

---

Práticas discursivas em  
letramento acadêmico:  
questões em estudo

Volume I

---

© 2019 Os autores

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



**PUC Minas**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo

Reitor: Dom Joaquim Giovanni Mol Guimarães

Vice-reitora: Patrícia Bernardes

Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação: Sérgio de Moraes Hanriot



EDITORA PUC MINAS

Diretora: Mariana Teixeira de Carvalho Moura

Conselho editorial: Edil Carvalho Guedes Filho; Eliane Scheid Gazire;

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros; Flávio de Jesus Resende; Javier

Alberto Vadell; Jean Richard Lopes; Leonardo César Souza Ramos; Lucas

de Alvarenga Gontijo; Luciana Lemos de Azevedo; Márcia Stengel; Mariana

Teixeira de Carvalho Moura Meire Chucre Tannure Martins; Mozahir

Salomão Bruck; Pedro Paiva Brito; Sérgio de Moraes Hanriot



CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO-BRASILEIROS — CESPUC

Coordenadora: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães

Projeto gráfico e diagramação: Ana Carolina Alves

Capa: Ana Carolina Alves

Revisor: Celso Fraga da Fonseca

#### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

E59	Ensaaios sobre a escrita acadêmica [recurso eletrônico] / Organizadoras: Fabiana Komesu; Juliana Alves Assis. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. - (Coleção Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo; 1).  <i>E-book</i> (136 p.: il.)  ISBN: 978-85-8229-113-9  1. Redação acadêmica.= 2. Letramento. 3. Escrita — Análise do discurso. 4.= Estudantes universitários. 5. Tecnologia da informação. I. Komesu, Fabiana. II. Assis, Juliana Alves. III. Título.  CDU: 801.73
-----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

EDITORA PUC MINAS: R. Dom Lúcio Antunes, 180 | Coração Eucarístico CEP: 30535-630

Belo Horizonte | Minas Gerais | Brasil | Telefone: (31) 3319-9904 | editora@pucminas.br

www.pucminas.br/editora

---

# Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo

Volume I

Ensaaios sobre a escrita acadêmica

Fabiana Komesu

Juliana Alves Assis

(Organizadoras)

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

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

 editora  
**PUC Minas**

Belo Horizonte

2019

---

---

## • • • Sumário • • •

Por que estudar a escrita acadêmica: palavras iniciais .....	5
<i>Fabiana Komesu (Unesp)</i>	
<i>Juliana Alves Assis (PUC Minas)</i>	
Aspectos formadores do letramento acadêmico: ler segundo diferentes perspectivas linguísticas .....	14
<i>Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP)</i>	
Contexte(s) et production d'écrits à l'université .....	29
<i>Isabelle Delcambre (Université de Lille, CIREL-Théodile, França)</i>	
O ensino da escrita de artigo acadêmico na web: suas práticas discursivas e jogos de verdade .....	46
<i>Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas)</i>	
<i>Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas)</i>	
Scientific objective style and author positioning in academic writing .....	64
<i>Francis Grossmann (Université de Grenoble Alpes, França)</i>	
Capturas do processo de escrita: do grafocentrismo para a consideração da metapragmática da língua em uso .....	77
<i>Edilaine Buin (UFGD)</i>	
<i>Thayse Figueira Guimarães (UFGD)</i>	
Lendo escrevendo na esfera acadêmica: atando “nós” e construindo sentidos .....	90
<i>Luiz André Neves de Brito (UFSCar)</i>	
Escritas acadêmicas com tecnologias digitais: práticas de letramentos em cursos brasileiros de Letras .....	105
<i>Raquel Salek Fiad (UNICAMP)</i>	
<i>Adriana Fischer (FURB)</i>	
<i>Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (UFU)</i>	
A imagem da escrita e o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação em textos de professores em formação na Amazônia Sul-Occidental .....	122
<i>Gabriela Oliveira-Codinhoto (UFAC)</i>	
Os autores .....	137
As organizadoras .....	139

# Por que estudar a escrita acadêmica: palavras iniciais

Fabiana Komesu\*  
Juliana Alves Assis\*\*

*Ensaio sobre a escrita acadêmica* é o primeiro volume da Coleção *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*, que a Editora PUC Minas e o Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas (CESPUC) trazem a público, a partir de 2019. Concebida com objetivo de ampliar o debate em torno da escrita acadêmica, seja no que toca ao lugar que esta ocupa na formação universitária – em seus diferentes níveis –, seja no que se refere ao seu papel na construção e circulação do conhecimento científico, seja, ainda, por fim, no que se refere às formas institucionalizadas de controle e avaliação da produção científica, a Coleção visa trazer aos leitores – estudantes, professores, pesquisadores e demais interessados – resultados de pesquisa, reflexões de cunho teórico-conceitual e propostas de cunho didático-pedagógico que lancem luzes e ofereçam caminhos aos diferentes desafios que envolvem práticas da escrita acadêmica na contemporaneidade.

A compreensão desses desafios obriga, necessariamente, que se considere a complexa e heterogênea rede de saberes, normas e práticas que caracterizam o funcionamento do discurso científico e, por isso, marcam o processo de apropriação dos gêneros acadêmicos na formação universitária.

A escolha da temática da escrita acadêmica para este primeiro volume da Coleção é justificada por sua relevância em diferentes países do mundo, dado o seu potencial de impacto social, cultural e econômico. Com efeito, na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) – plano de ação global que visa a transformações sociais até o ano de 2030 –, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 4 é o que busca “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. Esse objetivo geral desdobra-se em outros, específicos, como o de “assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade” e o de “aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.”. Nesse contexto mundial, a investigação e a discussão de práticas sociais letradas em contexto institucionalizado – a chamada *escrita acadêmica* – aparecem como de fundamental importância para a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, de emprego e trabalho decentes, de empreendedorismo, mas, sobretudo, de condições para o exercício cidadão de mulheres e homens, na relação com o(s) outro(s) em instâncias de poder decisórias que efetivamente proporcionem transformações sociais.

---

\* Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

\*\* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

---

É sabido que os desafios que se impõem são distintos para os diferentes países, ainda que o discurso do *déficit* – habilidades e competências requeridas pelas instituições (escolas e universidades), que não seriam satisfatoriamente atendidas por alunos – seja prevalente em muitos deles (LILLIS, 1999; POLLET, 2001; RUSSELL, 2003; STREET, 2010; FIAD, 2011; LEA; STREET, [2006] 2014). No caso do Brasil, parte dos enfrentamentos começa com a quantidade de estudantes de graduação matriculados em instituições de ensino superior (IES): 8,4 milhões de estudantes distribuídos em 37.962 cursos de 2.537 IES públicas (299, equivalentes a 11,8% do total) e privadas (2.238, equivalentes a 88,2% do total). Desse total de estudantes de graduação, 3,4 milhões ingressaram em cursos de graduação em 2018, mesmo ano em que 1,2 milhão concluíram o ensino superior. Todos esses dados, referentes a 2018, foram apresentados pelo Censo da Educação Superior, instrumento de pesquisa formulado, a cada ano, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal ligada ao Ministério da Educação (MEC), e foram divulgados em setembro de 2019. O Censo subsidia a avaliação de políticas públicas da educação superior no Brasil, com base em cálculos de indicadores de quantidade e qualidade. Ainda segundo o Censo, o Brasil apresentava, em 2017, um índice de 19,6% da população entre 25 e 34 anos com educação superior. Em termos comparativos, a média apresentada, em 2018, pelos países componentes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para essa faixa etária, era de 44,1%. A França, por exemplo, apresentava em 2018 um índice de 46,9% da população entre 25 e 34 anos com educação superior; Estados Unidos, 49,4%; Reino Unido, 50,8%; Japão, 60,7%; Canadá, 61,8%; Coreia do Sul, 69,6%.

No que se refere à razão entre o rendimento de trabalhadores, na faixa etária de 25 a 64 anos, com educação superior (graduação e pós-graduação), e de trabalhadores com ensino médio, o Censo (2019) avaliou – com base em dados da publicação *Education at a Glance 2018* (EAG/ OCDE), a qual reúne estatísticas sobre educação do Brasil e de mais de 40 países – que um trabalhador graduado chega a ter, no Brasil, rendimento 2,4 vezes superior à de um trabalhador com ensino médio, supondo que a referência do rendimento desse último seja base 1, independentemente da moeda em questão. No caso do trabalhador com nível pós-graduado, o rendimento é 4,5 superior ao do trabalhador com ensino médio.<sup>3</sup> A média da razão de rendimento dos países-membros da OCDE, para trabalhadores com graduação, é de 1,4 na relação com trabalhadores

---

3 Segundo o Sistema de Informações Georreferenciadas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (GEOCAPES), atualizado em 25 jul. 2019 (Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 25 set. 2019), havia, no Brasil, em 2018, 131.607 matriculados e 51.610 titulados em nível de mestrado em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Em nível de doutorado, 114.867 matriculados e 22.894 titulados, também em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Cursos de mestrado profissional tinham 42.064 matriculados e 12.822 titulados. Os de doutorado profissional, 52 matriculados e sete titulados, todos no estado do Rio de Janeiro. Em números absolutos, pós-graduandos matriculados somavam 288.590, e pós-graduados titulados, 87.333. Se se levar em consideração que o número de egressos de cursos de graduação no Brasil foi, em 2018, de 1,2 milhão (INEP, 2019), 24,04% teriam ingressado na pós-graduação, na suposição de que apenas concluintes graduados no ano de 2018 teriam interesse em ensino pós-graduado. Trata-se de um número baixo, se se considerar a razão projetada pela OCDE entre o rendimento de trabalhadores com ensino superior pós-graduado e o de trabalhadores graduados ou com ensino médio (4,5 contra 2,4 e 1, respectivamente). Há, pois, muito ainda a ser realizado em termos de políticas públicas de qualificação do trabalhador no Brasil, ainda que, dados os recentes índices de desemprego no País (IPEA, disponível em: <http://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/tag/taxa-de-desemprego/>. Acesso em: 30 nov. 2019), o acesso ao ensino

---

com ensino médio. No caso do Chile, país em que 33,7% da população entre 25 e 34 anos tem ensino superior, essa razão de rendimento era, em 2018, de 2,6 para trabalhadores graduados e de 4,7 para trabalhadores pós-graduados, na relação com trabalhadores com ensino médio. Em países nórdicos como Dinamarca, Suécia, Noruega e Finlândia, mundialmente reconhecidos por resultados de qualidade em educação, a razão do rendimento entre trabalhadores com educação superior (graduação) e de trabalhadores com ensino médio fica próxima a 1,1 (máximo de 1,2 no caso da Finlândia). A razão de rendimento, no caso de trabalhadores com pós-graduação, não supera o índice de 1,7 (também no caso da Finlândia). Esses índices mostram, no caso de um país como o Brasil, em que há inúmeras desigualdades sociais historicamente marcadas (quanto à escolaridade, à renda, à raça, ao gênero, dentre outras), que o acesso ao ensino superior (graduado e pós-graduado) e ao que se imagina ser um domínio proficiente da escrita acadêmica são fundamentais para a mobilidade social ascendente.

De nosso ponto de vista, o acesso formal à educação inclusiva, equitativa e de qualidade para mulheres e homens, como preconizado pela Agenda 2030 da ONU e socialmente reconhecido na proximidade com determinadas práticas sociais de leitura e escrita prestigiadas em contextos institucionais, não deve ter seu potencial de transformação limitado ao acesso a melhor renda ou à possibilidade de consumo, ainda que não se trate de pouco, certamente, sobretudo em países tensionados por violências de múltiplas ordens. Práticas sociais de escrita acadêmica devem (deveriam) permitir aos sujeitos da linguagem oportunidades de uma reflexão crítica (responsiva) sobre o próprio processo da produção escrita na relação com aquele que escreve; aquele que demanda a realização da atividade verbal, de maneira empírica e imediata; aquele que demanda a realização da atividade verbal, do ponto de vista de uma formulação curricular e disciplinar institucional, de ordem histórica; aquele que lê/lerá a produção escrita em contexto outro, quando da projeção do universitário como (futuro) profissional; mas também na relação com os objetos discursivos de que esses sujeitos são constituídos, (e)feitos. É a possibilidade de distanciamento desses objetos – sem se tratar de um afastamento com separação, visto que a concepção de linguagem aqui assumida é radicalmente dialógica – que permite, aos sujeitos, uma possibilidade de retorno (ao) outro com deslocamentos, transformações e ressignificações de sentidos na/da linguagem.

Da perspectiva assumida neste primeiro volume e em todos os demais a sair nesta coleção sobre letramentos acadêmicos, esse é o efeito mais forte que a escrita acadêmica (como, de resto, a própria linguagem) pode apresentar: não o do uso de um instrumento de comunicação, que se prestaria à reprodução de sentidos já dados e estabelecidos, mas o de um “instrumento da intervenção e da dialética entre cada um de nós e o mundo”, *atividade constitutiva*, “trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.” (FRANCHI, [1977] 2011, p. 55; 56; 64). Nas palavras de Franchi ([1977] 2011), trata-se de assumir uma concepção de linguagem como “trabalho coletivo em que cada um se identifica com outros e a eles se contrapõe”, como “prática imaginativa que

---

não se dá em um universo fechado e estrito, mas permite passar, no pensamento e no tempo, a diferentes universos mais amplos, atuais, possíveis, imaginários” (FRANCHI, [1977] 2011, p. 64-65).

Assim concebida a linguagem, entendemos que, no trabalho de escrita, o sujeito age de modo a desestabilizar sentidos já estabelecidos noutros tempos e espaços, seja porque retoma, reinterpreta, nega ou assume enunciados outros, seja porque, em seu percurso de inscrição na escrita e de negociação com outros discursos, é também afetado pelo que escreve, assim reconstruindo-se no fio do discurso/texto (ASSIS, 2018).

Desse ponto de vista, as diferentes formas de apropriação da palavra de outrem, que caracteriza a escrita acadêmica, são tomadas a partir da perspectiva da “circulação”, assumida, nos termos de Raj (2015, p. 170), não como mera disseminação ou transmissão de ideias de outrem, mas como diretamente articulada à noção de transformação, troca, “negociação e reconfiguração”, condição que pressupõe, na escrita acadêmica, o trabalho do sujeito com, sobre e na linguagem (GERALDI, 1993).

Lembramos que a chamada empregabilidade e a inserção no mercado de trabalho são indubitavelmente desejáveis e socialmente relevantes, em especial, em contextos sócio-históricos como o brasileiro, em que a concepção de trabalho é tanto reconhecida por emprego quanto por desemprego, subemprego e relações precarizadas no mundo do trabalho. Espera-se, entretanto, que o acesso à educação formal, segundo práticas de leitura e escrita acadêmicas, ao fator de empregabilidade não se restrinja. A expectativa é a de que esse acesso seja também *revolucionário* nas possibilidades de promoção de pensamento crítico, de criação de “universos mais amplos” em que os sujeitos tenham condições de reconhecer a si e ao(s) outro(s), a interesses antagônicos e divergentes nos diferentes grupos sociais de que participam ou desejam participar, e que, por meio de práticas sociais da linguagem, possam com o(s) outro(s) negociar a(s) sua(s) condições de existência (resistência) no mundo.

Com esse espírito é que este primeiro volume da Coleção *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo* – que reúne pesquisas que privilegiam, do ponto de vista das ciências da linguagem, reflexões sobre escrita acadêmica, tendo em conta seu exterior constitutivo – apresenta-se aos leitores.

\*\*\*

Esta obra reúne trabalhos de docentes pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação de universidades brasileiras – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte, Minas Gerais; Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo; Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo; Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo; Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo; Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais; Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre; Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina. Colaboraram também para a realização deste volume colegas de duas universidades francesas, Université Grenoble Alpes e

---

Université de Lille. É formado de oito capítulos escritos nas línguas portuguesa, inglesa e francesa.

