias"). Quatro alunos consideraram o *feedback* um componente central de seu processo de aprendizagem ("Na minha opinião, *feedback* é uma das instâncias mais produtivas de aprendizagem na vida acadêmica"). Dois deles reconheceram a forma como a visão do autor e o pensamento crítico poderiam ser modificados pelos comentários, o que poderia levar a uma melhora nos rascunhos ("isso me levou a ter um olhar menos generoso com relação aos meus textos e a valorizar os comentários como uma forma de melhorar a escrita. Também faz parte de refinar os próprios critérios e definir quais comentários merecem ser considerados ou não"). Um aluno mencionou o autocontrole derivado do *feedback* ("você começa a controlar suas próprias ações com base no *feedback* recebido e você também espera *feedback* que aborde as questões que não pode controlar"). Outro participante destacou a importância do trabalho colaborativo que as atividades de *feedback* envolveram, o que poderia influenciar sua pesquisa de forma positiva ("durante o trabalho colaborativo, na hora de pesquisar informações, é comum encontrar referências e fontes relacionadas a temas que outro colega precisa").

Outro aspecto reforçado pelos alunos foi o foco dos comentários. Três deles declararam ter recebido comentários sobre o conteúdo, a abordagem da pesquisa ou os conceitos ("questões que me permitiram ver onde era necessário esclarecer meus conceitos e argumentos"). Dois participantes declararam ter recebido *feedback* referente à estrutura geral do texto, como incluir um índice ("as sugestões de começar a elaborar um índice comentado me guiaram de forma eficiente a começar a escrevê-lo"). Dois outros alunos mencionaram sugestões sobre o trabalho com a literatura ("o aconselhamento dos orientadores quanto à seleção das referências foi essencial").

Quanto ao nível relacional, três dos cinco alunos que mencionaram este tema consideraram necessário adotar uma atitude positiva na hora de fornecer e receber *feedback*. Neste sentido, um/a aluno/a declarou que, quando seu *feedback* era requisitado, tentava fazer como sua orientadora, que sempre havia sido respeitosa e visava seu desenvolvimento ("Eu tentei imitar a postura que minha orientadora sempre teve quando fornecia *feedback* e fazia comentários, sempre respeitosa e buscando o aprimoramento da dissertação/tese"). Entretanto, dois alunos fizeram referência a sentimentos negativos associados a comentários críticos ("Confesso que tive reações negativas ao *feedback* negativo que recebi durante meu processo").

Oito dos dez alunos mencionaram de quem eles haviam recebido *feedback* (agentes). Cinco deles mencionaram seus orientadores ("Com relação ao *feedback*, eu o considero cada vez mais necessário, mesmo que seja advindo apenas do meu orientador"). Três alunos mencionaram professores de seus cursos de pós-graduação ("O *feedback* com o time de professores do curso de pós-graduação em metodologia foi e ainda é muito positivo, um fator que influenciou a escrita da minha dissertação/tese"). Dois alunos fizeram referência aos comentários de revisores e também do público em eventos acadêmicos ("Já recebi *feedback* em diferentes situações como colóquios ou trabalhos relacionados ao tópico da dissertação/tese e, em geral, eu preferi o *feedback* crítico"). Apenas um aluno declarou ter recebido *feedback* de colegas de trabalho ("do ambiente de trabalho, pois permite o compartilhamento e constante recebimento de *feedback* de colegas e amigos que estão envolvidos na mesma tarefa").

Perspectivas dos Alunos Sobre *Feedback* Depois das Atividades de Revisão por Pares na Oficina

Seis categorias surgiram da análise do questionário preenchido pelos alunos ao final da oficina: 1) benefícios do *feedback*; 2) foco do *feedback*; 3) nível relacional; 4) reação ao *feedback*; 5) problemas com o *feedback*; e 6) benefícios do ambiente digital. As primeiras três categorias estão alinhadas aos resultados referentes ao fórum de intervenções. Portanto, os resultados serão apresentados relacionando dados dos dois instrumentos.

No que diz respeito aos benefícios do FP recebido, quatro alunos mencionaram no fórum que valorizaram bastante a possibilidade de ter acesso à perspectiva dos pares ("O ponto de vista do meu colega me ajudou a considerar como uma pessoa de outra área disciplinar percebe a minha escrita acadêmica, e a identificar se o texto é compreensível e se minhas frases estão bem escritas ou não"). Neste sentido, parece que, de acordo com os participantes, a diferença entre a perspectiva do autor e a de seus colegas sobre a dissertação/tese (com base principalmente em diferenças de área de estudo) pode ajudar a melhorar o texto. Além disso, dois alunos consideraram que o FP permitiu que se distanciassem do texto, alcançando maior objetividade na hora de avaliar as modificações ("uma perspectiva diferente da minha me permitiu refazer os parágrafos de modo a não descreditar pesquisas anteriores, me colocando em uma posição mais objetiva no desenvolvimento do texto"). Os resultados do fórum e do questionário indicam que os alunos avaliaram positivamente as contribuições dos pares, destacando os benefícios de poder ter acesso a diferentes pontos de vista para melhorar sua produção textual.

O foco do FP foi mencionado no questionário por quatro dos nove alunos. Três deles comentaram sobre as contribuições dos colegas com relação à estrutura ou nível linguístico do texto – coesão, coerência, precisão e adequação linguística ("ela fez apenas contribuições sobre a forma"). Apenas um aluno mencionou que seus colegas se referiram a questões relacionadas à pesquisa e a seu desenvolvimento ("Isso me ajudou a ver a verdadeira metodologia 'hermenêutica' e a repensar a dissertação/tese como um todo, não apenas aquele capítulo"). Considerando o que os participantes expressaram, o foco do *feedback* recebido antes da oficina foi diferente daquele elaborado durante a experiência de formação. Enquanto o primeiro focou principalmente nos componentes e conceitos da pesquisa, durante a oficina, o foco de grande parte dos comentários foi na estrutura e nos recursos linguísticos.

Com relação ao nível relacional, dois alunos mencionaram a importância da maneira como o FP foi fornecido no sentido de ser cuidadoso com o recebedor ("um pequeno obstáculo no começo foi como fornecer *feedback*, isto é, que linguagem eu deveria usar de modo a não afetar os sentimentos do meu colega negativamente"). De forma similar, outros dois alunos consideraram que uma atitude receptiva foi necessária para ser capaz de receber o *feedback* de forma positiva e agir de acordo ("Sinto que esta forma de trabalho requer uma atitude receptiva, positiva, de aceitação"). Portanto, essas apreciações são similares àquelas expressadas pelos alunos antes de começar a oficina, já que nos dois instrumentos eles reconheceram não apenas a predisposição positiva e o cuidado necessário na hora de fazer comentários, mas também a necessidade de uma atitude receptiva com relação a críticas no recebimento de *feedback*.

Além dos temas mencionados anteriormente que também apareceram nos dados coletados no início da experiência, os alunos mencionaram tópicos adicionais em suas respostas ao questionário. Seis deles se referiram a formas de proceder com o FP. Eles explicaram as ações realizadas dependendo do FP recebido. Neste sentido, vale a pena mencionar que essas ações eram geralmente representadas pelo prefixo 're', no sentido de repetição. Por exemplo: "re-fazer alguns parágrafos", "re-estruturar o discurso", "re-pensar seções inteiras", "re-visar questões que eu havia considerado finalizadas e me forçar a re-fazê-las", "re-configurar o capítulo"; "eu prestei atenção a cada um dos comentários e re-escrevi o que foi necessário de acordo com os mesmos", "re-pensar meu estilo acadêmico". Portanto, o FP levou à refacção de ações associadas ao processo de escrita de modo a se atingir uma produção textual mais adequada.

Outra categoria nova que surgiu do questionário se refere aos problemas associados a fornecer e receber FP. Isso foi mencionado por três alunos. Dois deles destacaram complicações relacionadas ao tempo, tendo em vista seu grande número de responsabilidades ("Meu maior problema foi o tempo. É difícil balancear disciplinas, estudar para outras disciplinas, escrever a dissertação/tese, dar aula, trabalhar e ter uma família"); o outro aluno mencionou as dificuldades relacionadas à maneira como seu colega elaborou o *feedback* ("Eu não achei os comentários desafiadores. Teria preferido se as correções tivessem exigido mais de mim").

Ademais, três alunos se referiram aos benefícios do uso de tecnologias digitais para fornecer e receber *feedback*. De acordo com um deles, o maior benefício foi relacionado à possibilidade de vencer o sentimento de 'solidão' associado ao processo de escrita da dissertação/tese graças ao vínculo de confiança criado durante o trabalho com colegas por meio de um documento compartilhado ("O ambiente *online* é uma ferramenta surpreendentemente útil, em especial pelo fato de você poder ler e trabalhar no documento de qualquer dispositivo móvel, a qualquer momento e, ao mesmo tempo, poder construir confiança em um relacionamento que apaga de maneira significativa o sentimento de solidão envolvido em escrever uma dissertação/tese"). Outro aluno considerou que o ambiente digital permitiu fornecer contribuições detalhadas ("As contribuições foram impulsionadas pelo componente de aprendizagem online já que, quando você trabalha com tantos detalhes em textos complexos, a coisa mais útil é o uso de ferramentas de edição como o *Google Drive*"). Outro aluno declarou que o fórum permitiu interação constante ("Eu gostei do fórum já que nossas dúvidas pessoais e expectativas são compartilhadas e o fórum ajuda a esclarecer todo tipo de problema que não se encaixa em um lugar específico").

Discussão e Conclusão

Este estudo analisou, por um lado, o FNT e o FG fornecido por colegas em rascunhos de dissertações/teses no formato de uma oficina online de escrita para pós-graduandos. Nesta oficina, como aponta Aitchison (2009, p. 907) em relação à escrita, o *feedback* foi "o sujeito e o objeto, o modo e os meios

da atividade"[6]. Ademais, esta pesquisa estudou a perspectiva dos alunos quanto a fornecer e receber *feedback* antes e depois de participarem nas atividades de revisão propostas na oficina.

Com relação ao FNT, com significância estatística, houve a prevalência de comentários se referindo ao modelo textual (principalmente aqueles relacionados a aspectos linguísticos) na forma de *feedback* básico e com uma função pragmática diretiva. Portanto, nossos resultados são similares ao que pesquisas anteriores encontraram sobre o *feedback* de professores (BASTURKMEN; EAST; BITCHENER, 2014), com a precisão linguística sendo o aspecto mais frequente nos comentários. Isso também parece ser compatível com a perspectiva dos nossos participantes, já que eles mencionaram que, durante a experiência, o foco do *feedback* foi muito mais em recursos estruturais e linguísticos. Ao contrário disso, a maior parte do *feedback* recebido antes da oficina era focado na construção dos componentes e conceitos da pesquisa. Isto pode ser devido, ao menos parcialmente, ao fato de que, em geral, o *feedback* era previamente fornecido principalmente pelo orientador ou outros professores do programa de pós-graduação. Como membros experientes de uma comunidade de pesquisa específica, eles podem fornecer conselhos mais aprofundados e específicos que aqueles fornecidos por colegas, que estão mais restritos a níveis mais superficiais do processo de escrita.

No FG, embora uma porcentagem maior de *feedback* ainda estivesse associada ao modelo textual, a distribuição de comentários foi mais homogênea entre os três tipos de modelos, e um nível mais alto de comentários substanciais foi percebido. Neste sentido, similarmente a pesquisas anteriores (ÁLVAREZ; DIFABIO, 2017), os fóruns na oficina de escrita parecem ter favorecido a configuração de uma comunidade discursiva específica (MAHER et al., 2008) caracterizada por usos específicos da linguagem com relação ao gênero textual dissertação/tese. Assim, mesmo os alunos sem uma base na área de Linguística gradualmente incorporaram e usaram o léxico especializado. Esta dinâmica permite definir a revisão por pares como um processo positivo e produtivo ao encorajar o desenvolvimento de um olhar crítico (DELYSER, 2003) que pode ter um impacto na escrita (ÁLVARES; BASSA, 2013; KUMAR; AITCHISON, 2017). Ademais, revisões globais parecem suscitar mais reflexões em diferentes dimensões da dissertação/tese sem a predominância de comentários sobre aspectos linguísticos.

Os aspectos mencionados acima podem estar relacionados ao *feedback* recebido antes e depois da oficina: de acordo com os alunos, a perspectiva dos pares permitiu que eles materializassem melhor o texto ou até mesmo mergulhassem em uma avaliação crítica de seus próprios trabalhos. Ademais, os comentários dos pares permitiram que eles refizessem as ações de escrita que ocorreram durante a escrita do primeiro rascunho (ex.: esboço dos parágrafos, estruturação do discurso, reflexão sobre seções inteiras), mas, desta vez, as ações foram fundamentadas por perspectivas diferentes que levaram a uma melhora do texto em diferentes níveis. Esses resultados são compatíveis com o estudo de Yu (2019), que revelou que atividades de revisão melhoram as habilidades de escrita acadêmica bem como a capacidade de reflexão e pensamento crítico. Neste sentido, nossos participantes também refletiram sobre o papel do *feedback* e se tornaram mais cientes dos movimentos, passos e recursos linguísticos relacionados ao gênero textual. Esta conscientização também permitiu que se sentissem mais bem preparados para serem mais críticos sobre sua própria escrita. Ademais, este tipo de conhecimento retórico que eles começaram a demonstrar muito provavelmente não teria surgido por meio de seus orientadores; a não ser que estes últimos tivessem algum treinamento em escrita, sua habilidade reflexiva para manipular o gênero dissertação/tese é limitada (BAZERMAN, 2007).

Esses resultados nos aproximam de soluções para os já conhecidos problemas de alunos de pós-graduação em processo de escrita da dissertação/tese: a revisão conjunta de colegas, professores

[6] No original: "the subject and the object, the medium and the means of activity"

e orientadores pode proporcionar um "espaço seguro e de apoio"[7] (FERGUSON, 2009) ou uma comunidade baseada na confiança (ROULSTON *et al.*, 2016) e um lócus para aprender sobre o "conhecimento prático" exigido para se obter resultados bem-sucedidos (AITCHISON, 2009). De fato, uma série de abordagens para apoiar a escrita na pós-graduação (ex.: oficinas especiais, grupos de escrita) são focadas no fornecimento de *feedback* (LASSIG *et al.*, 2010; CAN; WALKER, 2011; KOZAR; LUM, 2013). Quando estas iniciativas são eficazes, o *feedback* contínuo (CAFFARELLA; BARNETT, 2000) ajuda na reescrita do texto para diminuir a distância entre as intenções iniciais e os resultados atingidos do indivíduo (CARLINO, 2012). *Feedback* efetivo, de acordo com os próprios alunos (EAST; BITCHENER; BASTURKMEN, 2012), lida mais com a organização geral da escrita do que com aspectos superficiais e também desafia o pensamento (conteúdo, fluxo, argumentação), motivando os autores a encontrar suas próprias respostas. Ainda assim, para melhorar a quantidade e qualidade do FP, é necessário treinamento específico em vez de se presumir que alunos da pós-graduação sabem como gerenciar a escrita (SIMPSON et al., 2016; DRESSLER et al., 2019).

Finalmente, é relevante mencionar que, por causa do tamanho do corpus, as conclusões propostas são apenas provisionais e devem ser analisadas de forma mais completa por outro estudo com amostra maior. Ademais, de forma a continuar esta pesquisa, como Dressler *et al.* (2019) indicam, é essencial estudar as mudanças desempenhadas pelos alunos com base no *feedback* recebido pelos colegas e experts; isto é, analisar sua disposição para agir com base na informação recebida e usá-la para transformar o texto.

Referências

AITCHISON, C. Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, v. 34, n. 8, p. 905-916, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03075070902785580. Acesso em: 14 nov. 2020.

ÁLVAREZ, G.; BASSA, L. TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, v. 10, n. 2, p. 5-19, jul-dic. 2013.

ÁLVAREZ, G.; DIFABIO, H. La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. Perfiles educativos, v. 39, n. 155, p. 51-67, 2017. Disponível em: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulos/2017/n155a2017/mx.peredu.2017.n155.p51-67.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

ÁLVAREZ, G.; DIFABIO, H. Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. Apertura. *Revista de innovación educativa*, v. 11, n. 2, p. 40-53, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540. Acesso em: 14 nov. 2020.

ÁLVAREZ, G.; DIFABIO, H. Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. Apertura. Revista de innovación educativa, v. 10, n. 1, p. 8-23, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n1.996. Acesso em: 14 nov. 2020.

AVENDAÑO CASTRO, W. R.; PAZ MONTES, L. S.; RUEDA VERA, G. Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. Sophia, v. 3, n. 1, p. 132-143, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.457. Acesso em: 14 nov. 2020.

BASTURKMEN, H.; EAST, M.; BITCHENER, J. Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. Teaching in Higher Education, v. 19, n. 4, p. 432-445, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728. Acesso em: 14 nov. 2020.

[7] No original: "safe and supportive space"

BAZERMAN, C. Writing and cognitive development: Beyond writing to learn. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 15-18 ago. 2007, Tubarão - SC. Proceedings […]. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007. p. 38-49.

CAFFARELLA, R.; BARNETT, B. Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: The importance of giving and receiving critiques. Studies in Higher Education, v. 25, n. 1, p. 39-52, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1080/030750700116000. Acesso em: 14 nov. 2020.

CAN, G.; WALKER, A. A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. Research in Higher Education, v. 52, n. 5, p. 508-536, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11162-010-9204-1. Acesso em: 14 nov. 2020.

CARLINO, P. ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magister exitosos. Educere, Revista Venezolana de Educación, v. 9, n. 30, p. 415-420, 2005. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19980/2/articulo19.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

CARLINO, P. Helping doctoral students of education to face writing and emotional challenges in identity transition. In: CASTELLÓ, M.; DONAHUE, C. (ed.). University writing: Selves and Texts in Academic Societies. London: Emerald Group Publishing, 2012. p. 217-234.

CHOIS LENIS, P.; GUERRERO GIMÉNEZ, H. I.; BRAMBILA LIMÓN, R. Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura, v. 25, n. 2, p. 535-556, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09. Acesso em: 14 nov. 2020.

CUBO DE SEVERINO, L.; BOSIO, I. V. La tesis como clase textual y su proceso de escritura. In: CUBO, L.; PUIATTI, H.; LACON, N. (ed.). Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción. Córdoba, Argentina: Comunic-arte, 2011. p. 13-36.

D'ANDREA, L. Obstacles to Completion of the Doctoral Degree in Colleges of Education. Educational Research Quarterly, v. 25, n. 3, p. 42-58, 2002.

DELAMONT, S. Four great gates: dilemmas, directions and distractions in educational research. Research Papers in Education, v. 20, n. 1, p. 85-100, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1080/0267152052000341345. Acesso em: 14 nov. 2020.

DELYSER, D. Teaching graduate students to write: a seminar for thesis and dissertation writers. Journal of Geography in Higher Education, v. 27, n. 2, p. 169-181, 2003. Disponível em: http://www.ga.lsu.edu/delyser/writingseminar.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

DRESSLER, R.; CHU, M.-W,; CROSSMAN, K.; HILMAN, B. Quantity and quality of uptake: Examining surface and meaning-level feedback provided by peers and an instructor in a graduate research course. Assessing Writing, v. 39, p. 14-24, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.11.001. Acesso em: 14 nov. 2020.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. Developing English for specific purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

EAST, M.; BITCHENER, J.; BASTURKMEN, H. What constitutes effective feedback to postgraduate research students? The students' perspective. Journal of University Teaching & Learning Practice, v. 9, n. 2, 1-16, 2012. Disponível em: http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss2/7. Acesso em: 14 nov. 2020.

ESCALANTE GÓMEZ, E. Un análisis descriptivo y fenomenológico de problemas en la elaboración de tesis de maestría. Reencuentro, v. 57, p. 38-47, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012514006. Acesso em: 14 nov. 2020.

FERGUSON, T. The 'Write' Skills and More: A Thesis Writing Group for Doctoral Students. Journal of Geography in Higher Education, v. 33, n. 2, p. 285-297, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03098260902734968. Acesso em: 14 nov. 2020.

GARDNER, S. I heard it through the grapevine: doctoral student socialization in chemistry and history. Higher Education, v. 54, p. 723-740, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10734-006-9020-x. Acesso em: 14 nov. 2020.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. Metodología de la investigación. 6. ed. México: McGraw Hill, 2014.

KOZAR, O.; LUM, J. Factors to consider when designing writing groups for off-campus doctoral candidates. In: CARTER, H. M.; GOSPER, M.; HEDBERG, J. (ed.). Electric Dreams, Proceedings ascilite 2013. Sydney: Macquarie University, 2013. p. 498-502.

KUMAR, V.; AITCHISON, C. Peer facilitated writing groups: a programmatic approach to doctoral student writing. Teaching in Higher Education, v. 23, n. 3, p. 360-373, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391200. Acesso em: 14 nov. 2020.

KUMAR, V.; STRACKE, E. An analysis of written feedback on a PhD thesis. Teaching in Higher Education, v. 12, n. 4, p. 461-470, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13562510701415433. Acesso em: 14 nov. 2020.

LASSIG, C.; LINCOLN, M.; DILLON, L.; DIEZMANN, C.; FOX, J.; NEOFA, Z. Writing together, learning together: the value and effectiveness of a research writing group for doctoral students. In: JEFFERY, P. (ed.). Proceedings of the Australian Association for Research in Education Annual Conference 2010: Making a Difference. Camberra: Australian Association for Research in Education, 2010, p. 1-14.

LEE, A.; MURRAY, R. Supervising writing: helping postgraduate students develop as researchers. Innovations in Education and Teaching International, v. 52, n. 5, p. 558-570, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1080/14703297.2013.866329. Acesso em: 14 nov. 2020.

LOVITTS, B. The Transition to Independent Research: Who Makes It, Who Doesn't, and Why. The Journal of Higher Education, v. 79, n. 3, p. 296-325, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772100. Acesso em: 14 nov. 2020.

LUNDELL, D.; BEACH, R. Dissertation Writers' Negotiations with Competing Activity Systems. In: BAZERMAN, C.; RUSSELL, D. (ed.). Writing selves, writing societies. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse, 2002. p. 483-514.

MAHER, D.; SEATON, L.; MCMULLEN, C.; FITZGERALD, T.; OTSUJI, E.; LEE, A. 'Becoming and being writers': the experiences of doctoral students in writing groups. Studies in Continuing Education, v. 30, n. 3, p. 263-275, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1080/01580370802439870. Acesso em: 14 nov. 2020.

MARTÍN TORRES, G. G. La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa: El acompañamiento, una pieza clave. CPU-E Revista de Investigación Educativa, v. 15, p. 69-86, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2831/283123579004.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

MCLAUGHLIN, C. J.; SILLENCE, E. Buffering against academic loneliness: The benefits of social media-based peer support during postgraduate study. Active Learning in Higher Education, p. 1-14, Sept. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1469787418799185. Acesso em: 14 nov. 2020.

PENG, H. Supervisors' views of the generic difficulties in thesis/dissertation writing of Chinese EFL research students. The Asian Journal of Applied Linguistics, v. 5, n. 1, p. 93-103, 2018. Disponível em: https://caes.hku.hk/ajal/index.php/ajal/article/view/524. Acesso em: 14 nov. 2020.

ROULSTON, K.; TEITELBAUM, D.; CHANG, B.; BUTCHART, R. Strategies for developing a writing community for doctoral students. International Journal for Researcher Development, v. 7, n. 2, p. 198-210, Nov. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1108/IJRD-02-2016-0003. Acesso em: 14 nov. 2020.

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, D. La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora. Revista Iberoamericana de Educación, v. 60, n. 3, p. 1-12, 2012. Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/5089Schez.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

SIMPSON, S.; RUECKER, T.; CARREJO, D.; FLORES, B.; GONZALEZ, H. Leveraging development grants to create graduate writing support at three Hispanic-Serving Institutions. In: SIMPSON, S..; CAPLAN, N.; COX, M.;

PHILLIPS, T. (ed.). Supporting graduate student writers: Research, Curriculum, and Program Design. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2016. p. 171-191.
SWALES, J. Research genres: Explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

YU, S. Learning from giving peer feedback on postgraduate theses: Voices from Master's students in the Macau EFL context. Assessing Writing, v. 40, p. 42-52, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.asw.2019.03.004. Acesso em: 14 nov. 2020.

DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p97

Discutindo Assimetria de Poder no Contexto de Telecolaboração com Vistas a Promover Atitudes Relacionadas à Competência Interlectual

Massimo **VERZELLA***
Vivian Nádia Ribeiro **DE MORAES CARUZZO****
Tamiris **DESTRO COSTA*****

* Doutor em Língua e Literatura Inglesa pela Universidade de Chieti-Pescara (2004) e Doutor em Retórica, Produção Escrita e Cultura pela North Dakota State University (2016). Professor Titular e Coordenador dos cursos de Produção Escrita na Penn State Erie, the Behrend College. Contato: muv56@psu.edu.

** Mestra (2018) e Doutoranda (2019-2023) em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/FCLAr). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP/FCLAr. Contato: vivian.moraes@unesp.br.

*** Mestra (2017) e Doutoranda (2018-2022) em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/FCLAr). Contato: tamiris.destro@unesp.br.

Resumo:
A internacionalização em casa pode beneficiar todos os tipos de alunos e seu valor se tornou mais evidente no longo período após a pandemia de Covid-19. Este artigo relata uma iniciativa de virtual exchange: estudantes de inglês como língua estrangeira no Brasil e alunos de redação em inglês nos Estados Unidos envolvidos em um projeto de telecolaboração internacional. Nosso objetivo foi entender se os alunos que participam de projetos de telecolaboração desenvolvem atitudes que levam à competência intercultural, uma vez que são abordadas questões relacionadas à assimetria de poder entre falantes nativos e não nativos de inglês. Para determinar se os dois grupos de alunos desenvolveram atitudes de tolerância, respeito e curiosidade por outras culturas, bem como atitudes de confiança mútua, pedimos que respondessem a um questionário ao final do projeto. Os resultados mostram que a telecolaboração estimulou o interesse dos alunos por outras culturas, um primeiro passo crucial para a aquisição da competência intercultural. Os alunos colaboraram de forma eficaz porque os dois grupos confiaram na competência linguística um do outro. Nosso estudo confirma que a telecolaboração é uma das iniciativas mais sólidas pedagogicamente na esfera da internacionalização em casa. Mais instrutores devem preparar os alunos para se comunicarem e colaborarem efetivamente em equipes interculturais por meio desse tipo de aprendizagem experiencial.

Palavras-chave:
Internacionalização em casa. Competência intercultural. Telecolaboração.

Recebido em: 22/09/2020
Aceito em: 18/12/2020

Discutindo Assimetria de Poder no Contexto de Telecolaboração com Vistas a Promover Atitudes Relacionadas à Competência Interlectual

Massimo Verzella; Vivian Nádia Ribeiro De Moraes Caruzzo; Tamiris Destro Costa

Introdução

Internacionalização é "o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global em um propósito, são funções ou entrega da educação de nível superior" (KNIGHT, 2003, p. 2). Rumbley, Altbach e Reisberg (2012, p. 6) identificam as principais manifestações da internacionalização no número crescente da mobilidade entre estudantes e acadêmicos em contextos internacionais, o crescente interesse em preparar os alunos para o sucesso em um mundo interconectado, a consolidação do inglês como língua franca para ensino superior, o aumento da comercialização da educação internacional e o crescimento da oferta educacional transfronteiriça (proliferação de instituições irmãs, *campi* filiais e arranjos colaborativos; crescimento do ensino a distância). No que diz respeito aos fundamentos que impulsionam a internacionalização, podemos distinguir quatro grupos: sociocultural, político, acadêmico e econômico. Conforme relata Knight (2012), pesquisas mundiais conduzidas pela *International Association of Universities* em 2003, 2005 e 2009 mostram que, para os chefes das instituições, a principal justificativa (para 2005 e 2009) era a promoção da competência intercultural e o interesse por questões internacionais.

Em um esforço para entender como os administradores e estudiosos interculturais dos EUA compreendem o conceito de competência intercultural, Deardorff (2006, 2009) conduziu um estudo que mostra como os participantes foram capazes de chegar a um consenso sobre 22 elementos essenciais da competência intercultural. Deardorff organizou esses elementos em um modelo de pirâmide que inclui quatro estágios. O estágio 1 apresenta as atitudes como um ponto de partida fundamental. Os indivíduos precisam apreciar os valores de respeito por outras culturas, abertura para aprendizagem intercultural, curiosidade e descoberta. Uma vez que essas atitudes são adquiridas, os indivíduos podem passar para o estágio 2: a aquisição de conhecimentos e habilidades enquanto amadurecem a autoconsciência cultural e a consciência sociolinguística. O estágio 3 inclui quatro resultados internos desejados: adaptabilidade, flexibilidade, visão etnorrelativa e empatia. Esses resultados internos levam ao estágio 4: o resultado externo de "comportar-se e comunicar-se de forma eficaz e adequada (com base em seu conhecimento, habilidades e atitudes interculturais) para atingir seus objetivos em algum grau" (DEARDORFF, 2006, p. 254).

O modelo de Deardorff se sobrepõe parcialmente ao modelo influente de Byram (1997), que inclui cinco componentes interdependentes: atitudes, conhecimento, habilidades de descoberta e interação, e habilidades de interpretação e relacionamento. Na visão de Byram, a interação desses quatro componentes leva à consciência cultural crítica, o quinto componente. Embora existam muitas outras conceituações de competência intercultural, vários modelos enfatizam a importância das atitudes. O falante interculturalmente competente é muitas vezes construído como uma pessoa que pode transformar um encontro intercultural em um relacionamento, mostrando um compromisso com a compreensão de uma cultura desconhecida, ao mesmo tempo em que convida o "estranho" para sua própria cultura.

Considerando a importância da internacionalização da educação de nível superior como movimento de promoção da competência intercultural, o presente artigo relata um projeto realizado

por um professor de uma universidade americana e duas professoras estagiárias de uma universidade brasileira. Alunos de ambas as instituições se envolveram em um projeto de telecolaboração no qual trabalharam como autores e revisores. Nosso objetivo é ilustrar como os alunos que participam de projetos de telecolaboração desenvolvem atitudes que os ajudarão a desenvolver gradualmente sua competência intercultural e a capacidade de colaborar com pessoas de diferentes origens. Para atingir nosso objetivo pedagógico, concordamos que tínhamos que lidar com questões de assimetria de poder entre falantes nativos de inglês e falantes não nativos. Estes últimos costumam ser implicitamente posicionados como alunos que não podem ensinar nada aos falantes nativos e cujo papel é imitar os modelos de fala e escrita típicos do inglês nativo.

Nosso projeto é um exemplo de como operacionalizar a internacionalização em casa, uma estrutura de iniciativas de ensino e aprendizagem que é discutida na primeira seção deste artigo. A seção dois apresenta uma visão geral da *virtual exchange* transnacional antes de ilustrar nosso próprio projeto de telecolaboração. As seções três e quatro apresentaram e discutem nossas descobertas. A conclusão oferece nossas considerações finais sobre a aquisição de atitudes de competência intercultural por meio da telecolaboração.

Internacionalização em Casa

As instituições de ensino superior que valorizam a competência intercultural realizam esforços de internacionalização que incluem vários tipos de programas de mobilidade e intercâmbio. Esses programas implicam: no recrutamento de professores e alunos internacionais, na exportação de sistemas acadêmicos que podem incluir a entrega de programas além-fronteiras e na internacionalização do currículo. O termo normalmente usado para designar todas as formas de educação além-fronteiras (mobilidade de pessoas, projetos, programas e provedores) é *internacionalização*. Em contraste, o termo *internacionalização em casa* designa intervenções orientadas ao currículo destinadas a envolver os alunos em atividades que desenvolvam compreensão global e habilidades interculturais. Existem muitas definições de internacionalização em casa: as mais antigas são muito amplas (CROWTHER *et al.*, 2001). Autores mais recentes tendem a ser mais específicos. Beelen e Jones (2015, p. 69) definem internacionalização em casa como a "integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes de aprendizagem domésticos".

Tradicionalmente, a ênfase tem sido na internacionalização e, em particular, na mobilidade estudantil, mas a década 2010-2019 testemunhou uma mudança na ideia de internacionalização abrangente, discutida longamente por Hudzik (2011, 2015). As perspectivas internacionais e comparativas, de acordo com Hudzik, devem ser "permeadas" em todo o ensino, pesquisa e missões de serviço do ensino superior. A internacionalização não pode ser simplesmente um componente desejável do ensino superior. Em vez disso, deve moldar o *ethos* institucional das universidades mundiais (HUDZIK, 2011, p. 6). De maneira tradicional, a mobilidade era o componente mais divulgado e atraente da política e prática de internacionalização, mas a situação começou a mudar nos últimos dez anos (DE WIT; HUNTER, 2015) e a pandemia Covid-19 estimulou novas reflexões sobre o valor da internacionalização em casa.

Presumindo que as viagens internacionais possam ser restauradas em sua plenitude, os programas de mobilidade ainda atrairão um número muito pequeno de estudantes que podem pagar os custos desses programas. Uma pesquisa da *Open Door* publicada em 2017 (IIE, 2017) revelou que apenas cerca de dez por cento de todos os alunos de graduação dos Estados Unidos estudarão no exterior ao se formar. Outros fatores que podem desencorajar os alunos a passar tempo em universidades parceiras são as exigências de visto mais rígidas e a disponibilidade (e expansão do papel) do ensino a distância (ALTBACH; KNIGHT, 2007). Quando comparada aos programas de mobilidade, a internacionalização

em casa é uma abordagem mais equitativa para a internacionalização que pode beneficiar todos os tipos de alunos (DE WIT *et al.*, 2015). A pesquisa mostra que as atividades de internacionalização em casa podem estimular o desenvolvimento de competências interculturais dos alunos tanto quanto - senão mais do que - estudos tradicionais ou viagens ao exterior (SORIA; TROISI, 2014). Por esse motivo, não há razão para considerar a internacionalização em casa como a irmã pobre dos programas de mobilidade. Como Whitsed e Green (2016, p. 288), acreditamos que a internacionalização "deve ser para todos os alunos em todos os níveis e em todas as disciplinas". É hora de ir além da mera retórica para encontrar mais formas de operacionalizar a internacionalização no ensino e na aprendizagem (OTIENO, 2020).

O principal componente da internacionalização em casa é a internacionalização do currículo, o que significa incorporar "uma dimensão internacional e intercultural na preparação, entrega e resultados de um programa de estudos" (LEASK, 2009, p. 209) para ajudar os alunos a desenvolver perspectivas internacionais e interculturais como profissionais globais. Guimarães *et al.* (2019) recentemente consultaram o *Google Scholar* para identificar padrões no uso da "internacionalização em casa" ou "*internationalization at home*" ou "ensino superior" ou "*higher education*" nos últimos dez anos. Eles encontraram um aumento significativo nas publicações sobre o assunto tanto em inglês quanto em português. Entre os programas internacionalização em casa mais renomados estão o *Collaborative Online International Learning* ou COIL desenvolvido *na State University of New York* (RUBIN, 2016), o *Trans-Atlantic and Pacific Project* ou TAPP (MAYLATH; VANDEPITTE; MOUSTEN, 2008; MOUSTEN *et al.*, 2010) e *UNIcollaboration* (O'DOWD, 2018). Esses programas contam com o desenvolvimento gradual de redes complexas de professores que conectam classes parceiras geograficamente distantes para a implementação de vários tipos de colaboração entre equipes virtuais interculturais.

Virtual exchange e Telecolaboração

Ao longo dos anos, o desenvolvimento de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem promovido novas formas de interação para grupos translocais de alunos e equipes virtuais interculturais. Para professores de inglês, que enfatizam os aspectos culturais da aquisição da língua e da competência comunicativa, o uso crescente das TIC teve um grande impacto no planejamento e na prática do programa. No entanto, os professores devem sempre integrar a tecnologia na sala de aula com uma mentalidade crítica. Embora os aplicativos de telecomunicações e plataformas para colaboração como o *Google Docs* possam ser muito úteis na sala de aula, é importante considerar que, para sua aplicação bem-sucedida em cursos de idiomas, os educadores precisam refletir sobre seus recursos e limitações para que as tecnologias possam ser integradas de forma coerente com os objetivos de professores e alunos (SALOMÃO, 2017). Os educadores também precisam estar cientes de que a tecnologia e o aprendizado *online* não são culturalmente neutros (REEDER *et al.*, 2004). A maioria das tecnologias da Web 2.0 usadas na telecolaboração (redes sociais, *wikis*, *blogs* e *software* de videoconferência) foi criada em contextos ocidentais e reflete os valores das culturas ocidentais (GUTH; HELM, 2010).

Dois termos usados para descrever projetos internacionais que vinculam cursos universitários em dois (ou mais) países diferentes são *virtual exchange* e telecolaboração. No ensino de línguas estrangeiras, a telecolaboração designa um projeto no qual grupos de alunos de diferentes locais e contextos culturais se envolvem em trocas interculturais por meio de interações *online* em ambientes educacionais (DOOLY, 2008). Guth e Helm definem telecolaboração como "intercâmbio intercultural baseado na Internet entre pessoas de diferentes origens culturais ou nacionais, estabelecido em um contexto institucional com o objetivo de desenvolver habilidades de linguagem e competência comunicativa intercultural (conforme definido por Byram, 1997) por meio de tarefas estruturadas" (GUTH; HELM, 2010, p. 14). Como Helm

(2013) ilustra, os principais resultados de aprendizagem incluem o desenvolvimento de habilidades de linguagem, competência comunicativa intercultural, letramento digital e competências relacionadas ao trabalho, como tradução e comunicação profissional. Seguindo o modelo de competência intercultural de Byram (1997), Belz (2003) convincentemente argumenta que o falante intercultural rejeita todas as formas de preconceito, respeita as diferentes crenças e tradições culturais, e mostra curiosidade e abertura para outras culturas.