A representatividade de diversas regiões geográficas do Brasil (Centro-Oeste, Sudeste, Sul e Norte) permite ao leitor observar questões de pesquisa ao mesmo tempo *distintas* e *semelhantes* no que se refere à escrita acadêmica e ao processo de sua produção nas universidades, na relação com um exterior que não lhes escapa, porque dele, como procuramos discutir, são também constituídas. Essa abordagem de caráter histórico privilegia uma concepção de *texto* (escrito, mas não somente) diferente daquela restrita a uma codificação/decodificação do sistema linguístico, por indivíduos; em seu lugar, procura colocar em evidência a complexidade de que a linguagem é resultante, num processo de interação entre sujeitos, “atravessado” por relações de poder, autoridade e identidade advindas de campos institucionais e disciplinares diversos.

No primeiro capítulo, intitulado “Aspectos formadores do letramento acadêmico: ler segundo diferentes perspectivas linguísticas”, o professor doutor Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, da Universidade de São Paulo, propõe justamente explorar contribuições de diferentes perspectivas dos estudos linguísticos – a partir de uma área de especialidade, a saber, a Linguística Aplicada num viés discursivo – na investigação do texto e de sua relação com um exterior constitutivo. Com base na exploração de um texto verbovisual que circulou pela internet, em 2010, como texto de humor, o autor trata de pressupostos da Sociolinguística, Pragmática, Teoria da Comunicação, Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo e também de referências da Análise do Discurso Francesa, buscando, por um lado, discutir a dimensão linguística do texto e do discurso, na relação com a Linguística Aplicada, por outro, problematizar a relação entre Linguística Aplicada e outros campos disciplinares, seja no âmbito de outras disciplinas das ciências da linguagem, seja no âmbito das ciências da educação ou sociais. O capítulo é uma contribuição para a reflexão sobre a leitura, de modo geral, e para a reflexão sobre leitura segundo quadros ligados a correntes teóricas no interior da Linguística, de maneira específica.

Em “Contexte(s) et production d’écrits à l’université”, a professora doutora Isabelle Delcambre, emérita na Université de Lille, França, apresenta, por sua vez, pesquisas realizadas na França sobre práticas letradas acadêmicas de universitários, buscando, de um ponto de vista de determinações institucionais e disciplinares, discutir as dimensões contextuais da produção escrita, não restritas, portanto, a seu contexto situacional imediato. A autora propõe refletir sobre o fato de que disciplinas e anos de estudo criam contextos com base nos quais é possível interpretar o que dizem universitários e professores em suas declarações, em seus produtos e suas práticas. Delcambre distingue relatórios escritos – aqueles em que estudantes consideram a tarefa de escrever como um todo, incluindo atividades não escriturais (leituras, emoções) – do que denomina relatórios escritos *stricto sensu*, com foco na escrita em si e não nas tarefas que a envolvem ou a acompanham. Na identificação das incidências dos contextos (na relação com disciplinas ou anos de estudos) nas declarações dos universitários, é possível, segundo a autora, colocar em evidência fenômenos de continuidade ou de ruptura nos discursos, de maneira particularizada, quando da passagem para um nível pós-graduado.

“A escrita de artigo acadêmico em domínios digitais e os efeitos de suas práticas

---

discursivas na ciência”, de autoria das professoras doutoras Jane Quintiliano Guimarães Silva e Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, ambas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), aborda o funcionamento discursivo das práticas de escrita do artigo em *sites* e *blogs* que oferecem um conjunto de prescrições e orientações para a materialização desse gênero, assumidas pelas autoras como “práticas de treinamento”, sobretudo para pesquisadores recém-formados ou em formação. Partindo da reflexão de Larrosa (2003) sobre as imposições de modos de escrita advindas das “políticas da verdade” e das “imagens do conhecimento científico” dominantes na esfera acadêmica, as autoras se voltam para os discursos sobre a escrita do artigo científico – assumido por elas como o mais valorizado gênero da prática científica –, buscam, nos *sites* examinados, compreender as concepções de escrita, de texto e de língua subjacentes às ditas orientações pedagógicas presentes nesses ambientes, fortemente alimentadas por uma visão homogênea e invariável de escrita científica, a qual não leva em conta o trabalho do sujeito com e na língua/linguagem.

Em “Scientific objective style and author positioning in academic writing”, o professor doutor Francis Grossmann, da Université Grenoble Alpes, França, discute, com base em um conjunto de material oriundo de trabalhos científicos escritos em língua francesa, o dilema a que pesquisadores aprendizes são expostos no processo de produção de escrita acadêmica, seja antes, durante ou depois da defesa de sua tese de doutoramento: o risco da falta de personalidade e o do excesso de uma presença autoral muito marcada, expressa segundo pontos de vista declaradamente assumidos. Problematisa o fato de que o posicionamento de autor requer, de um lado, a imposição de estilo próprio, pessoal, ainda que não original; de outro, capacidade de mostrar objetividade, deixando de lado o ego individual, num exercício de cautela e convicção expressa. Ao colocar em evidência elementos que contribuem para a objetividade científica e formas que o posicionamento de autor pode assumir, Grossmann apresenta outros elementos que ajudam o aprendiz – e também o pesquisador *expert* nos estudos de letramentos acadêmicos – a melhor compreender os fundamentos da escrita científica. Para além de escolhas linguísticas, a questão primordial que se impõe para jovens cientistas é, segundo Grossmann, o aprendizado e o refinamento da identidade como autor de texto científico. Os exemplos da língua francesa, como comentado por Grossmann, podem ser transpostos sem dificuldades para outras línguas.

Os capítulos seguintes, escritos por colegas brasileiros de diferentes regiões geográficas do País, buscam, de perspectivas teóricas distintas, mas afins, refletir sobre o processo de formação acadêmica em nível graduado e pós-graduado, com ênfase no processo de produção escrita. No capítulo “Capturas do processo de escrita: do grafocentrismo para a consideração da metapragmática da língua em uso”, as professoras doutoras Edilaine Buin e Thayse Figueira Guimarães, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), buscam, por exemplo, criticar o discurso do *déficit* de recursos linguísticos em práticas letradas escolares, fundamentado numa visão grafocêntrica da língua, segundo a qual a escrita seria um produto acabado, visão compartilhada por parte de professores em formação continuada. Procuram sair desse lugar comum “atravessado” por uma metalinguagem do *certo* e *errado*, na direção do que denominam, com Signorini (2008), uma *metapragmática* da língua em uso, voltada à reflexividade linguística, numa descrição, avaliação e orientação dos usos da língua na

---

interação. As autoras partem de um comentário empírico proferido por um professor em formação continuada, que se lamentava de problemas de *déficit* apresentados por alunos e do que ele entendia ser um alcance limitado de teorias linguísticas na resolução desses problemas, para refletir – em contexto acadêmico de formação de professores em nível de pós-graduação (Mestrado) e de curso de extensão – sobre uma recontextualização do texto produzido por alunos em sala de aula, sob outra lógica: a do processo de produção em que o texto apareça em meio a outras redes de saberes e práticas, não restrito, portanto, ao reconhecimento de falta de conhecimento.

Em “Lendo e escrevendo na esfera acadêmica: atando ‘nós’ e construindo sentidos”, o professor doutor Luiz André Neves de Brito, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mobiliza pressupostos dos estudos de letramentos acadêmicos e da Análise do Discurso vinculada à perspectiva da linguística enunciativa para investigar um gênero de prestígio na esfera acadêmica: o painel. Como é sabido, a participação de universitários em eventos científicos no Brasil se dá principalmente sob a forma da divulgação de resultados em painéis. Com base em um conjunto de material formado de produções textuais produzidas por ingressantes de um Curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior no Estado de São Paulo, o autor procura analisar a interação entre leitura e escrita, de maneira particularizada, em percursos de leitura inscritos na produção textual do gênero painel. Interessa a Brito, ainda, discutir o modo de interlocução estabelecido entre escrevente e interlocutores presenciais (por exemplo, o docente solicitante da atividade) e os não presenciais (por exemplo, comunidade acadêmica). O autor argumenta que o processo de produção textual seja compreendido num duplo movimento: o de um fazer *para* sujeitos – entendido como o fazer do escrevente que se volta para um sujeito-leitor – e o de um fazer *com* sujeitos – entendido na relação radicalmente dialógica constituída entre o *eu* (escrevente) e o(s) outro(s) sujeito(s) (imediatos), preferencial(is), prévio(s)).

Os dois capítulos finais deste livro se voltam de maneira particular à formação acadêmica de professores na relação com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. No capítulo “Escritas acadêmicas com tecnologias digitais: práticas de letramentos em cursos brasileiros de Letras”, as professoras doutoras Raquel Salek Fiad, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Adriana Fischer, da Universidade Regional de Blumenau (FURB), e Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), alinhadas a pesquisas no campo dos Novos Estudos dos Letramentos, voltadas a práticas sociais de escrita no contexto acadêmico brasileiro, propõem discutir como práticas letradas acadêmicas, na relação com tecnologias digitais, podem instigar determinados posicionamentos de universitários, professores em formação inicial, em cursos de licenciatura em Letras no Brasil. O conjunto do material advém de coletas efetuadas nas regiões Sul e Sudeste do País. O conceito de posicionamento é derivado, de acordo com as autoras, de uma visão dialógica da linguagem, segundo a qual é interpretado como *resposta* a enunciados outros na cadeia de comunicação discursiva. A pesquisa realizada mostra que haveria, no início do Curso de Letras, uma valorização do uso de tecnologias digitais em práticas de letramentos na Educação Básica, sem contestação ou questionamento por parte dos universitários. No final do curso, as autoras problematizam as manifestações dos formandos em torno da viabilidade das propostas e práticas em sala de aula,

---

segundo diferentes gêneros de discurso. O trabalho permite refletir sobre a formação de identidades acadêmico-profissionais, a partir das práticas letradas acadêmicas e de uma expectativa institucional de se lidar com tecnologias digitais.

Em “A imagem da escrita e o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação em textos de professores em formação na Amazônia Sul-Occidental”, a professora doutora Gabriela Oliveira-Codinhoto, da Universidade Federal do Acre (UFAC), fundamentada em pressupostos dos estudos de letramentos, de maneira particularizada, dos estudos de letramentos digitais, apresenta uma análise de textos verbovisuais produzidos por professores de língua portuguesa em formação na Ufac, localizada na região da Amazônia Sul-Occidental, Norte do Brasil. Busca, nesse estudo, colocar em evidência certo imaginário sobre a escrita evocado nos textos tanto a partir de elementos presentes quanto de ausentes nessas produções. Destaca que as tecnologias digitais de informação e comunicação desempenham papel tímido nessas produções textuais verbovisuais, o que pode ser explicado pela prevalência de uma noção tradicional de escrita e universidade, fortemente marcada nesses textos. Os resultados apontam para uma necessidade de se repensarem práticas sociais de leitura e escrita propostas pela universidade, de modo a garantir, além de condições plenas de atuação em suas áreas, uma formação cidadã para os futuros professores atendidos pela instituição.

Busca-se, pois, nesta obra, a apresentação de trabalhos que tomam a escrita acadêmica como objeto de enfoque crítico, segundo perspectivas teóricas distintas, mas afins. Parte dos capítulos discute, em nível teórico e aplicado, interações disciplinares na área de estudos linguísticos e em áreas afins; outra parte prioriza discutir, de maneira mais específica, elementos da formação acadêmica de professores que trabalham com o ensino da escrita; outra, ainda, procura contemplar, como visto, inovações trazidas por uso de tecnologias digitais, com críticas à instauração do “novo” da linguagem. Em todos os capítulos, destaca-se a relevância social da investigação da escrita acadêmica.

Destacamos, por fim, que esta obra é um resultado concreto de políticas públicas de internacionalização e de nacionalização de pesquisas entre programas de pós-graduação e grupos de pesquisadores. Foi iniciada por parte dos autores brasileiros e franceses reunidos nesta obra, os quais têm um histórico de cooperação em pesquisa sobre escrita acadêmica. Parte dos autores participou de dois convênios entre Brasil e França, financiados, respectivamente, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Comitê Francês de Avaliação da *Coopération Universitaire et Scientifique Avec le Brésil* (COFECUB). O professor doutor Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP) coordenou, do lado brasileiro, o convênio CAPES/COFECUB “Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário” (processo nº. 510/05), do qual participaram, dentre outras instituições, a PUC Minas, a UNICAMP e a Université Grenoble Alpes, França, no período de 2005 a 2008. A professora doutora Juliana Alves Assis (PUC Minas) coordenou, do lado brasileiro, o convênio CAPES/COFECUB “Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem” (processo nº. 834/15), do qual participaram, dentre outras, a UNESP, a UNICAMP, a USP, a Université de Lille e a Université Grenoble Alpes, França, no período de 2015 a 2018. Em 2017, a professora doutora Fabiana Komesu (UNESP) coordenou a Escola de Altos Estudos (EAE) em

---

Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização, com financiamento da CAPES (processo nº. 88881.1188138/2016-01), da qual participaram 15 programas de pós-graduação do Brasil, vinculados a 13 instituições de ensino superior brasileiras, dentre elas, a PUC Minas, a USP, a UNICAMP, a UFGD, a UFSCar e a FURB (KOMESU; ASSIS; BAILLY, 2017). Em 2019, teve início o Projeto Universal “Escrita acadêmica/escrita científica: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares”, coordenado pela professora doutora Juliana Alves Assis (PUC Minas), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com previsão de duração de três anos. Participam desse projeto docentes pesquisadores da UNESP, USP, FURB e Université de Lille, França, dentre outras instituições. Também em 2019, teve início o projeto de pesquisa *Authorship in Different Fields of Knowledge*, coordenado pela professora Fabiana Komesu (UNESP), com apoio do Programa Institucional de Internacionalização (PRINT) da CAPES, com previsão de duração de cinco anos. Participam desse projeto docentes pesquisadores da PUC Minas, USP, FURB e Université de Lille, França, além de outras instituições brasileiras e estrangeiras (Dartmouth College e University of Rochester, Estados Unidos; Université Libre de Bruxelles, Bélgica).

As organizadoras agradecem as agências de fomento financiadoras, no Brasil e na França, sem as quais a realização de parte desses trabalhos não teria sido possível. Agradecem, de maneira particular, a contribuição dos autores que aceitaram integrar esta reflexão sobre escrita acadêmica.

São José do Rio Preto (SP), Belo Horizonte (MG), setembro de 2019.

# Aspectos formadores do letramento acadêmico: ler segundo diferentes perspectivas linguísticas

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa\*

## Introdução

As práticas de inter e transdisciplinaridade têm sido, com justiça, muito enfatizadas no estudo dos letramentos. Nem sempre, no entanto, as contribuições da linguística têm sido suficientemente aproveitadas nesses diálogos, ou por serem tomadas como restritas à palavra, ou por assumirem uma perspectiva teórica de forma muito marcada e exclusivista dentre as várias possíveis no interior do próprio campo. Num movimento simultâneo àquelas práticas, defendo, para o complexo campo dos estudos da linguagem, o exercício de recolha de contribuições de diferentes perspectivas, comandadas por uma área de especialidade, a Linguística Aplicada num viés discursivo.

Sem pretensão de exaustividade, este trabalho procura explorar algumas abordagens linguísticas que podem, juntas, produzir e sustentar, com consistência linguística, leituras críticas que, em vez de pretenderem se impor de fora para dentro do texto, partam da dissecação do material linguístico do texto para chegar à produção de uma leitura do exterior que nele habita. É evidente que o poder explicativo das várias perspectivas teóricas nem sempre atinge o texto – ponto de partida desta reflexão – da mesma maneira e com o mesmo alcance, mas acredito que elas podem, mesmo assim, contribuir significativamente para a sua leitura.

Num passeio realizado, sem pretensões de especialista, por várias perspectivas teóricas, assumo referências da Sociolinguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; TARALLO, 1986), da Pragmática (AUSTIN, 1990), da Teoria da Comunicação (JAKOBSON, 1975) e da assim chamada, no Brasil, Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 1992; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926/s.d.; BRAIT; MELO, 2005; MARCHEZAN, 2008). Ao fazer essas incursões, as perspectivas da Análise do Discurso Francesa (ADF) (PÊCHEUX, 1988; 1990a; 1990b; BRANDÃO, 1995; POSSENTI, 2003) e da Análise Dialógica do Discurso são assumidas, neste trabalho, como pontos de contato: (a) entre a dimensão linguística do texto e do discurso e a área de que me ocupo, que é a Linguística Aplicada; (b) entre a Linguística Aplicada e outras conformações disciplinares (das quais não trato neste trabalho) dos campos das ciências da linguagem, das ciências da educação e das ciências sociais. As questões do discurso estão, pois, na base dessas inter-relações não como um domínio teórico substitutivo, mas justamente por assegurar a atenção, ao mesmo tempo, à língua (por meio de perspectivas teóricas relacionadas com a linguística) e à história.

Em função dos seus objetivos, o trabalho fixa-se na exploração de um texto verbovisual que circulou pela *internet* como texto de humor por volta do ano de 2010.

Na sequência, apresento o texto e discuto a sua natureza verbovisual.

---

\* Universidade de São Paulo.

## I No texto, o seu entorno: o não verbal e o extraverbal

Começo pela apresentação do texto que será objeto de leitura neste trabalho:



Trata-se de um cartaz produzido como texto verbovisual, em que a palavra escrita sob certas formas de apresentação (diagramação, tamanho e cor das letras e sinal gráfico de adição) e num suporte específico: um cartaz retangular, uma placa, possivelmente de metal, amarrada pelos lados no alto de um muro de uma residência e/ou de um ambiente de trabalho. Note-se que, quanto ao suporte, não é o dado material isolado – um pedaço de metal retangular – que participa da significação, mas a aposição do texto naquele suporte e naquele lugar, o que compõe uma narrativa sobre o sujeito, o espaço e o tempo em que o texto foi produzido.

A primeira observação sobre textos escritos que se apresentam como verbovisuais é, quanto a esse aspecto, a aparente incongruência, com textos falados, sobre os quais não caberia observação sobre o aspecto visual, já que o texto falado se define por seu caráter sonoro, realizado no tempo e percebido pela audição, em oposição ao texto escrito, em que o caráter definidor é o visual, realizado no espaço e percebido pela visão.

No entanto, com exceção de alguns gêneros falados em que a presença física dos interlocutores não é exigida, caso do telefonema (aquele sem uso de câmera de vídeo!), a palavra vem sempre acompanhada por alguma gestualidade, por rictos faciais mais (ou menos) marcados, por um cenário, tudo isso comportando percepção visual. A propósito, valeria a pena lembrar que estudos em fonética acústica têm mostrado que a própria percepção acústica dos sons da fala – que se daria na linha do tempo – está intimamente ligada à apreensão do gesto articulatório, de natureza espacial, sendo, portanto, aquela percepção, captada também, em alguma medida, pela visão (cf. BERTI, 2019). Ora, no campo da apreensão do sentido do texto falado, parece não haver também como separar os dados do contexto pragmático em que ele se realiza de sua apreensão visual. Nesse modo de entender, o texto falado é, a rigor, sempre verbovisual, pois, além da palavra, há o corpo, o gesto, as circunstâncias e os (demais) circunstantes do ato de linguagem, tidos como presenças significadas pelas palavras.

Ora, se se pode dizer que o texto falado é sempre verbovisual, poder-se-ia questionar, inclusive, a pertinência da divisão entre verbal e não verbal no que diz respeito à realização da linguagem verbal, já que esta parece operar as significações, predominantemente, em parceria com o chamado não verbal. Ou, pelo menos, talvez

se devesse reservar a designação de não verbal ao que, no uso da linguagem, não participasse da significação, delimitação que não é nada fácil de fazer, a não ser em quadros de leitura<sup>1</sup> que, por simplificação, ou definem a chamada linguagem verbal em função da presença exclusivista da palavra (do *verbum*), ou restringem o sentido do enunciado apenas às instâncias imediatas em que as palavras se preencheriam (se tornariam plenas) e o texto se realizaria.

Vale adiantar, neste ponto, a noção de extraverbal, que, não se confundindo com a noção de não verbal que acabo de problematizar no tocante à realização da linguagem verbal, é, segundo Voloshinov/Bakhtin (1926/s.d.), inseparável da parte verbal, compondo, com ela, o enunciado concreto (cf., também, BRAIT; MELO, 2005).

Para enfatizar a oposição entre extraverbal e não verbal, suponhamos que um documento escrito fosse achado num arquivo e que carecesse de indicações não verbais à exceção do próprio suporte.<sup>2</sup> Ainda que sem remissão a lugar e data, e que negaceasse, ao máximo, os dados de sua execução, esse texto descoberto poderia, ainda assim, ser atribuído a um gênero do discurso, isto é, ele poderia ser pensado como um enunciado concreto (ou genérico). Uma tal atribuição, baseada em dados temáticos, composicionais e estilísticos, dá indicações sobre a esfera de atividade humana em que foi produzido ou, ao menos, permite levantar hipóteses quanto às esferas em que poderia ter sido produzido. Essa atribuição não seria possível, no entanto, se as partes verbal e extraverbal desse enunciado concreto não se vinculassem indissolúvelmente, já que cabe ao extraverbal, indicado pela entoação (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926/s.d.), introduzir o presumido social do enunciado. Na prática, este último é o “horizonte espacial comum”, tanto no sentido do contexto pragmático imediato quanto, sobretudo, do horizonte simbólico mais amplo, que historiciza as dimensões cultural e social, bem como a própria realização pragmática da língua.

Para encerrar a apresentação do texto que tomarei como objeto de leitura, convém reter que a indissociabilidade das faces verbal e extraverbal do enunciado concreto se estende para o texto (seja ele verbal ou verbovisual), o que permite levantar hipóteses sobre o gênero a que pertence e sobre, pelo menos, uma esfera de atividade humana em que ele poderia ter sido produzido. Em outras palavras, a articulação das várias partes de sua ossatura (o arranjo verbal ou verbovisual do texto) ganha corpo em função de sua vinculação com a cultura, a sociedade e a história. A forma do texto só aparece

---

<sup>1</sup> A expressão “quadro de leitura” é empregada por Pêcheux (1990) ao criticar o método não linguístico de análise (do texto) por categorias temáticas. A crítica consiste em afirmar que esse método de análise do texto obriga os codificadores (de um grupo de pesquisadores) a se aculturarem a um quadro de leitura, o que resulta, segundo o autor, na reprodução do próprio quadro como resultado da análise. Neste trabalho, tomo a expressão no sentido dessa reprodução e procuro expandir o seu alcance para o modo pelo qual quadros de leitura menos formalizados podem operar de maneira semelhante nos atos de leitura em geral. Em trabalho anterior (CORRÊA, 2018, p. 122) sobre leitura na internet, situo essa ação dos quadros de leitura na recusa do “diálogo com o texto (e com o outro)”, o que resulta na ênfase em “réplicas a certas zonas de conforto”, ou seja, numa acomodação a (mas, sobretudo, num fechamento em) “quadros de leitura não suscetíveis de polêmica”.

<sup>2</sup> Note-se que nem o suporte nem, por exemplo, os espaços em branco entre as palavras podem ser considerados como dados não verbais do ponto de vista da realização e do sentido do texto. O suporte é um interpretante (cf. CHARTIER, 1996; GROSSMANN, 1996) importante do próprio texto e está intimamente ligado às indicações quanto ao gênero de discurso produzido. Por sua vez, os espaços em branco são efeitos da aposição da palavra escrita na folha de papel e, portanto, no processo de significação da escrita, são considerados como dados verbais significativos da separação tanto de palavras quanto de partes do texto escrito. Figuram, portanto, suporte e espaços em branco, como parte significativa da linguagem verbal escrita e não como dados não verbais dotados de significação própria.

a partir dessa vinculação. No caso do texto escolhido para análise, um cartaz avisa sobre a presença de cão bravo no espaço urbano de uma residência/de um negócio, e o aviso quanto ao risco de se invadir esse espaço privado prescinde de qualquer outra explicação, pois há um presumido social sobre o direito à (e a falta de) segurança nas cidades. Eis, portanto, nesta síntese, o que se apresenta como texto para leitura.

Com base em diferentes teorias linguísticas, trato, na sequência, do aspecto verbal do texto a começar pelo nível do enunciado. Sempre que possível, remeterei também ao aspecto visual.

## 2 Dados sociolinguísticos para a fundamentação de uma leitura

Antes de tratar dos dados sociolinguísticos, é importante lembrar que o texto foi divulgado via internet como um texto de humor. Muito desse seu caráter deve-se ao apelo que a visão normativa ainda tem, particularmente, para os não especialistas em linguística. Do ponto de vista normativo, que, em vários aspectos, é uma perspectiva pré-linguística, a frase nominal que se apresenta ao leitor conteria “erros” de escolha vocabular, de ortografia e de acentuação. Neste trabalho, essa perspectiva não será comentada como tal, mas os dados sobre escolha vocabular e ortografia ficarão esclarecidos em diferentes perspectivas, a começar pela sua caracterização como dados sociolinguísticos.

Os dados verbais, tomados isoladamente do componente visual, dão indícios sobre as características do que se chamaria, em Sociolinguística, o usuário da língua e sua procedência social (sobretudo classe social e nível de escolaridade, no caso em questão). A variação em função da situação de uso caracteriza um registro informal, em português popular escrito (cf. PINTO, 1990).

Do ponto de vista da relação grafema/fonema em <brábu> / [ˈbrabu], a flutuação, em posição inicial de sílaba, da realização oclusiva [b] e da realização fricativa [v] do fonema /b/, ortograficamente representada pelo grafema <b>, repõe, além de uma variedade não padrão do português brasileiro, também uma característica da história do português europeu, marcada pela flutuação desses fonemas em posição inicial de sílaba.

O português popular escrito se reafirma, ainda, na mesma grafia de <brábu>, pela representação não convencional de outro fenômeno fônico: o levantamento (passagem para /u/) da vogal média /o/ em posição átona final, que, embora seja de uso geral no português falado, não é nunca representado ortograficamente, ao contrário do que mostra o texto, em que o levantamento da vogal é representado pelo grafema <u>. Vale observar que, ao lado da grafia não convencional, o acento gráfico também aparece em desacordo com a regra de acentuação.

Do ponto de vista lexical, o uso da palavra “marca” para designar a raça de um cão registra uma impropriedade quanto à aplicação de um atributo com traço semântico “não animado” a um cão. Essa impropriedade semântica pode, naturalmente, ser um indício, ainda que vago, de mudança de sentido da palavra “marca”, mas pode, também, indicar: (a) um uso cujo efeito cômico da palavra é proposital; (b) um uso cujo efeito cômico está ligado a uma opção argumentativa que toma a marca como argumento mais forte do que a raça; (d) um uso que denota a busca de um atributo geral aplicável

a produtos tidos como merecedores de distinção em comparação com outros menos cotados; (e) todos os sentidos já arrolados atuando juntos para caracterizar a braveza do cão; (f) uma confusão involuntária que registraria, também no léxico, a variedade não padrão do escrevente e provável autor (talvez apenas autor intelectual) do cartaz.

Essas características estritamente verbais, ligadas ao português popular escrito, caminham lado a lado com o presumido social apontado anteriormente. As formas linguísticas utilizadas no texto reafirmam a vinculação entre língua e sociedade: o autor apresenta domínio de linguagem que caracteriza uma variedade não padrão do português do Brasil e pratica essa variedade também quando produz um cartaz. Com as variantes empregadas por escrito, não apenas enfatiza o perigo que se esconde atrás do muro, como também compõe, por meio dessas escolhas, uma situação de uso da língua em que o caráter não padrão e a informalidade contam favoravelmente para atender o objetivo de convencer pelo medo e inibir a invasão do seu espaço privado.

### 3 Dados pragmáticos para a fundamentação de uma leitura

Como se sabe, do ponto de vista da Pragmática (retomo AUSTIN, 1990, p. 85-102), considerado o contexto apropriado de realização, pode-se ler, ao mesmo tempo, numa única e mesma elocução, a realização simultânea de três atos: um ato locucionário, um ato ilocucionário e um ato perlocucionário.

Em termos do texto em questão, tem-se:

a) um ato locucionário, realizado pelo ato de dizer:

CUIDADO CÃO MARCA FILA BRÁBU + MUITO BRÁBU

b) um ato ilocucionário, que, realizado ao dizer, produz um ato expositivo (um aviso) pela imposição de uma força ilocucionária (força de proibição):

“Não ultrapasse este limite!”

c) um ato perlocucionário, realizado pelo fato de dizer tal enunciado, podendo produzir um efeito no interlocutor, a saber: “prevenir-se contra o perigo; não ultrapassar o limite estabelecido.”

Para uma comparação livre e, em princípio, inusitada com a definição saussuriana de língua como uma “convenção” social, retomo Saussure quando, ao definir o objeto da linguística, dá os primeiros passos na direção de uma definição de língua:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo um produto social da faculdade de linguagem e **um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social** para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2006, p. 17 – grifo meu).

Em reflexão produzida em trabalho anterior (CORRÊA, 2009), defendo que “a perspectiva que a Pragmática abriu para os estudos linguísticos” permitiu compreender que “não é a língua que significa, isto é, o sentido não está somente nas palavras”; ele está, “ao mesmo tempo, nas palavras, nas pessoas que as utilizam e nas circunstâncias em que são utilizadas”. A convenção social já não atinge, portanto, apenas a língua, pois o “ritual que produz sentido já não é [...] apenas verbal” (cf. CORRÊA, 2009, p. 15). Envolvendo palavras, pessoas e circunstâncias, as ações feitas ao dizer são, a exemplo do sistema da língua, convencionalizadas e se movem. A dinâmica das ações (das forças

ilocucionárias) é, portanto, a da reposição ritual do dizer (do ato locucionário) na direção de efeitos, sempre novos, sobre o outro/sobre o mundo (ato perlocucionário).

Segundo esse entendimento, há muito mais do que efeito de humor no cartaz publicizado via *internet* e de que me ocupo aqui. No seu suposto lugar de origem, o ato de dizer, produzido segundo um ritual rigorosamente compartilhado pelas pessoas que habitam as cidades, é uma ação tão eficaz quanto as sirenes que disparam e câmeras que gravam à mais sutil aproximação de alguém de um local vigiado eletronicamente.

Para concluir a leitura do texto em questão em termos da perspectiva pragmática, o latido de um cão feroz teria a mesma função das sirenes e das câmeras. Basta, pois, tomar ciência de que o dispositivo de segurança está acionado (sirene, câmera, cão) para não transpor a fronteira.

É esse o efeito sobre o transeunte (qualquer que seja ele) e sobre o mundo, mais especificamente sobre o modo de estar no mundo nas cidades, lugar em que a chamada racionalidade urbana promete, mas não cumpre, o convívio harmônico e pacífico entre as pessoas, comercializado *ad nauseam* sob vários nomes e, no caso, sob o nome de segurança privada. Não espanta, a propósito, a “marca Fila” do cartaz, pois as melhores marcas são as que melhor vendem sua eficácia.