Embora os significados de telecolaboração e *virtual exchange* se sobreponham na teoria e na prática, o último é frequentemente usado como um termo guarda-chuva para projetos internacionais conduzidos remotamente. De acordo com O'Dowd (2018, p. 1), *virtual exchange* deve ser usado para "referir-se ao envolvimento de grupos de alunos em interações interculturaisonline e projetos de colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas como uma parte integrada de seus programas educacionais".

Em 2016, na *Second Conference on Telecollaboration in Higher Education* na *Trinity College* em Dublin, foi lançada a *UNIcollaboration - Cross-disciplinary Organisation for Telecollaboration and Virtual Exchange*. Segundo O'Dowd (2018), a escolha do nome da organização reconhece o número considerável de estudos que utilizaram o termo *telecolaboração* para se referir a projetos internacionais que vinculam cursos em dois ou mais países diferentes. Ao mesmo tempo, o nome da organização contribui para o estabelecimento de *virtual exchange* como um termo abrangente. *Virtual exchange* inclui projetos que seguem diferentes modelos e abordagens de colaboração internacional, tanto dentro quanto fora do campo da educação de línguas estrangeiras, por exemplo, e-tandem, teletandem, COIL e telecolaboração.

Durante o desenvolvimento do projeto ilustrado neste artigo, os participantes nos Estados Unidos – professor e alunos – se referiam ao termo como uma prática de *virtual exchange*, enquanto no Brasil as duas professoras e sua supervisora usaram o termo *telecolaboração*. O uso de ambos os termos por instrutores e participantes mostra que seus significados ainda tendem a se sobrepor. No entanto, a divergência na utilização dos termos pelos dois grupos não representou um problema nas etapas de planejamento, execução e avaliação do projeto.

A extensa literatura sobre projetos de telecolaboração conduzidos por instrutores filiados ao TAPP (MOUSTEN *et al.*, 2018; ARNÓ; VERZELLA; MAYLATH, 2021) mostra que os alunos envolvidos nesses projetos não aprendem simplesmente habilidades. Em vez disso, desenvolvem atitudes de curiosidade pela diferença e uma capacidade de se ajustar aos outros recorrendo à mediação linguística. Por meio de intercâmbio e colaboração, os alunos apreciam a importância de usar uma ampla gama de recursos comunicativos para acomodar o público em contextos de interação translocais e mediados por computador.

Nosso Projeto de Telecolaboração

A parceria para a realização do projeto foi firmada por um professor de redação em inglês da *Penn State Erie*, *The Behrend College* (doravante Behrend) e duas alunas de doutorado e professoras estagiárias da Universidade Estadual Paulista (doravante UNESP) durante o segundo semestre de 2019. Dois cursos de redação em inglês na Behrend e um no Brasil foram envolvidos em um projeto internacional concebido como uma telecolaboração.

Para evitar o estabelecimento de relações desiguais e assimétricas e diminuir a posição de poder dos falantes nativos (HELM; GUTH; FARRAH, 2012), as duas instituições e os dois grupos de alunos envolvidos no projeto colaborativo foram apresentados como parceiros simétricos em trocas mútuas. Nunca apresentamos a escrita produzida por alunos nos Estados Unidos como um modelo para os alunos no Brasil e nunca postulamos o inglês americano idiomático como a língua a ser usada nas escritas produzidas

pelos alunos no Brasil. Em outras palavras, os alunos nos Estados Unidos não foram apresentados como especialistas em línguas com autoridade, cujo papel principal era treinar ou tutorar os alunos brasileiros. Seguindo o convite de Helm, Guth e Farrah (2012, p. 118) para evitar posicionar falantes não nativos apenas como aprendizes de línguas, enfatizamos sua experiência como usuários do inglês como língua franca (ILF). Concordamos com Canagarajah (2007) que falantes de ILF nunca devem ser redutivamente considerados como incompetentes. Eles certamente podem desenvolver sua proficiência ainda mais, mas isso também é verdadeiro para falantes nativos, que sempre podem desenvolver sua proficiência em inglês (especialmente inglês escrito) e sua compreensão de comunicação em ILF.

O presente estudo baseia-se em críticas à ideia do falante nativo como provedor ideal de normas (COOK, 1999; SEIDLHOFER, 2001; JENKINS, 2006; VERZELLA 2017; 2019) e à ideologia do falante nativo (RAMPTON, 1990; KRAMSCH, 1997; CANAGARAJAH, 2007; PENNYCOOK, 2007) para apresentar a interação falada ou escrita em uma língua franca como uma situação comunicativa que requer que todos os tipos de falantes ajustem seu uso da linguagem e estratégias retóricas para negociar a construção de significado. Em muitas situações de contato, "é um dever ético do locutor proficiente abraçar práticas de comunicação hospitaleiras que façam novatos, estrangeiros e leigos se sentirem bem-vindos e respeitados em um novo ambiente social" (VERZELLA, 2019, p. 10).

Grupos de Alunos, Atividades e Objetivos: UNESP

Grupos

Dois grupos da UNESP participaram de nosso projeto de telecolaboração. Ambas as turmas eram compostas por graduandos em Letras e matriculados no curso de Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa.

- O Grupo 1, ministrado por Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo, foi formado por 39 alunos do terceiro ano que frequentavam as aulas pela manhã.
- O Grupo 2, ministrado por Tamiris Destro Costa, era composto por 21 alunos do terceiro ano e 2 alunos do primeiro ano que frequentavam as aulas noturnas.

As atividades

Primeiro, os alunos da UNESP tiveram que responder a um vídeo criado por seus parceiros Behrend usando o *VoiceThread*, uma apresentação de *slides* colaborativa multimídia que contém imagens, documentos, vídeo e narração. Em segundo lugar, os alunos da UNESP foram designados aleatoriamente para redigir uma resenha ou uma explicação e compartilhar seus textos com seus parceiros Behrend usando o *Google Docs*. Na sequência, eles tinham que oferecer *feedback* sobre os textos (uma resenha ou uma explicação) redigidos por seus parceiros da Behrend para avaliar sua legibilidade para um público global. Finalmente, eles tiveram que preencher um questionário de pós-aprendizagem para refletir sobre o projeto.

As metas

O que caracterizou nosso projeto como telecolaboração é a diversidade de objetivos de aprendizagem para os cursos envolvidos nas duas universidades (O'DOWD, 2018). Enquanto esperávamos que todos os alunos adquirissem atitudes de abertura e curiosidade por outras culturas, os objetivos adicionais dos alunos da UNESP eram desenvolver competência na língua estrangeira e

competência comunicativa intercultural. Os instrutores no Brasil asseguraram a seus alunos que o fato de não serem falantes nativos do inglês não representaria obstáculos para a conclusão bem-sucedida de seus projetos, desde que estivessem sempre atentos a como as diferenças culturais e sociais (no entendimento da polidez, por exemplo) pode causar problemas de comunicação e mal-entendidos. Além disso, os instrutores convidaram seus alunos a se considerarem usuários experientes do ILF.

Grupos, Atividades e Objetivos dos Alunos: Behrend Grupos

Dois grupos de alunos participaram de nosso projeto de telecolaboração:

• 24 alunos do primeiro ano matriculados em Redação em Inglês (*English Composition*), uma disciplina sobre redação do primeiro ano. Esses alunos estavam se formando em uma variedade de cursos, desde administração até engenharia.

• 24 alunos do terceiro ou quarto ano matriculados em Redação na Profissão Técnica (*Writing in the Technical Profession*), uma disciplina avançada sobre redação para alunos de cursos na área de Exatas. A maioria desses alunos era formada em engenharia. Ambos os cursos foram ministrados por Massimo Verzella.

As atividades

Os alunos da Behrend tiveram que realizar as mesmas atividades atribuídas aos alunos da UNESP: criar e compartilhar um *VoiceThread*, desenvolver e compartilhar análises e explicações, oferecer *feedback* sobre textos compostos por seus parceiros de projeto e preencher o questionário final.

As metas

O principal objetivo dos alunos da Behrend era desenvolver uma atitude de curiosidade por outras culturas e tradições retóricas. Um objetivo relacionado era explorar como falantes não nativos usam ILF na comunicação falada e escrita. O instrutor frequentemente refletia sobre o conceito de acomodação com seus alunos para convidá-los a considerar como alcançar o entendimento mútuo com usuários emergentes de inglês. Em geral, os estudantes americanos não têm muitas oportunidades de se comunicar com falantes de outras línguas. Por esse motivo, nem sempre estão preparados para ajustar o uso do inglês ao interagir, na fala ou na escrita, com pessoas de diversas origens linguísticas. Pesquisas atuais sobre ILF (PITZL, 2005; COGO; DEWEY, 2006; MEIERKORD, 2006; COGO, 2009; KAUR, 2009; HOUSE, 2010; MAURANEN, 2012; COGO; HOUSE, 2018) mostram que falantes não nativos podem recorrer a muitas estratégias pragmáticas para acomodar os interlocutores. Falantes nativos precisam ser apresentados a essas estratégias de forma mais explícita para evitar a idiomaticidade unilateral (SEIDLHOFER, 2002, 2009), um tipo de falha de comunicação que ocorre quando um falante adota totalmente as normas do falante nativo em situações de contato que exigem acomodação linguística e o uso de ILF.

Organização da Telecolaboração

Esta seção relata como organizamos a parceria *online* entre os dois grupos de alunos da Behrend e os dois grupos da UNESP. A parceria foi realizada durante o segundo semestre de 2019 (entre setembro e novembro). Foi organizada nas seguintes fases:

- 3 de setembro: Os alunos da Behrend formaram pares com alunos da UNESP.

• 3 a 10 de setembro: Alunos e instrutores em ambas as universidades discutiram como desenvolver apresentações no *VoiceThread*.

• 10 de setembro: Os alunos em Behrend completaram *VoiceThreads* e os compartilharam com seus parceiros de projeto designados na UNESP.

• 10 a 15 de setembro: Alunos da UNESP adicionaram comentários aos *VoiceThreads* desenvolvidos por alunos da Behrend e desenvolveram seus próprios *VoiceThreads*.

• 16 de setembro: Alunos da UNESP compartilharam seus textos (resenhas e explicações) com alunos da Behrend usando o *Google Docs*.

• 17 e 19 de setembro: Alunos da Behrend deram *feedback* sobre os textos compartilhados por seus parceiros de projeto na UNESP.

• 3 de outubro: os alunos da Behrend compartilharam seus textos (resenhas e explicações) com seus parceiros de projeto na UNESP.

• 8 de outubro: Alunos da UNESP opinaram sobre os textos compartilhados pelos alunos da Behrend.

• 15 de outubro: Os instrutores de ambas as universidades pediram aos alunos que respondessem a um questionário sobre o projeto de telecolaboração e moderaram as discussões finais da aula.

Os alunos foram convidados a se socializar assistindo às apresentações *VoiceThread* criadas por seus parceiros de projeto e adicionando comentários a essas apresentações. Alguns alunos foram além desse requisito básico e trocaram números de telefone para usar o *WhatsApp*. Os alunos também foram convidados a colaborar com seus parceiros de projeto usando uma combinação de ferramentas síncronas (função de mensagem instantânea do *Google Docs*) e assíncronas (a ferramenta de comentários no *Google Docs* e *emails*).

Atividade 1: As Apresentações de *VoiceThread*

Antes de concluir as tarefas de escrita que lhes são atribuídas, os participantes da telecolaboração precisam se socializar e estabelecer confiança na relação (JARVENPAA; LEIDNER, 1999; JOHNSON; CULLEN, 2002; ZAKARIA; AMELINCKZ; WILEMON, 2004). Por esse motivo, pedimos a todos os alunos que desenvolvessem uma apresentação *VoiceThread* para se apresentar e compartilhar informações sobre suas comunidades. As apresentações de dois minutos deveriam incluir fotos acompanhadas de comentários de áudio, mas também vídeos curtos e caixas de texto para adicionar informações sobre fotos ou vídeos. Os *VoiceThreads* tiveram que ser compartilhados com os parceiros do projeto e todos os instrutores com permissão para visualizar e comentar, de forma a estimular interações sustentadas.

Atividade 2: As Tarefas Escritas e as Revisões por Pares

Os alunos da Behrend matriculados no curso de redação do primeiro ano e seus parceiros da UNESP tiveram que desenvolver uma resenha escrita sobre um tema de sua escolha; um filme, por exemplo, mas também um álbum de música, um restaurante, um videogame, um produto de consumo e assim por diante. Esse gênero foi atribuído porque as resenhas tendem a ser idiomáticas e a conter muitas referências culturais que podem estimular conversas entre pares. Imaginamos que os alunos precisariam de esclarecimentos para melhor apreciar a escrita de seus colegas. Para abordar a problemática da assimetria de poder que pode ser observada quando falantes nativos e não nativos são envolvidos na

telecolaboração (TRAIN, 2006), solicitamos aos alunos da UNESP que desenvolvessem suas resenhas sobre temas relacionados à vida no Brasil. Dessa forma, eles poderiam afirmar seu papel de especialistas.

Ambos os grupos de alunos também desenvolveram explicações de conceitos técnicos. Enquanto os alunos da Behrend escreveram explicações sobre tópicos relacionados principalmente a diferentes campos da engenharia, por exemplo, moldagem por injeção de plástico, componentes de turbocompressores encontrados em automóveis, elementos de gestão da cadeia de suprimentos e assim por diante, os alunos da UNESP desenvolveram explicações sobre tópicos relacionados à Linguística, por exemplo, sotaques e preconceito, fonética e fonologia, teoria da tradução, variação linguística no Brasil, língua transfronteiriça e assim por diante. Mais uma vez, os alunos da UNESP puderam se apresentar como especialistas em disciplinas da área da Linguística.

Além de produzir textos, todos os alunos tiveram que fornecer *feedback* sobre as apresentações no *VoiceThread*, resenhas e explicações técnicas de seus parceiros no projeto. Isso significa que todos os alunos que participaram da telecolaboração assumiram duas funções: eles atuaram como autores e revisores. Eles não apenas tiveram que refletir cuidadosamente sobre como criar textos para leitores de diferentes origens culturais e linguísticas, mas também sobre como fornecer *feedback* construtivo e útil aos seus parceiros de projeto.

O Questionário e Nossas Questões de Pesquisa

Nossa investigação assumiu a forma de um estudo de caso exploratório. Um caso é definido na literatura como *bounded stance*, no sentido de um contexto limitado (STAKE, 1988), que investiga fenômenos dentro dos contextos da vida real em que ocorrem (YIN, 1984). Neste estudo, o contexto foi a colaboração entre dois grupos de alunos matriculados em dois cursos diferentes oferecidos em duas universidades diferentes. A abordagem de estudo de caso foi adotada dada a natureza necessariamente exploratória da pesquisa.

Nosso instrumento de coleta de dados foi um questionário preenchido pelos alunos ao final do projeto. Criamos um único questionário, ainda que algumas perguntas tiveram que ser reformuladas, a depender do grupo de alunos. Por exemplo, alunos da UNESP responderam à pergunta: *"Does the fact of your partner being a native speaker of English influence your trust on their feedback?"* ("O fato de seu(sua) parceiro(a) ser falante nativo(a) de inglês influencia sua confiança em seu *feedback*?") Claramente, a pergunta foi modificada para os alunos da Behrend, perguntando se eles confiavam no *feedback* recebido de falantes não nativos. O questionário era composto por 26 questões diretamente relacionadas ao projeto de telecolaboração. Incluímos uma mistura de questões de múltipla escolha (20) e questões abertas (6). Para nove das questões de múltipla escolha, pedimos aos alunos que justificassem suas respostas.

As principais perguntas que fizemos aos alunos foram usadas para testar hipóteses. As questões sobre atitudes, por exemplo, foram formuladas para dar sustentação às afirmações de que alunos que participam de projetos de telecolaboração desenvolvem atitudes de abertura e curiosidade por outras culturas. As perguntas sobre questões de confiança entre os dois grupos de alunos foram baseadas no pressuposto de que os falantes não nativos confiariam no *feedback* dos falantes nativos com poucas ou nenhuma objeção em comparação com o caso contrário. No entanto, algumas de nossas perguntas também foram embasadas por descobertas que surgiram durante a telecolaboração, conforme refletimos sobre diferentes aspectos do projeto com nossos alunos. Não formulamos todas as questões *a priori*, antes de iniciar o projeto. Criamos novas questões ou revisamos a formulação das questões antigas com base em nossas observações e discussões.

Tendo em vista que nosso estudo foca nas atitudes dos alunos, concordamos com Robson e McCartan (2011, p. 248) que questionários podem ser um instrumento de pesquisa válido, pois "fornecem uma abordagem relativamente simples e direta para o estudo de atitudes, valores, crenças e motivações". Concordamos também com Barcelos (2001, p. 78) que "Eles são menos ameaçadores que observações, são úteis se o pesquisador tem recursos limitados e pouco tempo". Como nossa pesquisa foi desenvolvida no contexto de cursos de curta duração, para os quais os alunos deveriam realizar outras atividades além daquelas diretamente relacionadas ao nosso estudo, o questionário foi a escolha mais adequada para o propósito de nossa coleta de dados.

Além disso, Vieira-Abrahão (2006, p. 222) enfatiza o uso de questionários em estudos contextuais como uma ferramenta importante, pois os questionários "permitem o mapeamento de percepções e crenças dos envolvidos no processo".

Nossa primeira questão de pesquisa (QP1) foi: A telecolaboração ajudará os alunos a desenvolver atitudes relacionadas à competência intercultural?

As outras questões de pesquisa enfocaram as problemáticas em relação à confiança e à assimetria de poder entre falantes nativos e não nativos de inglês:

A QP2 foi: Os alunos confiarão no *feedback* oferecido por seus parceiros no exterior?

A QP3 foi: Os alunos confiarão no *feedback* da gramática recebido pelos parceiros, em vez dos instrutores?

A QP4 foi: Ao oferecerem *feedback*, os alunos levarão em consideração se seus parceiros são falantes nativos ou não nativos de inglês?

Resultados

QP1

Quando questionados se o projeto de telecolaboração contribuiu para estimular sua curiosidade por outras culturas (alternativas: sim/não/um pouco), 73,5% dos alunos da Behrend e 88,1% dos alunos da UNESP responderam "sim". Os alunos também foram questionados se a telecolaboração os ajudou a respeitar e valorizar diferentes culturas (alternativas: sim/não). Os percentuais de respostas afirmativas foram, respectivamente, 87,7% para os alunos da Behrend e 92,7% para os alunos da UNESP. A resposta à QP1 é que nosso projeto de telecolaboração ajudou os alunos a desenvolver o interesse por outras culturas, ao mesmo tempo que os ajudou a valorizar diferentes tradições e costumes sociais.

QP2

Outra questão feita a todos os alunos envolvidos na telecolaboração foi como eles avaliaram o *feedback* de seus parceiros sobre suas resenhas ou explicações (escala de 4 pontos, variando de "ruim" a "excelente"). A maioria dos alunos da UNESP, 57,5%, classificou o *feedback* como "excelente"; 28,8% classificaram como "bom". Isso significa que 86,3% dos alunos consideraram os comentários sobre seus textos úteis e relevantes. Os alunos da Behrend ficaram um pouco mais em dúvida sobre as sugestões que receberam dos colegas: o *feedback* foi "excelente" para 44,9% dos alunos e "bom" para 34,7% para um total de 79,6% dos alunos que expressaram satisfação com a ajuda recebida por seus pares. A resposta ao RQ2 é que a grande maioria dos estudantes brasileiros e americanos confia no *feedback* oferecido por seus parceiros de projeto.

QP3

Uma questão mais específica perguntou a todos os alunos se eles confiavam no *feedback* gramatical oferecido por seus parceiros de projeto (desta vez, usamos as alternativas sim/não/em partes). 50% dos alunos da Behrend responderam "sim" e 39,6% responderam "parcialmente". Apenas 10,5% responderam "não". Nesse caso, a diferença com as respostas oferecidas pelos alunos da UNESP foi mais significativa, pois 78,8% deles responderam "sim", 15,4% responderam "parcialmente" e 5,8% responderam "não". A resposta ao PQ3 precisa ser mais cautelosa. É seguro dizer que os alunos da UNESP confiaram no *feedback* sobre gramática recebido por seus parceiros do projeto. Os alunos da Behrend geralmente confiavam no *feedback* sobre a gramática, mas tinham mais reservas em certas sugestões. O instrutor americano lembra que vários alunos pediram que ele lesse um ou dois comentários adicionados aos seus textos para avaliar seu valor e precisão.

QP4

Quando perguntaram aos estudantes da Behrend se o seu *feedback* era influenciado pelo fato de os textos serem escritos por falantes não nativos (escala de 4 pontos com opções "totalmente", "muito", "um pouco" e "de jeito nenhum"), apenas 10,2% responderam "muito". A maioria dos estudantes, 51%, selecionou "de jeito nenhum", o que mostra como os falantes não nativos não eram vistos como usuários incompetentes do inglês que necessitam, por assim dizer, de um tratamento especial. As respostas oferecidas pelos estudantes da UNESP mostram uma diferença significativa entre os dois grupos em termos de atitude. Exatamente metade dos estudantes da UNESP respondeu "muito": Foram muito influenciados pelo fato de os seus parceiros serem falantes nativos de inglês. A opção "um pouco" foi selecionada por 34,6% dos estudantes, que foram parcialmente influenciados.

A resposta ao QP4 é que, em comparação com os alunos da Behrend, que não pareciam ter sido significativamente influenciados pelo fato de estarem oferecendo *feedback* a falantes não nativos de inglês, os alunos da UNESP não podiam deixar de lado o pensamento de que estavam oferecendo *feedback* para usuários experientes de inglês. Essa era claramente uma situação estranha para os alunos da UNESP; uma situação que causou certa ansiedade porque, mesmo no final de um projeto em que seu papel como especialistas em ILF era enfatizado, eles ainda tendiam a se ver como aprendizes e falantes com deficiências no inglês.

Discussão

Os resultados mostram que a telecolaboração ajudou os alunos a apreciar os valores de respeito por outras culturas, abertura à aprendizagem intercultural, curiosidade e descoberta. Este renovado interesse pela diferença e diversidade representa um primeiro passo crucial para a aquisição de competência intercultural (BYRAM, 1997; DEARDORFF, 2006; 2009).

O fato de os estudantes brasileiros parecerem mais curiosos sobre a cultura e as tradições americanas pode ser atribuído a dois fatores. Em primeiro lugar, é preciso considerar que todos os alunos da UNESP estavam se formando em Letras, enquanto a metade dos alunos da Behrend, os 24 matriculados em "Redação na Profissão Técnica", estavam se formando em diversas áreas da engenharia. É seguro supor que alguns desses 24 alunos se ressentiram de ter que fazer (o curso é obrigatório, não opcional) um curso de redação no final de sua jornada acadêmica, em um momento em que prefeririam se concentrar em disciplinas mais relacionadas à engenharia. Por esse motivo, esse grupo relativamente

pequeno de alunos pode ter tido problemas com motivação e a falta de entusiasmo ao concluir as tarefas relacionadas ao projeto.

Em segundo lugar, os alunos da UNESP já estavam familiarizados com muitos aspectos da cultura norte-americana – graças à internet, videogames, mídia social, filmes, programas de TV e música –; por isso, seu interesse repousava em bases sólidas. Em contraste, alguns dos alunos da Behrend nem tinham certeza sobre o idioma que as pessoas falam no Brasil. Para muitos, o projeto de telecolaboração marcou o primeiro 'encontro' com a cultura brasileira. Considerando que desenvolver interesse por uma cultura diferente leva tempo, o fato de 73,5% dos alunos da Behrend afirmarem desenvolver interesse pela cultura brasileira deve ser visto como um sinal de sua disposição em abraçar uma atitude cosmopolita de valorização das diferenças.

Os resultados também mostram que os alunos participantes colaboraram de forma eficaz, porque os dois grupos confiaram na competência comunicativa um do outro, embora em graus diferentes. Esse é um ponto importante porque seria de se esperar que falantes nativos não confiassem no *feedback* de falantes não nativos, mas nossos resultados contam uma história diferente. Os falantes nativos geralmente confiavam no *feedback* oferecido em seus artigos, mesmo que parecessem mais cautelosos com sugestões gramaticais. A participação em um projeto internacional ajudou os falantes nativos a entender que os falantes não nativos de inglês devem ser vistos como usuários competentes do inglês como língua franca, em vez de falantes deficientes do inglês americano (COOK, 1999; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; DIMOVA, 2017). Eles também entenderam que existem estratégias que podem ser usadas para reparar possíveis rupturas e alcançar a inteligibilidade em situações comunicativas interculturais (CANAGARAJAH, 2014).

Por sua vez, os alunos da UNESP pareciam ver os falantes nativos quase como figuras de autoridade quando o assunto é gramática. Essa descoberta era esperada considerando como os livros didáticos e diferentes tipos de recursos de aprendizagem ainda apresentam o inglês nativo como a única variedade de inglês que vale a pena ser estudada. Projetos de telecolaboração, como o relatado neste artigo, devem contribuir para desafiar a ideologia do falante nativo (HOLLIDAY, 2006), que continua a definir metas inatingíveis para alunos de línguas (COOK, 1999), enquanto envia aos falantes nativos a mensagem errada de que não precisam fazer um esforço para acomodar falantes emergentes de inglês.

É importante ressaltar que o fato de que os alunos da UNESP não puderem deixar de ver seus parceiros nos Estados Unidos como especialistas da língua inglesa não significa que os dois grupos de alunos estabeleceram relações assimétricas nas quais falantes nativos assumem o controle da colaboração (TRAIN, 2006). Como nunca apresentamos o inglês americano idiomático como o modelo a seguir para os alunos de inglês, os dois grupos de alunos aceitaram e até elogiaram a desenvoltura criativa no uso de recursos linguísticos. Não podemos afirmar que a assimetria de poder foi completamente eliminada, considerando que a ideologia do falante nativo é particularmente difícil de desmitificar (PAVLENKO, 2003; KIM, 2011). No entanto, notamos que os alunos brasileiros ficaram mais confiantes em seu domínio do ILF, enquanto os alunos americanos pareciam genuinamente apreciar como seus parceiros de projeto foram capazes de ajustar o uso da linguagem e negociar o significado (tanto em suas apresentações *VoiceThread* quanto em suas trocas escritas) usando diversas estratégias pragmáticas diferentes.

Enquanto os alunos da UNESP perceberam como a aprendizagem experiencial pode ser importante para o desenvolvimento de sua proficiência em inglês, eles também se sentiram consolados com os elogios recebidos por seus parceiros de projeto, que apreciaram todos os esforços feitos para acomodá-los. Por exemplo, os alunos da Behrend apreciaram como seus parceiros ofereceram informações essenciais para entender aspectos da cultura brasileira, como traduziram muitas palavras em português (incluindo nomes próprios) para o inglês e usaram expressões idiomáticas típicas do inglês americano para estabelecer

conexões. Os alunos da Behrend também entenderam como sua proficiência em inglês lhes dá grande poder em situações de contato (HELM; GUTH; FARRAH, 2012), mas também grandes responsabilidades: a responsabilidade de ajustar o uso do idioma para acomodar usuários emergentes de inglês e fazê-los sentirem-se bem-vindos, respeitados e valorizados em contextos profissionais e não profissionais.

Conclusão

Nossos resultados mostram que a telecolaboração é uma das iniciativas mais sólidas pedagogicamente na esfera de internacionalização em casa. Todos os objetivos de aprendizagem estabelecidos antes do projeto foram alcançados pelos instrutores, que também puderam testemunhar o quão envolventes os projetos de telecolaboração podem ser para os alunos. Nossas descobertas não apenas refletem e confirmam o valor das descobertas relatadas em estudos semelhantes conduzidos por membros da UNIcollaboration (O'DOWD, 2018), TAPP (MOUSTEN *et al.*, 2018) e redes COIL (TARAS *et al.*, 2013; SCHULTHEIS; SIMON, 2015; RUBIN, 2016), bem como outros pesquisadores (HYETT *et al.*, 2018; DE HEI *et al.* 2020), eles também fornecem suporte convincente para demandas recentes para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla sobre programas de internacionalização (HUDZIK, 2015; PROCTOR; RUMBLEY, 2018). Muitos professores de ensino superior tendem a ver os programas de mobilidade como o único tipo de internacionalização que vale a pena investir, deixando de considerar, portanto, o quão insustentáveis esses programas podem ser, especialmente no longo período após uma pandemia. Todos os alunos precisam ter acesso à aprendizagem experiencial e a oportunidade de interagir com colegas de diferentes culturas. Todos os alunos precisam de uma chance de desenvolver sua competência intercultural e sua habilidade de se comunicar com eficácia e sensibilidade em inglês, se o objetivo do ensino superior for formar cidadãos globais e profissionais com sensibilidade cultural.

Nossos resultados claramente sugerem que os projetos de telecolaboração podem ajudar os alunos a desenvolver atitudes que constituem o ponto de partida para a aquisição de competência intercultural: curiosidade e respeito por outras culturas; abertura à aprendizagem intercultural; tolerância para ambiguidade e incerteza; e aceitação e valorização do novo, do desconhecido (BYRAM, 1997; DEARDORFF 2006, 2009). Nossos alunos pareceram mudar de atitudes defensivas e falta de interesse por culturas desconhecidas para um desejo agudo de aprender mais sobre as diferentes tradições. Eles demonstraram um interesse genuíno nas histórias compartilhadas por seus parceiros no exterior. Além disso, nossos alunos amadureceram a compreensão da comunicação como um processo de mediação que exige sensibilidade e disposição para ajustar constantemente o uso de recursos linguísticos. Todos os usuários de inglês precisam adquirir estratégias pragmáticas que facilitem a compreensão mútua nas interações entre falantes de diferentes línguas.

Entendemos que nosso trabalho apresenta limitações relacionadas ao número de alunos envolvidos, o que não nos permite generalizar nossos resultados sobre a aquisição de atitudes que levem à competência intercultural. É importante ter em mente que mudar atitudes em relação ao estrangeiro e desenvolver a competência intercultural é um processo complexo e multifacetado que resulta da exposição, experiência e reflexão (STIER, 2006). Para realizar um estudo mais abrangente e longitudinal, precisaríamos de mais dados de nossos alunos a respeito de sua formação, tempo passado no exterior, experiências anteriores e interesses. Além disso, precisaríamos desenvolver uma colaboração de longo prazo entre os dois grupos de alunos para investigar como eles gradualmente desenvolvem sua capacidade de se comunicar de forma eficiente e sua compreensão e apreciação das culturas um do outro.

Mas mesmo com essas limitações, nossa pesquisa mostra que os alunos podem desenvolver atitudes que levem à aquisição de competência intercultural. Um caminho claro para atingir esse objetivo

é por meio de oportunidades de aprendizagem experiencial no mundo real, como aquelas proporcionadas por projetos de telecolaboração. Mais instrutores devem refletir sobre o valor desses projetos enquanto tentam explorar maneiras de ajustá-los à missão e aos valores abraçados por suas instituições e programas, por um lado, e suas necessidades disciplinares, objetivos de aprendizagem e filosofia de ensino, por outro. A telecolaboração pode conectar vários tipos de aulas em uma variedade de disciplinas. Os alunos das ciências da saúde terão que interagir com pacientes de diferentes origens. Ou, para dar outro exemplo, os estudantes de *marketing* certamente se beneficiariam em colaborar com colegas de um ou mais países no exterior para entender como as estratégias retóricas de persuasão devem ser ajustadas a públicos diversos.

Para concluir, nosso estudo confirma que os alunos envolvidos na telecolaboração não aprendem apenas habilidades. Em vez disso, eles desenvolvem atitudes de curiosidade pelas diferenças e uma capacidade de acomodar os outros que os ajudarão a desenvolver sua competência intercultural. Por sua vez, a aquisição de competência intercultural ajudará os alunos a se desenvolverem como profissionais que possam atender às demandas e aos desafios colocados por um mundo interconectado, diverso e em rápida mudança.

Referências

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education,* v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

ARNÓ, E.; VERZELLA, M.; MAYLATH, B. Engineers taking a stance on technical communication: Peer review of oral presentations via the Trans-Atlantic & Pacific Project. *IEEE Transactions of Technical Communication*, forthcoming, v. 64, n. 1, p. 66-83, Mar. 2021.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. l, p. 71-92, 2001.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. *In:* CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (ed.). *The European higher education area*: Between critical reflections and future policies. Dordrecht: Springer, 2015. p. 67-80.

BELZ, J. A. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, p. 68-99, 2003.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1997.

CANAGARAJAH, A. S. In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *TESOL Journal*, v. 5, n. 4, 767-785, 2014.

CANAGARAJAH, A. S. Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition. *Modern Language Journal*, v. 91, p. 923-939, 2007.

COGO, A. Accommodating difference in ILF conversations: A study of pragmatic strategies. *In:* MAURANEN, A.; RANTA, E. (ed.), *English as a lingua franca*: Studies and findings. Newcastle, UK: Cambridge Scholars, 2009. p. 254-270.

COGO, A.; DEWEY, M. Efficiency in ILF communication: From pragmatic motives to lexico-grammatical innovation. *In:* MAURANEN, A.; METSÄ-KETELÄ, M. (ed.). *Nordic Journal of English Studies* – English as a lingua franca: Special issue, v. 5, n. 2, p. 59-93, 2006.

COGO, A.; HOUSE, J. The pragmatics of ELF. *In:* JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (ed.). *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. New York, NY: Routledge, 2018. p. 210-223.

COOK, V. J. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. *Internationalisation at home*: A position paper. Amsterdam: EAIE, 2001.

DE HEI, M.; TABACARU, C.; SJOER, E.; RIPPE, R.; WALENKAMP, J. Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in International Education*, v. 24, n. 2, p. 190-211, 2020.

DE WIT, H.; HUNTER, F. Trends, issues and challenges in the internationalisation of higher education. *In:* MCGRATH, S.; GU, Q. (ed.). *Routledge handbook of international education and development*. Abingdon: Routledge, 2015. p. 340-358.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. *Internationalisation of higher education*. Brussels: European Parliament. 2015.

DEARDORFF, D. K. (ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006.

DIMOVA, I. English as an international language: Speakers' attitudes and their implications for teaching practices. *In:* SLAVOVA, E. *et al.* (ed.). *New paradigms in English studies*: Language, linguistics, literature and culture in higher education. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press, 2017. p. 67-81.

DOOLY, M. *Telecollaborative language learning*. Bern: Peter Lang, 2008.

GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. M.; RODRIGUES, L. M.; DOS SANTOS PAIVA, R. S.; FINARDI, K. R. Internationalization at Home, COIL and Intercomprehension. *SFU Educational Review,* v. 12, n. 3, p. 90-109, 2019.

GUTH, S.; HELM, F. Introduction. *In:* GUTH, S. F. HELM, S. (ed.). *Telecollaboration 2.0*: Language, literacy and intercultural learning in the 21st century. Bern: Peter Lang, 2010. p. 69-106.

HELM, F. A dialogic model for telecollaboration. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, v. 6, n. 2, p. 28-48, 2013.

HELM, F.; GUTH, S.; FARRAH, M. Promoting dialogue or hegemonic practice? Power issues in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v. 16, n. 2, p. 103-127, 2012.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism. *English Language Teaching Journal*, v. 60, n. 4, p. 385-387, 2006.

HOUSE, J. The pragmatics of English as a lingua franca. *In:* TROSBORG, A. (ed.) *Handbook of Pragmatics*, v. 7, p. 363-387, 2010.

HUDZIK, J. *Comprehensive internationalization*: From concept to action. Washington, DC: NAFSA, 2011.

HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization*: Institutional pathways to success. New York: Routledge, 2015.

HYETT, N.; LEE, K. M.; KNEVEL, R.; FORTUNE, T.; YAU, M. K.; BORKOVIC, S. Trialing virtual intercultural learning with Australian and Hong Kong allied health students to improve cultural competency. *Journal of Studies in International Education*, v. 23, n. 3, p. 389-406, 2018.

IIE. Institute of International Education. *Open Doors 2017*: Executive summary. New York: IIE, 2017. Disponível em: https://www.iie.org/Why-IIE/Announcements/2017/11/2017-11-13-Open-Doors-2017-Executive-Summary. Acesso em: 12 nov. 2020.

JARVENPAA, S. L.; LEIDNER, D. E. Communication and trust in global virtual teams. *Organization Science*, v. 10, p. 791-815, 1999.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly,* v. 40, p. 157-181, 2006.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, v. 44, 281-315, 2011.
JOHNSON, J. L.; CULLEN, J. B. Trust in cross-cultural relationships. *In:* CANNON, M. J.; NEWMAN,

K. L. (ed.) *The Blackwell handbook of cross-cultural management*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2002.

KAUR, J. Pre-empting problems of understanding in English as a lingua franca. *In:* MAURANEN, A.;

RANTA, E. (ed.) *English as a Lingua Franca*: Studies and findings Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009. p. 107-125.