Disponer de uma marca mesmo que num cartaz amadoramente produzido e postado numa residência/num negócio significa usufruir de um privilégio, tomado, temporária e difusamente, como um modo de estar em outra parte, anunciando, por meio de uma franquia informal, esse modo de estar alhures, reconciliado com o mundo do consumo (só aparentemente distante), em que as marcas exercem seu poder e produzem efeitos (não só os relativos à segurança privada) nos seus consumidores.

#### 4 Dados da Teoria da Comunicação para a fundamentação de uma leitura

Dando sequência à exploração de perspectivas teóricas para a produção da leitura do texto, as contribuições de Jakobson (1975) merecem ser lembradas, especialmente pelo fato de que, com o seu funcionalismo de seis faces, pode-se dizer que a abordagem do material linguístico atinge um ponto de transição entre as questões circunscritas ao enunciado e as questões relativas ao texto e ao discurso. Eis, portanto, no ato de comunicação, as contribuições da Teoria da Comunicação quanto às funções da linguagem para a leitura do texto em questão:

a) função emotiva: marcada pela repetição e intensificação do adjetivo brábu + muito brábu;

b) função conativa: é a função predominante nesse ato de comunicação, que visa provocar um comportamento no destinatário: “CUIDADO CÃO” (em letras destacadas pelo tamanho e pela cor, como marca de ênfase), além do efeito de profundidade criado em função do destaque, em primeiro plano, da palavra CÃO em relação aos demais dizeres);

c) função referencial: marcada pela comunicação da existência de um cão do outro lado do muro;

d) função fática: marcada pela conjunção da expressão “CUIDADO CÃO” com o caráter imagético do cartaz, pela posição estratégica em que está colocado (no alto) e

pelo tamanho e cor das letras, todas elas funcionando como marcas de estabelecimento do contato entre remetente e destinatário;

e) função metalinguística: caracterizada, em primeiro lugar, pela especificação do tipo de cão (sua “marca”), que redefine, em termos de valor de mercado e de herança racial, a dimensão do perigo; e, em segundo lugar, pelo uso do sinal gráfico de adição para fazer referência ao operador argumentativo “mas”;

f) função poética:

1) pelo uso do vocábulo “marca” aplicado a um cão, com várias possibilidades de sentido, tais como: a remissão ao mundo do consumo (inclusive do consumo de segurança privada); ao tipo, à qualidade e à potência da raça; à transformação de um ser animado em inanimado (um dispositivo de segurança);

2) pela múltipla possibilidade de sentido do sinal gráfico de adição grafado em azul:

- como intensificador “mais” (“BRÁBU +”, isto é, num nível mais alto de braveza);
- como operador argumentativo<sup>3</sup> “mas” (“BRÁBU, + MUITO BRÁBU”), marcando que dois enunciadores que se contrapõem: o primeiro pela constatação da braveza (“BRÁBU”), o segundo — para o qual o enunciado se orienta argumentativamente — pela constatação privativa desse enunciador quanto à intensidade da braveza (MUITO BRÁBU), levando à conclusão pressuposta: não ultrapasse o limite deste muro;

- como ligado à expressão “MARCA FILA” em função de ser escrito com a mesma cor azul, como “MARCA FILA

**+**”,

em que o sinal de adição designaria uma versão mais potente da marca;

- como sinal que sugere, por sua associação com uma cruz, a designação do risco de morte

“Fila  
**+**”,

já que, no cartaz, o sinal aparece em posição inclinada à direita (postada no quadrante inferior à direita, em segundo plano), dialogando imageticamente com a palavra CÃO (postada no quadrante oposto e destacada em primeiro plano, sem inclinação).

São muitas as contribuições da Teoria da Comunicação para a compreensão de como o sentido do texto se produz, o que não significa que os efeitos de sentido arrolados correspondam a todos os possíveis.

Encerrada esta parte a que chamei de ponto de transição entre as perspectivas que tomam como preocupação os limites do enunciado e outras que a expandem para o texto e o discurso, passo a uma abordagem do texto pelas noções de tipo de texto, explorando os três tipos que, por muito tempo, monopolizaram o ensino escolar: o narrativo, o dissertativo e o descritivo.

---

<sup>3</sup> Em termos da Semântica Argumentativa de Ducrot (1987).

## 5 Dados sobre tipos de texto, sequências textuais e gêneros do discurso para a fundamentação de uma leitura

### 5.1 Os tipos textuais

Os tipos tradicionalmente ensinados na escola e que pareciam refletir o conjunto de todas as possibilidades de textos eram três: o narrativo, o dissertativo e o descritivo. Para exercitar a constatação de sua presença, mais que para defini-los, tomo, como ponto de partida, a seguinte questão: qual ou quais, dentre os três tipos de texto citados, está/estão presentes no cartaz?

Na tentativa de responder a essa pergunta, antecipo um dos elementos definidores do gênero do discurso (BAKHTIN, 1992), a *construção composicional*, na qualidade de elemento responsável pela organização formal que o texto ganha em seu pertencimento a determinado gênero do discurso. É a esse dado de organização textual que dirijo as perguntas referentes aos três tipos tradicionais de texto.

Interessa saber, num primeiro momento, se há algo de **narrativo** no texto sob análise. A resposta é afirmativa, caso se considere que há narratividade na construção: de um espaço; de personagens: a que avisa (o morador da casa), a que é fundamento do aviso de perigo (o cão) e a que é alvo dele (o transeunte, o ladrão, etc.); da figura de um narrador-personagem, que apresenta o móvel do perigo – ponto de partida de uma iminente mudança de uma situação de equilíbrio – ao apresentar a ferocidade do cão. Naturalmente, essa narrativa se estende para outros domínios caso se considere que a própria fixação de um tal cartaz conta algo sobre a vida nas cidades. Ele separa, pode-se dizer, a trincheira por detrás do muro (espaço da vida privada) da guerra aberta das ruas (espaço público em processo de deterioração e privatização, no qual atuam, contraditoriamente, as empresas de segurança privada, os guardas-noturnos, as sirenes, as câmeras, os cães, os ladrões, e também uma infinidade de supostos perigos da vida extramuros a serem combatidos).

Obtida a confirmação da presença do tipo narrativo nesse texto, busquemos nele algo de **dissertativo**. Se se considerar que há uma informação posta no texto e que ela vem associada a um núcleo argumentativo, no qual a apresentação de argumentos se dirige a uma interdição de ultrapassagem de um limite espacial, pode-se dizer que, na junção de informação com persuasão, localiza-se algo de um texto dissertativo-argumentativo. Com efeito: a recomendação sob a forma de um aviso (“CUIDADO”) e a informação passada sobre o risco de ser atacado (“CÃO MARCA FILA/BRÁBU/+ MUITO BRÁBU), dirigidas ao leitor do cartaz, são justificadas por dois argumentos: a raça do cão; e, ligada a ela, a intensidade de sua braveza.

Vale, por fim, enfatizar que a argumentação gira em torno de um dispositivo de segurança – aqui entendido no sentido de ação planejada, visando à proteção e à segurança pessoais (um cartaz e a anunciada presença de um cão) – e se organiza em torno da tese de que a reconhecida eficácia de um recurso específico de proteção (um cão de raça e bravo) transfere essa eficácia também para o cartaz, em que o cão só aparece anunciado. Por mais trivial que pareça o dispositivo utilizado (cartaz anunciando a presença de um cão), essa ação planejada não é um dado casual e fortuito, mas caminha par a par com um modo de estar no ambiente urbano no tocante à segurança, marcado pela ausência

ou quase ausência do poder público. Em outras palavras, faz parte de um mercado da segurança da propriedade privada cada vez mais sofisticado tecnologicamente, mas que não exclui cartazes semelhantes ao que está sob análise.

Há, pois, explanação sobre segurança urbana tanto na organização do dispositivo – o cartaz apresenta uma organização argumentativa interna e defende uma tese fundada na eficácia de um tipo de proteção –, quanto pelo próprio fato de esse dispositivo de segurança existir como tal, modo de evidenciar não mais sua eficácia, mas a necessidade de contar com dispositivos como esse. Ou seja, sua existência não é isolada. Pelo contrário, faz parte de um modelo de gestão que, desde o exterior do dispositivo, o subsume ao incluí-lo num conjunto (e ao lado) de outros, eventualmente muito mais sofisticados, mas sempre marcados pela esquivia da gestão pública quanto a assumir não só a gestão, mas, sobretudo, a produção da segurança pela atenção às desigualdades sociais, por exemplo.

Para encerrar a observação sobre os três tipos de textos de uma tradição de ensino hoje já questionada, cabe a pergunta: há algo de descritivo no texto sob análise?

O texto dado é também, em alguma medida, **descritivo**, pois a fonte do perigo “o cão”, palavra em destaque no texto, é descrita: (a) por um argumento aberto no predicador “cuidado”, que normalmente é usado na expressão “cuidado com Ø”. Note-se que o preenchimento desse argumento com o sintagma “o cão”, tem como efeito descrever, predicando, a fonte de perigo (papel temático dessa relação semântica), mesmo que sem acréscimo de nenhum adjetivo; (b) pela especificação da raça do cão (na menção à “marca fila”); (c) pelos atributos dados ao cão: “brábu + muito brábu”.

Como se pode observar, esses elementos referem-se à descrição do cão, no processo de constituição do objeto de discurso<sup>4</sup> do qual o cartaz trata. O dado mais importante dessa constituição é que essa terceira pessoa ocupa o lugar de um interlocutor (cf. a esse respeito, VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926/s.d.; TROMBETTA, 2017). É, pois, também com esse objeto de discurso que o interlocutor é posto para dialogar. Como ficou dito, ao reconhecimento da eficácia do uso do cão como recurso de proteção corresponde a esperada eficácia do cartaz, no qual o cão é apenas uma construção (o objeto de discurso), da qual participam os elementos descritivos mencionados. Como também ficou dito, a meta é atingir o leitor, o transeunte, alguém desavisado quanto ao perigo de ser atacado ou alguém ousado demais a ponto de pretender transpor o limite do muro. Há, nesse sentido, uma descrição do interlocutor?

Para responder, retomo de trabalho anterior (CORRÊA, 2013), o que penso ser o papel do diálogo nos gêneros do discurso:

A evocação do diálogo nos gêneros regula [...] a construção da interlocução imaginada na escrita (incluindo o destinatário imaginado) e, uma vez recriados os papéis nele apenas indicados, abrem-se as comportas de sentido de regiões específicas do já-dito [...] Naturalmente, essas regiões do já-dito podem corresponder a práticas sociais de expressão escrita ou não (CORRÊA, 2013, p. 486-487).

No caso do cartaz de alerta, não se pode afirmar que há uma descrição do destinatário em termos de recursos linguísticos, tais como o uso de adjetivos, mesmo porque não há nenhuma nomeação do tipo de interlocutor a ser alertado. Em lugar dessa

---

<sup>4</sup>No sentido de Mondada e Dubois (2003).

explicitação, há uma chamada do interlocutor em função do efeito (talvez, de medo) em relação ao objeto de discurso (o cão) com o qual ele se põe a dialogar. Nesse sentido, o interlocutor é uma construção generalizante – inclui desde o transeunte desavisado até o invasor que espreita –, em alguma medida, resultante do lugar aberto para ele no diálogo com o objeto de discurso (o cão), não por um efeito de personificação, mas em função do trabalho descritivo, em que os traços de raça e ferocidade – e o provável risco deles decorrente – participam da abertura das “comportas de sentido de regiões específicas do já-dito”. Portanto, o destinatário não aparece descrito, nem é nomeado, mas é construído pela descrição do cão e pela produção do efeito de risco iminente já conhecido de experiências relatadas ou vividas. Note-se que, mesmo para quem tem acesso ao cartaz pela *internet*, em que é privilegiado o comentário jocoso acerca da linguagem verbovisual empregada, só se pode alcançar o seu objetivo se a situação concreta representada for considerada na interpretação, inclusive com a projeção de preenchimento do lugar de interlocutor na sua relação com o objeto de discurso. Ou seja, o aspecto dialogal do texto é fundamental.

Com essas observações, creio ter mostrado a importância também da descrição num texto que é, ao mesmo tempo, também narrativo e dissertativo. Destaca-se, sobretudo, o fato de que um texto nunca é exclusivamente de um único tipo. A noção de tipologia de texto não deveria, portanto, servir para classificar o texto, já que, como no exemplo, os tipos podem conviver num mesmo texto segundo diferentes graus de hierarquia.

Há, porém, um dado que valeria destacar quanto à convivência entre tipos num único e mesmo texto. O aspecto dialogal dos gêneros do discurso, fundamental em qualquer gênero, é também o dado que comanda a convivência dos tipos na organização formal de um mesmo texto. Procuo mostrar, no item seguinte, como o aspecto dialogal, ligado ao gênero do discurso, permite precisar o alcance da noção de “sequência dialogal” (ADAM, 2008, p. 204) na organização do texto.

## 5.2 As sequências textuais: dos tipos de texto à convivência das sequências

A atenção se volta, ainda, à construção composicional (do gênero), desta vez para observar, na estruturação do texto, uma nova noção, a de sequência, que se contrapõe à tradicional classificação dos textos segundo “tipos”. No item anterior, em que apresento a convivência desses tipos num único e mesmo texto, procuro dar forma a um argumento contra a classificação dos textos segundo tipologias marcadas pela suposta pureza dos tipos. Como a leitura do cartaz, aqui realizada, ilustra, os chamados tipos nunca definem, sozinhos, um texto. Com a noção de sequência, os chamados tipos tomam outra configuração e os textos passam a se caracterizar pela convivência de diferentes sequências.

Segundo Adam, as sequências são unidades complexas, compostas de um número limitado de proposições-enunciados: as macroproposições. Por sua vez, as macroproposições são uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Segundo o autor, a sequência é uma estrutura, uma rede relacional hierárquica: contém partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas

constituem. É, pois, uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna, posta numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte – o texto (cf. ADAM, 2008, p. 204).

Adam afirma que essas macroproposições que compõem uma sequência são combinações pré-formatadas de proposições, isto é, seu estudo pode determinar tipos de sequência. Essas diferentes combinações são denominadas “narrativa”, “argumentativa”, “explicativa”, “dialogal” e “descritiva”. As diferentes combinações pré-formatadas de sequências são, portanto, o argumento central contrário à noção tradicional de tipologia de textos.

Um dado primordial das observações do autor é que o uso das sequências se dá em função de sua impregnação cultural. Ou seja, elas não são necessariamente produzidas em função de um modelo escolar imposto. Desse modo, ainda segundo o autor, os cinco tipos de base (sequências “narrativa”, “argumentativa”, “explicativa”, “dialogal” e “descritiva”) correspondem a cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas pelo efeito de impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) (cf. ADAM, 2008, p. 204).

Em consonância com o diálogo que habita o gênero do discurso, no texto sob análise, há uma sequência dialogal que lhe é estruturante (CUIDADO CÃO MARCA FILA BRÁBU + MUITO BRÁBU). Na qualidade de sequência dialogal, isto é, como entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna, nela se amalgamam outras sequências, como mostro a seguir.

O autor do cartaz e seu leitor são o par dialógico que justifica a existência do próprio cartaz. No entanto, tal como na análise feita sobre o “tipo” descritivo, a construção do objeto de discurso é, do ponto de vista textual, um terceiro elemento atuante no contato dialogal que habita esse gênero. Como terceiro elemento do contato dialogal e na qualidade de personagem principal da narrativa, o cão aparece de tal modo construído que se torna a figura mais eloquente (e convincente, dado o seu papel argumentativo) em função dos atributos que o descrevem (aspecto descritivo), os quais justificam o próprio aviso (aspecto explicativo) sobre o perigo de ser atacado. Como se vê, os cinco tipos de base estão exemplificados no cartaz e, se não se pode dizer que há sequências completas, pode-se dizer que há vestígios dessas sequências, cuja convivência é comandada pelo aspecto dialogal do gênero (a interlocução por ele prevista), do qual a sequência dialogal (no texto) é somente um exemplo, já que as demais sequências também se definem em função do diálogo previsto pelo gênero.

### 5.3 Gêneros do discurso e suas relações intergenéricas

O trabalho com os gêneros do discurso na escola – chamados também gêneros textuais (BIBER, 1988; MARCUSCHI, 2001) –, apesar de representar um avanço em relação à classificação de tipos de texto idealizados como puros, ainda se orienta mais pela estabilidade do que pela dinâmica das mudanças que os gêneros sofrem no tempo. Além disso, os gêneros discursivos, assim como as práticas sociais em que ocorrem, ligadas a esferas de atividade humana, primam pela dinamicidade no interior de um mesmo e único intervalo de tempo. Dito de outro modo, os gêneros têm uma história de constituição que está sempre em transformação.

Constata-se esse processo de constituição pelo fato de que os gêneros do discurso

são inseparáveis das relações que mantêm com outros gêneros. São, portanto, definidos por relações intergenéricas das quais nascem e por meio das quais se transformam. Desse modo, ao contrário do ensino que privilegia os modelos de gêneros, parece mais produtivo, tanto teórica quanto didaticamente, dar mais atenção ao processo de entrada em contato com novos gêneros, processo que experimentamos ininterruptamente na qualidade de falantes e escreventes.

No cartaz sob análise – um gênero escrito –, pode-se reconhecer a presença de um gênero oral (o diálogo cotidiano). Note-se que não se poderia dizer o mesmo sobre a presença de, por exemplo, um memorando, mesmo que o cartaz – um gênero escrito – contenha, assim como o memorando, uma comunicação objetiva sobre algo que deve ser lembrado. O diálogo cotidiano, gênero primário, é reconhecível na composição do cartaz que, embora feito de modo informal, é marcado pela complexidade de suas relações semióticas além de sua construção composicional sintética e, ao mesmo tempo, complexa. Afixado de modo a voltar-se para o espaço público, o diálogo cotidiano que se pode reconhecer no cartaz supõe a variabilidade constante da alternância de sujeitos. Como em geral para todo cartaz, sua eficácia é medida pelo êxito no cumprimento de seu objetivo, no caso, suscitar uma reação: não ultrapassar o limite do muro. Nesse contexto, o uso de “marca Fila” para caracterizar o cão põe os interlocutores em contato com o horizonte comum de um discurso social. Um presumido social sobre o papel das marcas no mundo do consumo é acionado: elas, mais que as coisas, são desejadas, e a “marca Fila” é bem situada no mercado dos cães bravos, fato que captura o leitor e favorece a reação esperada.

## Considerações finais

O domínio e a contraposição de diferentes perspectivas de análise linguística é um caminho para, ao mesmo tempo, observar a leitura como produto de quadros de leitura (e não apenas como produto da perspicácia do sujeito) e praticar o fazer científico pelo exercício de diferentes perspectivas teóricas, contribuindo para a produção de leituras críticas do texto. Procurando fazê-lo, parti da leitura de um texto verbovisual, comum no cotidiano das cidades brasileiras – um cartaz –, e propus, para ele, diferentes leituras sob diferentes ângulos de análise, desde a exploração de aspectos fônicos, ortográficos e lexicais, valendo-me da sociolinguística variacionista até a exploração do seu pertencimento a um gênero do discurso/a uma esfera de atividade humana, passando pela sua configuração pragmática enquanto ato de fala e pela consideração do ato de comunicação e das funções da linguagem. O objetivo foi – um passo atrás das teorias do letramento (STREET, 1984, 2014; TFOUNI, 1994; KLEIMAN, 1999; SIGNORINI, 2001); e dos modelos de letramento acadêmico (LEA; STREET, 2006; STREET, 2009) – refletir sobre a leitura, por meio do confronto de perspectivas, que constitui não só a organização argumentativa do próprio texto, mas também o trabalho de leitura segundo quadros de leitura ligados a correntes teóricas no interior da linguística.

Ao final do percurso, a contribuição esperada visa ao trabalho com leitura em sala de aula no sentido de ressaltar, no caso do formando em Letras, a utilidade de se considerar a relação entre a história do leitor e a exploração do fazer científico em diferentes perspectivas teóricas do campo dos estudos da linguagem, particularmente

da Linguística, as quais podem favorecer o trabalho com os quadros de leitura de modo a não só reconhecê-los, mas, sobretudo, a exercitar o reconhecimento de seus limites. Talvez seja esse um bom caminho, também, para reconhecer os limites dos quadros de leitura informais e cristalizados que a história do sujeito também carrega, afetando a sua leitura do texto e do mundo.

## Referências

- ADAM, J.-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BERTI, L. C. *Produção e percepção de fala em crianças com alteração dos sons da fala: indícios da unidade de representação fonológica*. 2019. 132 f. Tese (Livre Docência em Fonoaudiologia e Clínica Fonoaudiológica) – Departamento de Fonologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília (SP), 2019.
- BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.
- BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. *Prática da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-105.
- CORRÊA, M. L. G. *Linguagem e comunicação social: linguística para comunicadores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, p. 481-513, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/03.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- CORRÊA, M. L. G. Letramentos e gêneros do discurso na universidade (incluindo discussão sobre (novas) práticas de leitura e escrita na internet). In: ABREU-TARDELLI, L. S.; KOMESU, F. (org.). *Letramentos e gêneros textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos*. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, Camões – Instituto da Cooperação da Língua (Portugal), CESPUC-MG, 2018. p. 106-124. Disponível em: [https://issuu.com/cespuc-centrodestudoslusofro-bra/docs/\\_vers\\_o\\_mais\\_recente\\_letramentos\\_e](https://issuu.com/cespuc-centrodestudoslusofro-bra/docs/_vers_o_mais_recente_letramentos_e). Acesso em: 5 abr. 2019.
- DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987. p. 161-219.
- GROSSMANN, F. *Enfances de la lecture: manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern: Peter Lang, 1996.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/40071622?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40071622?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 5 abr. 2019.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. p. 115-131.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: MONDADA, L.; DUBOIS, D. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990. p. 61 - 162.
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990. p. 163-252.
- PINTO, E. P. **O português popular escrito**. São Paulo: Contexto, 1990.
- POSSENTI, S. Observações esparsas sobre discurso e texto (notas de trabalho). **Cadernos de Estudos Linguísticos** (Homenagem a Ingedore Koch), Campinas, s. v., n. 44, p. 211-222, 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327128570\\_Observacoes\\_esparsas\\_sobre\\_discurso\\_e\\_texto\\_notas\\_de\\_trabalho](https://www.researchgate.net/publication/327128570_Observacoes_esparsas_sobre_discurso_e_texto_notas_de_trabalho). Acesso em: 5 abr. 2019.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Org. por Charles Bally, Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. V. "Hidden" features of academic paper writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009. Disponível em: <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1203&context=wpel>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP. s. v., n. 26, p. 49-62, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/index>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- TROMBETTA, V. M. **Vozes sociais na "não-pessoa"**: circulação dialógica no processo de letramento. 2017. 188 f. Tese (Doutorado) – Curso de PPG. Filologia e Língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-22082017-163507/pt-br.php>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- VOLOSHINOV, V. N. / BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza para uso didático da versão inglesa de 1976, [s. d.]. Texto originalmente publicado em russo, em 1926.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

# Contexte(s) et production d'écrits à l'université

Isabelle Delcambre\*

L'écriture à l'université est depuis longtemps l'objet de nombreuses études, linguistiques ou didactiques, dans les domaines des *Writing Studies*, des *Academic Literacies* ou des Littéracies universitaires. L'objet de ce chapitre n'est pas d'en faire la présentation, mais plus modestement de rendre compte d'une recherche menée en France sur les pratiques d'écriture des étudiants, qui s'inscrit dans le champ des Littéracies universitaires, et de réfléchir, à partir de cette recherche, sur les dimensions contextuelles de l'écriture universitaire. Loin d'être une compétence générale et transversale, l'écriture apparaît au contraire comme liée à des déterminations institutionnelles ou disciplinaires. Nous analyserons ces déterminations par le biais de la construction des rapports à l'écriture et des rapports aux écrits d'étudiants, inscrits dans des disciplines de sciences humaines et dans des cursus de la première à la cinquième année d'université. Après une présentation des dimensions contextuelles de l'écriture, nous précisons l'inscription didactique de notre recherche et la notion de rapport à l'écrit(ure). Puis nous exposerons quelques-uns des résultats de la recherche susnommée, en distinguant les rapports aux écrits, construits par l'analyse des difficultés déclarées par les étudiants, des rapports à l'écriture, liés à la découverte de l'écriture de recherche au niveau du master. S'ensuivront une confrontation de l'analyse des contextes institutionnels (années d'études ou institutions universitaires), qui montrent des évolutions marquantes dans le rapport aux écrits de la première à la cinquième année, et de l'analyse des contextes disciplinaires, dont l'incidence sur les déclarations des étudiants est plus floue, ce qui interroge la façon dont sont explicitées, dans l'enseignement, les dimensions épistémologiques des écrits demandés.

## Dimensions contextuelles de l'écriture

Les dimensions contextuelles de l'écriture ne sont pas une découverte. Pour tout acte langagier, écrit ou oral, l'analyse du contexte de production est devenu une norme scientifique depuis le développement de la pragmatique. Comme le rappellent Otto Kruse *et al.* (2016), dans l'introduction à une publication comparant les pratiques de littéracies universitaires en Europe,

Writing practices and genres are not context-free subjects but are bound to cultural considerations such as educational practices, linguistic choices, aesthetic preferences, and social relationships. They are embedded in larger and smaller national cultures which give them their meaning and explain their functionality.

Le contexte situationnel (ou spatio-temporel) est le premier auquel on pense généralement, comme par exemple dans cette définition du discours de recherche (Moirand, 2009 : 98), qui en décrit les trois dimensions, fonctionnelle, situationnelle et formelle. En ce qui concerne la dimension situationnelle, Sophie Moirand écrit :

---

\* Université de Lille, CIREL-Théodile.

« Un discours de recherche s'adresse à ses pairs, des spécialistes du domaine, ce qui pose une égalité (au moins 'théorique') des places interactionnelles ». La situation est présentée comme une situation de communication, interprétée ici à la lumière de la théorie interactionnelle, qui, d'entrée de jeu, complexifie les caractéristiques de « l'ici-maintenant communicationnel »<sup>1</sup>.

« Productions langagières et contexte sont dans une relation d'interdépendance permanente » écrivait, pour sa part, Jean-Paul Bronckart en 1982. De ce postulat découle l'inventaire qu'il sera amené à faire des configurations de marques caractérisant trois grands genres de discours : le discours en situation, la narration et le discours théorique. Les contextes déterminent non seulement les référents convoqués, mais aussi les marques énonciatives.

Les recherches menées dans le cadre des littéracies universitaires reposent sur l'idée que les pratiques discursives (d'écriture et de lecture) sont ancrées dans des contextes d'interaction sociale et sont dépendantes de l'activité du sujet (scripteur ou lecteur) qui agit dans ces contextes. Les activités de lecture/écriture y apparaissent moins liées aux compétences cognitives d'un sujet abstrait et isolé que résultant d'un acte profondément social dans leur construction et leur exécution (Lea, 2008 ; Street, 1984).

L'émergence de l'action sociale et interactionnelle dans la définition du contexte lie cette notion à celle de genre de discours. Ainsi David Russel propose de comprendre les genres du discours comme des actions sociales :

Texts are "attended to in the context of activities" and can only be studied in their "animating activities" — production, reception, meaning, and value, "embedded in people's uses and interpretations ». (Russel *et al.* : 2009, 408 – citant Bazerman & Russel, 2003).

Les contextes de la production discursive se trouvent élargis aux significations et aux valeurs en usage dans les espaces sociaux et qui sont sujettes aux interprétations réciproques des acteurs. Cette définition permet de considérer l'activité langagière comme indissociable des autres activités dans lesquelles elle est insérée : en ce qui concerne le monde académique, produire ou recevoir un discours est ainsi indissociable des méthodes de recherche, des pratiques d'écriture, des circuits de communication propres aux différentes communautés scientifiques, sans oublier bien sûr les contenus spécifiques à chaque situation de discours.

C'est la raison pour laquelle il semble nécessaire d'élargir la notion de contexte. Outre les dimensions institutionnelles des écrits, qui renvoient au sens initial de contexte (l'ici-maintenant), nous proposons de considérer que les disciplines universitaires, dans et pour lequel-le-s étudiants et enseignants produisent des discours, forment des contextes (de significations et d'interprétation). « Le contexte englobe tout ce qui fait sens dans l'univers des tâches », écrivait Jean-Paul Bernié (2005: 147). Le mot « contexte » désigne alors le sens que donnent les sujets à leurs actions, l'interprétation qu'ils font des situations dans lesquelles ils agissent. Ce sens du mot contexte caractérise souvent les recherches en didactique (Reuter, 2013 : 49-54), et

---

<sup>1</sup> Voir la restriction posée sur « l'égalité (au moins 'théorique') des places interactionnelles » [je souligne]. Cette restriction laisse penser que l'analyse situationnelle d'une production de discours ne peut pas s'engager sans une certaine prudence.

il n'est pas sans relation avec les concepts de définition primaire de la situation ou de cadrage proposés par E. Goffman (qui se trouvent être par ailleurs une des opérations de l'écriture théorique, Delcambre, 2004).

Les disciplines (de recherche ou d'enseignement) construisent des cadres théoriques et méthodologiques qui associent différentes manières de faire, de dire et de penser, de voir le monde qui constituent à proprement parler ce qu'on appelle leur épistémologie. Certains pensent que les disciplines sont essentiellement des « systèmes de discours » englobant toutes ces manières de faire. Christiane Donahue rappelle ainsi que les activités complexes, comme le travail d'une discipline, se font par le médium du langage (Donahue, 2008: 51). Nous proposons donc de considérer que les disciplines sont des contextes qui peuvent expliquer des variations dans les pratiques ou les représentations des étudiants comme des enseignants.

## Contextes didactiques et rapports à l'écrit

La recherche sur les écrits universitaires que j'ai dirigée de 2007 à 2011<sup>2</sup> et dont j'évoquerai ici quelques-uns des résultats a mis en évidence la multiplicité des contextes dont les étudiants font l'expérience tout au long de leur trajet universitaire. J'aborderai la présentation de ces quelques résultats en décrivant les rapports à l'écrit et à l'écriture d'étudiants et leurs évolutions tout au long des cinq premières années du cursus universitaire, tel qu'il est institué en France (trois années de licence, deux années de master).

L'inscription dans les champs de la didactique et des littéracies universitaires (Delcambre, Lahanié-Reuter, 2012) amène à considérer les pratiques d'écriture comme impliquées dans des contextes et des enjeux d'enseignement et d'apprentissages, qui mobilisent les sujets didactiques, étudiants et enseignants, autour de pratiques et d'objectifs qui ne sont pas partagés, du moins pas immédiatement. L'opacité est constante dans la relation didactique, chacun ayant des antécédents, des histoires, des cultures et des expériences nécessairement très différents. Nombre d'études font le constat des écarts entre les attentes des enseignants universitaires et leurs déceptions face aux productions des étudiants (Carton, 2002 ; Pollet, 2001, Lea & Street , 1998, etc.). On peut aussi penser aux *hidden features* que Brian Street (2009) a mis en évidence et qui, malgré leurs caractères implicites, régissent l'évaluation ou la demande de révision des écrits par les enseignants. Les écrits sont donc toujours doublement situés : didactiquement d'abord, dans des enjeux d'apprentissage et d'évaluation (voir Delcambre, 2016) et disciplinairement, ensuite.