KIM, H. K. Native speakerism affecting nonnative English teachers' identity formation: A critical perspective. *English Teaching*, v. 66, n. 4, p. 53-71, 2011.

KNIGHT, J. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. *In:* DEARDORFF, D. K.; DE WIT, H.; HEYL, J. D., ADAMS, T. *The SAGE handbook of international education*. Thousand Oaks: Sage, 2012. p. 27-42.

KNIGHT, J. Updated definition of internationalization. *International Higher Education*, v. 33, p. 2-3, 2003.

KRAMSCH, C. Guest column: The privilege of the nonnative speaker. *Publications of the Modern Language Association of America*, v. 112, n. 3, p. 359-369, 1997.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009.

MAURANEN, A. *Exploring ILF*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MAYLATH, B.; VANDEPITTE, S.; MOUSTEN, B. Growing grassroots partnerships: Trans-Atlantic collaboration between American instructors and students of technical writing and European instructors and students of translation. *In:* STARKE-MEYERRING, D.; WILSON, M. (ed.). *Designing globally networked learning environments*: Visionary partnerships, policies, and pedagogies. Rotterdam, Netherlands: Sense, 2008. p. 52-66.

MEIERKORD, C. Lingua franca communication: Past and present. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 177, n. 1, p. 9-30, 2006.

MOUSTEN, B.; MAYLATH, B.; VANDEPITTE, S.; HUMBLEY, J. Learning localization through trans-Atlantic collaboration: Bridging the gap between professions. *IEEE-Transactions on Professional Communication*, v. 53, p. 401-411, 2010.

MOUSTEN, B.; VANDEPITTE, S.; ARNÓ, E.; MAYLATH, B. *Multilingual writing and pedagogical cooperation in virtual learning environments*. Hershey, PA: IGI Global, 2018.

O'DOWD, R. From Telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNIcollaboration in moving forward. *Journal of Virtual exchange*, v. 1, p. 1-23, 2018.

OTIENO, D. Evidence-based virtual exchange models in higher education. *In:* KEENGWE, J. (ed.). *Handbook of research on innovations in non-traditional educational practices*. Hershey, Pennsylvania, 2020. p. 311-326.

PAVLENKO, A. "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity & Education*, v. 2, n. 4, p. 251-268, 2003.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. London, UK: Routledge, 2007.

PITZL, M.-L. *Non-understanding in English as a lingua franca*: Examples from a business context. Vienna English Working Papers, v. 14, n. 2, p. 50-71, 2005.

PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. E. (ed.). *The future agenda for internationalization in higher education*: Next generation insights into research, policy, and practice. New York: Routledge, 2018.

RAMPTON, M. B. H. Displacing the "native speaker": Expertise, affiliation and inheritance. *ELT Journal*, v. 44, p. 338-343, 1990.

REEDER, K.; MACFADYEN, L.; ROCHE, J.; CHASE, M. Negotiating cultures in cyberspace: Participation patterns and problematics. *Language Learning & Technology*, v. 8, n. 2, p. 88-105, 2004.

ROBSON, C.; MCCARTAN, K. Surveys and Questionnaires. *In:* ROBSON, C.; MCCARTAN, K. *Real World Research*: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings. West Sussex: Wiley, 2011. p. 243-283.

RUBIN, J. The collaborative online international learning network. *In:* O'DOWD, R.; LEWIS, T. (ed.). *Online intercultural exchange*: policy, pedagogy, practice. Routledge, 2016. p. 263-272.

RUMBLEY, L. E.; ALTBACH, P.G.; REISBERG, L. Internationalization within the Higher Education context. *In:* DEARDORFF, D. K.; DE WIT, H.; HEYL, J. D.; ADAMS, T. *The Sage handbook of international education*. Thousand Oaks: Sage, 2012. p. 3-26.

SALOMÃO, A. C. B. Telecolaboração: algumas experiências no ensino e aprendizagem de línguas e na formação de professores. *In:* LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. *Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada):* questões empíricas, éticas e práticas. Pontes, 2017. p. 37-60.

SCHULTHEIS MOORE, A.; SIMON, S. *Globally networked teaching in the humanities*. New York: Routledge, 2015.

SEIDLHOFER, B. Accommodation and the idiom principle in English as a Lingua Franca. *Intercultural Pragmatics*, v. 6, n. 2, p. 195-215, 2009.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SEIDLHOFER, B. Habeas corpus and divide et impera: 'Global English' and applied linguistics. *In:* SPELMAN MILLER, K.; THOMPSON, P. (ed.). *Unity and diversity in language use*. London: Continuum, 2002. p. 198-217.

SORIA, K. M.; TROISI, J. Internationalization at home alternatives to study abroad: Implications for students' development of global, international, and intercultural competencies. *Journal of Studies in International Education*, v. 18, n. 3, p. 261-280, 2014.

STAKE, R. Case study methods in educational research: Seeking sweet water. *In:* JAEGER, R. M. (ed.), *Complementary methods for research in education*. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1988. p. 253-278.

STIER, J. Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, v. 11, n. 1, p. 1-12, 2006.

TARAS, V.; BRYLA, P.; CAPRAR, D. V.; ORDENANA, X.; ROTTIG, D.; BODE, A.; HUANG, V. Z. A global classroom? Evaluating the effectiveness of global virtual collaboration as a teaching tool in management education. *Academy of Management Learning and Education*, v. 12, n. 3, p. 414-435, 2013.

TRAIN, R. A critical look at technologies and ideologies in internet-mediated intercultural foreign language education. *In:* BELZ, J. A.; THORNE, S. L. (ed.). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston: Thomson Heinle, p. 247-284, 2006.

VERZELLA, M. An ethical rationale for the teaching of English as a Lingua Franca in professional and technical communication courses. *Connexions*: International Professional Communication Journal, v. 5, n. 1, p. 1-29, 2017.

VERZELLA, M. Hospitable Writing: Accommodating emergent users of English by means of intralingual translation. *Linguistics and Education*, v. 56, p. 1-12, 2020.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação de Crenças. *In:* BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e Ensino de Línguas*: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

WHITSED, C.; GREEN, W. Lessons from Star Trek: engaging academic staff in the internationalisation of the curriculum. *International Journal for Academic Development*, v. 21, n. 4, p. 286-298, 2016.

YIN, R. K. *Case study research*: Design and methods. Beverly Hills: Sage, 1984.

ZAKARIA, N.; AMELINCKZ, A.; WILEMON, D. Working together apart? Building a knowledge sharing culture for global virtual teams. *Creativity and Innovation Management*, v. 13, p. 15-29, 2004.

DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p115

Letramento Acadêmico e Formação do Professor: Leitura-Escrita do Gênero Textual Plano de Aula

Maria do Socorro **OLIVEIRA***

* Post-Doctorate (2006-2007) and PhD (1994) in Linguistics at the Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor of the Postgraduate Program in Language Studies at the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Contato: msroliveira.ufrn@gmail.com.

Resumo:
Este estudo apresenta uma experiência pedagógica voltada para o ensino da leitura/escrita do gênero plano de aula no âmbito da formação docente em Letras. O trabalho fundamenta-se nas contribuições dos estudos de letramento acadêmico (CARLINO, 2003; 2005; HYLAND, 2004; LEA; STREET, 2006; MARINHO, 2010; 2011), nas abordagens de gêneros textuais filiadas à nova retórica (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995; SWALES, 1998; BAZERMAN, 2005) e nas contribuições dos estudos sobre formação docente a partir de uma perspectiva crítica (GIROUX, 1997; BORGES, 2002). A pesquisa é qualitativa de natureza etnográfica crítica (THOMAS, 1993). A análise apoia-se em dados gerados em seminários, desenvolvidos na disciplina Linguística IV (Curso de Letras/UFRN) sob a perspectiva da etnografia da escrita (DEVITT; REIFF; BAWARSHI, 2004), e em questionários aplicados junto a graduandos de Letras. O estudo aponta para os desafios e as possibilidades de se promover a apropriação e o domínio de gêneros acadêmico-profissionais, com destaque para a relevância da abordagem etnográfica.

Palavras-chave:
Letramento acadêmico. Gêneros textuais. Plano de aula. Etnografia da escrita.

Recebido em: 26/09/2020
Aceito em: 01/06/2021

Letramento Acadêmico e Formação do Professor: Leitura-Escrita do Gênero Textual Plano de Aula

Maria do Socorro Oliveira

Introdução

A leitura e a escrita são práticas de vida localizadas em todos os domínios de uma sociedade grafocêntrica. Por meio delas, as pessoas agem, discursivamente, nos diferentes mundos de letramento (na família, na escola, na comunidade, na academia, no trabalho, nas profissões etc.) e dão sentido ao que fazem em suas vidas. Dada a sua natureza social e agentiva, essas práticas estão sempre associadas a propósitos e disposições sociais os quais regulam o modo como elas se constituem e se organizam, bem como são usadas e valoradas nas variadas esferas da atividade humana. A partir delas, também, o homem constrói a sua memória cultural, os seus saberes e a sua própria imagem. Leitura e escrita são, por isso, práticas de letramento de caráter identitário (IVANIČ, 1998) que se tecem e se entrelaçam a partir de fios sociais, históricos, culturais e, sobretudo, humanísticos, já que são atividades do fazer humano.

No campo do trabalho, a escrita é uma ferramenta profissional imprescindível. Para atuar como bons advogados, médicos, engenheiros, professores, todos necessitam ser leitores e escreventes competentes. É a partir de textos escritos que cada profissional se inscreve e se mantém como membro de uma comunidade disciplinar. Nela, o profissional acessa o conhecimento típico da área, adota e gerencia as suas práticas profissionais, atualiza os seus próprios saberes e oferece, também, os seus aportes pessoais (MORALES; CASSANY, 2008).

Por isso, a tarefa de aprender a escrever textos profissionais é tão relevante e imperativa. Salientamos, entretanto, que ela não se dá de forma simples e natural. Ao contrário, requer muito trabalho cognitivo, tempo, dedicação pessoal e, sobretudo, prática. Aprende-se a escrever, escrevendo. Esse aprendizado necessita, sem dúvida, ser acompanhado, construído de forma sistemática, explícita e, sobretudo, com valoração institucional. Trata-se de uma demanda de formação inicial e, também, continuada, a ser enfrentada pelas instituições de ensino superior.

Nessa perspectiva, este estudo[1] analisa uma experiência pedagógica voltada para o ensino da leitura/escrita do gênero profissional *plano de aula* no âmbito da formação universitária – Cursos de Licenciatura em Letras. Para tanto, assume, teoricamente, uma visão sociocultural dessas práticas de linguagem proposta nos estudos de letramento acadêmico (CARLINO, 2003; HYLAND, 2004; LEA; STREET, 2006; MARINHO, 2010; 2011), nas abordagens de gêneros textuais filiadas à nova retórica (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995; SWALES, 1998; BAZERMAN, 2005) e nas contribuições oferecidas pelos estudos de formação docente a partir de uma perspectiva crítica (GIROUX, 1997; BORGES, 2002). Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa de natureza etnográfica crítica (THOMAS,

[1] Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa maior intitulado 'Acesso e domínio de gêneros textuais em mundos de letramento acadêmico' que destaca a importância e a necessidade de se trabalhar os gêneros textuais (orais e escritos) por meio de dispositivos didáticos que possibilitem ao licenciando em Letras o domínio das práticas letradas no mundo acadêmico, o acesso ao conhecimento disciplinar e a consciência do valor epistêmico da leitura e da escrita na formação profissional (PVC14756-2017).

1993). A análise apoia-se em dados gerados em seminários[2], desenvolvidos em semestres distintos (2017.2; 2018.1 e 2019.2) na disciplina Linguística IV (Curso de Letras/UFRN) sob a perspectiva da etnografia da escrita (DEVITT; REIFF; BAWARSHI, 2004), e em questionários aplicados junto a graduandos de Letras de períodos diferentes (2010.1 e 2016.2)[3].

Com vistas a refletirmos sobre essa vivência de ensino-aprendizagem relacionada à compreensão e à produção de gêneros textuais acadêmico-profissionais, traçaremos, inicialmente, um quadro de dificuldades por que passam os graduandos em Letras com a escrita acadêmica. A seguir, apontaremos as epistemes que fundamentam este trabalho para, posteriormente, apresentar uma experiência de letramento com foco no gênero textual *plano de aula*, o que será feito a partir de uma perspectiva etnográfica. Finalizamos, apontando as contribuições deste trabalho para o campo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica nos domínios disciplinar e profissional.

Leitura e Escrita no Contexto Acadêmico: Expectativas e Disposições

A tarefa de ler e escrever no contexto acadêmico tem sido fonte de preocupações não apenas para aqueles que enfrentam as demandas comunicativas solicitadas nas diferentes disciplinas de cursos universitários, mas também para os professores que afirmam lidar com o baixo nível de competência leitora e escritora revelado, de modo geral, por alunos universitários. É comum professores comentarem que a maioria dos alunos não sabe ler nem escrever, como se espera na universidade. Em contrapartida, os alunos ingressam nos cursos universitários, especialmente em Letras, com a esperança de melhorar o domínio da leitura e da escrita adquirido na educação básica. Os depoimentos escritos[4] a seguir revelam essa esperança:

> "Ao iniciar o curso, eu esperava aprofundar meus conhecimentos sobre a língua portuguesa [...] eu esperava adquirir um conhecimento mais aprofundado das habilidades de leitura e escrita [...] esperava muitas matérias de produção textual" (GR, 16);
> "De início, aprender mais gramática, entendê-la melhor, e escrever bem" (GR, 16);
> "Espero que o curso me ajude a aprofundar os conhecimentos que tenho sobre a língua portuguesa e me capacite a escrever melhor" (GR, 10);
> "Suprir necessidades essenciais de leitura assim como auxiliar na arte de escrever" (GR, 10).

Esses depoimentos correspondem à expectativa de que o curso de Letras tem como missão oferecer oportunidades ao aluno de aprender a escrever *bem*, para, supostamente, poder ensinar bem a língua portuguesa, já que o curso é de Licenciatura em Letras. São depoimentos que revelam a compreensão de que na passagem do ensino médio para o ensino superior, há uma espécie de mera *continuidade*. Aquilo que não se aprendeu, a contento, na educação básica, vai se aprender ao ingressar na universidade. Proferem que o *domínio da escrita* resulta do domínio de padrões gramaticais, ou seja, se eu aprendo gramática, consequentemente, escreverei "*bem*", o que traduz uma concepção de ensino-

[2] Embora tenham sido desenvolvidos vários seminários no componente curricular Linguística IV, os quais trataram sobre diferentes gêneros textuais, incluindo os do domínio da docência, neste estudo a nossa análise está centrada nos seminários sobre o gênero específico 'plano de aula', apresentado por dezesseis (16) alunos matriculados nesses componentes em períodos distintos (2017.2; 2018.1 e 2019.2).

[3] O questionário de 2010.1 foi aplicado em sala de aula de forma manual, e não eletrônica. Para a elaboração do questionário 2016.2 foi utilizada a ferramenta Google Forms. Este último questionário intitulado 'Mundos de letramento escolar e acadêmico', além de solicitar informações sobre dados pessoais dos graduandos, pergunta sobre aspectos relativos aos letramentos escolar e acadêmico bem como aos mundos de letramento no domínio da Linguística e da Linguística Aplicada (ver em https://goo.gl/forms/yr6wVXdKU2p7gmmZ2).

[4] Esses depoimentos escritos foram extraídos dos dois questionários aplicados junto a quarenta e cinco (45) graduandos de Letras de períodos diferentes (2010.1 (26 alunos) e 2016.2 (19 alunos).

aprendizagem de língua voltada para o *domínio de gramática* a partir de uma visão retrospectiva[5], e não projetiva, a qual interfere, naturalmente, no processo de apropriação e domínio da escrita.

Essas disposições podem pressupor a existência de um *déficit* linguístico por parte dos alunos ao tempo em que permitem corroborar uma *função compensatória* de ensino de escrita (também de leitura) no processo de desenvolvimento da competência leitora e escritora no contexto da universidade. É com base nessa função que muitos dos Programas de ensino de língua na universidade se planejam de modo a oferecer aos alunos critérios reguladores da formulação textual, estudados à luz de uma abordagem de ensino explícito, para compensar esse suposto *déficit*.

Essas verbalizações e o próprio desempenho dos acadêmicos, demonstrado em tarefas de leitura e escrita nas disciplinas, fazem-nos pensar sobre o modo como é conduzida a construção do conhecimento nos cursos universitários, particularmente nos cursos de Licenciatura em Letras (formação docente). Nessa direção, cabem os questionamentos: como se dá o ingresso desses alunos no mundo da escrita acadêmica e quais os entraves que dificultam essa iniciação? O que a universidade e os professores de língua podem fazer para atender a essas expectativas e disposições?

Julgamos que enfrentar essa problemática exige considerar, além de outros aspectos, o que os alunos sentem, ao escrever na universidade. Quais são as inquietações, expectativas e disposições relativas à prática da escrita nesse domínio discursivo? A esse respeito, estudos (CARLINO, 2003; 2005; MARINHO, 2011) revelam não ser fácil a tarefa de escrever na universidade. Diante dessa demanda, os alunos demonstram um verdadeiro "pavor" ao ato de escrever. Além do medo, outras dificuldades são alegadas pelos alunos quando enfrentam a tarefa de escrever gêneros textuais vinculados ao domínio acadêmico de modo geral:

1) *a pressuposição de um saber linguístico já dominado pelos alunos*. Já nos períodos iniciais das disciplinas curriculares dos cursos de nível superior, é comum aos alunos enfrentarem demandas de escrita para as quais não se sentem preparados. São muitas as ocasiões em que os professores, interessados na construção do conhecimento disciplinar, solicitam dos alunos que produzam resenhas, resumos, fichamentos, artigos, relatórios, supondo que, por já terem sido submetidos a um processo de formação educacional (educação básica) e de avaliação (concursos e provas) ao longo dos anos de escolaridade, os alunos já possuem competência leitora e escritora suficiente para dar conta de demandas discursivas de tal natureza. Em razão disso, essas solicitações são, geralmente, desacompanhadas de uma instrução explícita sobre o que o professor deseja com a produção dessas práticas textuais e sobre como estas se organizam na materialidade linguística. A passagem seguinte indica que nem sempre o aluno tem uma concepção clara da composição dos gêneros acadêmicos:

> "As disciplinas deveriam ser mais focadas no ensino, pensados para serem trabalhados ou ajudar no trabalho em sala de aula. Além disso, deveria haver disciplinas que apresentem os textos acadêmicos e como devem ser feitos. Pois os professores exigem resenha crítica, fichamentos etc. sem que saibamos como se faz [...]". (GR 16).

É, também, revelador da necessidade de se promover, na universidade, uma transformação curricular que inclua o ensino de gêneros acadêmicos no processo formativo, atentando para as suas várias especificidades (científico, profissional, ocupacional) e considerando que os gêneros apresentam variação configuracional nos diferentes domínios disciplinares.

[5] Assumir uma visão retrospectiva no ensino da língua corresponde a adotar a compreensão de que o aluno precisa aprender primeiro gramática para, depois, aplicar esse conhecimento ao texto. A visão projetiva, ao contrário, prevê como relevante ao processo de escrita a despertude do escrevente para as condições de produção textual (OLIVEIRA, 2010).

2) *o desconhecimento de escolhas lexicais específicas de cada área de conhecimento*. Quando os alunos se iniciam em um novo campo disciplinar, muitas dificuldades decorrem do fato de eles não conhecerem ou não saberem fazer uso de vocábulos próprios de uma área de conhecimento específica. A esse respeito, Marinho (2011), no seu texto "'As palavras difíceis chegaram': a entrada de grupos tradicionais no universo da escrita acadêmica", comenta ser essa a principal "*pedra no caminho*" desses estudantes. A autora explica que essa dificuldade não se dá em razão do não conhecimento de muitos itens lexicais presentes nos textos, mas sim pelo desconhecimento que os alunos têm dos significados desses itens, produzidos pelo contexto textual e discursivo em que estes se enquadram. A esse respeito, é esclarecedora a afirmação de Bakhtin:

> Quando escolhemos uma palavra durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos do sistema da língua, da neutralidade lexicográfica. Ao contrário, costumamos tirá-la de outros enunciados e, acima de tudo, de enunciados aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo: selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero (BAKHTIN, 1997, p. 311).

Esse aspecto, parece, não está claro nem para os alunos nem para os professores.

3) *a falta de elegibilidade para dizer o que pretende*, compreendida como um aspecto decorrente de imaturidade teórica. Os alunos julgam que, dado ao fato de não possuírem um embasamento teórico suficiente, eles não se sentem confiantes para se expressar. Tal inibição decorre, também, do sentimento de não se sentirem autorizados ou legitimados para defenderem seus pontos de vista no texto. Já ouvimos alunos dizerem: quem sou eu para afirmar isso? A ausência ou a limitação de conhecimento teórico afeta não só a produção textual mas também a própria conduta pedagógica em sala. A esse respeito, eles se perguntam: o que eu vou fazer com esse conhecimento teórico na minha sala de aula? Em suma, as indagações feitas deságuam na questão da transposição teórica e didática. Estamos aqui entendendo essa transposição como uma forma de (re)vozeamento da palavra alheia ecoada nas interações acadêmicas.

4) *o (re)vozeamento da teoria*, seja no que se refere à prática didática, seja no que concerne ao trabalho com a escrita e a leitura, procede de um conhecimento pulverizado repassado em sala de aula via uma prática expositiva orientada por escolhas teóricas individuais, selecionadas por cada professor, sem que o aluno tenha consciência, inclusive, de que lugar teórico o professor está falando e onde se situam essas fontes de informação*:*

> "Nós recebemos um ***conhecimento pulverizado*** em sala de aula. Alguns professores valorizam o conteúdo teórico outros estão interessados na prática docente. Mas o curso é de licenciatura! Nós estamos aqui para aprender a ser professor de língua portuguesa" (GR,16)[6].

Em muitos cursos, essas informações são, muitas vezes, repassadas aos alunos em fragmentos textuais organizados em apostilas e textos soltos, fotocopiados, disponibilizados pelos professores, muitas vezes, sem indicação bibliográfica. A informação chega, assim, de segunda mão. O professor se comporta como um depositário do saber, e o aluno apenas como um recebedor passivo do conhecimento.

5) *o professor no papel de reprodutor do conhecimento* produzido na/para universidade, e o aluno na condição de assimilador desse conhecimento não para ele destinado (CARLINO, 2005). Mesmo que muitos professores busquem implementar práticas didáticas inovadoras na sala de aula ou façam uso de ferramentas digitais para atrair mais a atenção dos alunos (*PowerPoint, blog, YouTube*), percebe-se, ainda, no cotidiano da universidade, a implementação pelos professores de um plano de trabalho disciplinar centrado

[6] Embora a observação do aluno seja relativamente à questão pedagógica – a formação do professor –, o repasse de informações soltas afeta, também, o processo de escritura.

no repasse ou na exposição de informações teóricas que foram produzidas, não para os alunos, mas para pesquisadores de uma comunidade científica particular. São livros, coletâneas, artigos, ensaiosescritos para os pares e não para uso didático[7].

Esses textos científicos são disponibilizados para os alunos, com o objetivo de leitura prévia para apresentação e discussão posterior em sala de aula. Embora o acesso a essa produção seja um recurso positivo para a construção do conhecimento (não temos dúvida disso), o modo como ele se dá acaba não permitindo ao aluno construir a aprendizagem de forma mais ativa, crítica e reflexiva. O procedimento do repasse tira do aluno a possibilidade ou o poder de construir o conhecimento de maneira consciente e dinâmica. Sua aprendizagem se dá, ainda, de forma pouco significativa na medida em que ele não conhece as fontes bibliográficas de onde são extraídos os textos para eles repassados.

No questionário aplicado junto a graduandos do curso de Letras (semestre 2016.2), de 19 alunos, 14 responderam desconhecer fontes de divulgação/publicação (impressas ou eletrônicas) relativas à área de Linguística Aplicada. Esse dado revela que a informação chegada à sala de aula é, geralmente, de segunda mão, isto é, fornecida pelo professor ou buscada em *sites* de *internet*, muitas vezes não confiáveis, em termos da qualidade da informação. Vejam-se os dados:

> "Não conheço fontes de divulgação dessa área" (GR, 16);
> "[…] conheço poucas fontes, apenas aquela citadas pela professora da disciplina, como as revistas Odisseia, ANPOLL e Delta" (GR, 16).
> "[…] a professora mostrou em sala algumas publicações, mas não conheço nenhuma, porque tem que ver os trabalhos nas publicações e ver se tem algo interessante para ler...como o acesso é difícil e o tempo que a gente tem é pouco....não leio textos dessas publicações, prefiro ler outros textos que já são do meu interesse" (GR, 16).

Não há dúvida de que cabe ao professor mediar o conhecimento na sala de aula. Pensamos, todavia, que esse processo deve ser realizado de forma mais interativa, à luz de abordagens colaborativas de ensino-aprendizagem que dão ao aluno e ao professor a oportunidade de agirem juntos, como *mediadores agentivos*[8] (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Sabe-se que toda prática pedagógica é informada por uma teoria. É importante que nas licenciaturas o professor em formação inicial conheça teorias a respeito da leitura e da escrita; entretanto, essa teoria não pode sobrepujar a prática. Há que haver uma relação de mão dupla nesse sentido.

6) *a pouca ênfase dada à prática da escrita*. Tem-se observado, mesmo nas disciplinas dedicadas ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, uma forte tendência a se enfatizar na sala de aula a exposição pelo professor de tópicos teóricos[9] em detrimento de uma prática de escrita a ser potencializada na interação aluno-professor. Em outra dimensão, esse procedimento pedagógico parece aliar-se à antiga prática de ensino de língua sustentada na relação entre gramática da frase *x* domínio de língua. Agora, em um sentido mais amplo: consiste na ideia de que o conhecimento de gramática do texto ou de mecanismos textuais (coesão e coerência) aciona, por si, o domínio da modalidade escrita. Sabe-se, entretanto, que se aprende a escrever, escrevendo, e não apenas se apropriando de um conhecimento metalinguístico, quer no nível da frase, quer no nível do texto[10]. Vê-se na fala:

---

[7] Isso aponta para a necessidade de publicação de coletâneas, livros ou outros materiais escritos para fins didáticos.

[8] O mediador agentivo age como "um mobilizador de recursos, atento às necessidades, potencialidades e saberes dos membros da comunidade de aprendizagem e voltado para a construção da autonomia dos aprendizes" (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

[9] Esses tópicos são advindos, geralmente, da Linguística Textual.

[10] Não estamos dizendo, com isso, que a gramática normativa ou conceitos advindos da Linguística Textual não sejam importantes. Julgamos, todavia, que esse conhecimento só é útil quando trazido para a prática da escrita de modo reflexivo, em situações reais de uso.

> "Leitura e produção de textos é algo que deveria acompanhar o discente durante todo o curso. Só se aprende a ler e a escrever praticando, refletindo sobre o processo de leitura e escrita. O aluno de Letras é bombardeado de textos em todas as disciplinas, mas ele mesmo produz muito pouco. Menos leitura e mais produção de texto" (GR, 16).

Esses aspectos nos levam a crer que a entrada desses alunos no universo do letramento acadêmico e o consequente desenvolvimento das competências leitora e escritora na esfera acadêmica evidenciam situações delicadas que merecem ser analisadas a partir de novas epistemes, não devendo atentar, apenas, para a normatividade linguística e/ou para a organização estrutural dos textos. Uma opção seria construir com os graduandos novas formas de trabalho com a linguagem, instrumentalizadas por diferentes construtos teóricos e abordagens didáticas.

Ensino da Leitura e da Escrita no Domínio Acadêmico: Construtos Teóricos e Abordagens Didáticas

Uma alternativa que permite reorientar o ensino de linguagem no domínio acadêmico é a pressuposição da leitura e da escrita como *práticas sociais* que, como tais, não acontecem no vácuo ou tão somente presas ao ambiente da sala de aula. Elas circulam, de forma enredada, na vida social, sendo engendradas pelas representações que as pessoas constroem sobre o que produzem socialmente e pelos valores axiológicos nelas atravessados (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22).

A natureza localizada, reflexiva e relacional das práticas sociais explica, por extensão, por que as *práticas de letramento* são múltiplas, situadas, relacionais, históricas e carregadas de ideologias. Elas correspondem, no dizer de Baynham (1995, p. 39), a

> [...] formas culturalmente aceitas de se usar a leitura e a escrita as quais se realizam em eventos de letramento. Envolvem não apenas o que as pessoas fazem, mas o que elas pensam sobre o que fazem e os valores e ideologias que estão subjacentes a essas ações (BAYNHAM, 1995, p. 39).

Constituindo-se na contraparte observável das práticas letradas, os *eventos de letramento* são entendidos como "qualquer ocasião em que parte da escrita está integrada à natureza das interações participantes e de seus processos interpretativos" (HEATH, 1983, p. 83).

A consideração do letramento como um construto plural é um ponto de partida importante para a compreensão de que diferentes *mundos de letramento* coexistem numa espécie de rede (BARTON, 1993). Além do mundo privado da família, existem também variados mundos de letramento públicos, definidos pelas instituições sociais das quais participamos: escola, universidade, empresas, igreja, instituições oficiais.

Esse olhar permite-nos entender que escrever na universidade é diferente de escrever no contexto escolar da educação básica. Não se trata de uma mera continuidade no sentido de que o que não se aprendeu na educação básica vai-se dominar no ensino superior. No mundo do letramento acadêmico, diferentes práticas de escrita são demandadas dos alunos conforme os propósitos dos cursos e as disciplinas a que se vinculam. Assim, quando eles escrevem nesse contexto, precisam reenquadrar o ato de escrever, situá-lo na dimensão da prática (LEA; STREET, 2006), o que requer que estejam atentos às convenções que regulam os textos a serem por eles produzidos nesse mundo específico de letramento.

É necessário, nesse sentido, que o professor em formação se inicie no letramento acadêmico, entendido como "uma forma de iniciação a novos modos discursivos e a novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento" (CARLINO, 2003, p. 410). Em outras palavras, consiste em se

apropriar de determinadas práticas de escrita por meio de um processo de aculturação, próprio a cada *cultura disciplinar*, uma vez que incide em "formas consensuadas de construir, negociar e comunicar o conhecimento na universidade" (HYLAND, 2004, p. 11). No ensino-aprendizagem da leitura-escrita, vale compreender que "o conhecimento sobre os gêneros é transmitido através de um processo de aculturação, à medida que os aprendizes se tornam socializados com as formas de falar em comunidades disciplinares" (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995, p. 4).

O acesso a essas práticas letradas passa, pois, pela apropriação e domínio[11] dos gêneros textuais. Por ser esta uma entidade complexa e multidimensional, os estudos sobre gênero se situam em um campo disperso em que se entrelaçam lentes interpretativas e se cruzam diferentes epistemes. Neste estudo, assumimos certos construtos e critérios de análise, advindos da perspectiva da Nova Retórica, os quais julgamos serem potentes para o tratamento teórico/didático dos gêneros no ensino de leitura e escrita na universidade.

Nessa perspectiva, destacamos a definição de gênero postulada por Bazerman (2005). Ele o define como "um agir de modo típico dentro de um *sistema de atividades* que leva em consideração participantes, papéis, atividades, organizações/campo disciplinar/comunidade" (BAZERMAN, 2005, p. 31). A visão do gênero como um meio de "agência" e o destaque atribuído pelo autor a essa rede de dimensões mostram-se altamente úteis para o trabalho com a escrita em cursos de formação inicial e continuada e para o desenvolvimento do professor no contexto de trabalho.

Com vistas à discussão que empreendemos aqui, é oportuno perguntar: 1) Que abordagem pedagógica centrada no campo de estudos de gênero pode nos ajudar a trabalhar leitura e escrita a partir de uma perspectiva mais produtiva, diria melhor, contextualizada? 2) Que concepção de "professor" poderia sustentar, de forma mais significativa, o trabalho com a escrita acadêmica no âmbito profissional?

Relativamente à primeira questão, julgamos relevante destacar o *papel* que os gêneros acadêmicos desempenham nos contextos profissionais. Isso requer inserir os graduandos em um trabalho "textográfico" (SWALES, 1998), isto é, em uma verdadeira "etnografia da escrita", como postulam Devitt, Reiff e Bawarshi (2004). A adoção de tal abordagem conduz o professor a assumir uma nova *cultura de aprendizagem* (BENSON, 1994 *apud* FLOWERDEW; MILLER, 1996, p. 122; 138) que trata o texto como um "traço ou um elemento de uma situação social que inclui igualmente os valores, regras, significados e atitudes, assim como modelos de comportamento dos participantes ou produtores e recebedores de textos" (FLOWERDEW, 2006, p. 4).

Acreditando no importante papel que a pesquisa etnográfica pode desempenhar na compreensão da dimensão cultural dos gêneros, Devitt, Reiff e Bawarshi (2004) oferecem uma grade de categorias funcionais, propostas para orientar na leitura crítico-analítica de gêneros textuais. São elas: 1. Coletar amostras do gênero; 2. Identificar a cena e descrever a situação na qual o gênero é usado; 3. Identificar e descrever padrões relativos aos aspectos do gênero; 4. Analisar o que esses padrões revelam sobre a situação e a cena. A contribuição dessa abordagem no ensino-aprendizagem da leitura-escrita é evidenciada na seção seguinte deste estudo em que o gênero *plano de aula* é explorado a partir desse viés teórico-metodológico.

Relativamente à última questão, interessa-nos refletir sobre o *papel* do professor na condução do processo de apropriação e domínio dos gêneros textuais. Neste trabalho, defendemos que o papel do professor como reprodutor de conhecimento, acionado, costumeiramente, pela prática da transmissão, deve dar lugar ao de um *mediador agentivo* movido por *compromissos políticos*. Referimo-nos a um trabalho em que a construção do conhecimento é implementada de forma colaborativa, distribuída em um sistema de atividades em que os sujeitos trabalham em equipe (ENGESTRÖN, 2001). Aprender é, nesse sentido, uma

[11] Segundo Wertsch (1998, p. 50), o processo de apropriação consiste em se "tomar algo do outro e torná-lo seu próprio". Já a noção de domínio corresponde a "saber usar uma ferramenta cultural".

condição e forma evolutiva de pertença a uma comunidade social; envolve um processo de engajamento em uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991).

Nesse sistema, a *divisão de trabalho* compreende o modo como a comunidade é organizada e como as tarefas são distribuídas entre os sujeitos que integram a atividade. Essa maneira de analisar a atividade ajuda a entender: a) o desenvolvimento do aprendiz "como resultado de um 'fazer coletivo' e de uma 'transformação agentiva' e não apenas cognitiva" (OLIVEIRA, 2010, p. 48) e b) o papel do professor como o de *mediador agentivo* a quem cabe a tarefa de gerenciar as diferentes vozes que circulam na sala de aula, promovendo histórias de ação e de protagonismo (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

No âmbito político, o papel do professor corresponde ao de *intelectual crítico* (GIROUX, 1997) que busca promover a articulação teoria-prática por meio da pesquisa e da reflexão crítica. Para tanto, necessita assumir uma atitude investigativa frente ao trabalho com a leitura-escrita voltado não apenas para aspectos inerentes ao texto, mas para uma prática democrática e emancipatória, centrada em relações de confiança, abertura, debate e discussão, as quais incentivem o desenvolvimento da competência leitora crítica e da prática textual autônoma (BORGES, 2002).

Uma Experiência de Letramento Acadêmico: O Gênero Textual *plano de aula*

A título de ilustração, relatamos neste artigo uma experiência de letramento acadêmico, conduzida para explorar leitura e escrita na universidade como instrumentos úteis para desenvolver capacidades procedimentais, conceptuais e disposicionais relativas aos gêneros textuais acadêmico-profissionais e apoiar na construção de identidade profissional docente. Trata-se de uma abordagem inclusiva no sentido de que envolve várias dimensões analíticas, todas voltadas para a construção do conhecimento "genérico"[12] no contexto da formação, mas encaixado à prática do professor na função de profissional.

O interesse nessa vivência foi preencher o vazio (*gap*) que existe entre o que se aprende/se ensina na universidade e os saberes necessários ao trabalho docente, especificamente, no que diz respeito à condição do professor como escritor – alguém cuja ocupação exige o exercício da escrita para cumprir os mais variados propósitos –, de registro, planejamento, sistematização, execução de atividades etc. Neste trabalho, era importante conscientizar o professor em formação do papel crucial que a escrita exerce nos espaços de trabalho. Atualmente, frente às inúmeras demandas de ordem informacional, tecnológica, ocupacional, os profissionais de todas as áreas necessitam, cada vez mais, escrever textos complexos no/para o trabalho, dependendo da sua competência leitora e escritora o seu efetivo engajamento em atividades importantes ao ofício e ao desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, assumimos que, dado o alcance da tarefa, esse propósito não seria atingido se o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, aqui vistas como objetos de ensino-aprendizagem para o exercício profissional, se restringisse à análise da materialidade linguística dos gêneros textuais. Ao contrário, a preocupação central foi olhar para esse objeto a partir de uma perspectiva transdisciplinar, o que significou: 1) relacionar várias chaves de análise advindas de variados campos do conhecimento – gêneros textuais/letramento/etnografia/retórica/teorias do discurso/educação; 2) reconfigurar o trabalho da tríade 'professor/aluno/objeto de ensino-aprendizagem'; e 3) considerar como indissociáveis as atividades de leitura e escrita.