Les disciplines universitaires, quelle que soient leurs complexités (Fabiani, 2012), sont les contextes des pratiques d'écriture à l'université, disciplines d'enseignement ou de recherche, selon le niveau d'études. En France, le fait que les étudiants rencontrent les disciplines et l'écriture de recherche au niveau du master, alors qu'en Licence, ils sont principalement confrontés à des disciplines d'enseignement et à des exigences scripturales relativement transversales, entraîne une transformation de leur rapport à l'écrit, comme l'étude qui suit le montrera. Le poids du contexte disciplinaire des pratiques nous a amenée à envisager les disciplines universitaires comme facteur

---

2« Les écrits à l'université : inventaire, pratiques, modèles » (ANR 06-APPR-019).

possible des variations enregistrées dans les déclarations des étudiants sur leurs problèmes d'écriture.

Nous souscrivons enfin, dans l'étude qui suit, à la distinction formalisée par Suzanne Chartrand et Christiane Blaser (2008) entre rapport à l'écrit et rapport à l'écriture. Si la seconde expression focalise sur l'écriture en tant que telle, la première intègre, dans la reconstitution des « rapports à », tout ce qui entoure la production écrite, comme la lecture par exemple, ou tout autre activité qui permet au scripteur de se préparer à écrire. Cette distinction rejoint la définition des rapports à l'écrit, proposée par Véronique Leclerc (1999) dans son étude sur les adultes en formation de base. Cette notion, écrit-elle,

a une valeur très générale et renvoie à la fois à des pratiques de lecture et d'écriture, à des représentations de l'écrit, mais aussi à des valeurs familiales, sociales, à des ancrages culturels... c'est le sujet dans sa globalité qui est impliqué, car interroger les rapports à l'écrit [...] c'est interroger les normes sociales, familiales, mais aussi les dispositions cognitives, individuelles, l'histoire de la personne, son identité (1999 : 44).

Si le pluriel utilisé par V. Leclerc oblige à tenir compte de la diversité et de la pluralité des composantes du rapport à l'écrit, il faut souligner que le rapport à l'écriture en tant que telle est lui aussi composite et divers, comme l'a bien montré Christine Barré-De Miniac (2000). La question du/des rapport(s) à l'écrit(ure) ne peut être éludée quand on s'interroge sur les pratiques des apprenants, à quelque niveau qu'ils se trouvent.

## Rapports à l'écrit des étudiants, difficultés et tensions

Les rapports à l'écrit peuvent être reconstruits par de multiples méthodologies<sup>3</sup>, dont le recueil de déclarations des scripteurs sur les difficultés qu'ils rencontrent face à l'écriture ou à la production de tel ou tel texte. C'est la méthode qui a été choisie dans la recherche évoquée plus haut.

### Rapide présentation méthodologique

Le discours des étudiants sur leurs difficultés ou facilités fait partie de cette dimension du rapport à l'écriture que Barré-De Miniac (2000) nomme opinions et attitudes, sachant que dans le questionnaire qui a été proposé aux étudiants, ces attitudes étaient contextualisées et ne visaient pas l'écriture en général. Les questions posées obligeaient les étudiants à réfléchir aux difficultés rencontrées face aux écrits universitaires pratiqués dans l'année d'étude et la discipline où ils se situaient. La contextualisation était la marque de fabrique de ce questionnaire : après les avoir interrogés sur les écrits demandés et notamment celui ou ceux qu'ils jugent représentatif(s) de leur cursus, nous questionnions les étudiants sur les normes qu'ils se donnent lorsqu'ils produisent cet écrit déclaré représentatif, ainsi que sur les normes qu'ils prêtent aux enseignants lorsque ces derniers évaluent ces écrits (voir ci-après). Puis venait, donc, un ensemble de questions sur ce qui rend, aux yeux des étudiants, cet

---

<sup>3</sup> De multiples méthodologies comme l'analyse de productions écrites, le recueil de discours sur les pratiques d'écriture par le biais d'entretiens ou de questionnaires, l'analyse a priori des tâches et des contextes d'écriture, l'observation directe de l'écriture en situation.

écrit plus facile ou difficile à réaliser<sup>4</sup>. Une question portait également sur la nouveauté des écrits rencontrés dans leur cursus, et notamment sur l'écrit qui leur posait des problèmes nouveaux (en précisant le type de difficultés, facilités, nouveautés)<sup>5</sup>.

457 étudiants, inscrits dans cinq disciplines de Sciences humaines<sup>6</sup> et répartis sur les cinq premières années universitaires ont rempli ce questionnaire, se répartissant à peu près également entre les cinq disciplines concernées. La répartition des étudiants selon les niveaux d'études, par contre, n'est pas équilibrée, les étudiants en master ne représentant que 20% du groupe interrogé et les étudiants en 3<sup>e</sup> année de licence étant les plus nombreux (35%), ce qui s'explique par l'apparition de la discipline des sciences de l'éducation à ce niveau-là du cursus (à l'époque où ce questionnaire a été distribué). Les questions sur les difficultés, étant des questions ouvertes, ont été soumises à une analyse de contenus, avec identification de thèmes puis regroupements en grandes catégories, l'ensemble du travail étant effectué par trois chercheurs qui ont ensuite croisé leurs analyses et confronté leurs divergences pour aboutir à des catégories de traitement explicites et stables.

## Quelques grandes tendances

La présentation des faits saillants du discours des étudiants sur les difficultés mènera à des considérations plus générales sur les rapports à l'écrit des étudiants et leur contextualisation.

Sur les 1078 citations de difficultés différentes, nous avons pu mettre en évidence quelques grandes tendances<sup>7</sup>. Deux difficultés apparaissent massivement : un quart des citations réfèrent à « ce à partir de quoi on écrit » ; ces réponses ciblent des genres d'écrits qui supposent une « matière » préalablement élaborée (des données, des lectures, une bibliographie, etc.), c'est-à-dire des écrits qui ne s'écrivent pas au fil de la plume, mais qui s'élaborent sur un temps long, avec de nombreux va-et-vient entre recherche, lecture et écriture et qui font place à l'écriture de contenus de savoirs<sup>8</sup>. Un autre quart des citations portent sur la « clarté du discours » et la « cohérence », ciblant comme des difficultés les formes normées du discours et renvoyant au fait que les scripteurs doivent contrôler l'écrit qu'ils produisent en rapport avec les diverses normes de cohérence textuelle (faire un plan, par exemple) ou d'élaboration du discours (être clair, précis, concis, élaborer une problématique)<sup>9</sup>. Le travail intertextuel avec les auteurs et la compréhension des textes lus sont des difficultés un peu moins thématiques : 13% pour la première et 6% pour la seconde. Cela tient-il à la faible représentation des étudiants de master dans le panel interrogé, étudiants qui sont peut-être les principaux concernés par l'importance du discours d'autrui dans l'écriture scientifique ? Ce résultat

---

4 Le choix en était laissé libre. La question était la suivante : « Quel est l'écrit universitaire où vous rencontrez le plus de difficultés ? Et quelles sont ces difficultés ? »

5 « Avez-vous le sentiment, cette année, de rencontrer des écrits qui vous posent des problèmes nouveaux, par rapport aux années précédentes ? Indiquez le type d'écrit et les principaux problèmes nouveaux. »

6 Littérature, sciences du langage, histoire, psychologie, sciences de l'éducation.

7 Ces résultats sont à comprendre comme concernant tous les étudiants, sans distinction de cycle ou de discipline.

8 Voir Assis, 2015, pour l'analyse de la difficulté chez les étudiants à écrire ce que l'on sait.

9 Le fait que l'implication de soi (catégorie qui n'est présente que dans à peine 2% des citations) ne soit pas perçue par la majorité des étudiants comme une difficulté conforte l'importance de ce résultat.

signifierait que de fortes différences entre les écrits pratiqués doivent être postulées ou que les étudiants mettent un certain temps à percevoir cette dimension de l'écriture (comme cela sera établi ci-dessous). Les difficultés de langue (orthographe, syntaxe, lexicale) sont peu citées : elles représentent 5% seulement des citations. Elles semblent beaucoup moins prégnantes pour les étudiants qu'elles ne le sont pour les enseignants. Enfin, trois catégories, faiblement représentées sont à signaler : 8% des citations portent sur les difficultés posées par des contraintes comme le temps (le manque de temps), 7% sur les émotions (la peur, l'angoisse, l'incertitude), et 2% sur le fait que l'écrit est nouveau, et que cette nouveauté est perturbante.

Ces difficultés sont liées aux genres d'écrit sur lesquels les étudiants s'appuient pour formuler leurs réponses. Nous avons pu élaborer schématiquement deux grandes oppositions qui manifestent les tensions auxquelles sont soumis les étudiants, notamment s'ils passent d'un genre à l'autre : tension entre contraintes matérielles et discursives, tension entre les types de matériaux préalables à l'écriture.

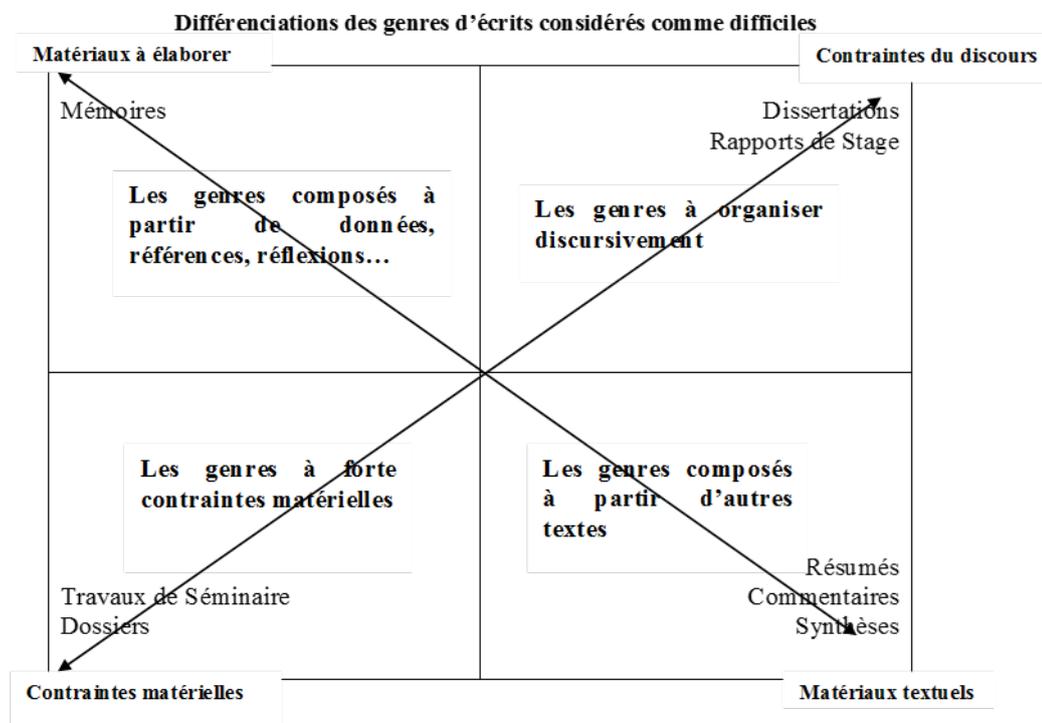


Figure 1 : Différenciation des genres d'écrits considérés comme difficiles<sup>10</sup>

Les deux tensions représentées ci-dessus par les axes obliques articulent différentes catégories de difficultés :

- les contraintes matérielles (manque de temps, recherche de documents, recueil de données, accès aux bibliothèques) *versus* les contraintes textuelles ou discursives (plan à respecter, argumentation à construire)<sup>11</sup> ;
- les matériaux à élaborer, à rechercher, à constituer *versus* les matériaux qui

<sup>10</sup> Cette mise en forme a été établie par D. Lahanier-Reuter, membre de l'équipe constituée pour la recherche ANR d'où sont issus ces résultats.

<sup>11</sup> Cette opposition peut sembler n'en être pas une, les deux extrêmes pouvant se cumuler (subir des contraintes matérielles tout en essayant de surmonter les contraintes discursives). L'opposition est cependant dans le discours des étudiants qui énoncent les premières et non les secondes ou vice versa.

sont donnés et avec lesquels on doit écrire, matériaux textuels donnant lieu à reprise, reformulation, écriture avec ou sur des discours d'autrui.

Ces oppositions, comme on le voit, sont en lien avec quatre grands ensembles de genres d'écrits, qui chacun sont liés dans le discours des étudiants à des difficultés spécifiques, le mémoire apparaissant surtout pour les difficultés que pose son élaboration et toutes les tâches associées (recueil et traitement de données, lectures, etc.), et non pour le rapport au discours d'autrui, résultat étonnant, quand l'on sait, en tant qu'enseignant, combien l'intertextualité et le dialogisme sont des dimensions fondamentales de l'écriture de recherche (voir par exemple Boch & Grossmann, 2002 ; Grossmann, 2002). Nous reviendrons plus bas sur cette question.

Ainsi, les discours sur les difficultés rencontrées par les étudiants nous font voir que l'écriture est considérée par un certain nombre d'entre eux comme une activité englobante, dépassant largement en termes d'activité les moments d'écriture à proprement parler. Ces discours justifient amplement la distinction proposée par Chartrand et Blaser (2008) entre rapport à l'écrit et rapport à l'écriture. C'est le rapport à l'écrit, les rapports à l'écrit, devrait-on dire, c'est-à-dire à la lecture, mais aussi à la recherche dans toutes ses dimensions matérielles et temporelles, qui apparaissent aux étudiants devant écrire un mémoire comme la difficulté principale, au point que les spécificités scripturales de l'écriture de recherche comme l'intertextualité semblent occultées.

Le fait que certaines catégories de difficultés soient liées à des genres de discours spécifiques permet également de contextualiser les rapports à l'écrit, de les envisager comme particulièrement instanciés dans telle ou telle situation, et par conséquent, se modifiant quand la situation se modifie. Songeons à un étudiant qui aurait à rédiger la même année un rapport de stage, une synthèse de lecture et un dossier ; il serait confronté à chaque fois à des difficultés différentes et il n'est pas sûr que le dépassement de telle difficulté liée à la cohérence textuelle lui soit d'une grande aide pour résoudre le nouveau problème que lui poserait la synthèse ou la note de lecture.

## Focus sur l'écriture de recherche<sup>12</sup>

Sont ici abordées les difficultés posées par la reprise des discours d'autrui dans l'écriture académique. Bien qu'elles ne soient pas parmi les plus fréquemment citées<sup>13</sup>, il est intéressant d'en dire quelques mots, vu l'importance de l'interdiscursivité dans l'écriture scientifique et les problèmes de posture énonciative que cette dimension oblige à construire. Par ailleurs, ces quelques citations sont l'indice d'un rapport à l'écriture en tant que telle (et non plus aux écrits, comme précédemment). Mais l'écriture est considérée ici dans une de ses spécificités, liée aux contextes de la formation à l'écriture de recherche. L'écriture de recherche, à la fois objective et impliquée (Boch & Rinck, 2010 ; Rinck & Boch, 2012) repose sur un effacement énonciatif qui n'exclut pas une implication scripturale, voire énonciative, notamment dans la construction d'un discours nourri des discours d'autrui (Daunay & Delcambre, 2017). La notion d'auteur

---

<sup>12</sup> Pour le point de vue d'enseignants chercheurs sur l'écriture de recherche, voir Delcambre, 2013 : 594-599.

<sup>13</sup> Les 139 citations portant sur ce thème représentent 13% des citations de difficultés ; elles sont principalement le fait d'étudiants en 1<sup>ère</sup> année de master.

scientifique (Rinck, 2016) apparaît comme une des caractéristiques de l'écriture de recherche :

La problématique de l'auteur scientifique se présente de manière paradoxale: ce sont des sujets qui font la science, mais les énoncés scientifiques le sont indépendamment du sujet qui en est l'auteur (Rinck, 2016 :130).