Alinhados a esses posicionamentos, tomamos como ponto de atenção a leitura crítico-analítica[13] do gênero *plano de aula*, embora consideremos que leitura e escrita são atividades que não se podem separar,

[12] A expressão conhecimento "genérico" diz respeito ao conhecimento sobre os gêneros textuais.

[13] A *leitura crítica* tem como referência uma leitura cuidadosa, ativa, reflexiva e analítica (KURLAND, 2003).

a não ser para fins analíticos[14]. No nosso entendimento, o processo de *compreensão* dos gêneros prepara os alunos para a prática da *produção* textual, e esta não se dá sem a prática da leitura. A análise apoia-se em: 1) dados empíricos gerados pelos alunos para apresentação oral em um seminário, prática de letramento bastante usada no contexto universitário, viabilizada pelo recurso de *PowerPoint*; e 2) procedimentos de busca de informação por eles utilizados para essa apresentação oral.

O procedimento inicial foi trabalhar de forma *transdisciplinar* – explorar o conceito de gêneros textuais na sua relação com os estudos de letramento situados na área de Linguística Aplicada, razão por que a disciplina Linguística IV se organizou a partir de três unidades didáticas a serem desenvolvidas na ordem seguinte: tarefas e pesquisas no campo da LA; conceitos-chave dos estudos de letramento; gêneros textuais como objetos de estudo e objetos de ensino: diferentes abordagens.

A intenção era conscientizar os alunos de que os gêneros são *eventos comunicativos* (SWALES, 1998) e, como tais, não acontecem no vazio nem podem ser aprendidos/ensinados no distanciamento das aulas expositivas, pelo uso da transmissão; eles precisam estar encaixados na vida social. São acontecimentos discursivos que estão situados em práticas de letramento vívidas que ocorrem no cotidiano das pessoas (no caso, os professores). Um plano de aula, por exemplo, não é um texto-morto a ser morfologicamente dissecado em partes constitutivas para poder ser apreendido. Antes, ele se insere nos afazeres de linguagem do professor movido pela necessidade de com/por meio dele participar de atividades que são próprias ao seu ofício – planejar ações didáticas que servem como guia para o desenvolvimento de aulas.

Uma aula é uma prática de letramento típica do fazer docente. Para a sua realização, o professor se insere em várias atividades (lê, escreve, analisa, pesquisa, pergunta, anota, faz uso de artefatos materiais e suportes tecnológicos etc.) e recorre a uma rede de gêneros (anotações, documentos parametrizadores, livro didático, artigos, obras teóricas, coletâneas etc.). Tudo isso dentro de um campo disciplinar que, por sua vez, se entrelaça em uma rede de outros campos, por exemplo, o da LA. Em situações de ensino-aprendizagem, essa inter-relação tem que estar clara para alunos e professores.

A vinculação do que é externo (outras práticas, no caso, as das culturas letradas) ao que internamente constitui o gênero textual levou-nos, ainda, a utilizar outras lentes interpretativas para a leitura analítico-crítica deste construto. Falamos da orientação de viés etnográfico denominada "escrita etnográfica" (DEVITT; REIFF; BAWARSHI, 2004). A partir das categorias de análise propostas nessa abordagem (descritas na seção anterior), foi possível ressignificar a prática da leitura do gênero *plano de aula*[15]. Vejamos o que com base nelas foi depreendido.

A categoria *Coletar amostras do gênero* propiciou o reposicionamento dos alunos para a condição de *pesquisadores de linguagem* ou de '*textógrafos*', no dizer de Swales (1998), antes restrita ao papel de ouvintes ou receptáculos de informação teórica. O professor deixou de assumir a tarefa de selecionar modelos de gênero a serem apresentados em sala de aula para posterior reprodução pelos alunos e distribuiu para eles essa responsabilidade. Nesse deslocamento, coube aos alunos, organizados em grupo[16], o trabalho de pesquisar, em variadas fontes e suportes (na *internet*, em revistas pedagógicas, na escola (arquivos), com colegas de trabalho, em *blogs*), planos de aula para serem apresentados e discutidos, colaborativamente, com a turma. A amostra construída e o envolvimento na atividade possibilitaram a identificação e a descrição da cena enunciativa (apresentada a seguir) que retrata o evento de letramento – produção de um plano de aula.

[14] O recorte que aqui fazemos justifica-se por razões analíticas e metodológicas.

[15] Além do plano de aula, outros gêneros também foram estudados – relatório, memorial, plano de curso etc.

[16] Cada grupo responsabilizou-se pela discussão de um dos gêneros profissionais selecionados pelos alunos para leitura crítica (relatório, memorial, plano de curso etc.).

Na categoria *Identificar a cena e descrever a situação na qual o gênero é usado*, os alunos buscaram depreender as "dimensões escondidas" (STREET, 2010) no processo de escritura dos planos de aula. As perguntas relevantes nessa leitura foram: Em que ambiente esse gênero aparece? Quando os professores[17] produzem esse gênero, sobre que tratam? Que papéis desempenham os professores ao escreverem esse gênero? Sob que circunstâncias esse gênero é escrito? Para quem são destinados esses textos? Com que propósitos eles são usados?

A análise da amostra coletada revelou que, embora esses textos se destinem ao uso/consumo no ambiente escolar, eles são produzidos, geralmente, no contexto domiciliar do professor, sendo, também, produzidos no contexto institucional, quando elaborado por equipes, em reunião pedagógica. Nessa condição de produção, o professor desempenha, geralmente, o papel de planejador que cumpre a função de selecionar conteúdos e atividades curriculares focados nos conteúdos disciplinares (português, biologia, matemática, música etc.), além de mobilizar recursos e potencialidades necessários à construção desses conhecimentos situados em diferentes campos do saber.

A tarefa se dá, portanto, de forma individual, realizada no ambiente de casa, ou coletiva, quando acontece em reuniões de planejamento na escola, e trata dos conteúdos disciplinares que compõem as matrizes curriculares da educação básica. São produzidos, geralmente, no computador ou mesmo em cadernos de planejamento, de forma manuscrita, sendo esta última circunstância muito comum a professores dos primeiros ciclos do ensino fundamental ou àqueles pouco afeitos aos recursos da informatização. Tradicionalmente, era corriqueiro o uso de fichas para registro de planos de aula, organizadas e arquivados em caixas de madeira feitas, especialmente, para este fim. Como uma prática enredada, o plano de aula interage com outros gêneros textuais – anotações, diários de classe, projeto político pedagógico (PPP), relatórios pedagógicos. Nele, se encaixam passado/presente/futuro, uma vez que funciona como um esboço prévio para atuação no presente e previsão de redirecionamentos no futuro.

Para produzirem, a contento, este gênero, os professores necessitam ser capazes de buscar, selecionar e reelaborar informações relevantes de forma acurada e reflexiva, nas mais variadas fontes – livros didáticos, arquivos da escola, plataformas digitais, *blogs*, *sites* –, apesar das condições de produção a que eles são submetidos na sua extensa jornada de trabalho. Esse esforço cognitivo se justifica graças à exigência de que esse texto se destina à leitura de outros profissionais (professores, coordenadores, supervisores, diretores) que cumprem a função de acompanhar, avaliar e, muitas vezes, responder pelas vivências pedagógicas desse escrevente/professor em sala de aula. Nessas situações, o plano de aula funciona como um documento que permite a apreciação do desempenho do professor.

Esses textos são orientados por diferentes propósitos sociais. Se, para o professor, o plano de aula tem o propósito de funcionar como uma pauta ou um guia de trabalho a ser, metodologicamente, seguida no compasso da sua aula (mesmo que se registrem flexibilizações nesse processo), para o coordenador pedagógico ou para o diretor da escola, ele pode cumprir uma função de monitoramento da ação docente ou de controle, quando serve de documento que pode respaldar ações político-pedagógicas da escola (PPP), em casos de inspeção institucional/burocrática. Por isso, seguem, por vezes, determinadas restrições formais oriundas de discussões em conselho escolar, ou mesmo, de órgãos deliberativos (Secretarias de Educação).

Na categoria *Identificar e descrever padrões relativos aos aspectos do gênero*, os alunos enfrentaram a tarefa de destacar, na materialidade linguística, traços salientes da organização deste gênero. Observaram que se trata de um texto curto, cuja complexidade sintática é simples (ordenação direta, períodos curtos), variando em termos de nível da turma a que se destina ou das disciplinas a que se vincula. É organizado na forma tópicos, listados, horizontalmente, em tabelas e quadros, ou verticalmente, quando em um texto linear, em uma linguagem clara e objetiva e de caráter dedutivo, já que faz uso de proposições que tentam

[17] O termo professores refere-se não apenas a professores e pedagogos já em exercício, mas também a professores em formação inicial, isto é, graduandos de Licenciaturas.

demonstrar premissas prováveis (quase sempre).

Na sua configuração textual, apresentam-se, costumeiramente, elementos contextualizadores da situação retórica e da cena enunciativa – identificação do nome do professor, da escola, da série e da disciplina a que se destinam, indicadores temporais (data e horário), objetivos, conteúdo programático, competências e habilidades requeridas, procedimentos e atividades, recursos, formas de avaliação e fontes de consulta (referências bibliográficas). Conforme a coleta de textos feita pelo grupo de alunos e os resultados evidenciados por questionários aplicados por eles junto a alguns professores, observou-se variação no uso desses movimentos retóricos (por exemplo, nem sempre são indicadas as referências bibliográficas e/ou explicitadas as habilidades e competências esperadas). O estudo não teve, porém, a preocupação de discutir a recorrência dessas variáveis funcionais.

Estruturalmente, o plano de aula se molda, basicamente, a partir de sequências injuntivas nas quais os comandos se efetivam a partir de verbos nocionais que, por serem usados no infinitivo – apresentar, fazer, discutir, observar, definir, conceituar, relembrar –, evocam um caráter procedimental. De forma correspondente, são usados, também, substantivos que carregam esse mesmo matiz semântico – apresentação, discussão, introdução, explicação, exposição, resolução etc. Na condição de autor desses textos, o professor busca a utilização de uma linguagem formal, marcada pela intertextualidade que se manifesta por meio do discurso parafrástico. O plano de aula é um gênero que retoma sempre outros gêneros (livro didático, orientações curriculares, documentos parametrizadores), mas os recria a partir de uma voz explicativa.

Além dos aspectos evidenciados na seção anterior, os quais são alusivos à dimensão do *logos*, mostram-se, também, relevantes para a compreensão do plano de aula os apelos retóricos concernentes ao *ethos* e ao *pathos*. No que diz respeito ao *ethos*, a produção de planos de aula confere ao professor uma imagem (*self*) de credibilidade. Demonstra que ele fundamenta a sua prática pedagógica com estudo e pesquisa, o que atrela à sua imagem características de competência, responsabilidade, empenho, compromisso e seriedade no trabalho. Essas atitudes embutidas na tarefa de escrever denotam, por sua vez, gosto pela escrita, revelando interesse pelo processo de ensino-aprendizagem (*pathos*), sentimentos que, naturalmente, afetam o trabalho escolar e o consequente desenvolvimento do aluno (mas também do professor).

Na categoria *Analisar o que esses padrões revelam sobre a situação e a cena*, a análise evidencia que fazer uso do plano de aula ajuda o professor a monitorar de forma segura e sistemática o seu fazer em sala de aula; possibilita a flexibilização das ações pedagógicas na medida em que permite reorientar o trabalho disciplinar conforme as circunstâncias reveladas no processo de ensino-aprendizagem (p. ex., diferenças no desempenho de alunos, acontecimentos do cotidiano que podem interferir no processo); oferece maior segurança no processo de avaliação da apropriação e domínio dos conteúdos disciplinares, uma vez que as informações sobre as atividades desenvolvidas estão registradas integralmente; permite o acompanhamento pelos leitores interessados em apreciar o trabalho escolar e encorajar ações que possam melhorá-lo, além de creditar ao professor atitudes éticas: responsabilidade e compromisso com o desenvolvimento dos alunos e com o projeto político pedagógico da escola.

É importante salientar, todavia, que a apreensão do gênero *plano de aula* pelo viés etnográfico só foi possível graças às relações estabelecidas entre a tríade professor/aluno/objeto de estudo. Nesta experiência pedagógica, o aluno passou a ser um agente de letramento[18] capaz de mobilizar conhecimentos e recursos para compreender a linguagem. O professor, com base em uma cultura de aprendizagem diferente, assumiu o papel de mediador agentivo, colaborando na construção conjunta do conhecimento e na transformação do aluno, que abandonou o papel de ouvinte e assumiu atitudes proativas em relação à aprendizagem.

[18] Para Kleiman (2006, p. 82-83), um agente de letramento é "um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições".

O objeto de estudo – o plano de aula – criou corpo; deixou de ser um texto inerte, a ser dissecado morfologicamente, para ser algo vívido, presente nas interações cotidianas de quem o produz – o professor. Em termos de abordagem, foi inserido no contexto de formação, de forma ressignificada, porque foi tomado da dinâmica do trabalho docente onde ele circula. Também permitiu a articulação teoria-prática porque teve como ponto de partida uma prática textual situada cujo olhar investigativo dos graduandos como pesquisadores de linguagem produziu *insights* para a sua compreensão. Nesse movimento investigativo, o olhar interpretativo dos graduandos oscilou, tal qual um pêndulo, entre os diferentes planos: prática/teoria/prática.

Considerações Finais

A discussão que desenvolvemos neste trabalho teve como foco a leitura crítico-analítica do gênero *plano de aula*, com o objetivo de construir com os graduandos de Letras conhecimento sobre os gêneros acadêmicos situados na esfera profissional. Em função disso, elaboramos um plano de trabalho pedagógico fundamentado, teórica e metodologicamente, em informações advindas de vários campos de saber: Linguística Aplicada, Letramento, Gêneros textuais, Etnografia, Análise do Discurso, Educação. A intenção era olhar para as práticas de linguagem situadas na esfera acadêmico-profissional de uma forma transdisciplinar, trazendo construtos que pudessem explicar, de forma satisfatória, a escrita para/na docência. Nesse sentido, tínhamos interesse em evidenciar o que os professores fazem quando escrevem, o que eles pensam ao escrever, os desafios que eles enfrentam nesta tarefa, seja no plano do ensino, seja no plano da aprendizagem, e os valores e sentimentos que são atribuídos à escrita docente e ao professor na condição de escrevente.

Nessa iniciativa, pretendíamos, também, que ficassem claramente estabelecidas as relações entre: leitura/escrita; teoria/prática; gênero textual/letramento; ensinar/aprender. Por isso, dividimos nossa reflexão em três momentos, além da introdução. No primeiro, apresentamos um quadro das dificuldades por que passam os graduandos em Letras com a escrita acadêmica. No segundo, apontamos as epistemes em que se assentou o trabalho e no último, analisamos uma experiência de letramento com foco no gênero textual *plano de aula*. No desenvolvimento dessa experiência, assumimos como marco teórico para a pedagogização dos gêneros acadêmicos a abordagem da 'escrita etnográfica', proposta por Devitt, Reiff e Bawarshi (2004).

O tratamento conferido aos dados, gerados em seminários desenvolvidos na disciplina Linguística IV (Curso de Letras/UFRN) sob a perspectiva etnográfica e em questionários aplicados junto a graduandos de Letras, permitiu depreender o potencial dessa abordagem na análise, interpretação e explicação dos processos de compreensão e produção do gênero textual em foco. O caráter holístico dessa tendência possibilitou ir além da dimensão linguística do gênero *plano de aula*; levou à compreensão da situação retórica e da cena psicológica que o constitui. Fez os graduandos entenderem a importância desse gênero no trabalho docente e o papel de que se reveste o professor ao produzi-lo. Daí a importância de lê-lo de forma crítica e cuidadosa.

Entretanto essas dimensões, escondidas no plano funcional dessa prática letrada, só se tornaram visíveis graças aos procedimentos de análise permitidos pela própria etnografia. Por causa deles, os alunos se tornaram pesquisadores de linguagem, mobilizaram conhecimentos e recursos materiais (textos) e imateriais (disposições, sentimentos, expectativas, valores) para realizar a tarefa. Assumiram atitudes proativas e reflexivas frente a uma aprendizagem mais consciente e significativa. Trabalharam colaborativamente, compartilhando esforços cognitivos provenientes do professor e dos colegas para a construção conjunta do conhecimento. O desvelar da natureza procedimental do gênero estudado ressignificou, também, a prática pedagógica. A reprodução deu lugar à construção partilhada de saberes, não apenas no que diz respeito à abordagem do gênero, mas também em relação a atitudes éticas e transformadoras no espaço acadêmico.

Referências

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARTON, D. Preface: literacy events and literacy practices. *In:* HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIC, R. (org.). *Worlds of Literacy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993. p. vii-x.
BAYNHAM, M. *Literacy practices*: investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. *In*: BAZERMAN, C. (org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.

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

BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escritura. *In:* PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 201-218.

CARLINO, P. Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles, *Educere*, v. 6, n. 20, p. 409-420, 2003.

CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la Universidad*: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity*: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.

DEVITT, A. J.; REIFF, M. J.; BAWARSHI, A. *Scenes of writing*: strategies for composing with genres. New York: Longman, 2004.

ENGESTRÖN, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v. 14, p. 133-156, 2001.

FLOWERDEW, J. Introduction: approaches to the analysis of academic discourse in English. *In*: FLOWERDEW, J. (ed.). *Academic discourse*. London: Longman, 2006. p. 1-17.

FLOWERDEW, J.; MILLER, L. Lectures in a second language: notes towards a cultural grammar. *English for Specific Purposes*, v. 15, n. 2, p. 121-40, 1996.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HEATH, S. B. *Ways with Word:* language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HYLAND, K. *Disciplinary Discourses*. Social Interactions in Academic Writing. Michigan: The University of Michigan Press, 2004.

IVANIČ, R. *Writing and identity*: the discoursal construction of identity in academic writing. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). *Ensino de língua*: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KURLAND, D. *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Cali: Eduteka, 2003.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
LEA, M. R.; STREET, B. V. The "academic literacies" model: theory and applications. *Theory Into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MARINHO, M. "As palavras difíceis chegaram": a entrada de grupos tradicionais no universo da escrita acadêmica. *In:* SIGET - Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais, 6., 16-19 ago. 2011, Natal. *Anais* […]. Natal: EDUFRN, 2011.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MORALES, O. A., CASSANY, D. Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, v. 5, p. 69-82, ene./dic. 2008.

OLIVEIRA, M. S. A Díade professor/aluno na produção do texto escrito. *Vivência,* v. 12, n. 1, p. 105-112, 1998.

OLIVEIRA, M. S. O Papel do Professor no Espaço da Cultura Letrada: do mediador ao agente de letramento. *In*: SERRANI, Silvana (org.). *Letramento, Discurso e Trabalho Docente*. Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 40-55.

STREET, B. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva,* v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

SWALES, J. M. *Other floors, other voices*: a textography of a small university building. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. Newbury Park: Sage Publications, 1993.

WERTSCH, J. V. *Mind as Action*. New York: Oxford University Press, 1998.

DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p130

A Aprendizagem do Gênero Textual Resumo por Estudantes de Letras-Francês: Um Dispositivo Didático a Serviço do Letramento Acadêmico

Eliane Gouvêa **LOUSADA***
Jaci Brasil **TONELLI****

* Mestra e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é líder dos grupos de pesquisa ALTER-CNPq e ALTER-AGE-CNPAq, além de coordenadora do GT de Gêneros textuais/discursivos da Anpoll (2017-2020) e do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP para a língua francesa. Docente do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês e do PPG-LETRA; foi professora da graduação e do mestrado em Estudos Franceses na Universidade de Guelph, Canadá, onde ainda atua como Professora Visitante e orientadora. Tem experiência e publicações nas áreas letramento acadêmico, gêneros textuais, material didático, formação e desenvolvimento de professores pelo viés do trabalho docente. Contato: elianelousada@uol.com.br.

** Mestra em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos pela Universidade de São Paulo (2016); atualmente é doutoranda pelo programa LETRA na mesma instituição e integra a equipe do Laboratório de Letramento Acadêmico. Tem interesse em ensino de língua francesa, letramento acadêmico em francês e português e em leitura e produção de textos em contexto universitário. Contato: jaci.tonelli@gmail.com.

Resumo:
Neste artigo, temos por objetivo apresentar o trabalho com a produção escrita em francês durante um semestre da graduação em Letras, visando a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos para a produção do gênero textual resumo. De forma mais específica, apresentamos o trabalho feito com os alunos com as capacidades discursivas e linguístico-discursivas, ligadas, sobretudo, às operações de linguagem relacionadas ao processo de sumarização das ideias de um texto (MACHADO, 2010) e do evitamento de repetições, porém a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, mostrando o dispositivo concebido, as produções dos alunos e discutindo o papel do Laboratório de Letramento Acadêmico. Nosso estudo apoia-se no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e seus desdobramentos para a Didática das Línguas, por meio dos conceitos de modelo didático (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003), sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) e capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Os resultados mostram que os alunos desenvolveram as capacidades discursivas e linguístico-discursivas, sobretudo as ligadas ao ato de resumir, realizando retomadas nominais e pronominais, o que indica a pertinência do dispositivo para a aprendizagem tanto do gênero resumo quanto do conteúdo do texto resumido, ilustrando a função epistêmica da escrita e a perspectiva de "escrever para aprender" (GERE, 2019).

Palavras-chave:
Produção Escrita. Sinopse. Resumo. Sumarização.

Recebido em: 30/09/2020
Aceito em: 24/12/2020

A Aprendizagem do Gênero Textual Resumo por Estudantes de Letras-Francês: Um Dispositivo Didático a Serviço do Letramento Acadêmico

Eliane Gouvêa Lousada; Jaci Brasil Tonelli

Introdução

Neste artigo, temos por objetivo apresentar o trabalho com a produção escrita em língua francesa durante um semestre da graduação em Letras-Francês, visando a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, em LE, para a produção do gênero textual resumo. Para tanto, adotamos o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, 2006), que propõe um modelo de análise textual que pode ser utilizado para elaborar atividades didáticas para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais. Também dentro do quadro teórico do ISD, utilizamos as orientações da engenharia didática (DOLZ, 2016) para elaborar uma sequência de atividades para o ensino desse gênero, partindo da compreensão do gênero textual, seu contexto de produção, sua organização textual e estudando, em LE, os aspectos linguísticos que o caracterizam. Na perspectiva interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 1999), o trabalho com gêneros textuais visa ao desenvolvimento de capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas), porém, neste artigo, daremos destaque ao trabalho com as capacidades discursivas e linguístico-discursivas, concentrando-nos em uma proposta de ensino de operações de linguagem que permitem realizar o ato de resumir. Para colocar em prática essa perspectiva, servimo-nos de estudos sobre o processo de sumarização das ideias de um texto (MACHADO, 2010) e sobre o evitamento de repetições, porém compreendidos de um ponto de vista interacionista, ou seja, levando em conta o contexto de produção dos textos. Nessa perspectiva, expomos o dispositivo concebido e as produções dos alunos, discutindo o papel do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC)[1] no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

O ensino da produção escrita em língua estrangeira no âmbito dos estudos universitários é um tema que vem sendo pesquisado com mais frequência ultimamente, como consequência do interesse pelo Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 2014; CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016; PEREIRA, 2018), em língua materna (PEREIRA, 2014, 2018), mas também em língua estrangeira, impulsionado pela internacionalização das universidades (SILVA; LOUSADA, 2014; FERREIRA; LOUSADA, 2016; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Dentre esses estudos, muitos baseiam-se na perspectiva dos pesquisadores em Didática das Línguas da Universidade de Genebra, que propõem a aprendizagem da produção de gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). No Brasil, muitos trabalhos têm sido realizados nessa perspectiva, tanto no ensino da produção escrita em LM (PEREIRA, 2014; ABREU-TARDELLI; APÓSTOLO; SILVEIRA, 2019), quanto em LE (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018; LOUSADA; TONELLI, 2019).

Como têm apontado inúmeros autores anglófonos (BAZERMAN, 2015), brasileiros (PEREIRA, 2014), entre outros, os estudantes têm dificuldades de escrita quando inseridos no contexto universitário, o que, muitas vezes, afeta seu desempenho em diferentes disciplinas. Isso acontece, pois, frequentemente,

[1] Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP (http://letramentoacademico.fflch.usp.br/).

esses alunos não foram preparados para produzir os gêneros textuais específicos do contexto universitário. Em pesquisa recente[2], comparamos os gêneros produzidos por estudantes canadenses-francófonos e brasileiros, no ensino médio e na universidade, e constatamos que a dificuldade em produzir gêneros específicos do contexto universitário não ocorre apenas em disciplinas linguísticas, que tenham relação direta com a escrita, mas em todas as disciplinas (LOUSADA; BUENO; DEZUTTER, 2019).

No contexto universitário, a produção escrita tem um papel preponderante, sobretudo por dois aspectos: i. a função avaliativa dos textos escritos, já que os graduandos são avaliados, na maior parte das disciplinas, sobretudo em um curso de Letras, por meio de produções escritas, sendo a forma escrita da língua bastante valorizada (BROSSARD, 2004) nesse contexto; ii. o caráter epistêmico da escrita. Blaser (2007, p. 59) ressalta a importância dessa função da escrita, apoiando-se na definição dada a essa noção por Chartrand, Blaser e Gagnon (2006). Para esses pesquisadores, assim como para outros autores (BOTA, 2018) que também se baseiam, em primeira instância, em Vygotski (1997), a função epistêmica da escrita é definida como o papel que a escrita desempenha na apropriação e na coconstrução de conhecimentos e de habilidades disciplinares.

Como sabemos, muitos professores universitários solicitam textos escritos para verificar se os alunos aprenderam os conteúdos ensinados, seja em aulas de língua, como é o caso da experiência aqui descrita, seja, no caso da graduação em Letras, nas aulas de literatura ou em disciplinas ligadas à Licenciatura (LOUSADA; BUENO; DEZUTTER, 2019). No segundo caso, estamos diante da perspectiva de "escrever para aprender" e não "aprender a escrever" (GERE, 2019), já que, segundo essa autora, ao escrever, na universidade, para realizar os diversos trabalhos solicitados pelos professores, os alunos aprendem os conteúdos disciplinares. Em nosso caso, como veremos a seguir, apesar de se tratar de uma aula de língua francesa, os alunos tiveram que fazer o resumo de dois capítulos do livro Les stratégies d'apprentissage, de Paul Cyr. Enquanto estudantes de Letras, esse livro é importante em sua formação, para que aprendam sobre estratégias para aprender línguas, o que pode ajudá-los durante a graduação, como alunos, e, futuramente, como professores. Para tal, os alunos escreveram um resumo para aprender sobre essa temática, como sugere Gere (2019).

Assim, a elaboração de produções escritas é vista como um meio de aprofundar reflexões iniciadas em sala e contribui para reforçar a aprendizagem, já que a escrita possui tanto caráter epistêmico, que permite a apropriação de conhecimentos e a construção de saberes, quanto caráter heurístico, que favorece a descoberta e a criação. Blaser, Lampron e Simard-Dupuis (2015, p. 51) ressaltam a importância dessas funções no contexto escolar, em todos os níveis de ensino, apresentando como responsabilidade dos docentes a tarefa de propor atividades de escrita visando ao potencial epistêmico, em situações de escrita que favoreçam o aprendizado e a formalização de saberes. Assim, ao final do percurso universitário, por terem experimentado suficientemente o potencial epistêmico e heurístico da escrita, os alunos desejarão continuar a utilizá-lo em sua vida. É nesse sentido que a produção de resumos na disciplina Francês II pode ser compreendida como uma atividade formadora que favorece a aprendizagem e a formalização de saberes.

Para mostrar esse percurso, apresentamos, primeiramente, os pressupostos teóricos que orientaram nosso estudo e descrevemos o contexto do curso universitário; em seguida, expomos as atividades de produção escrita propostas aos alunos da disciplina Francês II[3] e as análises de algumas de suas produções, ilustrando como o ensino-aprendizagem do gênero resumo e do ato de resumir em uma LE ocorreram nesse contexto.

---

[2] O projeto internacional "O desenvolvimento das competências em letramento acadêmico, uma chave para o sucesso universitário" (CAPES-DFATD) mostrou o descompasso entre os gêneros textuais produzidos no ensino médio e durante a graduação (LOUSADA; BUENO; DEZUTTER, 2019).

[3] Equivalente ao nível A1.2 do Quadro Comum Europeu de Referência (CECR, Conseil de l'Europe, 2001).

Pressupostos Teóricos

Dentro da abordagem do ISD, no contexto do ensino de língua francesa, sobretudo materna, os pesquisadores da Unidade Didática da Universidade de Genebra propuseram o trabalho com gêneros textuais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001; DOLZ; GAGNON; VUILLET, 2016) para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Essa proposta foi adotada no Brasil para o ensino de língua materna, como pode ser constatado em diversos estudos (MACHADO, 2010; BUENO, 2011; PEREIRA, 2014), e também para línguas estrangeiras (CRISTOVÃO, 2010; XXXXX, 2010). Em nosso estudo, servimo-nos dessa abordagem para o trabalho com gêneros textuais acadêmicos e, portanto, apresentamos alguns conceitos, tais como: modelo didático do gênero, capacidades de linguagem, além de novas experiências que estão sendo desenvolvidas pelos pesquisadores genebrinos, por exemplo, os itinerários para a escrita.

O modelo didático (MD), proposto por De Pietro, Erard e Kaneman-Pougatch (1996/1997) e retomado por De Pietro e Schneuwly (2003), é um conceito ligado à engenharia didática. Ele visa à descrição de um gênero textual a ser ensinado e aprendido, detalhando seus objetos potenciais para o ensino; dessa forma, ele dá as bases para a elaboração de sequências didáticas.

São usados quatro conjuntos de dados para a elaboração de um modelo didático (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003): nas práticas sociais de referência, ou seja, com base na análise linguística e discursiva, são identificados os elementos que aparecem regularmente ou ocasionalmente nos textos empíricos, sendo constitutivos do gênero; a literatura sobre o gênero; as práticas linguageiras dos alunos, que descrevem principalmente os aspectos do gênero textual que podem ser difíceis de ser aprendidos por um certo grupo de alunos; e por fim, as práticas escolares, ou seja, as formas de se ensinar esse gênero textual. Com base nessas informações, o modelo didático será composto de: 1. definição do gênero; 2. parâmetros do contexto comunicativo; 3. conteúdos específicos; 4. estrutura textual global; 5. operações de linguagem e suas marcas linguísticas (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003). Essas características também podem ser apresentadas na forma de: i) base de orientação, que descreve os objetivos do gênero, os parâmetros da situação de comunicação e os conteúdos temáticos mobilizados; ii) planificação, dividida em macroplanificação e microplanificação; iii) textualização, composta da descrição da coesão verbal, da coesão nominal, dos mecanismos de conexão, do léxico, dos marcadores de modalização e de posicionamento enunciativos mais frequentes nesse gênero textual (DOLZ; GAGNON; VUILLET, 2016).

Para identificar as características do gênero textual resumo, objeto de nosso estudo, utilizamos o modelo da arquitetura textual (BRONCKART, [1999] 2012), pois ele nos permite fazer as análises contextuais, discursivas e linguístico-discursivas dos textos, permitindo realizar os itens 4, 5 e/ou ii) e iii) mencionados no parágrafo acima. Esse modelo de análise textual foi proposto por Bronckart ([1999] 2012, 2006, 2019) e baseia-se no levantamento de hipóteses sobre o contexto físico e sociossubjetivo de produção dos textos. Em seguida, são realizadas análises enunciativo-discursivas em três níveis: infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos.

As características dos gêneros textuais que detalhamos acima e que compõem o MD estão integralmente articuladas ao conceito de capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER; BRONCKART, 1993). Estas estão divididas, apenas para fins didáticos, em três: capacidades de ação, relacionadas à habilidade do produtor do texto em representar para si a situação de produção, ou seja, compreendendo quem escreve, para quem e com qual objetivo e mobiliza essa compreensão ao realizar a textualização; capacidades discursivas, que mostram a habilidade de mobilizar os conteúdos temáticos, sua organização e os tipos discursivos e de sequência usados; capacidades linguístico-discursivas, relacionadas à textualização, ou seja, o uso de coesão nominal e verbal, conexão, modalizações e gerenciamento de vozes ao elaborar

um texto oral ou escrito. Na concepção do Interacionismo sociodiscursivo, compreende-se que esses fenômenos e aspectos ocorrem de maneira conjunta na produção textual e sempre de forma dialógica.

O trabalho com os gêneros textuais com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem pode ser realizado por meio da aplicação de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001), que vêm sendo utilizadas em muitos trabalhos na Suíça e no Brasil. Mais recentemente, alguns pesquisadores (COLOGNESI, DOLZ, 2017) têm se interessado por outras maneiras de propor o trabalho com gêneros textuais, por exemplo, por meio da aplicação de itinerários de escrita (COLOGNESI, 2015). Esse dispositivo de ensino foi elaborado em uma perspectiva de progressão da produção textual e está centrado no ensino-aprendizagem de gêneros textuais escritos. Ele une as características dos "chantiers d'écriture" e dos ateliers de escrita: o primeiro traz melhorias para os saberes escolhidos por meio de ações propostas pelo professor para tratar aspectos específicos do gênero textual a ser estudado; já o segundo promove uma melhora global do texto, em decorrência dos debates e comentários que os pares fazem sobre as produções dos outros alunos (COLOGNESI, DOLZ, 2017, p. 181).

De acordo com Colognesi e Dolz (2017, p. 182), o dispositivo "itinerários de escrita" se materializa em três etapas, que são consideradas como suas alavancas: as ações do professor que abordam aspectos específicos do gênero a ser aprendido, a avaliação pelos pares e a metacognição. As ações do professor podem ser compostas de atividades centradas em obstáculos inerentes aos gêneros textuais a serem produzidos, tratando ao menos uma questão linguageira necessária para a produção desejada, na apresentação de textos modelos do gênero estudado para que seja elencada a sua organização geral. Já a avaliação pelos pares se dá por meio de releituras colaborativas que apontam aspectos positivos do texto e modificações a serem realizadas. Esses dois tipos de atividades se alternam durante as aulas. Por fim, as mediações cognitivas são realizadas ao longo de todo o processo para que os produtores de texto (scripteurs, no artigo) questionem-se e explicitem seus atos, estratégias, seu progresso etc. Essas outras formas de trabalhar a produção de diferentes gêneros textuais parece interessante, pois faz parte de uma engenharia didática (DOLZ, 2016) que se adapta aos variados contextos de ensino-aprendizagem.

Em nosso caso, elaboramos um dispositivo de ensino da produção escrita em ambiente universitário, que guarda semelhanças com a sequência didática e com os "itinerários", pois propusemos uma série de ações e atividades para a aprendizagem do gênero resumo, porém trabalhando mais de um gênero textual e propondo diversas atividades de escrita e de reflexão, como relataremos a seguir. Nesse sentido, nosso dispositivo procurou colocar em prática uma "Engenharia Didática" (DOLZ, 2016), considerando o contexto em que foi implantado.

Por levar em conta o contexto do ensino da produção escrita na universidade, demos destaque ao processo de sumarização ou de redução da informação semântica, apontado por Machado (2010) como importante no processo de leitura. Partindo de propostas de outros autores, Machado (2010) propõe repensar essas abordagens baseadas na linguística textual (SPRENGER-CHAROLLES, 1980), porém dentro de um quadro interacionista sociodiscursivo. Para tanto, Machado (2010) propõe utilizar os processos possíveis de sumarização de um texto, de forma diferente do que foi proposto pela linguística textual, pois considera o conceito de gênero de texto, que pressupõe que se leve em conta o contexto de produção dos textos, ou seja: quem produz o texto? Para quem? Com qual objetivo? Quando? Onde? Levando em conta essas questões, vemos que, a partir de um mesmo texto de base, diferentes resumos podem ser propostos se levarmos em conta as condições de produção dos textos (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004[4]). Por exemplo, se pensarmos em um resumo de livro infantil feito pelo mesmo enunciador para um site para crianças e em um site para adultos, veremos que o resumo

[4] Neste livro, o trabalho com o resumo é interessante, pois mostra como, em função de diferentes contextos de produção (outros enunciadores, destinatários e objetivos), diferentes resumos são produzidos.

do mesmo livro será diferente. No primeiro, o objetivo é criar o interesse de crianças pela história/ temática do livro, ao passo que, para os adultos, o objetivo é criar um interesse pela temática do livro em relação ao seu potencial formador para o filho, incitando, ou não, a compra. O resumo também poderia ser diferente, considerando enunciadores, diferentes locais sociais, diferentes momentos etc. Nessa perspectiva, Machado (2010) entende as contribuições da linguística textual como possíveis estratégias a serem desenvolvidas pelos alunos para auxiliar na produção de textos, porém, sem esquecer que a situação de interação, ou seja, o contexto de produção, é essencial para determinar as características do resumo a ser produzido. Segundo a autora, esses estudos são pertinentes para contribuir para os processos de compreensão e produção textual com base em gêneros, que são importantes, a nosso ver, no contexto universitário(MACHADO, 2010). Ela aponta a existência de dois tipos de estratégias importantes para o processo de sumarização: a de generalização, por meio da qual se substitui vários termos por um que nomeia uma classe comum representando-os; e a de construção, que assegura a substituição de uma sequência de proposições por uma só proposição que se pode inferir delas (MACHADO, 2010, p. 152-153), sempre articulados às características do contexto de produção textual, que podem dar características completamente diferentes aos textos.