La complexité énonciative de l'écriture de recherche pose donc de nombreux problèmes aux étudiants. Dans l'enquête par questionnaire que nous avons réalisée, deux grands ensembles de thèmes peuvent être mis en évidence sur ce sujet : ceux qui pointent la difficulté de la mise en relation des discours et ceux qui focalisent sur les dangers de la reprise d'un discours. En effet, 49% des citations signalent les risques que l'on encourt quand on écrit en faisant une reprise de discours d'autrui : difficulté de la reformulation, incertitude face à la question de la fidélité aux textes repris, dilemme entre neutralité et interprétation et, pour finir, crainte de la paraphrase. D'un autre côté, 42% des citations soulignent l'importance (et les difficultés) de la mise en relation (synthèse et mise en relation des idées, organisation de la confrontation entre les auteurs, discussion, articulation de son discours à celui des auteurs) qui suppose une implication du scripteur dans les opérations discursives de discussion, de confrontation, etc. Certains soulignent aussi les difficultés de la condensation, qui n'apparaît pas que dans l'opération de résumer, mais aussi dans les multiples opérations liées à la reformulation.

Ces deux grands ensembles de difficultés traduisent des rapports à l'écriture de recherche<sup>14</sup> teintés d'insécurité. L'insécurité sur cette question a été très tôt identifiée comme une des composantes du rapport à l'écrit d'étudiants (Delcambre & Reuter, 2002), ce que nous appelions « l'expression prohibée du doute », à savoir « une représentation de l'écrit épistémique erronée (sa dimension argumentative est occultée) et bloquante (comment écrire un texte neutre et objectif ?) » (*ibid.* : 24)<sup>15</sup>.

Étudier les réponses à notre questionnaire en focalisant sur les items liés aux auteurs fait apparaître deux genres de discours académiques particulièrement liés à cette question : le mémoire et la synthèse de textes, cette dernière étant un exercice emblématique de certaines formations universitaires françaises préparant notamment aux concours de recrutement (des enseignants, des bibliothécaires, des documentalistes, etc.). Cela peut s'expliquer par la population qui signale cette difficulté, majoritairement les étudiants de 1<sup>ère</sup> année de master. Mais cette observation est intéressante, car dans la figure 1 ci-dessus, liant types de difficultés et genres d'écrits, le mémoire était spécifié par d'autres difficultés, à savoir celles liées aux matériaux à élaborer préalablement à l'écriture<sup>16</sup>. Qu'elles soient minoritaires n'empêche pas ces remarques sur la reprise du discours d'autrui d'être bien intéressantes, en ce qu'elles montrent la prise de conscience par les étudiants de la dimension interdiscursive de l'écriture de recherche.

## Ruptures ou continuités dans le rapport aux écrits

---

14 En France, la pratique de l'écriture de recherche est un objectif qui caractérise les études en master. Les étudiants en 1<sup>ère</sup> année de master la découvrent donc.

15 À l'époque, nous identifions cette représentation comme un des « effets de l'enseignement et/ou des manuels ou guides présents sur le marché ».

16 Les 139 citations concernant ces difficultés ne pesaient pas assez lourd pour apparaître dans le traitement statistique global des 1078 citations.

Nous avons pu mettre en évidence grâce aux questions sur les normes des phénomènes d'évolution dans le rapport aux écrits, qui permettent de mieux comprendre les ruptures que vivent les étudiants en passant de la licence au master. Nous avons voulu interroger les étudiants sur les normes (celles qu'ils se donnent et celles qu'ils attribuent aux enseignants) pour identifier leur prise de conscience des contraintes et exigences portant sur les écrits universitaires. À partir des deux questions qui abordaient cette question<sup>17</sup>, nous avons pu construire quatre « profils de réponse »<sup>18</sup> :

1) ceux qui s'intéressent aux textes convoqués (discussion des auteurs, citations, références, reformulation), qui disent faire particulièrement attention aux discours d'autrui lorsqu'ils écrivent ;

2) ceux qui font attention à la forme et à la clarté du discours (correction de la langue, articulations, clarté formelle), en bref, ceux qui cherchent à écrire clairement, c'est-à-dire qui sont centrés sur leur propre texte ;

3) ceux qui sont centrés sur la production d'une réponse correcte (justesse de la réponse, mobilisation de connaissances adéquates) ;

4) ceux qui conçoivent l'écrit comme expression de soi (avis personnel, style, originalité).

L'utilisation de ces profils pour traiter les réponses des étudiants<sup>19</sup> met en évidence une rupture nette entre les étudiants de licence et les étudiants de master d'une part, et d'autre part, en licence, entre la 1<sup>ère</sup> année et les deux années suivantes. Suivons le trajet que ces résultats permettent de reconstruire.

Les étudiants de 1<sup>ère</sup> année de licence se donnent comme normes l'expression de soi ou la recherche de la réponse correcte. L'importance de l'expression de soi ici peut être lue comme une persistance de représentations de l'écriture comme communication et expression de soi, venant du secondaire (cf. Lafont-Terranova & Colin, 2006 : 64 sq.). Les étudiants de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année de licence cherchent quant à eux majoritairement à écrire clairement et correctement, en se focalisant sur la forme et la clarté du discours. Ceux de master au contraire s'attachent aux textes d'autrui et à l'écriture avec ces textes qu'ils doivent citer, reformuler, discuter, etc.

Avant de commenter ces évolutions des normes personnelles déclarées par les étudiants, nous proposons d'examiner les résultats concernant les normes attribuées aux enseignants. Ces résultats montrent une nette différenciation selon les années d'étude<sup>20</sup> qui permet de reconstituer un déroulement des études de la première année à la cinquième en mettant en évidence l'évolution des représentations concernant les attentes des enseignants, qui révèlent différentes conceptions de ce qui est attendu

---

17 La première demandait de choisir dans une liste d'items, en les hiérarchisant, cinq dimensions auxquelles les étudiants font le plus attention lorsqu'ils écrivent, ce que nous avons appelé leurs normes personnelles ; la seconde leur demandait de préciser, à partir de cette liste ou en choisissant leurs propres formulations, quelles sont, selon eux, les attentes des enseignants. La liste d'items a été constituée sur la base des descriptions usuelles des textes universitaires, elle n'est pas elle-même classée, mais elle induit forcément les réponses des étudiants. Elle a cependant été retenue, à l'encontre d'une question ouverte, pour permettre et faciliter les traitements statistiques.

18 Ces profils ont été construits à partir d'un cercle de corrélations (issu d'une analyse en composantes principales) qui devait permettre de déceler dans les déclarations des étudiants des regroupements d'items qui permettraient ensuite d'effectuer une comparaison entre les niveaux ou les disciplines.

19 Sont ici privilégiées les dimensions placées au rang 1 de la liste hiérarchisée.

20 La rupture la plus importante se situe entre les étudiants de licence et ceux de master ; une deuxième différence est visible cependant entre chaque première année d'un cursus et les années suivantes.

dans un écrit universitaire.

Ainsi, les étudiants de 1<sup>ère</sup> année de licence pensent que les enseignants privilégient les critères de surface (formes linguistiques) alors que ceux des 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années pensent que les enseignants privilégient la clarté du discours tout en considérant aussi des critères plus disciplinaires comme les sources ou langagiers comme la qualité de la reformulation. Ces réponses sont celles qui militent le plus pour une continuité des représentations. En effet, les déclarations de ces étudiants préfigurent ce qui sera dit par les étudiants de master des attentes des enseignants. Cela dit, les étudiants de 1<sup>ère</sup> année de master découvrent l'importance pour leurs enseignants de la problématique, ainsi que la qualité ou l'originalité de la recherche ; ils évoquent aussi l'importance des lectures (souvent dites difficiles) et de leur compréhension dans l'évaluation des enseignants. Quant à ceux de 2<sup>de</sup> année de master, ils pensent que les enseignants vont tenir compte des articulations (intertextuelles et intratextuelles), donc du travail avec le discours d'autrui, des références bibliographiques et de l'argumentation développée dans le mémoire. Bref des critères que l'on pourrait utiliser pour évaluer des écrits scientifiques.

Ces représentations des attentes des enseignants montrent une transformation des représentations de ce qu'est ou doit être un écrit universitaire, qui passe ainsi de dimensions linguistiques ou transversales (comme produire un texte clair) à des dimensions discursives spécifiques des écrits de recherche, c'est-à-dire une transformation des rapports à l'écrit qui accompagne les apprentissages tout au long du cursus.

On constate une relative concordance entre les normes personnelles et les normes attribuées aux enseignants, du moins dans le trajet d'ensemble. Certaines distorsions proviennent de la constitution des catégories d'items, plus globalisante dans le traitement de la question sur les normes des enseignants et reposant sur des formulations personnelles d'étudiants qui ne reprennent pas toujours les items de la question précédente. La distorsion la plus importante est, parmi les attentes supposées des enseignants, l'apparition à la fin de la licence de catégories qui préfigurent les déclarations d'étudiants de master (attentes sur les sources et le travail de reformulation des textes lus). Cette distorsion est classique. Que les étudiants changent de point de vue entre le moment où ils pensent à leur propre travail et celui où ils s'imaginent ce que l'enseignant va apprécier dans son évaluation n'a rien d'étonnant. Il y a une certaine distance entre ce qu'on sait être important pour l'enseignant et ce dont on arrive à prendre conscience à propos de son écriture, c'est d'une certaine manière une distance qui rappelle celle qui oppose les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales.

Ces résultats se rejoignent principalement en ce qu'ils mettent en évidence la rupture entre les cycles de licence et de master et l'évolution tout au long du cursus vers des représentations des attentes des enseignants et des déclarations de normes personnelles de plus en plus centrées sur les dimensions discursives de l'écriture : poids de l'argumentation à construire, de l'originalité de la problématique (ce qui n'a pas grand-chose à voir avec l'originalité déclarée par les étudiants en première année de licence comme norme personnelle), travail avec les discours d'autrui, à la fois technique (les références, les citations) et scientifique (les articulations entre discours), importance

de la lecture. Comme l'écrivaient Catherine Deschepper et Francine Thyrion (2008),

Sur le plan du rapport à l'écrit, c'est une rupture épistémologique: utiliser le langage comme matériau pour produire des significations qui ont une pertinence dans un champ du savoir; manier les notions/concepts de manière cohérente et rigoureuse; formuler une problématique; construire un point de vue sur un objet et tisser des relations entre les aspects abordés...

Ces ruptures et évolutions doivent faire réfléchir les enseignants universitaires sur les démarches d'accompagnement qu'ils mettent en place et surtout amener à la reconnaissance que beaucoup de choses se rejouent sans arrêt tout au long du cursus. L'apprentissage de l'écriture n'est jamais fini. Confrontés à de nouveaux genres de discours, les étudiants découvrent de nouvelles dimensions des écrits, auxquelles ils doivent faire face et qui leur font jouer de nouveaux scénarios d'apprentissage.

Ces représentations des normes montrent enfin dans leurs évolutions que les rapports aux écrits sont contextualisés, dépendants des différentes expériences langagières que font les étudiants à chacune des étapes de leurs cursus.

## Dimensions disciplinaires

Nous avons peu abordé jusqu'à présent l'incidence des contextes disciplinaires dans l'élaboration de ces représentations. Et de fait, les effets des contextes institutionnels (les années d'études) ont eu tendance, dans leur caractère massif, à minimiser ce qui peut émerger de la conscience disciplinaire des étudiants (Reuter, 2007). En effet, les étudiants n'étaient pas interrogés directement sur ce qu'ils pouvaient percevoir comme le contexte disciplinaire de leurs études (sauf au début du questionnaire, voir ci-après). Les dimensions disciplinaires de leurs rapports à l'écrit/écriture ont été mis en évidence à partir des traitements statistiques que nous avons opérés et qui croisaient telle dimension (l'écrit représentatif, les genres d'écrits qui posent problème, les normes personnelles, les attentes des enseignants) avec la variable de l'origine disciplinaire des étudiants. Mais il nous est souvent arrivé de constater que certaines disciplines ne sont pas discriminantes ou particularisées par un groupement de réponses suffisamment homogène.

C'est dans l'identification de l'écrit représentatif de leur discipline que les résultats sont les plus clairs (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2009) : parmi les cinq disciplines choisies pour cette étude, trois sont clairement caractérisées par un ou plusieurs écrits qui leur sont propres. Dissertation et commentaire sont choisis massivement par les étudiants de littérature ; dossiers, rapports de stage et enquêtes par ceux inscrits en sciences du langage ; mémoires et TER (travaux d'études et de recherches) par ceux des sciences de l'éducation. Les étudiants d'histoire se distinguent selon l'université où ils sont inscrits<sup>21</sup> : ceux de Lille déclarent écrire surtout des exposés<sup>22</sup>, ceux de Bruxelles disent écrire des travaux de séminaire. Nous avons là un effet très marqué d'un contexte institutionnel autre que l'année d'étude : la même discipline donne lieu à des écrits,

---

21 L'enquête s'est déroulée dans trois institutions universitaires en France et une en Belgique. Les résultats mettant en évidence la spécificité de l'enseignement belge sont aussi frappants que peu nombreux. Cette spécificité n'apparaît que dans quelques domaines. C'est la raison pour laquelle nous ne l'avons pas signalée jusqu'à présent.

22 Ce résultat est étonnant, mais montre la relative absence de clarté chez ces étudiants de ce que peut être un écrit.

identifiés comme représentatifs, très différents. En Belgique l'initiation à l'écriture de recherche via les « travaux de séminaire » est bien plus marquée qu'en France. Enfin, la psychologie n'est pas liée à un écrit spécifique qui serait identifié par les étudiants. Beaucoup de non-réponses (tous niveaux confondus) se trouvent dans cette discipline (ainsi qu'en sciences du langage). Seule la littérature offre une unité exceptionnelle autour de la dissertation (au sens français du terme), écrit emblématique identifié par tous les étudiants de lettres.

En ce qui concerne les difficultés déclarées, elles sont liées aux genres de discours identifiés comme représentatifs de la discipline. Ceci permet de supposer que les difficultés d'écriture sont bien liées à ces disciplines. Sans surprise, les étudiants de sciences de l'éducation rencontrent des difficultés dans la rédaction de mémoires et de «travaux d'études et de recherches (TER)», ceux de sciences du langage dans la rédaction de dossiers et de rapports de stage, ceux de littérature dans celle des dissertations. Les étudiants de psychologie ne présentent pas de réponse significative. Un résultat étonnant concerne les étudiants d'histoire: ceux de Bruxelles déclarent les travaux de séminaire et les écrits d'examen comme difficiles; par contre ceux de Lille déclarent massivement avoir des difficultés avec la dissertation, comme les étudiants de littérature. Nous avons interprété cette divergence interne à la discipline comme un effet des contextes institutionnels: en France, les disciplines lettres et histoire forment essentiellement de futurs enseignants qui auront à passer des concours de recrutement dont l'épreuve phare est la dissertation. Ce n'est pas le cas en Belgique où la finalité de la formation universitaire est de former des historiens (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2013: 136).

Les profils d'étudiants présentés plus haut à propos des normes personnelles se répartissent également selon les disciplines. Nous écrivions en 2011 (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2011:122)

Si tous les étudiants partagent l'idée qu'il faut mobiliser ses connaissances et trouver la réponse juste (profil "répondre correctement"), les trois autres profils se répartissent clairement selon les disciplines.