Ainda com relação ao ensino da produção escrita no contexto universitário, com o objetivo de apoiar e garantir o bom desempenho dos universitários, trabalhamos em uma perspectiva que entende a necessidade de oferecer auxílios à escrita (FERREIRA; LOUSADA, 2016; LOUSADA, GUIMARÃES-SANTOS, 2018), inspirados no que é proposto nos Writing Centers[5] em universidades anglófonas e que foram retomados no Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP.

Contexto do Estudo

A graduação em Letras da Universidade de São Paulo inicia-se com o Ciclo Básico, composto de 8 disciplinas sobre linguística, estudos em língua portuguesa, literatura e estudos clássicos, oferecidas durante o primeiro ano. Seu objetivo é oferecer as bases para os estudos subsequentes.

Após esse primeiro ano, o graduando pode escolher uma habilitação, em língua estrangeira ou em linguística, de acordo com suas notas no Ciclo Básico, já que cada habilitação tem um número limitado de vagas. Por exemplo, a habilitação em língua francesa tem 100 vagas, divididas em período matutino e noturno. No entanto, os 850 alunos que ingressam a cada ano na Faculdade de Letras podem cursar a habilitação em língua portuguesa.

Os estudos em língua francesa começam, portanto, no terceiro semestre da graduação e nenhum conhecimento prévio do idioma é requerido dos alunos. Em Francês I, os alunos aprendem a se apresentar, descrever seu quotidiano, realizar diálogos ligados a atividades quotidianas, com o objetivo de alcançar o nível A1.1 do CECR[6]. Já em Francês II, o foco está na aprendizagem de como contar eventos passados, mas também são estudados conteúdos como: falar de seus planos para o futuro e evitar repetições, realizando retomadas nominais e pronominais etc. Esse último conteúdo de ordem linguístico-discursiva é essencial nos estudos universitários, pois ele permeia a produção de grande parte dos textos acadêmicos escritos. Por essa razão, optamos por trazer uma reflexão sobre seu ensino para este artigo. Os gêneros previstos para serem trabalhados nesse nível são: sinopse de filme, email informal, notícia insólita e relato de viagem, além de outros gêneros que podem variar em cada semestre. Além disso, é solicitada a produção do resumo de um texto sobre estratégias de aprendizagem, com o objetivo de contribuir para a formação dos alunos e futuros professores em relação a teorias advindas da didática. Dentre os gêneros

[5] Como o Sweetland Center for Writing na Universidade de Michigan, por exemplo: https://lsa.umich.edu/sweetland.

[6] Quadro Comum Europeu de Referência, Conseil de l'Europe, 2001.

trabalhados, note-se que há operações de linguagem semelhantes entre a sinopse de filme e o resumo do livro, pois, em ambos, o domínio do processo de sumarização é esperado.

No intuito de desenvolver a produção escrita em francês, na disciplina Francês II, são propostas diversas atividades de produção escrita com objetivos diferentes, o que demonstra a intenção de conceber dispositivos apropriados ao contexto de ensino. Para tanto, colocamos em prática o uso do Moodle, plataforma de aprendizado online, usada como ambiente virtual de aprendizagem e apoio às aulas presenciais. Nele são inseridas informações e exercícios complementares e também as atividades de produção escrita a serem feitas em autonomia.

Na próxima seção, detalhamos como se deu o trabalho com o processo de sumarização e com as maneiras de se evitar repetições em um texto, concentrando-nos nos gêneros textuais sinopse de filme e resumo de livro.

O Trabalho com a Produção Escrita na Disciplina Francês II

Concebemos um dispositivo didático, na disciplina Francês II, que tem por objetivo desenvolver a produção escrita por meio do trabalho com, no mínimo, cinco diferentes gêneros textuais escritos, articulando atividades em sala de aula e outras na plataforma Moodle. Neste artigo, daremos destaque às atividades para trabalhar com os gêneros sinopse[7] de filme e resumo de livro, que propiciam a aprendizagem do ato de resumir, por meio das seguintes atividades:

- Estudo desses gêneros textuais e de seus aspectos mais importantes em sala de aula, começando por atividades sobre o contexto de produção desses gêneros, essencial para refletir, em seguida, sobre a macro e a microplanificação, ou seja, sobre a organização textual e, finalmente, para selecionar as unidades linguísticas pertinentes para a textualização. Nesse momento, são observados, por exemplo, as maneiras de se resumir as informações de um texto maior, bem como os mecanismos para evitar repetições.

- Elaboração, em sala de aula e em grupos, de sinopses de filme, em francês, e atividades que se assemelham aos "itinerários", em que os alunos socializam seus textos, refletindo e discutindo sobre os textos produzidos por outros grupos, por meio de atividades metacognitivas.

- Redação, em casa, de uma sinopse de filme escrita individualmente, via plataforma *Moodle*. Esses textos são corrigidos e devolvidos aos alunos e têm valor 0.1 na média final, independentemente da quantidade de erros ou acertos, pois essa forma de avaliação visa à valorização da prática da escrita, encorajando os alunos a escreverem mais, mesmo que cometam erros.

- Elaboração, em casa, de um resumo de dois capítulos de um livro teórico[8] sobre estratégias de aprendizagem, temática que também é trabalhada na disciplina com os alunos. Embora os capítulos sejam lidos em francês, o resumo pode ser escrito em francês ou em português; um dos objetivos da solicitação do resumo é que os alunos aprendam conteúdos sobre as estratégias de aprendizagem, o que pode ser útil em todo seu percurso de aprendizagem da língua francesa, dentro da perspectiva de "escrever para aprender" (GERE, 2019). Para produzir esse texto, os alunos tiveram uma aula sobre como redigir o resumo em francês. Tratou-se de uma aula em que os alunos observaram resumos em francês, discutiram sobre o gênero e fizeram pequenas produções, ou seja, tratou-se de uma abordagem praxiológica (BULEA BRONCKART;

[7] A sinopse pode ser considerada como um resumo curto, o que nos permite compará-la com o gênero resumo.

[8] *Les stratégies d'apprentissage* de Paul Cyr, publicado em 1998.

BRONCKART, 2010) do trabalho com o gênero. Além disso, a professora efetuou uma parceria com o Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) para a realização de atendimentos individuais.

- Atendimento no LLAC, equivalente a 1 ponto na nota, o que significa que o aluno que não realizou o atendimento obteve, no máximo, nota 9. Nos atendimentos, os alunos podiam trazer um esboço do texto, suas dúvidas etc., beneficiando-se do auxílio das monitoras para melhor compreender o gênero, o contexto de produção etc.

- Escrita de uma sinopse e de um resumo, mas em contexto de avaliação, ou seja, com nota. Um dos textos solicitados nesse momento final foi o resumo de dois capítulos do livro de Paul Cyr sobre estratégias de aprendizagem.

Por meio dessas atividades variadas de produção textual, visávamos ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos em língua francesa, ou seja, capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. No que diz respeito às capacidades discursivas, trabalhamos o ato de resumir, ou seja, o processo de sumarização e, também, as maneiras para evitar repetições, que são operações de linguagem importantes para a produção do gênero *resumo*. O dispositivo como um todo foi pensado para a produção do gênero *resumo* dentro de dois contextos de produção específicos: primeiramente, para uma sinopse a ser produzida para um *site* que apresenta resumos de filmes e para o resumo dos capítulos do livro para um *site* que apresenta livros para a leitura de alunos universitários. Portanto, o trabalho inicial com esses contextos de produção foi importante para a produção textual final, que dependia dessa compreensão.

Além disso, em sala de aula, foram trabalhados gêneros textuais orais e escritos em compreensão, como *trailer* de filmes, reportagens, por exemplo etc., para colocar os alunos em contato com a língua em uso, em contextos em que os aspectos discursivos e linguísticos para produzir resumos são requeridos. Em algumas dessas atividades de compreensão, foi solicitado aos alunos que resumissem os conteúdos, trabalhando, assim, o processo de sumarização, porém sempre levando em conta o contexto de produção. Foram propostas também atividades de produção oral que mobilizaram aspectos linguísticos, discursivos e de adequação à situação de comunicação, para preparar os alunos para a produção da sinopse de filme e do resumo de livro. Para o trabalho com as operações linguageiras voltadas a sintetizar e resumir, alguns aspectos como a coesão nominal foram trabalhados, sobretudo formas para se evitar repetições, aspecto linguístico-discursivo considerado como importante para a elaboração de gêneros como a sinopse e o resumo, ambos exigidos no curso. Para dar apoio às atividades para produzir resumos, os alunos realizaram exercícios propostos pela *Grammaire des Premiers Temps*, livro adotado para Francês I e II, e, na plataforma *Moodle*, foram disponibilizados exercícios *online* sobre as temáticas estudadas em sala de aula. Essas ações tinham como objetivo levar os alunos a estudar e reforçar aspectos morfológicos, sintáticos, lexicais, dentre outros, ainda mais por se tratar do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, que não é dominada pelos alunos. Finalmente, destacamos que, em vários momentos da aprendizagem, tanto em sala de aula, com a socialização das produções escritas da sinopse de filme e posterior avaliação pelos colegas, quanto com o atendimento no LLAC, foram propostas atividades metacognitivas para que os alunos conhecessem melhor o gênero e compreendessem melhor seu funcionamento, de forma consciente.

Todas essas atividades constituem o percurso para a aprendizagem do gênero resumo em Francês II, voltado sobretudo ao desenvolvimento de operações linguageiras para evitar repetições e retomar elementos, além do relato de fatos passados, que não descrevemos neste artigo[9]. Diante do trabalho realizado, compreendemos que esse percurso está mais próximo dos "itinerários" para a escrita do que

[9] O trabalho com as operações linguageiras relacionadas a relatar fatos passados foi apresentado em Lousada e Amorim, 2014.

da sequência didática, pois: não partiu de uma produção inicial, embora tenham sido solicitadas várias produções intermediárias de resumos em contextos variados; propõe o trabalho com vários gêneros e atividades diversas, incluindo as metacognitivas, para a produção textual.

No quadro abaixo, mostramos o trabalho realizado com os gêneros textuais solicitados ao longo do semestre e que requerem a mobilização do ato de resumir: a sinopse e o resumo. Mostramos e as atividades realizadas para ensinar a produzir esses gêneros, assim como as características do trabalho formativo para acompanhar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, sabendo que a sinopse foi o primeiro gênero a ser trabalhado, e o resumo, embora tenha sido objeto de atividades no meio do semestre, foi solicitado como produção textual para avaliação apenas no final do semestre.

Quadro 1 – Gêneros textuais solicitados, atividades realizadas e suas características

Gênero	Atividades propostas	Características do trabalho com cada atividade
Sinopse	- Apresentação do gênero e da situação de produção em sala de aula. Atividades sobre o gênero em sala de aula. - Produção escrita em sala de aula, com feedback dos outros grupos. - Produção escrita via Moodle, com indicações que incitam a reflexão sobre a língua e o gênero, valendo 0,1 na nota final. - Prova 1, com possibilidade de discutir sobre os erros em monitorias do LLAC.	- Discussões com a classe inteira e em grupos, procurando conscientizar os alunos sobre o contexto de produção do gênero, suas características etc. Os alunos produzem sinopses em grupo e leem os textos dos outros grupos. - As produções escritas inseridas no Moodle são corrigidas pelos monitores da turma (alunos mais avançados), de forma a promover uma reflexão sobre o gênero. - Os erros das produções escritas (nas provas) quanto ao gênero são discutidos com a professora ou em monitorias.
Resumo	- Apresentação do gênero e da situação de produção em sala de aula. - Atividades sobre o gênero em sala de aula. - Atendimento individual no LLAC, com possibilidade de discutir sobre o gênero e sobre os erros. - Produção escrita (resumo em uma página de dois capítulos de um livro) submetida para avaliação com nota de 0 a 10.	- Discussões com a classe inteira e em grupos, procurando conscientizar os alunos sobre o contexto de produção do gênero, suas características etc. - A discussão com o monitor do LLAC ocorre antes da entrega da versão final e o aluno recebe 1 ponto pelo 1º atendimento, porém pode voltar mais de uma vez. - A correção e o feedback quanto ao gênero são dados pelo professor.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para realizar as atividades descritas acima, servimo-nos de um levantamento das características dos gêneros, como no MD, e descritas a partir das capacidades de linguagem solicitadas para a produção dos alunos e que deveriam ser desenvolvidas ao longo das atividades. No quadro abaixo, detalhamos as características desses gêneros textuais relacionadas às capacidades de linguagem necessárias para produzi-los.

No quadro acima, vemos que há várias semelhanças entre sinopse de filme e resumo de livro, no que diz respeito às capacidades de linguagem necessárias para produzi-los. É sobretudo no que diz respeito ao ato de resumir e sintetizar, como operação de linguagem, que esses dois gêneros têm mais pontos em comum. Como ambos os gêneros compartilham o fato de exigir que os alunos dominem o processo de sumarização e que sejam capazes de evitar repetições, eles foram escolhidos como alguns dos gêneros principais a serem trabalhados em Francês II. Apesar de compartilharem o ato de resumir, esses gêneros têm contextos de produção diferentes, o que determina várias de suas características. Isso foi amplamente discutido com os alunos, de forma que possam adaptar-se a outras situações de produção de resumos na universidade.

Quadro 2 – Gêneros textuais solicitados e capacidades de linguagem

Gênero	Capacidades de ação (CA)	Capacidades discursivas (CD)	Capacidades linguístico-discursivas (CLD)
Sinopse de filme	Jornalista, distribuidora ou produtora de filmes escreve um resumo do filme para que as pessoas decidam ou não se querem vê-lo. O texto é publicado em um site ou revista especializado/a.	Texto curto, organizado de forma a relatar os acontecimentos principais do filme, resumindo-os, sintetizando-os e seguindo a ordem dos fatos, porém sem revelar o final.	Uso de verbos no presente e elementos anafóricos para assegurar a coesão nominal sem repetir os nomes dos personagens.
Resumo de livro	Jornalista, editor que escreve um resumo do livro para que as pessoas decidam se querem lê-lo ou não. O texto é publicado em um site ou revista especializado/a.	Texto curto, organizado de forma a resumir os conteúdos principais do texto de base, sintetizando-os. O cuidado em não revelar o final se aplica conforme o tipo de livro.	Uso de verbos no presente e elementos anafóricos para assegurar a coesão nominal sem repetir os nomes dos autores ou outros termos frequentes no texto original. Inserção de vozes do autor do texto de base, de forma explícita ou implícita.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A seguir, veremos uma análise comparativa da sinopse de filme, proposta no início do semestre, e do resumo, produzido no final do semestre. Nossa análise busca verificar o desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas ligadas ao ato de resumir entre a produção dos dois gêneros, no início e no final do semestre. Selecionamos as sinopses e resumos a serem analisados da seguinte forma: identificamos, primeiramente, os alunos que produziram os resumos em francês, já que esse gênero podia ser escrito tanto em português quanto em francês, segundo o nível linguístico dos alunos; buscamos as sinopses que tinham sido escritas em francês, como as de todos os outros alunos. Sendo assim, mostraremos, na próxima seção, as análises de sinopses e resumos de cinco alunos.

Atendimentos no LLAC

O auxílio à escrita é um serviço de tutoria ou monitoria que consiste em um encontro entre o monitor do Laboratório de Letramento Acadêmico e um ou dois alunos, quando é possível esclarecer dúvidas sobre o gênero textual a ser produzido e/ou o monitor ler seu texto e comentá-lo. Os monitores do LLAC fizeram uma formação para poder exercer essa atividade e alguns deles realizam, inclusive, pesquisas de mestrado e/ ou doutorado no campo dos estudos em letramento acadêmico.

Nesse contexto, há uma parceria com a disciplina Francês II, na qual os alunos são convidados a usar os serviços do LLAC e, se o fizerem, garantem um ponto da nota referente à produção textual trazida para o atendimento. No atendimento, dentre as principais dúvidas dos alunos sobre o gênero a ser produzido estavam a escolha dos conteúdos temáticos a serem mobilizados nos resumos. Eles questionaram as monitoras sobre como poderiam escolher os temas mais relevantes para o resumo a ser feito, o que nos mostra que, de fato, a seleção entre conteúdos essenciais e menos importantes é essencial para a escrita do resumo. Além disso, os alunos estavam em dúvida e solicitaram a confirmação de que nesse gênero textual não era preciso inserir uma apreciação sobre a obra resumida. Para ajudá-los quanto a isso, as monitoras discutiram sobre os gêneros textuais resumo e resenha e sobre seus contextos de produção.

Para esclarecer as dúvidas sobre quais eram os conteúdos mais relevantes, durante os atendimentos, a monitora sugeria a realização de um resumo oral do texto lido com a seguinte situação de

produção: enquanto aluno da graduação, eles tinham que resumir o conteúdo do texto para um colega da faculdade de Letras de uma outra habilitação, com o objetivo de explicar para ele o que são as estratégias e aprendizagem e tendo como tempo máximo 5 minutos. Ao se colocarem nessa situação, os estudantes compreendiam quais ideias do texto-base eram as mais essenciais para compor um resumo, pois sabiam para quem estavam escrevendo, com qual objetivo, em qual local social etc.

Ressaltamos, ainda, que alguns alunos inscritos em Francês II, que não escreveram seus resumos em francês e por isso não tiveram suas produções analisadas neste artigo, ao realizar seus atendimentos, além de esclarecer dúvidas sobre o gênero textual a ser produzido, também usaram o serviço do LLAC para fazer perguntas sobre o texto a ser resumido, pois tiveram dúvidas quanto ao vocabulário ou à estrutura das frases ao ler um texto teórico em francês. Nessa situação, vemos o quanto o ato de resumir e o processo de sumarização que ele implica são importantes para a leitura com compreensão e, assim, aderimos, novamente, à perspectiva "escrever para aprender" (GERE, 2019). Esse aspecto reforça a importância de espaços em que os alunos possam se sentir seguros para esclarecer dúvidas sobre os mais variados aspectos da produção textual em contexto universitário, uma vez que para escrever resumos a compreensão do texto de base é crucial.

Análise dos Textos Produzidos pelos Alunos

Para nossas análises, procuramos identificar se os alunos desenvolveram as capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) com o trabalho proposto no dispositivo que implementamos. Embora tenhamos observado o desenvolvimento das três capacidades de linguagem, neste artigo, por questões de espaço, daremos destaque ao desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, por meio das estratégias para resumir. Acreditamos, como dissemos, que é importante refletir sobre as contribuições de alguns estudos, no quadro da linguística textual, sobre os processos de sumarização e sua articulação à perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo que considera que a produção textual é completamente dependente do contexto no qual ela se realiza, ou seja, levando em conta o enunciador do texto, o destinatário, o objetivo, o local social e o momento.

Como aponta Machado (2010), no processo de leitura com compreensão o leitor faria um processo de sumarização, retendo as informações básicas e retirando as acessórias. Como mencionamos anteriormente, esse processo está submetido à compreensão do contexto de produção textual, ou seja, entender quem escreve, para quem, com qual objetivo em qual local social e quando, já que o resumo pode variar quanto aos conteúdos temáticos mobilizados e as escolhas linguístico-discursivas (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004). É esse processo que consideramos como essencial no ato de resumir e que procuramos trabalhar em nosso estudo. Machado (2010) ressalta, ainda, que, para reter as informações essenciais e retirar as secundárias, é necessário usar estratégias de apagamento e substituição. Boa parte dessas estratégias se concentra na generalização, ou seja, nas substituições de vários termos por outro que os englobe. Essas estratégias ocorrem no plano das retomadas nominais, ou seja, no plano da coesão nominal.

Além disso, como dissemos, era objetivo linguístico-discursivo do semestre trabalhar as estratégias para evitar repetições, por meio de retomadas nominais e pronominais. Sendo assim, escolhemos a categoria da coesão nominal para efetuar nossas análises neste artigo, mostrando como os alunos aprendem a realizar as retomadas nominais e pronominais e, em alguns casos, como isso contribuiu para o processo de sumarização.

Antes de passarmos às análises, lembramos que a sinopse foi o primeiro gênero a ser produzido e este tinha que ser escrito em francês. Já o resumo foi escrito no final do semestre e, por ser um gênero

complexo para alunos do segundo semestre em francês, podia ser entregue em português ou francês. Portanto, para nossa análise, selecionamos as sinopses e resumos dos cinco estudantes, nomeados E1, E2, E3, E4, e E5, que elaboraram o resumo em francês.

E1, em sua sinopse sobre o filme *La môme*, mobiliza anáforas pronominais (*elle, son, sa*) para evitar a repetição do nome da personagem do filme. Sua sinopse tinha 199 palavras e a palavra *elle* foi usada 7 vezes para falar da personagem principal e uma anáfora nominal *grande femme française* também foi usada. Percebemos então que não há muita variedade de formas anafóricas usadas, embora o uso da anáfora *grande femme française* revele um certo grau de complexidade no processo de generalização, pois usa dois atributos para caracterizar o personagem.

> L›histoire de vie d›Édith Piaf, connue en France pour «La Môme», est une grande aventure dramatique et musicale. Le film commence à partir d›enfance à Belleville, où **elle** vit avec une famille pas fonctionnelle: **sa mère**, **qui** chante dans la rue et a des problèmes avec alcool, et **son père**, **qui** est un artiste toujours absent. Donc **elle** habite avec **sa grand-mère** au bordel. Quand **elle** est jeune, **elle** commence à chanter dans les rues de Paris et, rapidement, puisqu›**elle** a une voix forte et pas commun, **elle** devient la plus populaire chanteuse en France au XXo siècle. Pendant **elle** réussit dans la musique, **sa vie** est remarquée par les tragédies: un accident de voiture, que (sic) **lui** cause les douleurs horribles pendant toute la vie; la passion pour un boxer américain, que (sic) se finit subitement; la dépendance d›alcool et de la morphine. De «La Vie en Rose» `à «Non, je ne regrette rien», en passant pour «L›hymne à l›amour», nous pouvons connaître et sentir la vie d›**une grande femme française qui** a enchanté le monde avec sa musique. Pour son rôle comme Piaf, Marion Cotillard a gagné le Oscar, le Bafta et le César de meilleure actrice en 2008.
> [Excerto da sinopse de E1 (grifos nossos)]

Já no resumo do livro feito por E1, há a repetição da palavra *stratégies* quatro vezes no primeiro parágrafo, mas, nos parágrafos seguintes, E1 usa diferentes palavras para falar dos estudos sobre ensino-aprendizagem visando a evitar repetições (*recherches, études, courant*). Podemos perceber que há um desenvolvimento na mobilização das capacidades linguístico-discursivas, apesar de ainda haver muita repetição de referentes. Em parte, a repetição do termo *stratégies* é esperada, pois se trata do título do livro e o assunto principal deste. Mesmo assim, em alguns momentos, essa repetição parece poder ser evitada.

> Depuis les années 1970, on observe l'accroissement de l'intérêt pour trouver les meilleures manières de permettre aux apprenants l'acquisition d'une L2. Par conséquent, **plusieurs recherches** sont arrivées et **elles** ont centralisé sur l'apprenant leurs discussions. **Les premières recherches** remarquaient que l'efficience de la méthode dépendait du travail des enseignants. Alors, **plusieurs courant**s ont commencé à réfléchir sur la didactique d'apprentissage en L2. Ensuite, **des recherches** ont considéré l'autonomie des apprenants, en s'intéressant sur leurs caractéristiques comme l'âge, la motivation et la personnalité.
>
> En 1975, les **études** de Stern et Rubin ont analysé le comportement et les traits sur les caractéristiques du bon apprenant de L2 afin de découvrir si leurs outils pouvaient aider les élèves qui avaient les difficultés d'apprentissage.
> [Excerto do resumo de E1 (grifos nossos)]

Por outro lado, nas produções de E2, vemos que, já na sinopse, ele mobiliza anáforas nominais e pronominais, marcadas em negrito:

Philippe est un riche propriétaire d'hôtel **qui** est quadraplégique donc **il** besoin (sic) d'aide d'**un soignant**. C'est quand il embauche **Driss**, **un homme qui** n'a pas d'intérêt ni d'expérience avec ce type de travail, mais que (sic) **le** regarde (sic) comme une personne normale, même avec **son** handicap. Malgré le dur début **ils** arrivent à une amitié spéciale.
[Sinopse de E2 (grifos nossos)]

O estudante 2 usa diversos tipos de anáforas pronominais em sua sinopse: *il, le, que*; no entanto, o uso o pronome relativo *qui* ainda tem uso instável, já que utilizou uma vez corretamente e outra incorretamente.

Em seu resumo, E2, usa uma anáfora pronominal (*elle*) e também elabora uma anáfora nominal para evitar a repetição de «estratégias», chamando-as de «conceito»: «L'auteur fait mention aux travaux d'autres chercheurs pour exposer **le concept** et les types de techniques au cours des dernières décennies» (Excerto do resumo de E3, grifos nossos). Vemos, portanto, que esse estudante é capaz de mobilizar as anáforas nas duas produções, sendo que, no resumo, ele encontra formas de renomear o tema do livro resumido para evitar repetições.

O estudante 3 mobiliza diversas anáforas em sua sinopse, evitando repetições e produzindo uma sinopse com vários elementos coesivos pronominais e nominais, como pode ser visto abaixo:

Mon inconnu
Raphael connait l'amour de sa vie, Olivia, quand **ils** étaient deux adolescents encore au collège. **Ils** se marient et **ils** vivent une grande histoire d'amour. **Raphael** devient un célèbre écrivain de romans de science-fiction, alors qu'**Olivia** laisse tomber **sa** potentielle carrière musicale pour **le** suivre et pour être à côté de **lui**. Un jour, soudain, **il** se réveille et toute **sa** vie a changé. **Il** est maintenant un professeur médiocre, tandis que **sa femme** est devenue une pianiste de renommée et reconnue dans le monde entier. En plus, **elle** ne **le** reconnaît même plus... Raphael doit, alors, reconquérir Olivia.
[Sinopse de E3 (grifos nossos)]

Já em seu resumo, o estudante 3 usa prioritariamente anáforas nominais, por exemplo *recherches, travaux, approche* para evitar repetições e fazer com que seu texto avance. No excerto abaixo, vemos a mobilização do pronome demonstrativo *celle*, o que atesta um maior domínio na substituição de referentes, por meio de pronomes menos usuais. Além disso, o aluno demonstra um outro tipo de processo de sumarização: o de construção, no qual ele substitui toda a história das estratégias contada no livro, pela frase: as classificações das estratégias se tornaram mais refinadas e precisas ao longo do tempo, o que atesta seu domínio do ato de resumir.

Les classifications des stratégies sont devenues plus raffinées et précises au fil du temps. **Les typologies** plus complètes comprennent : **celle** d'Oxford (1985, 1990), la plus longue et connue dans le domaine de l'enseignement des langues ; ensuite, **celle** de Rubin (1989), plus analytique et descriptive ; enfin, **celle** de O'Malley et Chamot (1987, 1990), la plus synthétique.
[Excerto do resumo de E3 (grifos nossos)]

Ao produzir sua sinopse, E4 mobiliza diversas anáforas pronominais para fazer seu texto avançar e evitar repetições. Ao propor uma generalização, o aluno propõe um termo genérico (*la chose*), mostrando que ainda não domina formas mais complexas de retomadas nominais.

Intouchables

Philippe, un monsieur **qui** a des très bonnes conditions, mais **qui** est tétraplégique, a besoin de quelqu'un pour **l'**assister le jour-à-jour. C'est quand **Driss**, un jeune homme marginalisé par **ses origines, sa façon de vivre et son lieu d'habitation** (la banlieu (sic) de Paris), **qui** n'a aucune formation pour être assistant, **le** devient, car **il** voit **Philippe** comme une personne comme toutes les autres, pas comme un handicapé **qui** doit être traité de façon différente. Au début, **ils** sentent la différence sociale qui existe entre **eux**, mais au long des mois et des moments passés ensemble, plein d'aventures et de moments drôles et d'autres pas tellement se passent et **ils** deviennent amis. Une amitié improbable, faite par hasard, devient **la chose** qui change leurs vies.
[Sinopse de E4 (grifos nossos)]

Por outro lado, no resumo, o estudante 4 repete a palavra *stratégie*: não há uso de anáforas nominais ou pronominais para substituir esse termo, mas ele mobiliza anáforas pronominais para evitar a repetição do nome dos pesquisadores citados. Como dissemos, o fato de não substituir o termo *stratégies d'apprentissag*e não chega a comprometer o texto, pois se trata de uma palavra-chave, objeto da obra estudada. Ainda assim, quando alguns alunos demonstram terem construído formas complexas para substituí-lo, consideramos que há maior domínio dessa capacidade de linguagem. Por outro lado, esse aluno utiliza o termo *ouvrage* para referir-se ao livro lido, o que mostra que tem domínio das generalizações como forma de sintetizar as informações.

Aux États-Unis, la psychologie cognitive a beaucoup influencé, ce qui a originé (sic) une classification des stratégies en trois types : métacognitives, cognitives et socioaffectives, faite par **O'Malley et Chamot** (1990). Dans **cet ouvrage**, **ils** renforcent la distinction entre « acquisition » et « apprentissage », mais réfutent que l'apprentissage formel ne contribue pas à l'acquisition. **Ils** disent aussi qu'il existe une différence entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication.
[Excerto do resumo de E4 (grifos nossos)]

Na sinopse de E5, podemos ver a mobilização de elementos coesivos como pronomes possessivos e anáforas nominais para contar o resumo do filme. Destacamos a capacidade de síntese do aluno na primeira frase, que contém a descrição dos principais elementos do filme.

Le prénom
Une discussion chaleureuse à propos du choix de prénom pour ***le fils de Vincent*** *parmi un* ***groupe des amis*** *va démarrer plusieurs révélations qui vont rendre* ***les invités*** *du rire au plaire très rapidement.* Tous les genres de blagues sont mises en place, dès les politiques, culturelles et surtout sur la petite bourgeoisie parisienne. **Les amis de Vincent** sont en colère à cause de **son choix** et vont essayer d'utiliser tous les arguments raisonnables pour **le** faire changer d'avis, **il** semble ne pas avoir du bon jugement pour choisir le prénom de **son fils**. Les opinions vont se partager et déclencher des déclarations épouvantables. C'est une comédie assez marrante qui rassemble beaucoup d'humeur et intelligence.
[Sinopse de E5 (grifos nossos)]

Em seu resumo, E5 encontra elementos coesivos para evitar a repetição da palavra *estratégia*, atribuindo a ela o valor de *termo*, além de substituí-la por pronomes. A palavra *terme* é generalizadora, no sentido de que ela atribui uma categoria a *stratégies*, contribuindo para o processo de sumarização. Embora haja a repetição de *stratégies* três vezes no excerto abaixo, como dissemos, isso não chega a ser comprometedor, pois se trata de uma palavra-chave.

> Dans ce livre l'auteur précise ce qui est compris comme **stratégie** actuellement. **Le terme** est devenu d'usage commun dans les études universitaires et dans les recherches sur l›apprentissage des langues secondes (L2) et **il** fait référence non seulement à **des stratégies**, mais des techniques qui ont comme objectif atteindre (sic) une cible de façon efficace. En ce qui concerne des langues (sic), **les stratégies** consistent en un processus de traitement de l'information **qui** va rendre les apprenants capables d'acquérir, intégrer et réutiliser la langue.
> [Excerto do resumo de E5 (grifos nossos)]

Se compararmos as produções dos alunos, vemos que E2, E3 e E5 têm um bom domínio da coesão nominal, evitando as repetições com anáforas mais complexas, que denotam generalização ou com um sistema de pronomes mais elaborado. Já E1 e E4 têm maior dificuldade em evitar as repetições, embora também o façam, mas de forma menos variada e com construções mais simplificadas. De forma geral, a comparação entre as sinopses e os resumos dos alunos mostra que houve desenvolvimento da organização textual, já que o ato de resumir, sintetizar, se realiza de forma mais pertinente para o gênero no resumo.

Em nosso estudo, observamos que houve um desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, tanto de ação quanto discursivas e linguístico-discursivas. Porém, atendo-nos ao foco deste artigo, vamos discutir o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas e discursivas. Primeiramente, observamos um desenvolvimento das capacidades discursivas, já que os resumos tinham uma organização textual mais pertinente para o gênero do que as sinopses, mostrando um melhor domínio do ato de resumir. Isso ocorreu, pois houve um desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, sobretudo no emprego das formas para evitar as repetições, já que o uso de pronomes com função de sujeito (*il, elle, ils, elles*) são mais frequentes na sinopse e menos no resumo; este foi produzido posteriormente, e tais pronomes foram substituídos por um sistema de pronomes mais complexo e, também, por generalizações e construções que, além de evitar repetições, contribuem para o processo de sumarização do texto lido. Embora essa maior complexidade das formas de evitar repetições se deva, em parte, às coerções exigidas pelo gênero em questão (a sinopse é um gênero escrito mais informal, se comparado ao resumo produzido na esfera universitária), acreditamos que esse maior refinamento do sistema de pronomes, das formas para evitar repetições e para resumir, sintetizar, se deu pelo trabalho com essas operações de linguagem, com atividades de reflexão sobre o gênero sobre as operações de linguagem e sobre a língua, tanto em sala de aula, com o auxílio dos colegas e da professora, quanto nas correções dos textos entregues pelo *Moodle* e, também, nos atendimentos do Laboratório de Letramento Acadêmico, com o auxílio dos tutores.

Dentre os alunos cujos textos analisamos todos compareceram ao atendimento, no entanto apenas um deles, o estudante 5, trouxe uma versão preliminar do resumo a ser entregue. Os outros quatro estudantes esclareceram dúvidas sobre o gênero a ser produzido. Ao participarem dos atendimentos do LLAC, os alunos preenchem um formulário que tem por objetivo investigar o papel da tutoria para a produção do texto trazido por eles para discussão. Analisamos as respostas a esse formulário, de forma a compreender a percepção deles sobre o papel do LLAC em suas produções textuais. O formulário é composto de 14 questões, porém, neste artigo, traremos apenas as respostas a três dessas questões.

Uma questão procurou investigar se os alunos acreditaram que a consulta ao LLAC os ajudou na escrita do texto. Os cinco alunos responderam que estavam de acordo ou totalmente de acordo com essa afirmação. Uma outra questão procura investigar o que foi trabalhado no atendimento [*Cochez les phrases qui vous semblent vraies.* «*Dans cette consultation, nous avons travaillé les aspects suivants*…»], propondo uma série de opções que podem ser escolhidas ao mesmo tempo. Quatro alunos afirmam que, durante o atendimento, foram trabalhados: reconhecimento das características do gênero a ser produzido, escolha de conteúdos,

aspectos discursivos e linguísticos pensando no destinatário. Três alunos afirmam ter trabalhado na organização do texto, escolha de conteúdos pertinentes para o gênero textual.

Uma outra questão procura compreender se os alunos, após o atendimento, se sentem capazes de realizar as mesmas operações da pergunta acima [*Cochez les phrases qui vous semblent vraies. «Après avoir fait cette consultation, je me sens capable de …»*]. Quatro alunos disseram se sentir capazes de escolher conteúdos pertinentes para esse gênero textual e organizar seu texto. Três alunos afirmaram que se sentem capazes de fazer escolhas pensando no destinatário e revisar seu texto sozinhos.

Embora não tenhamos feito uma análise de todas as respostas dos alunos, por questões de espaço, podemos inferir, pelas breves indicações que apresentamos, que o LLAC parece ter tido um papel importante na produção textual, tendo contribuído, na maior parte dos casos, para a aprendizagem dos alunos.

Somando-se a isso, vale a pena destacar o papel da avaliação formativa, representado pelas formas de correção das produções escritas (0,1 ponto a mais na média final para cada texto inserido no *Moodle*, sem ligação com erros ou acertos) e pelo estímulo oferecido para os alunos que frequentaram o LLAC, que obtiveram 1 ponto de sua média final.

Considerações Finais

Neste artigo, objetivamos apresentar o trabalho com a produção escrita em língua francesa durante um semestre da graduação em Letras-Francês, visando a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, em LE, para a produção do gênero textual *resumo*. Para tanto, expusemos o trabalho sobre as operações de linguagem relacionadas ao processo de sumarização das ideias de um texto (MACHADO, 2010) e do evitamento de repetições, porém adotando essas estratégias de um ponto de vista interacionista sociodiscursivo. Assim, relatamos o dispositivo utilizado em uma turma de Francês II, por meio de atividades em sala de aula e na plataforma *Moodle*, que guarda semelhanças com a proposta de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001) e, também, de itinerários de escrita (COLOGNESI; DOLZ, 2017), mas que é, acima de tudo, um dispositivo concebido para um contexto específico de ensino, como proposto pela Engenharia Didática (DOLZ, 2016). Além de mostrar o dispositivo concebido e a análise das produções dos alunos, pudemos discutir, também, o papel do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Assim, a variedade das atividades que propusemos e dos espaços em que elas se realizaram (em sala de aula, na plataforma *Moodle* et no LLAC) enquadra nosso dispositivo em uma Engenharia Didática (DOLZ, 2016) do ensino da produção escrita e se assemelha aos Itinerários propostos por Colognesi e Dolz (2017), no sentido de que ele combina atividades e estratégias para que os alunos reflitam sobre os textos produzidos e desenvolvam suas capacidades de linguagem, por meio de uma gama variada de espaços de aprendizagem e de interlocutores (professor, monitores da disciplina e tutores do LLAC). Esse dispositivo propiciou o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, como vimos, com foco nas capacidades discursivas e, principalmente, linguístico-discursivas, representadas pelo processo de sumarização e pelas formas de evitar repetições.

Porém, para além da aprendizagem do processo de sumarização e de formas para evitar repetições, podemos dizer que houve aprendizagem do próprio conteúdo do livro a ser resumido. Em outras palavras, ao lermos os resumos dos alunos, vemos que eles usam frequentemente os processos de generalização e de construção para condensar dois capítulos em apenas uma página. Para tanto, os alunos sintetizam a história das classificações das estratégias de aprendizagem em uma frase (*Les classifications des stratégies sont devenues plus raffinées et précises au fil du temps*), resumem a abrangência desse campo também em uma frase (*Le terme est devenu d'usage commun dans les études universitaires et dans les recherches sur l'apprentissage*

des langues secondes (L2)), além de outros procedimentos que utilizam com êxito para retirar as informações supérfluas, guardando o essencial, mas sempre tendo em vista o destinatário e o objetivo do texto. Para fazer isso, sabemos que não basta um domínio das capacidades discursivas e linguístico-discursivas; é preciso, primeiramente, uma leitura com compreensão, como aponta Machado (2010), sem a qual as ideias reformuladas não seriam as mesmas do livro original. Nesse sentido, podemos dizer que estamos na perspectiva de "escrever para aprender", como defendido por Gere (2019), e nos aproximamos dos autores que apontam a função epistêmica que pode ter a escrita.

Portanto, podemos concluir que a experiência com esse dispositivo didático, que prevê:

- a associação de dois gêneros: o ensino-aprendizagem do gênero sinopse, no início do semestre, como uma forma de sensibilização ao processo de sumarização e de evitamento de repetições, seguido do gênero *resumo*, um gênero escrito mais formal, mas que demanda o domínio de operações de linguagem semelhantes, no final do semestre;

- uma série de atividades de reflexão sobre o gênero e sobre a língua, entre os dois momentos, desenvolvidas em diferentes espaços: primeiramente em aula, com trocas com outros alunos; em seguida, na plataforma *Moodle*; e, finalmente, no Laboratório de Letramento Acadêmico;

- o auxílio de diferentes interlocutores, seja os outros alunos, em sala de aula, o professor, na correção dos textos inseridos no *Moodle* ou os tutores do LLAC;

- incentivos para a produção escrita, por meio de atribuição de pontos pelo esforço da escrita (0,1 para os textos inseridos no *Moodle*), ou 1 ponto para a presença no Laboratório de Letramento Acadêmico;

- a inserção na perspectiva do "escrever para aprender" outros conteúdos e na função epistêmica da escrita, se mostra como uma alternativa interessante para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para produzir o gênero *resumo* e do próprio ato de resumir, ambos de extrema importância para os alunos universitários.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S.; APOSTOLO, M. C.; SILVEIRA, V. M. Artigo científico: caminhos metodológicos para a elaboração de um modelo didático. *In:* NASCIMENTO, E.; CRISTOVÃO, V. L.; LOUSADA, E. G. (org.). *Gêneros de texto/discurso:* novas práticas e desafios. Campinas: Pontes, 2019. p. 137-165.

BAZERMAN, C. *Teoria da ação letrada.* São Paulo: Parábola, 2015.

BLASER, C. *Fonction épistémique de bécrit:* pratiques et conceptions denseignants de sciences et dhistoire du secondaire. 2007. Tese (Doutorado em Didática) – Université Laval, Québec, 2007. Disponível em: https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/19039. Acesso em: 25 nov. 2020.

BLASER, C.; LAMPRON, R.; SIMARD-DUPUIS, É. Le rapport à bécrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, v. 3, p. 51-63, 2015. Disponível em: https://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3/le-rapport-a-l-ecrit-un-outil-au-service-de-la-formation-des-futurs-enseignants. Acesso em: 25 nov. 2020.

BOTA, C. *Pensée verbale et raisonnement*. Les fondements langagiers des configurations épistémiques. Berne: Peter Lang, 2018.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos:* Por um interacionismo sócio-discursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, [1999] 2012.

BROSSARD, M. *Vygotski*: Lectures et perspectives de recherches en éducation. Villeneuve d›Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14157. Acesso em: 25 nov. 2020.

BUENO, L. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BULEA BRONCKART, E.; BRONCKART, J. -P. Les conditions d›exploitation de l›analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena*, v. 1, n. 1, p. 43-60, 2010.

CHARTRAND, S.-G.; BLASER, C.; GAGNON, M. Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. **Revue suisse des sciences de l'éducation,** v. 28, n. 2, p. 275-293, 2006.

COLOGNESI, S. Faire évoluer la compétence scripturale des élèves. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Psicológicas e da Educação) – Université de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2015.

COLOGNESI, S; DOLZ, J. Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. *In:* DE PIETRO, J. F.; FISHER, C.; GAGNON, R. *L›oral aujourd›hui*: perspectives didactiques. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2017. p. 177-199.

CRISTOVÃO, V. L.; VIEIRA, I. R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 3, p. 209-221, set./dez. 2016.

DE PIETRO, J.-F. ; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l›ingénierie didactique. *Recherches en didactiques*. Les Cahiers Théodile, n. 3, p. 27-52, 2003.

DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux,* n. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (org.). *S'exprimer en français*. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit. Bruxelles-Genève: Corome, 2001.

DOLZ, J.; PASQUIER, G.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverse? *Études de Linguistique Appliquée,* n. 89, p. 25-35, 1993.

DOLZ, J; GAGNON, R.; VUILLET, Y. L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, v. 13, n. 3, p. 1-20, 2016.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 32, v. 1, p. 237-260, 2016.

FERREIRA, M.; LOUSADA, E. G. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 3, p. 125-140, 2016.

GERE, A. R. *Developing Writers in Higher Education* - A Longitudinal Study. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2019.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LOUSADA, E. G.; AMORIM, R. Produção escrita e desenvolvimento da atividade linguageira "relatar": uma experiência com alunos universitários por meio da plataforma Moodle. *Gragoatá*, v. 19. n. 36, p. 105-134, 2014.

LOUSADA, E. G.; BUENO, L.; DEZUTTER, O. Gêneros textuais na Universidade na perspectiva de graduandos brasileiros e canadenses. *In:* NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. G. (org.). *Gêneros de texto/discurso:* novas práticas e desafios. Campinas: Pontes, 2019. p. 113-135.

LOUSADA, E. G.; GUIMARÃES-SANTOS, L. O ensino da escrita acadêmica como segunda língua: um projeto piloto no Canadá. *In:* FERREIRA, M. M.; STELLA, V. C. R. (org.) *Redação Acadêmica* - múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e línguas estrangeiras. São Paulo: Humanitas, 2018. p. 247-272.

LOUSADA, E. G.; TONELLI, J. B. Letramento acadêmico: ações, pesquisa e formação em contexto universitário. *In:* PEREIRA, R.C.M.; PEDROSA, J. L. R.; FERRAZ, M. M. T. (org.). *Letramentos em cena: teorias e vivências*. João Pessoa: Ideia, 2019, p. 55-78.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. *In:* DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 149-162.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. *Raído*, v. 12, n. 30, p. 52-72, 2018.

PEREIRA, R. C. M. *Ateliê de Gêneros Acadêmicos:* didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2014.

PEREIRA, R. C. M. *Escrita na Universidade:* panoramas e desafios na América Latina. João Pessoa: EDUFPB, 2018.

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

SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio. *Horizontes*, v. 32, n. 1, p. 73-87, 2014.

SPRENGER-CHAROLLES, L. Le résumé de texte. *Pratiques*, v. 26, p. 9-90, 1980.

DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p149

Demandas dos Cursos de Pós-Graduação em Relação aos Letramentos Aacadêmicos[I]

Maria Izabel Rodrigues **TOGNATO***
Paula Kracker **FRANCESCON****
Jacqueline Costa Sanches **VIGNOLI*****

* É docente da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Mestre (2002) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Doutora (2009) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/LAEL). Membro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED – UEL/CNPq) e coordenadora do Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações (LIDERE/Unespar). Contato: maria.tognato@ies.unespar.edu.br.

** É docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestre (2014) e Doutora (2019) em Estudos da Linguagem pela UEL, membro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED – UEL/CNPq). Contato: francescon.paula@uel.br.)

*** É docente da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Mestre (2007) em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Doutora (2016) em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro dos grupos de pesquisas Linguagem e Educação (LED – UEL/CNPq) e Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações (LIDERE/Unespar). Contato: jacqueline.vignoli@unespar.edu.br.

Resumo:
Considerando a importância dos letramentos acadêmicos[2] como um conjunto de práticas sociais por meio das quais os significados culturais, as relações de poder e as relações de identidades sociais têm papel central no desenvolvimento social e humano, este trabalho visa a apresentar ações e demandas dos cursos de pós-graduação de duas universidades paranaenses (UEL e Unespar) em relação a experiências desenvolvidas e necessidades referentes aos letramentos acadêmicos. Para tanto, pautamos nossos estudos na perspectiva dos Letramentos acadêmicos, conforme Lea e Street (1998). Os dados foram obtidos por meio de questionários dirigidos a coordenadores/as e gestores/as de programas de pós-graduação das IES participantes do projeto. Os resultados iniciais mostram maior conhecimento de ações em prol dos letramentos acadêmicos em Língua Estrangeira do que em Língua Portuguesa. Além disso, os respondentes assinalaram a necessidade do desenvolvimento de ações relacionadas ao ensino de línguas e à compreensão e produção de gêneros acadêmicos (Resumos, Artigos, Apresentações orais) em língua estrangeira e em língua materna.

Palavras-chave:
Letramentos acadêmicos. Universidades paranaenses. Cursos de pós-graduação.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.24, n.1, p. 149-161, abr. 2021

Recebido em: 15/10/2020
Aceito em: 18/01/2021

[1] Este trabalho vincula-se a um Projeto de Pesquisa mais amplo intitulado *Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos*, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL/CNPq).

[2] Para fins de delimitação terminológica, utilizamos, neste artigo: a) letramentos acadêmicos (letras minúsculas) para o campo de estudos dos letramentos em contexto acadêmico; b) Letramentos acadêmicos (primeira letra maiúscula) para o terceiro modelo descrito por Lea e Street (1998).

Demandas dos Cursos de Pós-Graduação em Relação aos Letramentos Aacadêmicos

Maria Izabel Rodrigues Tognato; Paula Kracker Francescon;
Jacqueline Costa Sanches Vignoli

Introdução

A expansão do Ensino Superior, envolvendo mais especificamente a pós-graduação, tem demandado a necessidade de pesquisas vinculadas à discussão sobre as ações linguageiras próprias desse contexto formativo no que diz respeito à apropriação, produção e divulgação de conhecimentos. Assim, considerando tal premência que se impõe aos participantes dos programas de pós-graduação de apresentar e/ou publicar em eventos e/ou periódicos nacionais e internacionais, propomos uma discussão sobre as concepções de letramentos acadêmicos, constituídas, para além de um conhecimento instrumental, por significados culturais, relações de poder e relações de identidades sociais. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as demandas manifestadas por gestores e coordenadores dos cursos de pós-graduação de duas IES paranaenses, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual do Paraná (Unespar), no que tange às ações existentes às necessidades em prol dos letramentos acadêmicos.

Para tanto, ancoramos nossos estudos na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento, em inglês *New Literacy Studies* (NLS) (BARTON, 1994; GEE, 1996; STREET, 1984; 1994; 1995; 2010), apontando para a relevância das práticas sociais de leitura, escrita e do uso da linguagem, envolvendo diferentes contextos educacionais ou sociais, com o intuito de propiciar um debate social acerca das ações e demandas explicitadas, a partir dos modelos de letramentos acadêmicos descritos por esta abordagem teórica (LEA; STREET, 1998; 2014).

Em relação aos procedimentos metodológicos, no que tange à geração de dados, utilizamos um questionário, enviado a gestores e coordenadores das duas universidades participantes, a fim de obter informações a respeito das ações conhecidas além das possíveis demandas acerca dos letramentos acadêmicos.

Assim, visando a discutir a temática proposta, tomamos alguns questionamentos como norteadores, a saber:

1) Quais são as ações e as demandas mais recorrentes referentes aos letramentos acadêmicos em diferentes cursos de pós-graduação *stricto sensu,* mestrado e doutorado, na UEL e na Unespar?

2) Quais são os modelos de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998) predominantes nas demandas identificadas no contexto de pós-graduação?

Quanto à organização textual, sistematizamos esta discussão nas seguintes partes constitutivas: a) fundamentação teórica norteadora de nosso estudo; b) metodologia por meio da qual apresentamos um trabalho desenvolvido com os dados obtidos e analisados; c) discussão dos resultados das análises; e d) considerações finais.

Os Letramentos Acadêmicos em Contextos de Pós-graduação

Considerando que as pesquisas relativas às práticas linguageiras específicas ao Ensino Superior têm obtido uma maior visibilidade (LILLIS; SCOTT, 2007), apontamos algumas explicitações acerca do escopo dos letramentos acadêmicos adotado neste trabalho, tendo em vista a flutuação que tal terminologia apresenta atualmente. Corroboramos os estudos de Fiad (2011, p. 362) ao compreender tal formulação como algo "restrito ao contexto universitário, embora saiba que há práticas de letramento comuns a todos os contextos escolares, sejam da educação básica até a universidade". Tomando por base alguns estudiosos (LEA; STREET, 1998; JONES; TURNER; STREET, 1999), a autora destaca que, ao ingressar na universidade, os estudantes podem ter conflitos entre o que é esperado de suas produções escritas e o que escrevem, uma vez que, partindo de uma compreensão de escrita situada, a entrada na academia representaria um novo contexto de uso da língua, demandando, portanto, práticas até então desconhecidas.

Nessa ótica, os teóricos do campo denominado Novos Estudos de Letramento (cf. STREET, 1984; BARTON, 1994; GEE, 1996), bem como Lea e Street (1998, 1999, 2014), defenderam nova abordagem para a compreensão dos letramentos em contextos acadêmicos. Para esses autores, tal perspectiva poderia ser concebida por meio da sobreposição de três concepções ou modelos: (a) modelo de Habilidades de estudo, (b) modelo de Socialização acadêmica e (c) modelo de Letramentos acadêmicos.

> O primeiro, modelo de *habilidades de estudo*, concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva. Essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas. O segundo, denominado *socialização acadêmica*, tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas. Estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática. O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas. O terceiro modelo, o de *letramentos acadêmicos*, tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico (LEA; STREET, 2014, p. 479, grifos dos autores).

Além disso, Lea e Street (1998, 2006) propõem um tratamento para a escrita acadêmica a partir dos Letramentos acadêmicos*, sobrepondo-se às* Habilidades de estudo e da Socialização acadêmica; em outras palavras, para os autores, os letramentos na universidade envolvem o desenvolvimento de práticas sociais referentes à leitura e à escrita de modo mais amplo, para além de habilidades linguísticas. Ademais, de acordo com Lea e Street (2014, p. 479-480), tais "modelos não são considerados exclusivos", mas sobrepostos, sendo "aplicáveis a qualquer contexto acadêmico", possibilitando aos estudantes compreender a utilização dessas "práticas de letramento em cada contexto acadêmico". No entanto, segundo os autores, o modelo de Letramentos acadêmicos ultrapassa os modelos que o antecedem, ao destacar "a relação entre epistemologia e escrita não apenas na área temática geral, mas também, mais amplamente, nas exigências institucionais" no que diz respeito a plágio e *feedback*, por exemplo, e ao fazerem referência às "exigências individuais dos membros do corpo docente e até mesmo de atribuições individuais de estudante". Para uma maior compreensão da proposta *letramentos acadêmicos*, sistematizamos suas características constitutivas no Quadro 1.

Partindo dos três modelos propostos por Lea e Street (1998), entendemos que os dois primeiros modelos isoladamente se caracterizam como limitados para um ensino e aprendizagem mais efetivos no Ensino Superior, pois os próprios autores têm destacado suas limitações, argumentando "que a perspectiva dos letramentos acadêmicos oferece uma visão mais ampla do que está envolvido na produção textual dos alunos e no *feedback* do corpo docente" (STREET, 2010, p. 546). Por essas razões, corroboramos o posicionamento de Lea e Street por também defendermos o trabalho com gêneros acadêmicos como práticas sociais por meio da construção de sentido, identidade, relações de poder e autoridade.

Quadro 1 – Síntese dos modelos dos letramentos acadêmicos

Habilidades de estudo (Destaque para traços formais)	**Socialização acadêmica (Aculturação acrítica ao contexto acadêmico)**	**Letramentos acadêmicos (Práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua)**
• domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com pontuação e a ortografia, garantindo a competência do aluno quanto à escrita acadêmica; • domínio dos aspectos estruturais como caminho para a aquisição da capacidade de produzir satisfatoriamente os gêneros acadêmicos; • ausência de destaque para os aspectos sociais; • ausência de destaque para as peculiaridades da escrita em cada campo disciplinar (escrita homogênea); • consideração dos textos a partir de seus traços formais e superficiais.	• necessidade de aculturação nos discursos e gêneros de disciplinas específicas; • maior sensibilidade aos desafios dos estudantes; • exposição do aluno aos diversos gêneros acadêmicos, mediada pelo professor; • sociolinguística, análises dos discursos, teoria dos gêneros; • construção do conhecimento por meio de diferentes formas e de diferentes gêneros nos diversos campos disciplinares; • reconhecimento da importância dos fatores contextuais em torno da escrita dos estudantes; • conceituação dos gêneros no interior de diferentes culturas e normas disciplinares; • ausência de consideração de questões críticas, tratando a escrita como um meio de representação transparente; • criação de oportunidades para a participação em eventos científicos com objetivos sociais e relevantes.	• escrita do aluno como uma prática social complexa; • gênero como prática social, e não com o conhecimento de gêneros em termos da comunicação disciplinar em si; • ênfase na importância do ensino explícito das mudanças de gêneros e modos; • consideração dos modelos anteriores, acrescentando a construção de sentido, identidade, relações de poder e autoridade; • questionamentos da validade da simples aculturação dos estudantes no ambiente universitário; • prioridade à natureza institucional do que "conta" como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico.

Fonte: As autoras, com base em Lea e Street (1998), Ivanic (2004) e Street (2010, p. 541-567).

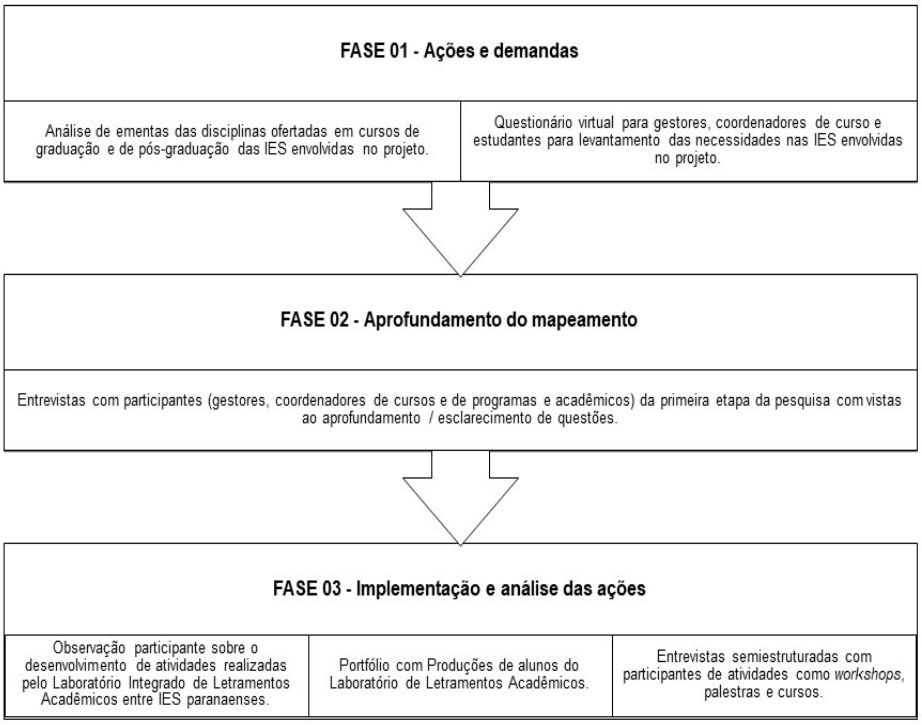
Metodologia

Conforme explicitamos em nossa introdução, este artigo faz parte do projeto de pesquisa *Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmico*, uma experiência de pesquisa colaborativa e em rede, constituída por pesquisadores de quatro instituições de ensino superior públicas paranaenses: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual do Paraná (Unespar); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Instituto Federal do Paraná (IFPR). Assim, antes de tratar especificamente da metodologia utilizada para geração e análises dos dados deste trabalho, discorremos brevemente, como forma de contextualização, sobre o desenho metodológico do projeto de pesquisa mais amplo.

De acordo com Cristovão e Vignoli (2020), a pesquisa foi desenhada para ser desenvolvida em três fases: i) levantamento de ações e demandas didáticas em prol de letramentos acadêmicos nas

universidades contempladas; ii) aprofundamento das necessidades, demandas e motivações a partir da apresentação de um plano de ação produzido com base nas análise das demandas mapeadas na primeira fase; e iii) implementação e análise das ações didáticas constante do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA). A Figura 1 sintetiza as etapas, bem como explicita os instrumentos de pesquisa utilizados:

Figura 1 – Fases de execução e respectivos instrumentos de pesquisa do projeto Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmico



Fonte: As autoras, adaptado de Cristovão e Vignoli (2020).

Neste artigo, nosso foco está na primeira fase do projeto, envolvendo o levantamento de ações e demandas, mais especificamente com a aplicação de questionários virtuais para gestores e coordenadores de cursos de pós-graduação de duas das universidades envolvidas (UEL e Unespar). Do ponto de vista de sua caracterização, trata-se de uma abordagem metodológica mista, uma vez que utilizamos métodos qualitativos e quantitativos para a geração e análise de dados, a fim de melhor compreender o fenômeno estudado (PAIVA, 2019, p. 13).

Os participantes[3] foram convidados por *email* e os questionários, aplicados via *Google Forms*, foram compostos por duas seções: a primeira, referente a informações dos respondentes, como a universidade em que trabalha e sua função; e a segunda, relacionada às ações e às demandas das instituições no que tange aos letramentos acadêmicos. No Quadro 2, apresentamos as perguntas constituintes dos dois questionários, sendo que, na primeira coluna, constam as questões realizadas aos gestores; na segunda, as questões para os coordenadores; e, na terceira, a caracterização do tipo das perguntas.

As questões de 01 a 04 foram formuladas com vistas à compreensão das ações já existentes nas universidades, além das experiências conhecidas pelos participantes em outras IES. Por serem de natureza objetiva (seleção de opções dentre as apresentadas pelas pesquisadoras), o tratamento para esses dados se deu

[3] O convite aos participantes incluiu o envio do projeto de pesquisa e de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o qual os participantes consentiram ao preencherem o formulário. O projeto de pesquisa, os instrumentos de geração de dados e o TCLE foram aprovados pelo Comitê de Ética (CAAE 09695319.4.1001.5231).

de forma quantitativo-interpretativa, propondo, a partir das maiores recorrências de opções selecionadas, uma interpretação do contexto relativo aos letramentos acadêmicos em ambas as universidades.

Quadro 2 – Questionários aos gestores e coordenadores

GESTORES	COORDENADORES	TIPO
1. Conhece alguma(s) experiência(s) didática(s) em prol de letramentos acadêmicos, em LÍNGUA PORTUGUESA, destinada(s) aos estudantes dos programas de pós-graduação em sua universidade ou instituição (pode incluir iniciativas em conjunto como outras universidades)?	1. Conhece alguma(s) experiência(s) didática(s) em prol de letramentos acadêmicos, em LÍNGUA PORTUGUESA, destinada(s) aos estudantes dos programas de pós-graduação coordenado por você (pode incluir iniciativas em conjunto como outras universidades)?	Questão de múltipla escolha (sim ou não)
1.1 Se respondeu SIM na questão anterior (questão 01), quais são as experiências relativas aos letramentos acadêmicos, em LÍNGUA PORTUGUESA, que ocorrem em sua universidade (incluindo iniciativas conjuntas com outras instituições)? Marque todas as que se aplicam.	1.1. Se respondeu SIM na questão anterior (questão 01), quais são as experiências relativas aos letramentos acadêmicos que ocorrem no curso de pós-graduação coordenado por você (incluindo iniciativas conjuntas com outras instituições)? Marque todas as que se aplicam.	Questão de seleção de opção(ões)
2. Conhece alguma(s) experiência(s) didática(s) em prol de letramentos acadêmicos, em LÍNGUA ESTRANGEIRA, destinada(s) aos estudantes dos cursos de pós-graduação de sua universidade ou instituição (pode incluir iniciativas em conjunto com outras universidades)?	2. Conhece alguma(s) experiência(s) didática(s) em prol de letramentos acadêmicos, em LÍNGUA ESTRANGEIRA, destinada(s) aos estudantes dos cursos de pós-graduação coordenado por você (pode incluir iniciativas em conjunto com outras universidades)?	Questão de múltipla escolha (sim ou não)
2.1 Se respondeu SIM na questão anterior (questão 02), quais são as experiências relativas aos letramentos acadêmicos que ocorrem em sua universidade (incluindo iniciativas conjuntas com outras instituições)? Marque todas as que se aplicam.	2.1. Se respondeu SIM na questão anterior (questão 02), quais são as experiências relativas aos letramentos acadêmicos que ocorrem no curso de pós-graduação coordenado por você (incluindo iniciativas conjuntas com outras instituições)? Marque todas as que se aplicam.	Questão de seleção de opção(ões)
2.2 Explicite a(s) língua(s) envolvida na(s) experiência(s) acima assinaladas.	2.2. Explicite a(s) língua(s) envolvida na(s) experiência(s) acima assinaladas.	Questão dissertativa
--	3. Conhece alguma(s) experiência(s) didática(s) em prol de letramentos acadêmicos em OUTRO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO de sua universidade ou instituição (independentemente se em língua portuguesa ou estrangeira)?	Questão de múltipla escolha (sim ou não)
--	3.1. Se sua resposta foi SIM na questão anterior (questão 03), descreva brevemente a(s) experiência(s). Explicite a(s) língua(s) envolvida na(s) experiência(s) e em qual(is) instituição(ões) ela(s) ocorre(m)	Questão de seleção de opção(ões)
4. Conhece alguma(s) experiência(s) didática(s) em prol de letramentos acadêmicos em OUTRA universidade ou instituição (independentemente se em língua portuguesa ou estrangeira)?	4. Conhece alguma(s) experiência(s) didática(s) em prol de letramentos acadêmicos em OUTRA universidade ou instituição (independentemente se em língua portuguesa ou estrangeira)?	Questão de múltipla escolha (sim ou não)
4.1. Se sua resposta foi SIM na questão anterior (questão 03), descreva brevemente a(s) experiência(s). Explicite a(s) língua(s) envolvida na(s) experiência(s) e em qual(is) instituição(ões) ela(s) ocorre(m)	4.1. Se sua resposta foi SIM na questão anterior (questão 04), descreva brevemente a(s) experiência(s). Explicite a(s) língua(s) envolvida na(s) experiência(s) e em qual(is) instituição(ões) ela(s) ocorre(m).	Questão de seleção de opção(ões)

5. Quais são, em sua opinião, as maiores necessidades dos estudantes de pós-graduação no Ensino Superior com relação ao desenvolvimento de práticas de letramentos acadêmicos em sua universidade?	5. Quais são, em sua opinião, as maiores necessidades dos estudantes de pós-graduação no Ensino Superior com relação ao desenvolvimento de práticas de letramentos acadêmicos no curso coordenado por você?	Questão dissertativa
6. Quais ações, em prol de letramentos acadêmicos podem contribuir para a internacionalização de sua instituição?	6. Quais ações em prol de letramentos acadêmicos podem contribuir para a internacionalização do curso coordenado por você?	Questão dissertativa
7. Se desejar, faça outros comentários e ou sugestões que julgue pertinentes sobre letramentos acadêmicos.	7. Se desejar, faça outros comentários que julgue pertinentes sobre letramentos acadêmicos.	Questão dissertativa

Fonte: As autoras.

As questões 5, 6 e 7 do questionário foram questões abertas que solicitavam aos respondentes para mencionar, em relação aos letramentos acadêmicos, as necessidades dos alunos, as ações que podem contribuir para a internacionalização da instituição e comentários finais. Para analisar as respostas para essas questões, utilizamos como procedimento analítico a codificação provisória (SALDAÑA, 2009). Essa codificação se caracteriza pela utilização de categorias analíticas pré-determinadas, advindas do estudo da literatura relevante ao tema. No caso deste estudo, examinamos as respostas dos participantes a partir dos modelos de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), a saber: Habilidades de estudo (HE), Socialização acadêmica (SA) e Letramentos acadêmicos (LA). Com isso, objetivamos compreender as concepções mais recorrentes dos respondentes, envolvendo coordenadores e gestores do setor da pós-graduação da instituição, ou seja, aqueles que podem propor políticas com vistas ao desenvolvimento de ações em prol dos Letramentos acadêmicos.

Na UEL, os questionários foram enviados para os/as coordenadores/as dos cursos de pós-graduação da universidade, diretores/as dos centros de estudos, aos gestores do setor na instituição (Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação, Diretor de Pesquisa e Diretora de Pós-graduação). Obtivemos 17 respostas (16 de coordenadores/as de cursos de pós-graduação e 1 diretor de centro). Os respondentes são designados por siglas alfanuméricas, sendo os 16 coordenadores/as de cursos de pós-graduação referidos por R1 a R16 e 1 diretor de centro referido como R17. Na Unespar, os questionários foram enviados para os/as coordenadores/as dos cursos de pós-graduação e gestores (Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação, Diretora de Pesquisa, Diretora de Pós-graduação). Seis participantes responderam, sendo 4 coordenadores/as de cursos, designados R18 a R21, e dois gestores, referidos como R22 e R23.

No que se concerne à organização metodológica de nossa pesquisa, pautamos nossos estudos na sistematização de procedimentos referentes aos objetivos específicos, à geração de dados e aos critérios de análise, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Procedimentos metodológicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONJUNTO DE DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
1) mapear as ações de letramentos acadêmicos em línguas (materna e estrangeiras) em diferentes cursos de pós-graduação stricto sensu, mestrado e doutorado, na UEL e na Unespar;	Questionários com gestores e coordenadores de curso de pós-graduação da UEL e da Unespar. Questões de 01 a 04.	Quantificação de menções.
2) identificar as concepções de letramentos acadêmicos de coordenadores e gestores de pós-graduação da UEL e Unespar, relacionando-as aos modelos de letramentos acadêmicos descritos.	Questionários com gestores e coordenadores de curso de pós-graduação da UEL e da Unespar. Questões 05 a 07.	Codificação provisória (SALDAÑA, 2009), com base nas categorias de modelos de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998).

Fonte: As autoras.

Na próxima seção, discutimos os resultados das análises dos dados obtidos, buscando responder aos objetivos propostos.

Análises e Resultados

Para responder ao primeiro objetivo, apresentamos uma breve análise quantitativa das respostas dos participantes, apontando as ações mais mencionadas em relação aos letramentos acadêmicos. No que se refere ao segundo objetivo, relacionamos as respostas dissertativas dos participantes aos modelos de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998) para identificar as concepções dos respondentes.

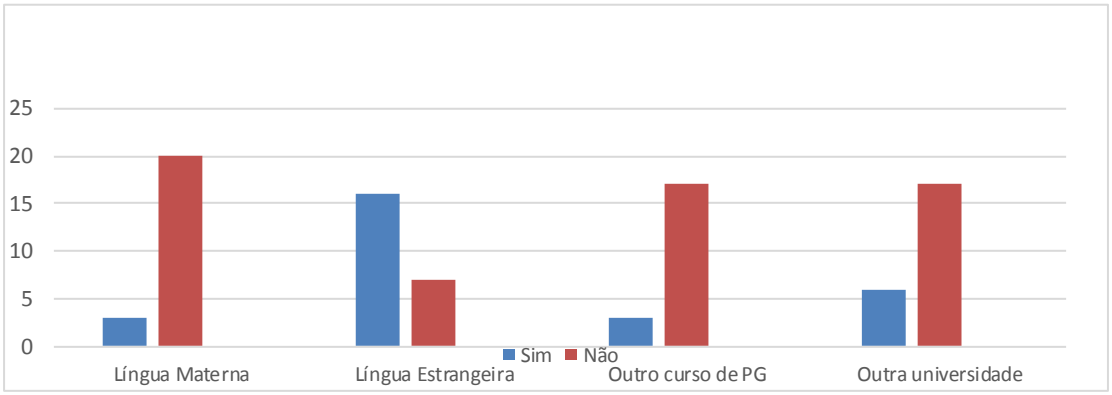
No que tange às ações didáticas desenvolvidas na UEL relativas aos letramentos acadêmicos, os respondentes apontaram maior conhecimento de atividades em língua estrangeira (LE) (65% dos respondentes) do que em língua materna (LM) (12%), sendo a LE predominante o inglês (79%). A ação mais mencionada pelos respondentes foi referente a cursos e disciplinas para estudantes da pós-graduação, atividades desenvolvidas pelos próprios cursos ou pela instituição (40% das ações mencionadas em LM e 36% das ações mencionadas em LE).

Em relação às ações didáticas desenvolvidas na Unespar, os respondentes também afirmaram conhecer mais ações em LE (84% das respostas) do que em LM (16%). De maneira semelhante à UEL, a LE predominante nessas atividades é a língua inglesa (84% das menções). Dentre as ações nomeadas pelos respondentes, a mais recorrente foi cursos e disciplinas para estudantes da pós-graduação, com 50% das respostas, englobando ações em LM e LE.

Nos gráficos 1 e 2, apresentamos a análise conjunta dos dados obtidos nas duas instituições foco deste estudo. No primeiro gráfico, focamos no conhecimento dos participantes sobre experiências voltadas aos letramentos acadêmicos em sua instituição e ou em outra universidade. No segundo gráfico, expomos os exemplos de ações desenvolvidas nesses contextos.

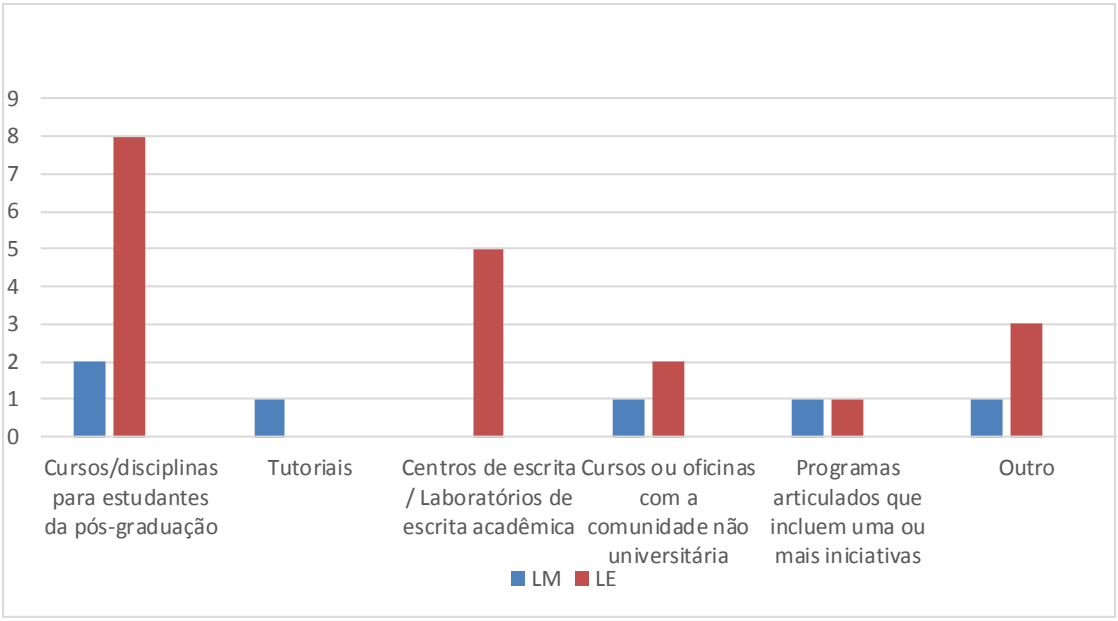
No Quadro 4, apresentamos a análise das respostas dos participantes às questões concernentes às necessidades e às demandas em relação aos letramentos acadêmicos. A primeira coluna contém o modelo, as segunda e terceira colunas demonstram os excertos dos respondentes, da UEL e Unespar, respectivamente. O mesmo respondente pode aparecer mais de uma vez, pois, resumimos as respostas de três questões. Na sequência, tecemos nossas reflexões em relação a estas análises.

Gráfico 1 – Conhecimento de ações em prol de letramentos acadêmicos na pós-graduação



Fonte: As autoras.

Gráfico 2 – Exemplos de ações em prol de letramentos acadêmicos na pós-graduação



Fonte: As autoras.

Quadro 4 – Concepções dos respondentes em relação aos letramentos acadêmicos

MODELO DE LETRAMENTO ACADÊMICO/ RESPONDENTES	UEL	UNESPAR
HABILIDADES DE ESTUDO (HE)	- leitura e conversação em inglês (R1, R14); oferta de cursos de línguas para os estudantes (R1); - conhecimento de língua inglesa (R3); - escrita em língua inglesa (R4, R8); - cursos de inglês em geral (R6, R8); - construção de parágrafos consistentes e articulados (R8); - cursos específicos para as demandas do programa, como a realização de um exame padronizado de proficiência em inglês, e a realização do exame TOEFL (para bolsa sanduíche) (R9); - língua inglesa ou espanhola, disciplinas, oficinas nos horários do curso pós (R10); - escrita formal, apresentação oral, fluência de leitura e na língua estrangeira (escrita, lida e falada) (R11); - interpretação e escrita; fluência em língua estrangeira (R12); - leitura e interpretação na língua nativa e estrangeira (R16); - linguagem técnica; cursos de línguas orientais (R17).	- deslocamento de alunos do mestrado para o exame de proficiência em outras instituições; falta de professores do *campus* que possam ofertar cursos de língua portuguesa, e espanhola ou inglesa; falta de cursos nas línguas citadas (R19, R22); cursos voltados para escrita e oralidade da língua espanhola e inglesa; centro que possa fornecer exame de proficiência em língua espanhola e inglesa; cursos de inglês e/ ou espanhol instrumental; curso de gramática da língua portuguesa (R19); - aprender a ler em língua estrangeira; ler e falar língua estrangeira; identificar alunos(as) que já fazem uso de língua estrangeira e agrupá-los, a fim de que eles possam, no mínimo, trabalharem com seus colegas para lerem textos. (R20); - disciplinas específicas nos anos iniciais, disciplinas transversais. (R22); - ensino de idiomas para docentes e discentes (R23);

SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA (SA)	- produção de textos acadêmicos, especificamente, para o nosso Programa, de textos filosóficos; Produção de artigos, textos, em língua estrangeira (R2, R6, R15), resumos e a monografia final do curso (R13); - suporte/cursos para a escrita de textos acadêmicos e de conteúdos para aulas em língua inglesa (R4), R6) específicas para o próprio curso (R5); - preenchimento do currículo Lattes, da Plataforma Brasil, etc.; cursos de curta duração com temáticas específicas para as dificuldades apresentadas (R7); - disciplinas integradas e focadas nas especificidades da área (R11); - disciplina de inglês técnico como optativa em parte da CH do curso (R12); - programas de orientação e capacitação (R15).	- iniciativas importantes; colaboração efetiva para uma nova ideia de universidade e de pós-graduação (R18); - escrita científica (dificuldade de muitos estudantes com a redação de artigos científicos e da própria elaboração da dissertação; planejado de forma organizada e aplicados a todos os discentes independente das dificuldades encontradas (R21); - atividades que tenham como foco a aprendizagem de letramento; necessidade do letramento acadêmico em todos os cursos de graduação e pós-graduação (R22); - redação científica em português e em inglês (R23).
LETRAMENTO ACADÊMICO (LA)	- colaborações científicas diretas com instituições de outros países (R9); - eventos que exijam apresentações em língua estrangeira (R12); - participação dos estudantes em eventos internacionais (R13).	- ações que possibilitem efetivar a internacionalização (R18); - parcerias com outros programas de pós-graduação estrangeiros e o intercâmbio entre discentes e docentes (R21).

Fonte: As autoras.

Conforme demonstramos no Quadro 4, os participantes compreendem letramentos acadêmicos, principalmente, de acordo com os modelos de Habilidade de estudo e Socialização acadêmica. Dos 23 respondentes, 16 referem-se ao primeiro modelo e 14 ao segundo. Somente cinco respostas continham trechos relacionados ao modelo de Letramentos acadêmicos.

As respostas que representam o modelo de *Habilidade de estudo* são aquelas que demonstram o entendimento de que, para que o/a estudante consiga participar das práticas sociais acadêmicas, ele/a precisa aprender a língua (em termos de gramática, habilidades de leitura e escrita, entre outros aspectos). Nesse modelo, não se leva em consideração as especificidades das ações linguageiras praticadas na academia ou os gêneros produzidos nessa esfera de atuação (como Artigo, Resumo ou outros gêneros de texto). Parece haver o entendimento de que basta saber o código da língua e suas habilidades, em geral, para se conseguir compreender e produzir gêneros acadêmicos e, portanto, participar das práticas sociais acadêmicas.

Os trechos relacionados ao modelo de *Socialização acadêmica* referem-se à língua em suas especificidades acadêmicas, uma vez que mencionam gêneros da esfera acadêmica (Artigo, Resumo, Monografia, dentre outros), assim como apontam a necessidade de desenvolvimento de atividades específicas para seu curso, programa e área. Desse modo, os respondentes reconhecem que cada área de conhecimento tem especificidades, construindo conhecimento de maneiras diferentes, muito embora, a nosso ver, a ciência seja vista, neste momento, como algo homogêneo. Ou seja, produzir um Resumo, por exemplo, pode ser considerado algo igual a todos os campos do conhecimento. Portanto, parece haver uma compreensão de que não basta o/a estudante aprender a língua em termos gerais, mas de que precisa também ser inserido nas práticas sociais no que se refere à leitura e à escrita na esfera acadêmica, mesmo que de modo acrítico.

Em relação ao modelo de *Letramentos acadêmicos*, identificamos as respostas que demonstram consideração ao uso da língua em situações reais no contexto acadêmico, como participação em eventos científicos e colaboração de pesquisa com instituições internacionais. Esse modelo engloba os dois primeiros, além de atentar para questões referentes a "relações de poder, autoridade, construção de sentido e identidade que estão implícitas no uso das práticas de letramentos dentro de configurações institucionais específicas" (LEA; STREET, 1998, p. 370), conforme mencionamos na discussão teórica norteadora deste trabalho. Nesse sentido, entendemos que o/a acadêmico/a pode experienciar e compreender essas questões a partir da vivência real de práticas de letramentos acadêmicos, já que é nas práticas em contextos reais que esses elementos podem ser mais bem evidenciados.

Com base nestas análises, concluímos que as concepções dos/as coordenadores/as de cursos e gestores/as do setor de pós-graduação da UEL e da Unespar, em relação aos letramentos acadêmicos, referem-se principalmente ao entendimento de língua em seu nível superficial. Em outras palavras, para compreender e produzir gêneros específicos da esfera acadêmica, o foco das ações deve estar em ensinar línguas em seu aspecto geral, com foco em aspectos formais e habilidades (modelo de Habilidades de ensino). Muitos respondentes também compartilham a concepção de que há especificidades para as práticas de letramento acadêmico e que, portanto, é necessário ensinar os/as estudantes a compreender e produzir gêneros textuais da esfera acadêmica, incluindo as particularidades de cada área do conhecimento (modelo de Socialização acadêmica). Por fim, poucos respondentes referem-se às práticas linguageiras em suas situações reais de uso, concepção esta que possibilita a vivência e a compreensão de questões de poder, autoridade, identidade, em seus contextos reais (modelo de Letramentos acadêmicos).

Enfim, os resultados das análises nos apontam algumas limitações no campo da construção de conhecimentos no que tange aos Letramentos acadêmicos, indicando-nos um caminho ainda a ser trilhado nessa perspectiva. Daí a importância deste trabalho e de muitos outros que poderão contribuir para o ensino de línguas e as práticas formativas na pós-graduação com vistas ao desenvolvimento acadêmico e científico.

Considerações Finais

As análises nos permitiram identificar algumas lacunas no contexto de pós-graduação no que diz respeito à concepção de letramentos acadêmicos, porém, ao mesmo tempo, tal constatação serve de contribuição e de motivação para repensarmos e ressignificarmos algumas práticas formativas no sentido de propiciar possíveis encaminhamentos aos contextos investigados.

No que concerne aos nossos objetivos específicos, referentes à identificação das concepções de letramentos acadêmicos de coordenadores e gestores de pós-graduação da UEL e Unespar, bem como à identificação de modelos, no contexto universitário, para a formação e o desenvolvimento social e profissional do estudante de pós-graduação, constatamos alguns aspectos. O modelo de maior recorrência em respostas de coordenadores e gestores é aquele relativo às Habilidades específicas, a partir de uma compreensão homogênea de escrita e destituída de sua função social, talvez em função da falta de oportunidades no próprio contexto que pudessem conduzir a uma ampliação desses conhecimentos. Assim, as análises nos permitiram reconhecer que há muito a ser feito para avançarmos nas práticas formativas em contextos de pós-graduação junto à proposta de ensino de línguas com o intuito de ampliar as ações para chegarmos a propostas que atendam à perspectiva dos Letramentos acadêmicos.

Nesse sentido, esperamos que nossa proposta de discussão possa contribuir para a ressignificação das práticas formativas em contextos de pós-graduação, razão pela qual, em uma próxima etapa da pesquisa, serão implementadas ações em prol de Letramentos acadêmicos constantes do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA), decorrentes da fase de mapeamento.

Referências

BARTON, D. *Literacy:* an Introduction to the Ecology of Written Language. Londres: Blackwell, 1994.

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

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIGNOLI, J. S. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. *Horizontes*, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2020.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, n. Especial, 2ª parte, p. 357-369. 2011. Disponível em: http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies*: ideology in discourses. 2. ed. London; Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

IVANIC, R. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

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

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, June 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. *In:* CANDLIN, C.N.; HYLAND, K. (eds). *Writing:* texts, processes and practices. London: Longman; 1999. p. 62-81.

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

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de «letramentos acadêmicos»: teoria e aplicações. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007. Disponível em: https://bit.ly/2JJuzJo. Acesso em: 2 nov. 2016.

PAIVA, V. L. M. de O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos.* São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SALDAÑA, J. *The coding manual for qualitative researchers.* London; Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009.

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

STREET, B. V. *Cross-Cultural Approaches to Literacy.* Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

STREET, B. V. *Social Literacies:* Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education. London: Longman, 1995.

STREET, B. V. Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-457, 2010.

DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p162

Prácticas de Lectura de Profesionales de la Comunicación en Uruguay: Áreas, Géneros y Estrategias

Damián **DÍAZ***
Leticia **LORIER****
Mariana **ACHUGAR*****

* Profesor Asistente en la Facultad de Información y Comunicación (FIC), UdelaR. Es Magister en Lingüística Aplicada por la Universidad de Brasilia (2019) y Profesor de Portugués como Lengua Extranjera por el Instituto de Profesores Artigas (2014). Contacto: damian.diaz@fic.edu.uy.

** Profesora Agregada en la Facultad de Información y Comunicación (FIC), UdelaR. Es Licenciada en Comunicación por la Universidad de la República (2003). En la misma universidad posee estudios de maestría en lenguaje y cultura, posgrado en traducción literaria (2007), y TIC y educación superior (2009). Contacto: leticia.lorier@fic.edu.uy.

*** Profesora Agregada en la Facultad de Información y Comunicación (FIC), UdelaR. Es Doctora en Lingüística Hispánica por la Universidad de California (2002), Magister en Artes y Enseñanza por la School for International Training (1995) y Licenciada en lingüística por la Universidad de la República (1987). Contacto: mariana.achugar@fic.edu.uy.

Resumen:
Este artículo presenta los resultados generales de una encuesta sobre lectura realizada a profesionales en actuación, egresados de la licenciatura en Comunicación de una universidad pública de Uruguay. La encuesta forma parte de una investigación-acción iniciada en 2020 sobre literacidad disciplinar (HYLAND, 2004; MOJE, 2007; ACHUGAR; STAINTON, 2010; ACHUGAR; CARPENTER, 2012). El objetivo es describir las prácticas lectoras de profesionales del área (LEINHARDT; YOUNG, 1996; WINEBURG, 2001) y los géneros asociados (BAZERMAN, 2005; 2008; BAJTÍN, 2008; MARTIN; ROSE, 2008), para informar la planificación de los cursos de comprensión lectora de la misma facultad. El cuestionario de ítems deductivos e inductivos fue realizado por 82 profesionales, y sus resultados muestran que la lectura en el contexto profesional se realiza en varias lenguas, en géneros periodísticos, académicos y profesionales, que son leídos para producir textos escritos, pero también orales. Sus principales objetivos incluyen encontrar información general sobre hechos y su contexto y acceder a información teórica. Las prácticas y estrategias más utilizadas son contextualizar históricamente los textos, extraer su orientación, analizar su material gráfico y la confiabilidad de sus fuentes, analizar su prestigio institucional, el de los autores citados, la calidad de sus evidencias y la de sus argumentaciones.

Palabras clave:
Prácticas lectoras. Actividad profesional de la comunicación. Literacidad disciplinar.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.24, n.1, p.162-181, abr. 2021

Recibido en: 18/10/2020
Aceptado en: 08/02/2021

Prácticas de Lectura de Profesionales de la Comunicación en Uruguay: Áreas, Géneros y Estrategias

Damián Díaz; Leticia Lorier; Mariana Achugar

Introducción

Aprender una disciplina implica, no solo incorporar ciertos conocimientos, sino también nuevas formas de usar el lenguaje, que responden a los objetivos y características de una comunidad de práctica profesional. La literacidad disciplinar integra el conocimiento especializado de contenidos, de vocabulario técnico, de usos gramaticales particulares y de formas de razonamiento utilizadas para construir conocimiento en la disciplina (HYLAND, 2004). Es decir, estas prácticas letradas están asociadas a actividades sociales que permiten alcanzar objetivos en un contexto cultural determinado. Las prácticas letradas, entonces, son sensibles a los cambios socio-históricos y culturales por lo que es necesario explorar de manera situada estas formas de ser y hacer en las disciplinas. Tener acceso a esas prácticas disciplinares permite a los novatos el uso y el cuestionamiento crítico del conocimiento y de las prácticas de producción del mismo. Desde esta perspectiva socio-semiótica y socio-cultural de la literacidad disciplinar (ACHUGAR; STAINTON, 2010; ACHUGAR; CARPENTER, 2012), enseñar a leer busca visibilizar y democratizar el acceso a las herramientas y las prácticas de producción de conocimiento (MOJE, 2007).

Este artículo presenta el análisis general de una encuesta a profesionales egresados de la licenciatura en Comunicación de una universidad pública de Uruguay, que actúan en las diferentes áreas en que este campo se divide (comunicación organizacional, periodismo, audiovisual, comunicación educativa y comunitaria, tic y multimedia, gestión cultural, investigación y docencia). La investigación integra un proyecto denominado *Abordaje integral de la lectura: una innovación curricular y didáctica en cursos de lenguas en un contexto de numerosidad y heterogeneidad*, iniciado en 2020. Este proyecto busca incorporar una perspectiva de literacidad disciplinar a la enseñanza de la comprensión lectora (español, inglés y portugués) en las carreras de grado de nuestra facultad. El objetivo de la encuesta sobre la que informamos en este artículo es obtener un panorama preliminar de las prácticas de lectura en primera lengua (L1) y en lenguas adicionales (L2) de los profesionales de la comunicación egresados de la FIC, que, junto con subsiguientes entrevistas a informantes calificados y observaciones de prácticas en el contexto universitario, nos permitan orientar la planificación de los cursos de lectura.

Consideramos que la conciencia metacognitiva de los encuestados brinda insumos para identificar prácticas de lectura asociadas con las esferas de profesionales de la comunicación en Uruguay en este momento histórico. Asimismo, conocer los sistemas de actividades, los géneros y sus sistemas de organización muestra en parte lo que constituye la práctica letrada en esta colectividad profesional (BAZERMAN, 2005; 2008). Mapear las prácticas lectoras utilizadas en esta comunidad nos permitirá seleccionar géneros, estrategias y disposiciones que acerquen las prácticas de aula a la praxis profesional[1], así como guiarnos en el trazado de perfiles de actor "experto" y en la definición de criterios de evaluación.

[1] Definimos prácticas lectoras como las formas de abordar la lectura en el contexto de una comunidad interpretativa. Ellas incluyen objetivos particulares y formas de aproximarse a los textos para interpretarlos y evaluarlos. Estrategias de lectura refiere a planes y herramientas metacognitivas utilizados para facilitar el procesamiento de la información y la comprensión. Las disposiciones refieren a las orientaciones de los lectores hacia el texto, que pueden ser críticas, pasivas o convergentes con interpretaciones y significados del texto.

Esto es de especial relevancia ya que los docentes de los cursos de lectura no somos, necesariamente, profesionales de la comunicación, y nuestras prácticas letradas no coinciden con las del área de formación de los alumnos (LABELLA-SÁNCHEZ; CRISTOVÃO, 2015). Además, aunque existen algunos trabajos que han estudiado la literacidad en la formación para el periodismo (DI CAPUA-HIDALGO, 2016a), no existen investigaciones relacionadas con las prácticas letradas de los comunicadores en su actividad fuera del ámbito académico[2], accionar que constituye un objeto de estudio complejo por su naturaleza multifacética y transdisciplinaria (FRANCO, 2019) y porque los profesionales de la comunicación realizan sus actividades en áreas muy diversas. Tampoco existen muchos estudios previos en Latinoamérica enfocados en la lectura disciplinar (NAVARRO *et al.*, 2016). En ese sentido, este trabajo contribuye a la elaboración preliminar de un constructo de literacidad disciplinar para el área, que sea útil no sólo a nuestros cursos de lectura, sino a la comprensión del *métier* de los comunicadores.

En ese marco, nos preguntamos: 1) ¿Cuáles son las prácticas lectoras de los profesionales de la comunicación?, y 2) ¿Qué géneros y estrategias de comprensión lectora se asocian con esas prácticas?

Organizamos este artículo en 5 secciones: una introducción; una breve exposición teórica; una exposición de los aspectos metodológicos; un análisis de los resultados; y consideraciones finales y sus implicaciones didácticas.

Prácticas Profesionales, Géneros y Literacidad

Desde una perspectiva crítica y de justicia social, enseñar la literacidad disciplinar implica no solo enseñar herramientas lingüísticas y prácticas letradas asociadas con esferas con poder social como las académicas o las profesionales (MARTIN; ROSE, 2008), sino dar acceso a formas de construir conocimiento (MOJE, 2007). La búsqueda de un carácter democrático e igualitario de la educación supone un intento de aproximación a la cohesión social, es decir, a la posibilidad de que todas las personas puedan insertarse y participar de forma eficaz en las múltiples actividades colectivas que se desarrollan en nuestra sociedad (BRONCKART; DOLZ, 2002). En nuestro caso, es menester conocer las prácticas profesionales del área de la comunicación, como insumo para planificar la formación superior en lectura (español, inglés, portugués), así como generar oportunidades para reflexionar críticamente sobre ellas y ofrecer instancias para usarlas en un contexto que tenga incidencia en el mundo.

Relevar las prácticas letradas disciplinares permite identificar los géneros utilizados en contextos profesionales y las prácticas llevadas a cabo, para tomarlos como *referencia* para la transposición didáctica (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2019). De acuerdo con Bronckart y Dolz (2002), se debe comenzar por analizar las propiedades de las tareas o de las actividades colectivas para construir los objetos de enseñanza. El mismo abordaje sustenta el programa de investigación de psicólogos de la educación como Gaea Linehardt (LEINHARDT; STAINTON; VIRJIJ, 1994; LEINHARDT; YOUNG, 1996) y Sam Wineburg (WINEBURG, 1998, 2001; WINEBURG; REISMAN, 2015; REISMAN, 2012), que han estudiado la lectura y la escritura disciplinar de expertos y novatos. Desde la lingüística educacional, se han descrito los géneros académicos asociados con distintas áreas de conocimiento en investigaciones empíricas en contextos educativos y profesionales (HALLIDAY; MARTIN, 1993; MARTIN; ROSE, 2008; SCHLEPPEGRELL, 2004; 2011).

[2] Los únicos estudios con los que hemos tenido contacto sobre literacidad profesional del área de la comunicación son los de la denominada literacidad mediática (media literacy), que no derivan del análisis empírico de las formas de trabajo de estos profesionales, pues se centran en el procesamiento de los textos que emanan del sistema de medios por parte de los ciudadanos comunes (POTTER, 2010).

En América Latina, Navarro *et al.* (2016) sintetizaron las investigaciones y proyectos de la región en los últimos 20 años y encontraron un creciente número de estudios de la lectura y de la escritura disciplinar en la educación superior que abordan estas prácticas como procesos situados, y que identifican características discursivas de estos espacios disciplinares. Su estudio muestra que se investigan y se diseñan programas educativos en base a géneros y a prácticas letradas identificadas en el estudio empírico de comunidades intelectuales o contextos académicos particulares. Se destacan los estudios, desde la lingüística, de la Gramática Sistémica Funcional, como los de Manghi (2013), Moyano (2000), Moss (2010). Desde una perspectiva más cuantitativa, se han realizado aportes empíricos a la descripción de la literacidad disciplinar en estudios de corpus. El trabajo de Parodi (2010) constituye un antecedente importante en la caracterización de los géneros discursivos disciplinares en español con un abordaje de lingüística computacional.

Estos estudios previos se asientan en las propuestas de Bajtín (2008) sobre la relación intrínseca entre las esferas de la actividad humana y las formas de organización del lenguaje. Para Bajtín, "Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de este uso son tan variados como aquellas esferas [...]" (BAJTÍN, 2008, p. 245). De acuerdo con Bazerman (2008), las prácticas de lenguaje atraviesan tanto las formas de pensar como de actuar de los individuos y generan hechos sociales con consecuencias materiales. En ese marco, la diversificación y especificación de las actividades sociales especializa las prácticas habituales de producción de textos, que dan lugar a géneros, acciones y actividades estabilizadas. De acuerdo con Bazerman (2005), los individuos realizan sus acciones "a través de formas textuales estandarizadas, típicas y, por tanto, inteligibles, o *géneros*, que están relacionadas a otros textos y géneros que ocurren en circunstancias relacionadas. Juntos, los varios tipos de textos se acomodan en *conjuntos de géneros* dentro de un sistema de géneros, los cuales forman parte de los *sistemas de actividades humanas*" (BAZERMAN, 2005, p. 22, grifos del autor, traducción de los autores).

Las prácticas profesionales ocurren en el marco de *sistemas de actividades* en que diversas acciones individuales realizan finalidades sociales por medio de textos. Ellos pertenecen a conjuntos de géneros que cada persona, ejerciendo un determinado papel social o profesional, utiliza para su trabajo, formando sistemas que definen sus relaciones de producción, circulación, secuenciación y complementación (BAZERMAN, 2005). Para Bazerman (2005, 2008), conocer las habilidades necesarias para utilizar los textos propios de una actividad profesional, así como las motivaciones, las situaciones, los participantes y las acciones asociados a ellos, equivale a conocer gran parte de lo que un individuo debe aprender para desempeñarse en ella (comprender, tener voz e incidir). Esta necesidad es mayor cuando esas prácticas son mediadas por la escritura, en que es mayor el peso de las formas estabilizadas y codificadas de acción por medio del lenguaje (BAZERMAN, 2008).

Las configuraciones de prácticas que caracterizan las disciplinas incluyen formas de comunicación, conocimientos y acuerdos sobre cómo negociar diferencias y argumentar posturas (HYLAND, 2015). Las disciplinas constituyen comunidades interpretativas (FISH, 1980) que comparten formas de interpretar textos mediante lazos intertextuales y encuadres, y construyen identidades disciplinares e individuales. El conocimiento compartido y las expectativas sobre cómo participar en formas culturalmente legitimadas se expresa a través de estas prácticas indexadas a identidades sociales y áreas profesionales.

Los estudios de literacidad disciplinar (*disciplinary literacy*) confirman la relación estrecha entre lenguaje y el rol profesional. No existe un discurso académico general, sino variedades de literacidad de acuerdo con la disciplina (HYLAND, 2002; 2004). La noción de especificidad permite reconocer la diversidad de formas de construir significados en las comunidades académicas por las que transitan estudiantes y profesionales en un mundo que varía también dentro de las disciplinas de acuerdo con las

diferentes orientaciones y posicionamientos teóricos. Es decir, en contextos interdisciplinarios como la profesión de la comunicación se usa el lenguaje de diversas maneras.

Hyland (2008, 2015) describe el discurso disciplinar como una práctica aproximada de convenciones retóricas que permiten posicionarse sobre temas relevantes y valorados mediante formas reconocidas de construir significados. De acuerdo con Shanahan y Shanahan (2012, p. 9, traducción de los autores), "las disciplinas difieren ostensiblemente en sus propósitos fundamentales, en sus géneros especializados, en sus artefactos simbólicos, en sus tradiciones de comunicación, en sus evaluaciones de estándares de calidad y precisión, y en su uso del lenguaje". Por ello, la enseñanza de la lectura o de la escritura debe tener en cuenta el "saber hacer" de los expertos en cada área. De acuerdo con Shanahan y Shanahan (2012, p. 10, traducción de los autores), "a medida que los estudiantes examinan elecciones disciplinarias variadas o patrones relativamente especializados de uso del lenguaje, se pueden tornar mejor instrumentalizados para lidiar con las demandas de las disciplinas particulares".

En relación con la lectura, el trabajo de Spires *et al.* (2018) ofrece una síntesis de la literatura existente sobre las diferentes formas de leer, las estrategias utilizadas, las disposiciones con las que se aborda la construcción y la crítica de los sentidos de los textos y los usos diferenciados de esas interpretaciones que realizan los expertos en disciplinas académicas como la historia, las letras, la matemática o las ciencias naturales. Esos estudios muestran que los profesionales en actividad no sólo leen géneros diferentes, sino que realizan prácticas y seleccionan estrategias particulares. Como señala Di Capua-Hidalgo (2016b), la noción de género ha acompañado la evolución histórica de las prácticas periodísticas y las comunidades profesionales de la comunicación social poseen en la actualidad consolidadas tradiciones, prácticas y saberes científicos, impulsados, más recientemente, por la formación de nivel universitario en el área. Este trabajo tiene por objetivo realizar una descripción de esas prácticas en Uruguay, desde el tamiz de la lectura.

Metodología

Instrumento de Recolección de los Datos

La exploración de las prácticas lectoras podría abordarse a través de la observación desde una perspectiva etnográfica, del uso de los conocimientos previos de estudios relacionados aprovechando taxonomías preexistentes o de preguntas realizadas directamente a los actores. En este caso, debido a limitaciones de tiempo y a que el objetivo general de nuestra investigación es el diseño de un currículo organizado en torno a géneros discursivos y el abordaje de las prácticas lectoras de manera situada, elegimos un método de recolección de datos que proporcionara insumos de manera rápida para poder completar las siguientes fases del proyecto de investigación-acción.

La técnica utilizada para esta fase fue una encuesta que incluye datos cuantitativos y cualitativos recogidos a través de preguntas cerradas y abiertas, ya que brinda un panorama general del problema y también permite obtener información específica sobre las prácticas de un gran número de personas en la comunidad profesional de la comunicación. El objetivo de la encuesta fue determinar la diversidad de prácticas de literacidad profesional que se usan en una comunidad de profesionales del área de la comunicación en Uruguay.

La encuesta incluyó ítems deductivos e inductivos, es decir, un conjunto de tópicos, categorías y dimensiones definidos previamente, para reconocer cuáles eran identificados por el grupo, de acuerdo con su cuantificación numérica (JANSEN, 2010). La utilización de un número importante de ítems deductivos se justificó porque ellos nos permitían obtener, en un lapso acotado, un volumen importante

de información, a fin de dar un primer paso de definición de las características del objeto de estudio, a partir de las cuales, organizar los pasos siguientes de la investigación.

El cuestionario diseñado incluyó preguntas demográficas y otras en las que se pidió a los participantes identificar las prácticas lectoras y los géneros que caracterizan sus actividades profesionales. La redacción de esos ítems se basó en la concepción de sistema de actividades y de sistema de géneros de Bazerman (2005), al indagar los géneros leídos y producidos, su secuencia, sus relaciones y sus finalidades. En cuanto a las prácticas y estrategias de lectura, tomamos como base el trabajo de Spires *et al.* (2018) sobre las prácticas de lectura en las humanidades y las ciencias naturales, considerando el carácter interdisciplinario de la profesión del comunicador e incorporando la exploración del uso de diferentes lenguas. En la comunidad profesional de la comunicación existe un debate sobre el estatus disciplinar del área. Por un lado, se sostiene que la comunicación constituye una disciplina en sí misma, ya que existen títulos y trabajos que se identifican dentro de ella, además de una tradición histórica de conocimiento acumulado. Por otro lado, se argumenta que esta comunidad profesional se caracteriza por su interdisciplinariedad, integrando diferentes disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades en la construcción de conocimiento sobre un problema complejo como es la comunicación (CALHOUN, 2011). En nuestro contexto, la perspectiva interdisciplinar representa más cabalmente a la comunidad profesional dedicada a la comunicación[3].

Los ítems relacionados con las prácticas lectoras, la selección de diferentes lenguas y las finalidades de la lectura fueron elaboradas por nuestro grupo de investigación, teniendo en cuenta las lenguas de uso más común en Uruguay, las modalidades de producción y comprensión de texto[4] (producción de texto oral, producción de texto escrito, etc.) y las posibles finalidades profesionales de la lectura. El inventario de géneros fue realizado teniendo como base el propuesto por Dolz y Schneuwly (2004). Sin embargo, a esta lista fueron agregados géneros sugeridos por profesionales de la comunicación consultados, así como por los integrantes del equipo de investigación. Un ítem de respuesta cerrada incluye una escala Likert asociada con frecuencias (de *muy frecuente* a *nada frecuente*), mientras que el resto de los ítems de respuesta cerrada ofrecen opciones no excluyentes (por ejemplo, lenguas en las que se lee).

El cuestionario fue pre testeado por integrantes del grupo de investigación (5 profesores universitarios) y por 3 profesionales de la comunicación (un comunicador organizacional, un comunicador audiovisual y un periodista). Las devoluciones de esos participantes, recogidas en entrevistas particulares, permitieron corroborar la comprensión de los enunciados, agregar opciones no contempladas originalmente (finalidades para la lectura y géneros), simplificar varios ítems para hacerlos más comprensibles, y agregar a cada lista cerrada de opciones un campo para que el participante pudiese incorporar informaciones no contempladas (géneros, finalidades, estrategias, etc.).

[3] De acuerdo a la teoría de códigos de Bernstein (2000), se pueden distinguir los tipos de construcción de conocimiento de las disciplinas. Podemos diferenciar entre estructuras de conocimiento que distinguen formas situadas y locales de construcción de conocimiento, de otras especializadas y definidas de manera que pueden relacionarse significados entre instancias particulares a lo largo del tiempo. Más recientemente, la teoría de legitimación de códigos de Karl Maton (2013) extiende esta perspectiva y dialoga junto con la Lingüística Sistémico-Funcional para caracterizar las formas en que se construye conocimiento a través de diferentes configuraciones de prácticas, cosmologías y opciones semánticas en áreas de conocimiento, como las ciencias duras o las humanidades. En el caso de la comunicación, la caracterización del área correspondería a estructuras más situadas y a una densidad semántica más débil debido a la diversidad y heterogeneidad de las prácticas de construcción de conocimiento en esta comunidad profesional.

[4] Para la redacción de las tres opciones del ítem referente a los propósitos de la lectura (leer para producir un texto escrito, leer para producir un texto oral, leer para producir un texto multimodal), definimos texto escrito como aquel en que predomina una semiosis lingüística gráfica, texto oral como aquel en que predomina una semiosis lingüística sonora y texto multimodal como aquel texto en que ninguna de estas semiosis predomina y que contiene, además, otras formas de generar significado, principalmente por medios audiovisuales. Para esta definición tenemos como base los conceptos de Marcuschi (2007) relativos al continuo oralidad/escritura/otras formas semióticas, en que ocurren los textos de los diferentes géneros. La simplicidad de nuestra categorización no obedeció a una intención de simplificar la teoría al respecto, sino al interés por ofrecer una taxonomía inteligible para los participantes.

Para indagar la secuencia de uso (lectura y producción) de los textos de cada género, recurrimos a una pregunta abierta ("¿Recuerdas si, en tu práctica profesional, asocias la lectura de alguno de los géneros de la pregunta anterior con la producción de algún otro género específico? Por ejemplo: 'Sí, he leído novelas para escribir un guión' o 'Sí, leo normas jurídicas para escribir noticias'"). Finalmente, las prácticas de lectura y estrategias fueron formuladas en base a las propuestas por Spires *et al.* (2018).

Las respuestas a las 7 preguntas del cuestionario (6 cerradas y 1 abierta) fueron recogidas usando la herramienta de Cuestionario de Google, enviada por e-mail a partir de una base de datos inicial, que fue ampliada con contactos sugeridos, progresivamente, por los participantes (técnica de bola de nieve).

Construcción de la Muestra

Con el objetivo de recoger los datos a partir de un grupo que tuviera las características sobresalientes que inciden en las prácticas lectoras de esta comunidad profesional (*symbolic representation*) (RITCHIE; LEWIS; ELAM, 2003), garantizando la suficiente diversidad de perfiles (saturación) (RITCHIE; LEWIS; ELAM, 2003; JANSEN, 2010), los participantes fueron elegidos intencionalmente (*purposing sample*) (RITCHIE; LEWIS; ELAM, 2003). Buscamos obtener un grupo de egresados que actuaran en diferentes áreas (comunicación organizacional, comunicación educativa y comunitaria, periodismo, publicidad, audiovisual, multimedia y tic, docencia, gestión cultural e investigación), teniendo como referencia una encuesta realizada a egresados de nuestra facultad (URUGUAY, 2016). Esta encuesta funcionó como referencia de muestra (*sample frame*) (RITCHIE; LEWIS; ELAM, 2003), por incluir una descripción de las principales características de la población general de egresados, lo que nos proveyó criterios de selección para la elaboración de una muestra balanceada (*balanced sample*) (RITCHIE; LEWIS; ELAM, 2003).

El Gráfico 1 muestra las proporciones similares en la composición de ambos grupos, el de la muestra de referencia y el de la muestra de este estudio. Los valores no son iguales debido a que esa encuesta permitía a los participantes identificarse con más de un área profesional, mientras que en nuestro cuestionario los participantes debían elegir el área predominante de su actuación profesional a fin de especificar el análisis por área en futuros estudios.

Sin embargo, para balancear ambas muestras, buscamos que el área predominante en este estudio fuera también la comunicación organizacional, como en la muestra de referencia, es decir, que duplicara a cada una de las áreas del segundo grupo más numeroso (periodismo, comunicación educativa y comunitaria, audiovisual y publicidad). A su vez, se buscó que las áreas que ocupan el tercer grupo numérico, en la muestra de referencia (docencia, investigación y gestión cultural), tuvieran la misma proporción en la muestra de este estudio. Excluimos de esta exigencia al área Multimedia y Tic, por considerar que ella se encontraba incluida en la identificación de los participantes de otras áreas (publicidad, audiovisual, comunicación organizacional, gestión cultural).

De esa forma, la diversidad de los participantes permitió constituir una muestra que representara aspectos importantes en la constitución de las prácticas profesionales estudiadas (RITCHIE; LEWIS; ELAM, 2003). Siguiendo esos criterios, al llegar a los 82 participantes, obtuvimos una muestra con proporciones relativamente similares a las de la muestra de referencia.

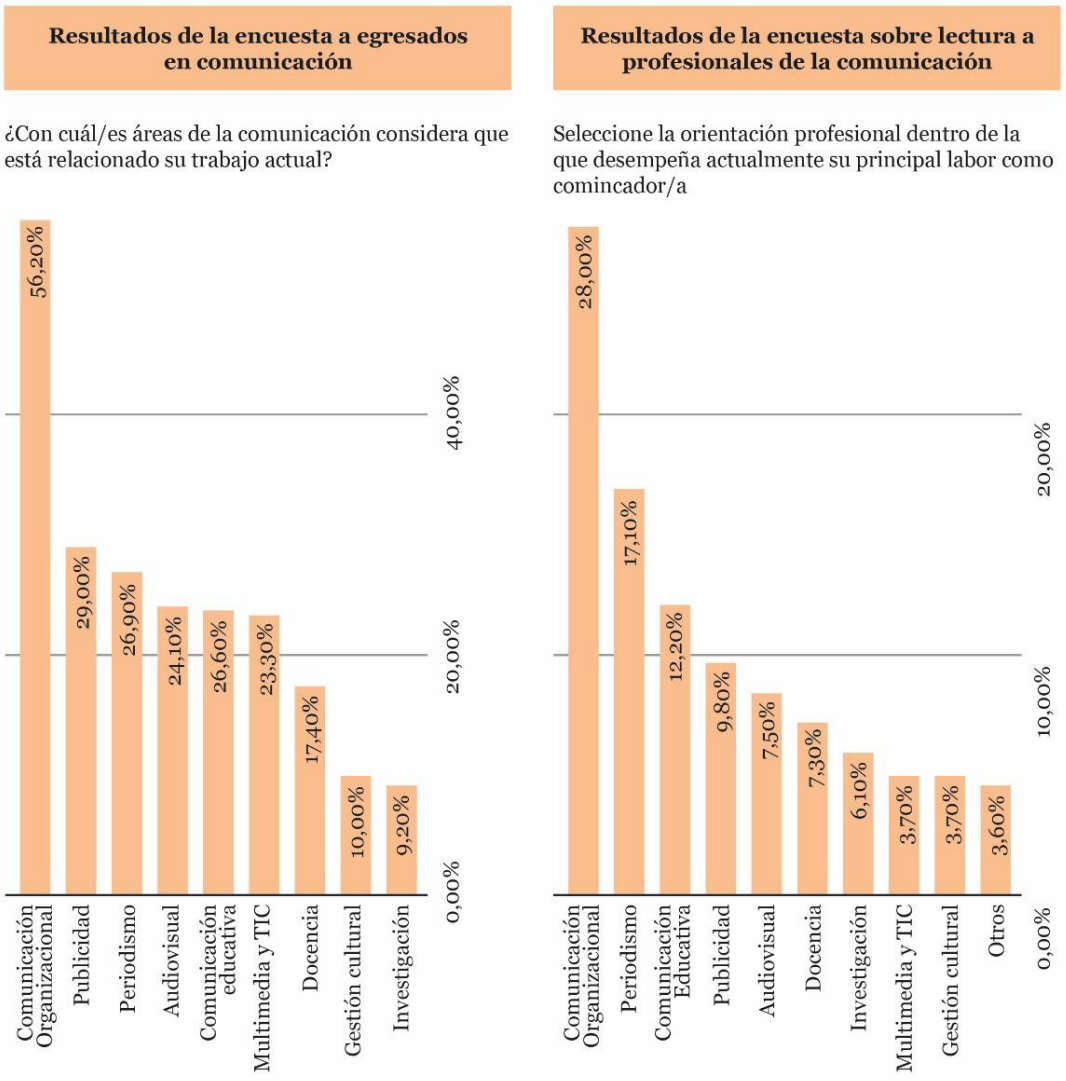
También se tuvo como segundo criterio de balanceo de la muestra incluir participantes con trayectorias profesionales de diferente duración (hasta 5 años, entre 5 y 10 años, y más de 10 años). La Tabla 1 muestra la proporción similar de participantes de cada grupo en la muestra de este estudio.

Tabla 1: Trayectorias de ejercicio profesional de los participantes por años. Fuente: los autores

¿Cuánto tiempo ha ejercido la profesión en esta área?	
Hasta 5 años	25,6% (11/82)
Entre 5 y 10 años	36,6% (30/82)
Más de 10 años	37,8% (31/82)

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1. Áreas profesionales de los participantes de la encuesta a egresados en comunicación (URUGUAY, 2016) y de la encuesta analizada en este artículo. Fuente: los autores



Fuente: Elaboración propia.

Tratamiento de los Datos

Los datos fueron analizados siguiendo criterios cuantitativos y cualitativos de recurrencia y proporcionalidad, buscando reconocer aspectos destacados y marginales de las prácticas del grupo (JANSEN, 2010). Como se trata de una primera exploración, el análisis de este artículo buscó reconocer, por medio de descripciones numéricas de naturaleza descriptiva, las prácticas presentes en el grupo en su *totalidad*, dejando

para etapas posteriores el análisis basado en las áreas profesionales y en duración de la trayectoria profesional. Para analizar las respuestas a la pregunta abierta, fueron sintetizadas las descripciones aportadas por cada participante, considerando las acciones sociales/profesionales y de lenguaje (escribir una noticia, realizar una exposición oral) y los géneros mencionados (leídos y escritos). Esa síntesis permitió crear categorías recurrentes y establecer su proporción dentro de la totalidad de las respuestas. La codificación fue realizada por dos de los autores y verificada para asegurar la consistencia en la categorización.

Resultados

Prácticas y Propósitos de Lectura en la Profesión: *¿en qué lenguas leen y para qué?*

Los resultados muestran en qué lenguas los participantes saben leer y en qué lenguas, incluyendo la L1, realizan lecturas relacionadas con la profesión. La lengua principal de lectura es el español, aunque el inglés y el portugués también ocupan lugares importantes (Tabla 2).

Tabla 2: ¿En qué lenguas extranjeras pueden leer y leen? Fuente: los autores

Indique las lenguas extranjeras en las que usted puede leer textos		**Indique las lenguas en las que usted lee textos para práctica profesional**	
Inglés	92,7% (76/82)	Español	96,3% (79/82)
Portugués	70,7% (58/82)	Inglés	72% (59/82)
Italiano	23,2% (19/82)	Portugués	39% (32/82)
Francés	2,4% (2/82)	Italiano	4,9% (4/82)
Alemán	1,2% (1/82)	Francés	3,7% (3/82)
Catalán	1,2% (1/82)	Catalán	1,2% (1/82)
Otras	2,4% (2/82)	Alemán	0% (0/82)

Fuente: Elaboración propia.

La acción profesional más recurrente es leer para escribir, seguida, en frecuencias similares, por leer como actividad no relacionada a la producción. Luego, leer para preparar textos orales, o multimodales, son menos frecuentes (Tabla 3).

Tabla 3: Frecuencia de los propósitos de lectura. Fuente: los autores

Leer un texto escrito en la preparación de otro texto escrito (noticia, guion, informe, etc.).	
Muy frecuente	62,2% (51/82)
Algo frecuente	20,7% (17/82)
Frecuente	13,4% (11/82)
Poco frecuente	2,4% (2/82)
Nada frecuente	1,2% (1/82)
Leer uno o más textos escritos sin que ello conlleve, necesariamente, a la producción de otro texto oral o escrito.	
Muy frecuente	46,3% (38/82)
Algo frecuente	20,7% (17/82)
Frecuente	17,1% (14/82)
Poco frecuente	8,5% (7/82)
Nada frecuente	7,3% (6/82)

Leer un texto escrito en la preparación de otro texto oral (presentación, reunión, conferencia, clase, etc.).	
Muy frecuente	40,2% (33/82)
Algo frecuente	17,1% (14/82)
Frecuente	13,4% (11/82)
Poco frecuente	12,2% (10/82)
Nada frecuente	17,1% (14/82)
Leer un texto escrito en la preparación de otro texto multimodal (pieza radial, pieza audiovisual, pieza publicitaria).	
Muy frecuente	22,0% (18/82)
Algo frecuente	25,6% (21/82)
Frecuente	25,6% (21/82)
Poco frecuente	11,0% (9/82)
Nada frecuente	15,9% (13/82)

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los propósitos específicos de lectura, en un primer nivel (del 80% al 100% de los participantes) está la lectura para la búsqueda de fuentes de información y para la búsqueda de información de naturaleza teórica (1 y 2 de la Tabla 4). En un segundo nivel (60% a 80%), se encuentran la ampliación de un concepto teórico o su mayor comprensión, la búsqueda de información general sobre una temática o del contexto de un hecho, la búsqueda de más de un punto de vista sobre un tema específico, y la obtención de información específica necesaria en instrucciones o bases de concursos para la elaboración de un proyecto (4 a 8 de la Tabla 4). Finalmente, con menor recurrencia (40% al 60%), encontramos la búsqueda de secciones específicas para citar, la búsqueda de información para verificación teórica, la búsqueda de modelos de textos y la búsqueda de ejemplos de hechos específicos (9 a 13 de la Tabla 4).

Tabla 4: Propósitos específicos de la lectura. Fuente: los autores

Marque las opciones de la columna que SÍ se correspondan con motivos por los cual usted LEE UN TEXTO ESCRITO en su práctica profesional.	
1 - Para obtener información como fuente para escribir otro texto (oral o escrito)	87,8% (72/82)
2 - Para usarlo como referencia teórica para producir otro texto	80,5% (60/82)
3 - Para ampliar un concepto leído en otro texto escrito	78% (64/82)
4 - Para entender un concepto específico que se quiere utilizar en otro texto (oral o escrito)	78% (64/82)
5 - Para obtener información general sobre una temática sobre la que se debe producir (en forma oral o escrita)	76,8% (63/82)
6 - Para obtener información sobre el contexto de un hecho sobre el que se debe producir (en forma oral o escrita)	70,7% (58/82)
7 - Para obtener más de un punto de vista sobre un tema específico sobre el que se debe producir (en forma oral o escrita)	67,1% (55/82)
8 - Para obtener información (en instrucciones o bases) necesaria para la elaboración (oral o escrita) de un proyecto	63,4% (52/82)
9 - Para buscar secciones específicas para citar en otro texto	51,2% (42/82)
10 - Para verificar la validez de la afirmación de un autor en otro texto	51,2% (42/82)
11 - Para tomarlo como modelo para escribir otro texto	48,8% (40/82)
12 - Para buscar ejemplos de hechos a reseñar en otro texto	45,1% (37/82)
13 - Para obtener información sobre la forma de pensar de una persona en particular y reflejarla en un texto (oral o escrito)	40,2% (33/82)
14- Otros	3,6% (3/82)

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, las prácticas profesionales más frecuentes son leer en español o en otras lenguas (inglés y portugués), en relación muy frecuente con la escritura, y con la finalidad de, principalmente, encontrar información general sobre hechos y su contexto o acceder a información teórica general sobre ciertas temáticas.

Prácticas y Géneros: *¿leen qué para producir qué?*

El análisis desde el tamiz de los géneros nos permite reconocer lecturas de géneros de la esfera periodística como la noticia y la entrevista a una figura pública (80% a 100%; 1 y 2 de la Tabla 5). En el nivel siguiente (60% a 80%), se encuentran géneros de la misma esfera (entrevista a un especialista, artículo de opinión, reportaje y editorial), de la esfera académica (capítulo de libro, capítulo de libro académico, artículo científico), y los informes técnicos, que pueden corresponder a diferentes esferas de actividad (3 a 10 de la Tabla 5). En una tercera franja (40% a 60%), se encuentran géneros de diversas esferas: convocatorias a concurso, ensayos, normas jurídicas, reseña crítica, artículo de divulgación, cuento y novela (11 a 17 de la Tabla 5). Finalmente, biografía, libro académico completo, crónica literaria, poema y pieza teatral fueron seleccionadas por un número menor de participantes (menos del 40%) (18 a 22 de la Tabla 5).

Tabla 5: Géneros leídos en la práctica profesional. Fuente: los autores

Marque las opciones de la columna que SÍ se correspondan con los textos escritos que usted lee en su práctica profesional.	
1 - Noticia publicada en un medio de comunicación escrito	86,6 % (71/82)
2 - Entrevista a una figura pública publicada en un medio de comunicación escrito	81,7 % (67/82)
3 - Entrevista a un especialista en una temática publicada en un medio de comunicación escrito	76,8 % (63/82)
4 - Capítulo de un libro escrito por un determinado autor o autores	73,2 % (60/82)
5 - Artículo o columna de opinión publicada en un medio de comunicación escrito	70,7 % (58/82)
6 - Capítulo de un libro académico escrito por varias personas	70,7 % (58/82)
7 - Informe técnico	69,5 % (57/82)
8 - Artículo científico publicado en una revista especializada	65,9 % (54/82)
9 - Reportaje extenso	64,6 % (53/82)
10 - Editorial publicado en un medio de comunicación escrito	62,2 % (51/82)
11 - Convocatorias y bases para financiación	57,3 % (47/82)
12 - Ensayo académico	57,3 % (47/82)
13 - Normas jurídicas	52,4 % (43/82)
14 - Reseña crítica publicada en un medio de comunicación escrito	52,4 % (43/82)
15 - Artículo de divulgación científica	40,0 % (33/82)
16 – Cuento	40,2 % (33/82)
17 – Novela	40,2 % (33/82)
18 – Biografía, autobiografía	35,4 % (29/82)
19 - Libro académico completo escrito por un determinado autor o autores	35,4 % (29/82)
20 - Crónica literaria	25,6 % (21/82)
21 – Poema	18,3 % (15/82)
22 - Pieza teatral	7,3 % (6/82)
23 – Otros	1,2 % (1/82)

Fuente: Elaboración propia.

La información sobre los géneros asociados en secuencia en la lectura y en la producción (que se leen para producir otro texto) fue recogida por medio de una pregunta de respuesta abierta que resultó en un total de 59 descripciones de prácticas profesionales (Ej.: "Leo noticias para generar informes

de diagnóstico económico y social"). Las respuestas fueron categorizadas agrupando los géneros asociados con la lectura y con la producción dentro de categorías no excluyentes, ya que la mayoría de los participantes hacían referencia a leer varios géneros en sus respuestas y en cantidades diferentes. Los términos utilizados por los participantes para referirse a los géneros, en su mayoría, reflejan los utilizados en el ítem anterior, aunque nomenclaturas diferentes surgieron y fueron agrupadas bajo un término común (Ej.: "exposiciones orales", "textos orales", "textos orales de clases", "presentaciones en el ámbito laboral"). Esta coincidencia con relación a las nomenclaturas utilizadas para designar a los géneros supone la necesidad de un trabajo cualitativo posterior, basado en entrevistas semiestructuradas, que permita confirmar los términos más utilizados por los profesionales para definir los géneros que forman parte de sus prácticas, ya que estas selecciones léxicas podrían deberse a un efecto de *priming*.

Esa categorización reafirma, en gran medida, las observaciones anteriores en relación a la vitalidad de la lectura de textos de la esfera periodística y académica (Tabla 6), pues los géneros de lectura más mencionados (más de 10 menciones en el total) son de las esferas periodística (noticias y entrevistas) y académica (artículos científicos y textos académicos), aunque también se destacan las normas jurídicas (esfera jurídica y política) y los informes técnicos (diversas esferas técnico-profesionales).

Tabla 6: Secuencia de lectura y producción de géneros. Fuente: los autores

LECTURA	**PRODUCCIÓN**
Normas jurídicas 34% (20/59)	Noticias 50% (10/20) Proyectos 10% (2/20) Artículos científicos 10% (2/20) Normas jurídicas 5% (1/20) Notas en redes sociales 5% (1/20) Planes de trabajo 5% (1/20) Exposiciones orales 5% (1/20) Ensayos 5% (1/20) Entrevistas 5% (1/20)
Noticias 32% (19/59)	Noticias 26% (5/19) Exposiciones orales 16% (3/19) Guiones 16% (3/19) Piezas de comunicación visual 11% (2/19) Proyectos 11% (2/19) Informes técnicos 5% (1/19) Entrevistas 5% (1/19) Planes de trabajo 5% (1/19) Artículos científicos 5% (1/19)
Informes técnicos 31% (18/59)	Noticias 56% (10/18) Comunicados 11% (2/18) Exposiciones orales 11% (2/18) Guiones 6% (1/18) Nota en redes sociales 6% (1/18) Presentaciones audiovisuales 6% (1/18) Contenidos gráficos 6% (1/18)
Artículos científicos 25% (15/59)	Noticias 27% (4/15) Entrevistas 13% (2/15) Exposiciones orales 13% (2/15) Guiones 7% (1/15) Proyectos 7% (1/15) Artículos científicos 7% (1/15) Investigaciones periodísticas 7% (1/15) Artículos de opinión 7% (1/15) Notas de divulgación científica 7% (1/15) Planes de trabajo 7% (1/15)

Entrevistas 20% (12/59)	Noticias 42% (5/12) Entrevistas 17% (2/12) Guiones 8% (1/12) Piezas publicitarias 8% (1/12) Exposiciones orales 8% (1/12) Informes institucionales 8% (1/12) Planes de trabajo 8% (1/12)
Textos académicos 19% (11/59)	Noticias 27% (3/11) Exposiciones orales 27% (3/11) Guiones 9% (1/11) Investigaciones periodísticas 9% (1/11) Artículos de opinión 9% (1/11) Entrevistas 9% (1/11) Proyectos 9% (1/11)

Fuente: Elaboración propia.

El género más común en la producción es la noticia, es decir, muchos participantes leen noticias, entrevistas, normas jurídicas, informes técnicos y artículos científicos para escribir noticias, sea dentro del área del periodismo, de la publicidad, etc. Una explicación posible a la vitalidad de este género es su presencia en la práctica profesional de los comunicadores de las dos mayores áreas de actividad profesional de los participantes (comunicación institucional y periodismo), aunque un estudio diferenciado de la relación entre las áreas profesionales y los diferentes géneros de lectura y producción aún debe ser realizado en mayor profundidad. Un segundo género de producción destacable es la exposición oral, hecho que también se explica por su utilidad en todas las áreas profesionales, aspecto que destaca el papel relevante que la lectura para la producción oral podría ocupar en la enseñanza de la lectura. Por último, como sugería la Tabla 2, los participantes centran sus lecturas en las esferas periodística, técnicas y académica, con la finalidad de producir géneros propios de sus esferas de actuación profesional (noticias, entrevistas, exposiciones orales, guiones, piezas de comunicación audiovisual, proyectos, etc.). Resta profundizar, en estudios posteriores, la capacidad explicativa de este hallazgo para las prácticas de los profesionales de todas las áreas de la comunicación en forma específica, es decir, si en todas ellas la lectura gira principalmente en torno de géneros periodísticos, técnicos y académicos.

Las menciones a la lectura y a la producción de ciertos géneros nos muestran que los participantes leen textos/géneros de la misma esfera de actividad en la que se desempeñan, es decir, la esfera periodística o de la comunicación social, y complementan esas lecturas, principalmente, con textos/géneros del ámbito académico y profesional. Esto coincide con lo que destacamos en la sección anterior, respecto de las finalidades de la lectura, es decir, los comunicadores leen para buscar fuentes de información, conceptos teóricos y para obtener información general sobre una temática o sobre el contexto de un hecho. Podemos suponer que las fuentes de información específica sobre hechos y contextos sean encontradas en géneros de la esfera periodística, y que los géneros provenientes del ámbito académico y profesional sirvan para ampliar la comprensión teórica o técnica de los fenómenos sobre los que se pretende producir.

Es necesario continuar investigando para comprender el papel importante que la lectura de textos de la esfera académica ocupa en las prácticas de la comunicación. Es posible que la presencia de estos géneros se deba a su importancia en el ámbito de la formación académica, en la que, como constata Di Capua-Hidalgo (2016a) para el caso chileno, los estudiantes se forman en contacto con géneros tanto del ámbito profesional de la comunicación como del ámbito académico. También es necesario conocer las motivaciones profesionales más concretas la lectura de textos académicos.

Prácticas Letradas y Estrategias Específicas: *¿qué hacen cuando leen?*

El análisis de las prácticas letradas y estrategias muestra que el primer grupo más seleccionado (60% a 80%) se compone de operaciones como sintetizar lo leído, relacionar el contenido con el contexto histórico, detectar la terminología técnica, evaluar la confiabilidad de las fuentes, analizar el material gráfico, evaluar la calidad de las afirmaciones, contrastar las visiones del texto y jerarquizar los contenidos más relevantes (1 a 9 de la Tabla 7). Todas esas operaciones son recogidas por Spires *et al.* (2018) como estrategias de lectura en las disciplinas científicas, especialmente ciencias, matemática e historia. La mayoría de estas estrategias suponen un abordaje crítico de los textos, lo que podría suponer que esa sea una característica de la literacidad de este grupo. Conocer las motivaciones sociales que llevan a estos lectores a una evaluación crítica de los textos es un aspecto que futuras investigaciones deben abordar.

En segundo lugar (40% a 60%), se encuentran contextualizar el texto por su autor, relacionarlo con la experiencia personal y con el ámbito de la disciplina científica en la que está inserto el texto, evaluar la coherencia lógica de sus argumentaciones y la forma en que las ideas son expresadas por medio de figuras de lenguaje, evaluar la validez científica de sus afirmaciones y el prestigio de los autores citados en el texto, relacionar el texto con el medio de publicación, analizar su organización, sintetizar la posición explícita e implícita del autor y las consecuencias posibles de sus afirmaciones (10 a 21 de la Tabla 7). En último lugar (hasta 40%), se encuentran operaciones como analizar las voces del texto, evaluar la relación entre los objetivos de un texto y sus conceptos, su coherencia temporal, el alcance de sus afirmaciones, la adecuación a su género y el valor poético de algunas de sus expresiones (22 a 27 de la Tabla 7). Este último análisis presenta una interrogante respecto de la poca importancia que las estrategias de análisis de la forma de un texto parecen tener en las prácticas profesionales, considerando que el lenguaje verbal no ocupa el mismo lugar como medio de construcción de sentido para los profesionales de las diferentes áreas. Piénsese, por ejemplo, en las diferencias entre las prácticas de periodistas y realizadores audiovisuales.

Tabla 7: Prácticas y estrategias de lectura. Fuente: los autores

Marque las opciones de la columna que SÍ se correspondan con estrategias de lectura que usted realiza al leer textos escritos en su práctica profesional.	
1 - Sintetizar mentalmente los principales conceptos o ideas del texto	78 % (64/82)
2 - Relacionar los contenidos del texto con el contexto social y el momento histórico en que fue publicado	68.3 % (56/82)
3 - Analizar, destacar, investigar terminología técnica contenida en el texto	65.9 % (54/82)
4 - Analizar la confiabilidad de las fuentes presentadas en el texto	65.9 % (54/82)
5 - Analizar informaciones contenidas en gráficos, figuras o cuadros del texto	64.6 % (53/82)
6 - Analizar fotografías o imágenes que acompañan el texto	63.4 % (52/82)
7 - Analizar la calidad (precisión, alcance, utilidad) de los conceptos contenidos en el texto	62.2 % (51/82)
8 - Relacionar mentalmente los principales conceptos del texto con posiciones diferentes, propias o de otros	61 % (50/82)
9 - Analizar segmentos que contengan contenidos relevantes del texto	61 % (50/82)
10 - Relacionar los contenidos del texto con el papel social o institucional del autor o con su historia.	59.8 % (49/82)
11 - Relacionar los contenidos del texto con su experiencia personal en la temática	57.3 % (47/82)
12 - Relacionar los contenidos del texto con el ámbito de la disciplina científica en la que está inserto	54.9 % (45/82)
13 - Analizar la coherencia lógica de las argumentaciones contenidas en el texto	52.4 % (43/82)
14 - Analizar la forma en que las ideas son expresadas por medio de figuras de lenguaje o términos con potente valor expresivo	51.2 % (42/82)
15 - Analizar la validez de las afirmaciones contenidas en el texto de acuerdo con las evidencias que presenta	51.2 % (42/82)
16 - Analizar la calidad o prestigio de los autores citados en el texto	51.2 % (42/82)

17 - Relacionar los contenidos del texto con el papel social o institucional del medio de publicación o con su historia	50 % (41/82)
18 - Analizar la forma en que los contenidos están organizados a lo largo del texto	47.6 % (39/82)
19 - Analizar y sintetizar la posición explícita del autor sobre los contenidos del texto	45.1 % (37/82)
20 - Analizar y sintetizar la posición implícita del autor sobre los contenidos del texto	43.9 % (36/82)
21 - Analizar las consecuencias posibles de las afirmaciones contenidas en el texto	42.7 % (35/82)
22 - Analizar las diferentes voces o personajes que son mencionados en el texto	35.4 % (29/82)
23 - Analizar la adecuación de los conceptos que el texto contiene a la forma como se presentan o a sus objetivos	35.4 % (29/82)
24 - Analizar la coherencia temporal de las narraciones contenidas en el texto	34.1 % (28/82)
25 - Analizar el alcance o fuerza de las afirmaciones contenidas en el texto de acuerdo con como están expresadas	34.1 % (28/82)
26 - Analizar la adecuación del texto a lo que se esperaría por su género	31.7 % (26/82)
27 - Analizar el valor poético de expresiones de segmentos del texto	31.7 % (26/82)

Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias y prácticas disciplinares más comunes parecen coincidir con el perfil general de actividad trazado anteriormente, que suponía que la mayoría de los participantes lee géneros de las esferas periodística y académica para la escritura, y en la búsqueda de información sobre hechos específicos o referencias teóricas generales. Algunas de las estrategias más seleccionadas parecen adecuarse a la comprensión de textos de ambas esferas: sintetizar lo leído, relacionarlo con el contexto histórico, contrastar las visiones del texto y jerarquizar los contenidos más relevantes. En contraste, otras parecen asociarse más a la lectura de los géneros de la esfera periodística: evaluar la confiabilidad de las fuentes, analizar el material gráfico; y otras parecen más factibles como apoyo a la lectura de los géneros de la esfera académica: detectar la terminología técnica y evaluar la calidad de las afirmaciones. Las operaciones del segundo nivel también coinciden con este análisis, con especial énfasis para aquellas que parecen más relevantes para el abordaje de textos/géneros de la esfera académica: contextualizar el texto por su autor, relacionarlo con la experiencia personal y con el ámbito de la disciplina científica, evaluar la coherencia lógica de sus argumentaciones, evaluar la validez científica de sus afirmaciones y el prestigio de los autores citados en el texto. Finalmente, resaltamos que las prácticas que implican un análisis lingüístico y discursivo más detallados, y que se asocian a los profesionales de las letras (SPIRES *et al.*, 2018), fueron menos seleccionadas: analizar las voces del texto, evaluar la relación entre objetivos de un texto y sus conceptos, su coherencia temporal, la adecuación a su género y el valor poético de sus expresiones.

Los resultados de la encuesta permiten esbozar un modelo potencial de sistema de actividades (con finalidad didáctica) en el que los profesionales de la comunicación leen géneros de la esfera periodística para buscar fuentes de información general sobre una temática o sobre su contexto, y géneros académicos para ampliar la comprensión teórica de los fenómenos. Este perfil se refleja en las operaciones de lectura más frecuentes, que contribuyen a interpretar esos textos de la esfera periodística (contextualizarlos históricamente, extraer su orientación, analizar su material gráfico y la confiabilidad de sus fuentes, etc.) y de la esfera académica (analizar su prestigio institucional, los autores citados, la calidad de sus evidencias o de sus argumentaciones, etc.) (Tabla 8).

Tabla 8. Modelo de sistema de actividades y lectura. Fuente: los autores

LECTURA				PRODUCCIÓN	
Género	Esfera	Estrategias	Propósitos	Modalidad	Género
Noticia Entrevista Artículo de opinión Editorial Reportaje	Periodística	Para la comprensión y crítica de géneros de la esfera periodística	Obtener un punto de vista Obtener información sobre el contexto Obtener información como fuente	Escribir	Noticia Proyecto Guión Comunicado Plan de trabajo Artículo científico Nota en redes
Texto académico Artículo científico Norma jurídica Informe técnico	Académica y técnica	Para la comprensión y crítica de géneros de la esfera profesional y académica	Usar referencia teórica Ampliar o entender un concepto Obtener información general sobre la temática	Exponer oralmente	Exposición oral Entrevista
Otros	Otras	Para la comprensión general de textos	Diversos propósitos	Producir texto multimodal	Pieza de comunicación visual

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones Finales

El objetivo de esta investigación, que tiene en esta encuesta apenas su primera fase, es reconocer las prácticas de referencia en lectura de géneros textuales en el campo profesional de la comunicación, sus sistemas de organización, así como las necesidades y desafíos que presentan para el actor experto.

La encuesta buscaba identificar cuáles eran las prácticas lectoras de los profesionales de la comunicación en Uruguay, y, mediante el análisis de los resultados, identificamos que estas incluyen leer para la producción de textos escritos y orales de la esfera profesional. Es decir, en esta comunidad, se lee para conseguir información y darle sentido a la misma. En esas prácticas de lectura, predominan la noticia como género de producción, así como las entrevistas y las exposiciones orales; aunque el elenco de posibles géneros producidos es muy extenso y variado. Aunque los participantes leen varios géneros para producir otros textos, algunos se destacan más: los de las esferas del periodismo (noticia, entrevista, artículo de opinión, editorial, reportaje) y los de las esferas del conocimiento técnico y académico (artículo científico, informe técnico, texto académico), además de otros como las normas jurídicas y las bases y convocatorias. Las finalidades principales de esas lecturas son la búsqueda de información sobre hechos, contextos y participantes, y la profundización sobre teorías, temáticas y puntos de vista, aspectos asociados con los contenidos más recurrentes de los géneros periodísticos, por un lado, y académicos y técnicos, por otro.

Las prácticas de literacidad disciplinar identificadas se asociación con estrategias de lectura que permiten abordar el contenido temático de los textos: sintetizar, contextualizar, contrastar y jerarquizar, así como analizar su material gráfico. También son comunes las estrategias y prácticas lectoras relacionadas con una orientación crítica al manejo de la información y las fuentes. Esos resultados nos llevan a suponer que algunas de esas operaciones estén más relacionadas con la lectura de géneros de la esfera periodística, y que otras sean para el procesamiento de textos de las esferas académica o técnica. Este aspecto es de vital importancia para profundizar la comprensión de la literacidad disciplinar en esta área, que es compleja debido

a que los comunicadores leen géneros producidos en varias esferas de actividad diferentes, con finalidades diferentes, y movilizando para ello, estrategias diferentes. Aunque es necesario profundizar este punto en futuras etapas de nuestra investigación, resaltamos que, tal como constata Di Capua-Hidalgo (2016a) para la formación de grado en periodismo, los comunicadores desarrollan, para su ejercicio profesional, estrategias para la lectura de textos de la esfera académica o científica y que, por tanto, se debe valorar el papel de los géneros no periodísticos en la enseñanza universitaria del área de la comunicación.

Por último, el modelo de sistema de actividades trazado, además de incitarnos a profundizar la indagación de estas prácticas, nos ofrece algunas orientaciones para la planificación de los cursos de lectura respecto de:

- la importancia del trabajo integrado entre lectura y escritura, principalmente; y entre lectura y oralidad;

- la necesidad de jerarquizar el trabajo con géneros de las esferas periodística, académica y técnica, para el trabajo en lectura;

- la importancia de utilizar la escritura de los géneros noticia, entrevista y exposición oral como contexto praxiológico de la lectura;

- la pertinencia de proponer situaciones de aprendizaje en que los alumnos aborden textos de géneros de la esfera periodística para construir los escenarios de determinados hechos y que, además, esas situaciones les propongan la lectura de textos de géneros de las esferas académica y profesional para profundizar en la comprensión de las temáticas implicadas,

- la validez de profundizar el abordaje didáctico de las prácticas lectoras y las estrategias que sean funcionales para la comprensión de géneros de esferas diferentes, teniendo en cuenta el papel relevante ocupado por las estrategias de comprensión que implican una evaluación crítica de los textos.

Los hallazgos de esta primera parte de la investigación nos proveen insumos para construir una primera caracterización de las prácticas lectoras en el área de comunicación en Uruguay. Como limitaciones al estudio, debe mencionarse que no se utilizaron criterios de estadística descriptiva para ahondar en las tendencias cuantificadas y que aún no han sido discernidas las prácticas propias de cada área de ejercicio profesional específico, ni las diferencias entre las prácticas de profesionales novatos y con más experiencia. Asimismo, estudios posteriores requieren ahondar la comprensión de las nomenclaturas utilizadas por los profesionales para designar los diferentes géneros y las representaciones específicas relativas a qué serían esos géneros.

En futuras fases de esta investigación profundizaremos en la descripción de la literacidad disciplinar en el área de comunicación a través de entrevistas a informantes calificados y observaciones de prácticas de formación profesional. Estos datos permitirán luego potencialmente diseñar programas especializados en literacidad disciplinar a nivel terciario, como los propuestos en Navarro (2013), integrando la formación de docentes no especializados en la enseñanza de lenguas y estudiantes avanzados como tutores de pares.

Referencias

ACHUGAR, M.; CARPENTER, B. Developing Disciplinary Literacy in a Multilingual History Classroom. *Linguistics and Education,* v. 23, n. 3, p. 262-276, 2012.

ACHUGAR, M.; STAINTON, C. Learning History and Learning Language: Focusing on Language in Historical Explanations to Support English Language Learners". *In:* STEIN, M. K.; KUCAN, L. (org.). *Instructional Explanations in the Disciplines*. New York: Springer, 2010. p.145-169.

BAJTÍN, M. El problema de los géneros discursivos. *In:* BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2008. p. 245-290.

BAZERMAN, C. Atos de Fala, Gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. *In:* DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J. (org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.

BAZERMAN, C. La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, v. 41, n. 68, p. 355-380, 2008.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*: theory, research, critique. Oxford: Rowman & Littleford, 2000.

BRONCKART, J.-P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? *In:* DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação.* Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 29-46.

CALHOUN, C. Communication as Social Science (and more). *International Journal of Communication*, v. 5, p. 1479-1496, 2011.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo do gênero: um conceito da engenharia didática. *In:* NASCIMENTO, E. (org.). *Gêneros textuais.* Da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2019. p. 51-81.

DI CAPUA-HIDALGO, S.. Alfabetização acadêmica do jornalismo em Chile: um estudo preliminar aos gêneros discursivos que se escrevem no processo de inserção disciplinar. *Iniciação & Formação Docente*, v. 3, n. 2, p. 1-26, 2016a.

DI CAPUA-HIDALGO, S. La concepción de género desde el enfoque semiodiscursivo y la tradición periodística: una revisión teórica. *Revista Información Pública*, v. 7, n. 2, p. 295-318, 2016b.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

FISH, S. *Is there a Text in this Class?*: The Authority of Interpretive Communities. Cambridge, MA: Harvard University, 1980.

FRANCO, F. Entrando en el campo profesional. *In:* FRANCO, F.; KAPLÚN, G.; MARTÍNEZ, S. (org.). *Vivir la universidad y la comunicación*. Montevideo: Udelar, 2019. p. 53.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. *Writing Science:* Literacy and Discursive Power. London: Falmer Press, 1993.

HYLAND, K. *Disciplinary Discourses:* Social Interactions in Academic Writing. London: Longman, 2004.

HYLAND, K. Genre and Academic Writing in the Disciplines. *Language Teaching* v. 41, n. 4, p. 543-562, 2008.

HYLAND, K. Genre, Discipline and Identity. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 19, p. 32-43, 2015.

HYLAND, K. Specificity Revisited: How Far Should We Go Now? *English for Specific Purposes*, v. 21, p. 385-395, 2002.

JANSEN, H. The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 11, n. 2, p. 1-21, 2010.

LABELLA-SÁNCHEZ, N.; CRISTOVÃO, V. L. Gêneros de texto, capacidades de linguagem e Sistemas de atividades. *In:* RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOECHEA, M. V. (org.). *Cuartas Jornadas Internacionales de investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. t. 2. Rio Negro: REUN, 2015. p. 513-493.

LEINHARDT, G.; STAINTON, C.; VIRJIJ, S. A Sense of History. *Educational Psychologist*, v. 29, n. 2, p. 79-88, 1994.

LEINHARDT, G.; YOUNG, K. M. Two Texts, Three Readers: Distance and Expertise in Reading History. *Cognition and Instruction*, v. 14, n. 4, p. 441-486, 1996.

MANGHI, D. Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos*, v. 46, n. 82, p. 236-257, 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para escrita:* atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox, 2008.

MATON, K. Making Waves: a Key to Cumulative Knowledge-building. *Linguistics & Education*, v. 24, p. 8-22, 2013.

MOJE, E. B. Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: a Call for Change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, v. 52, p. 96-107, 2008.

MOJE, E. Developing Socially Just Subject-matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of Research in Education*, v. 31, n. 1, p. 1-44, 2007.

MOSS, G. Textbook Language, Ideology and Citizenship. The Case of a History Textbook in Colombia. *Functions of Language*, v. 17, n. 1, p. 71-93, 2010.

MOYANO, E. Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso & Sociedad*, v. 4, n. 2, p. 294-331, 2010.

NAVARRO, F. Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 18, n. 58, p. 709-734, 2013.

NAVARRO, F.; AVILA REYES, N.; TAPIA-LADINO, M.; CRISTOVÃO, V.; MORITZ, M.; NARVÁEZ, E.; BAZERMAN, C. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, v. 49, n. 1, p. 100-126, 2016.

PARODI, G. (org.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI*. Leer y escribir desde las disciplinas. Santiago de Chile: Ariel, 2010.

POTTER, J. The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media,* v. 54, n. 4, p. 675-696, 2010.

REISMAN, A. Reading Like a Historian: A Document-based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition & Instruction*, v. 30, n. 1, p. 86-112, 2012.

RITCHIE, J.; LEWIS, J.; ELAM, G. Designing and Selecting Samples. *In:* MARUSTER, L; GILSENBERG, M. J. (org.). *Qualitative Research Methods.* London: Sage, 2003. p. 77-108.

SCHLEPPEGRELL, M. J. Supporting Disciplinary Learning Through Language Analysis: Developing Historical Literacy. *In:* CHRISTIE, F.; MATON, K. (org.). *Disciplinarity*: Functional Linguistic and Sociological Perspectives. London: Continuum, 2011. p. 197-216.

SCHLEPPEGRELL, M. *The Language of Schooling:* A Functional Linguistic Perspective. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 2004.

SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. What is Disciplinary Literacy and Whys Does It Matter? *Top Lang Disorders*, v. 32, n. 1, p. 7-18, 2012.

SPIRES, H. A *et al*. Operationalizing and Validating Disciplinary Literacy in Secondary Education. *Reading and Writing*, v. 31, p. 1401-1434, 2018.

URUGUAY. Primera encuesta a egresados de ciencias de la comunicación de la Universidad de la República. *In:* SEMINARIO DEL OBSERVATORIO DE LAS PROFESIONES DE LA COMUNICACIÓN, 2., 20-21 jul. 2016, Montevideo. *Anales* […]. Montevideo: Facultad de Información y Comunicación, 2016. Disponible en: https://fic.edu.uy/InstComunicacion. Acceso en: 24 sept. 2020. p. 1-22.

WINEBURG, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

WINEBURG, S. Reading Abraham Lincoln: An Expert/expert Study in the Interpretation of Historical Texts. *Cognitive Science*, v. 22, n. 3, p. 319-346, 1998.

WINEBURG, S.; REISMAN, A. Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 58, n. 8, p. 636-639, 2015.