Sauf en ce qui concerne les étudiants d'histoire français et belges qui ne se rassemblent pas sur un profil précis, les autres étudiants se répartissent comme suit : en littérature, les étudiants disent faire attention au style, à l'originalité et la formulation d'un avis personnel (profil « expression de soi ») ; ceux de psychologie et sciences de l'éducation disent surtout se centrer sur l'écriture à partir des textes d'autrui et ceux de sciences du langage sur une écriture claire (correction de la langue, clarté formelle et articulations du discours).

Enfin, en ce qui concerne les attentes des enseignants, les choses sont plus contrastées et moins claires. Deux groupes s'opposent radicalement : les étudiants en sciences de l'éducation ne présentent aucune réponse qui pourrait les particulariser à la différence des étudiants d'histoire de Bruxelles qui pensent massivement que leurs enseignants attendent d'eux précision des sources et des références bibliographiques (on retrouve là une trace de la formation à la recherche historique évoquée ci-dessus). Les autres étudiants se répartissent selon l'opposition classique entre centration sur les aspects linguistiques et expressifs de l'écriture (étudiants d'histoire à Lille et

de sciences du langage) et centration sur les dimensions discursives de l'écriture de recherche (psychologie et littérature) : qualité de la problématique, argumentation et organisation discursive.

On le voit, il n'y a guère de continuité entre ces résultats. L'exemple le plus frappant en est le contraste en littérature où l'étudiant représentatif dit travailler l'expression personnelle et s'attend à ce que l'enseignant l'évalue sur la qualité discursive. Nous avons interprété ces résultats hétérogènes comme signe de la complexité de l'identification des disciplines par les étudiants, comme parfois une conscience disciplinaire floue et inorganisée ou encore un effet de pratiques évaluatives relativement opaques qui ne clarifient pas les dimensions disciplinaires de l'écriture universitaire. L'absence de détermination nette des déclarations d'étudiants par les disciplines peut aussi renvoyer à une conception du langage comme transparent, les genres de discours n'étant pas enseignés comme spécifiques à des épistémologies disciplinaires.

## Conclusion

La complexité des rapports à l'écrit et à l'écriture émerge de cette analyse des réponses d'étudiants, à la fois dans les évolutions clairement identifiables tout au long du cursus, et dans une relative incertitude quant à leurs dimensions disciplinaires. Nous pouvons voir ainsi l'effet contrasté des contextes : les contextes institutionnels sont bien plus visibles que les contextes disciplinaires. Qu'il s'agisse des années d'étude ou des institutions universitaires, les étudiants traduisent par leurs réponses une perception relativement claire de ce qui est attendu. Voir le contraste entre les étudiants d'histoire dans une université française *versus* une université belge (en ce qui concerne l'écrit dit représentatif de leur discipline, les genres déclarés difficiles et les attentes des enseignants) ; voir également l'évolution de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>ème</sup> année du discours sur les normes, passant de normes strictement linguistiques ou de préoccupations pédagogiques liées à l'évaluation (donner la bonne réponse) à des normes discursives, intégrant un bon nombre des dimensions des écrits universitaires, comme l'argumentation, la construction d'une problématique et le travail avec les discours d'autrui.

Concernant le rapport à l'écrit/écriture, on peut voir dans leurs réponses davantage un ou des rapport(s) à l'écrit qu'un (ou des) rapports à l'écriture. Les difficultés, si elles sont liées à certaines spécificités de l'écriture (construire un texte cohérent et clair), portent souvent sur les entours de l'écriture, les lectures difficiles à comprendre et à reformuler, l'organisation du temps, les multiples recherches qui président au passage à l'écriture (recherche de bibliographie, recueil de données, etc.). Un focus sur les difficultés déclarées quant au travail intertextuel spécifique de l'écriture académique, peu nombreuses comparativement, montre les contradictions auxquelles les étudiants sont confrontés, tiraillés entre le souci d'objectivité et de fidélité aux auteurs qu'ils citent ou reformulent et la perception qu'il faut malgré tout un peu s'impliquer en tant que scripteur, ne serait-ce que dans l'élaboration d'articulation entre les discours ou de construction d'une argumentation. Cette contradiction est source d'une grande insécurité scripturale, pour reprendre le concept proposé par M. Dabène (1985).

Les évolutions, lentes mais certaines, vers la perception des pratiques spécifiques à l'écriture de recherche renforcent la nécessité d'un accompagnement explicite de l'écriture tout au long du cursus, selon les années et/ou selon une perspective disciplinaire. Il nous semble important en effet de considérer que les apprentissages scripturaux ne sont jamais achevés, que chaque changement de contexte nécessite pour l'enseignant une nouvelle clarification des attentes et pour l'étudiant une redéfinition de ses savoir-faire. Plutôt que de postuler que ces apprentissages se feront tant bien que mal, par assimilation intuitive des *hidden features*, mieux vaut penser des dispositifs de travail explicite sur les dimensions de l'écriture académique et de recherche qui puissent accompagner les étudiants dans leur voyage au sein des institutions universitaires et à travers des pratiques d'écriture spécifiques.

## Bibliographie

ASSIS, J. A. “Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 423-454.

BARRE-DE MINIAC, C. **Le rapport à l'écriture**. Aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion. 2000.

BAZERMAN, C.; RUSSELL, D. R. (org.). **Writing selves/writing societies: Research from activity perspectives**. Retrieved from Colorado State University, The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity. 2003. Available at: [http://wac.colostate.edu/books/selves\\_societies](http://wac.colostate.edu/books/selves_societies).

BERNIE, J.-P. Les ‘situations différées’ de Francis Ruellan: fécondité et zones d'ombre d'un espace de problématisation. In REUTER, Y. (éd.). **Pédagogie du projet et didactique du français**. Villeneuve d'Ascq: P. U. Septentrion. p. 141-168.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Se référer au discours d'autrui : comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux*, v. 54, p. 41-51, 2002.

BOCH, F.; RINCK, F. (éd.). Énonciation et rhétorique dans l'écrit de recherche. *Lidil*, v. 41, 2010.

BRONCKART, J.-P. Contributions à la didactique de la langue maternelle. In: BRONCKART, J.-P. **Pourquoi et comment devenir didacticien ?** Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2016. p. 43-62. Original publié en 1982.

CARTON, F. Discours des enseignants d'université sur la compétence en expression écrite de leurs étudiants. *Enjeux*, v. 53, p. 162-175, 2002.

CHARTRAND, S.; BLASER, C. Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. *Diptyque*, v. 12, p. 107-127, 2008.

DABÈNE, M. **Écriture et lecture chez l'adulte, approche empirique de la compétence scripturale**. Thèse sous la dir. de Jean Peytard, université de Besançon, 1985.

DAUNAY, B.; DELCAMBRE, I. Les modalités énonciatives de la reprise du discours d'autrui dans les écrits de recherche et les écrits didactiques. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 37-64, 2017. Disponible sur: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2017v21n43p37>.

DELCAMBRE, I. Cadre et cadrage discursifs : problèmes d'écriture théorique. *Pratiques*, v. 121-122, p. 45-57, 2004.

DELCAMBRE, I. Le mémoire de master : ruptures et continuité. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 3, p. 569-612, 2013.

DELCAMBRE, I. De quelques discours évaluatifs à propos de mémoires de master. *Mélanges CRAPEL*, v. 37, n. 1, p. 101-118, 2016. Disponible sur: <http://atilf.fr/spip.php?rubrique635>. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01593065>.

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Écrits et disciplines dans l'université française: le cas des sciences humaines. In: J.-M. DEFAYS, J.-M.; ENGLEBERT, A. (éd.). **Acteurs et contextes des discours universitaires, Actes du colloque international Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations**, 24-26 avril 2008. Bruxelles, Paris: L'Harmattan, 2009. p. 151-166.

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Continuités et ruptures dans les pratiques d'écriture à l'université : l'exemple de cursus en Sciences Humaines. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, n. 93, p. 115-130, 2011.

- DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Littéracies universitaires. Présentation. *Pratiques*, v. 153-154, p. 3-19, 2012.
- DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Le mémoire de master dans le discours d'enseignants universitaires : entre travail de recherche et écriture académique. In: FRENAY, M.; ROMAINVILLE, M. (éd.). *L'accompagnement des mémoires et des thèses*. Louvain: Presses de l'Université de Louvain, 2013. p. 129-151.
- DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). *Letramento e formação universitária*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250.
- DELCAMBRE, I.; REUTER, Y. Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche. *Spirale*, v. 29, p. 7-28, 2002.
- DESCHEPPER, C.; THYRION, F. L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires. *Diptyque*, v. 12, p. 61-86, 2008.
- DONAHUE, C. *Ecrire à l'université: analyse comparée France - Etats-unis*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2008.
- FABIANI, J.-L. Du chaos des disciplines à l'ordre disciplinaire ? *Pratiques*, v. 153-154, p. 129-140, 2012.
- GROSSMANN, F. Les modes de référence à autrui chez les experts : l'exemple de la Revue *Langages*. *Faits de Langue*, Berne, v. 19, p. 225-262, 2002.
- KRUSE, O.; CHITEZ, M.; RODRIGUEZ, B.; CASTELLO, M. (ed.). *Exploring European Writing Cultures: Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education*. Zurich University of Applied Sciences: Working Papers in Applied Linguistics, 10 [Online Publication], 2016. p. 64-86. Retrieved from: <https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/1056/1/Working%20Papers%20in%20Applied%20Linguistics%20No.%2010.pdf>.
- LAFONT-TERRANOVA, J.; COLIN, D. Les enseignants de collège et l'écriture : des représentations à la formation. In: BARRE-DE MINIAC, C.; REUTER, Y. *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon: INRP, 2006. p. 59-84.
- LEA, M. R. Academic Literacies in Theory and Practice. In: STREET, B. V.; HORNBERGER, N. H. (ed.). *Encyclopaedia of Language and Education Vol 2, Literacy*. Springer Science+Business Media LLC, 2008. p. 227-238.
- 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, 1998.
- LECLERC, V. *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*. Paris: ESF, 1999.
- MOIRAND, S. Qu'est-ce qu'un discours universitaire de recherche en lettres et en langue ? In: DEFAYS, J.- M.; ENGLEBERT, A. *Principes et typologie des discours universitaires*. Paris: L'Harmattan, 2009. p. 95-109.
- POLLET, M. *Pour une didactique des discours universitaires*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, 2001.
- REUTER, Y. (éd.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. 3<sup>ème</sup> éd. Bruxelles: De Boeck, 2013.
- REUTER, Y. La conscience disciplinaire, présentation d'un concept. *Éducation et Didactique*, v. 1, n. 2, p. 55-71, 2007. Retrieved from: <https://journals.openedition.org/educationdidactique/175>.
- RINCK, F. Aborder la notion d'auteur scientifique dans la formation universitaire. *Diptyque*, v. 33, p. 127-140, 2016.
- RINCK, F.; BOCH, F. Enunciative Strategies and Expertise Levels in Academic Writing: How

do Writers Manage Point of View and Sources? In: CASTELLO, M.; DONAHUE, C. **University Writing: Selves and Texts** Academic Societies. Studies in Writing. Bingley (UK): Emerald, 2012. p. 111-128.

RUSSELL, D. R.; LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B.; DONAHUE, C. Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (ed.). **Genre in a Changing World: Perspectives on Writing**. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. Available at: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>.

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

STREET, B. V. «Hidden» Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)**, v. 24, n. 1, 2009. Retrieved from: <https://repository.upenn.edu/wpel/vol24/iss1/1>.

# A escrita de artigo acadêmico em domínios digitais e os efeitos de suas práticas discursivas na ciência

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues\*  
Jane Quintiliano Guimaraes Silva\*\*

Usarei o ensaio como pretexto para problematizar a escrita acadêmica, ou melhor, para problematizar o modo como as políticas da verdade e as imagens do pensamento e do conhecimento, dominantes no mundo acadêmico, impõem determinados modos de escrita e excluem outros, entre eles o ensaio. Um dos meus mestres, Basil Bernstein, ensinou-me que, para saber a estrutura profunda de uma prática institucional, temos que interrogar sobre o que ela proíbe. Se quisermos compreender como funcionam as estruturas de produção, transmissão e controle do conhecimento, é melhor tentar averiguar o que proíbem. Somente assim conheceremos os limites e, portanto, as regras básicas do seu funcionamento. (LARROSA, 2003, p. 102)

Pode, sem dúvida, parecer nada original introduzir uma discussão com a voz do outro, apropriando-se dela para, assim, deixar anunciar o tom que, aqui, as palavras, as nossas, serão tecidas. E, mais, lembrando-nos das ideias de Bakhtin (2003), no horizonte de nossas reflexões sobre a escrita científica, temática a que nos dedicaremos no presente trabalho, temos, do ponto de vista metodológico e discursivo, o quanto de ditos anteriores conectam os nossos dizeres sobre esse objeto, o quão longe está, embora se possa desejar, inconscientemente, uma escrita e um discurso que se queiram transparentes, dotados de sentido unívoco, apartados de uma alteridade, critérios esses que vigoram no imaginário científico de há muito.

Assim, significamos a citação que abre este texto. O questionamento feito por Larrosa (2003, p. 102) acerca do “modo como as políticas da verdade e as imagens do pensamento e do conhecimento, dominantes no mundo acadêmico, impõem determinados modos de escrita e excluem outros” afigura-se, na trama de nossa discussão, como mote para sinalizar o caminho que vamos percorrer na produção deste trabalho.

Importa, no entanto, dizer, de saída, que não trataremos aqui do ensaio, gênero discursivo<sup>1</sup> eleito por Larrosa (2003), como pretexto, para problematizar as regras de pureza e de objetividade que continuam imperando atualmente sobre a escrita na academia. O ensaio, conforme o autor o concebe, sob forte influência de Adorno, vai na contramão dos *papers*. Isso por tratar-se de uma escrita híbrida, que dá lugar à heterogeneidade enunciativa e irrompe com o estilo asséptico da linguagem científica. Segue, argumentando o autor, que o ensaio implica em sua concepção um processo escritural que se permite atravessar e confundir-se por e com discursos das ciências, “com a sua objetividade e racionalidade, por um lado; e da arte, com a sua imaginação,

---

1 A noção de gênero de discurso adotada por este estudo ancora-se em Bakhtin (2003).

\* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

\*\* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

subjetividade e irracionalidade por outro” (LARROSA, 2003, p. 106), colocando-se, assim, em questão fronteiras dos modos de dizer e de um saber dogmatizado pela ciência.

Neste texto, voltaremos nossa atenção para o tratamento dado à escrita do artigo acadêmico em *sites* e *blogs*, tanto privados como vinculados a instituições universitárias, no domínio da *Web 3.0*, que vêm oferecendo cursos a distância e materiais didáticos, alguns de acesso aberto, com vistas a “treinar” e “capacitar” pós-graduandos, futuros pesquisadores e pesquisadores recém-formados para a escrita científica, dita de “alto impacto”.<sup>2</sup> Mais especificamente, propomo-nos empreender uma reflexão sobre as práticas discursivas de treinamento da escrita desse gênero de discurso, engendradas nesse domínio, com o propósito de problematizar a concepção de escrita científica que vem balizando tais práticas e, nessa direção, tentar mostrar os procedimentos discursivos de que elas se valem para possibilitar a entrada do sujeito aprendiz na ordem discursiva da instituição acadêmica.

Para conduzirmos essa reflexão, respaldamo-nos em pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) de orientação francesa, campo de estudo em que se inscrevem as nossas pesquisas sobre escrita na universidade. Aqui vamos nos valer das contribuições de Foucault (2005), particularmente as trazidas em *A ordem do discurso*, cuja reflexão se concentra sobre a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as atravessam, demonstrando que existem diversos procedimentos que controlam e regulam a produção dos discursos em nossas sociedades.

A fim de situarmos o contexto das práticas discursivas tomadas aqui como objeto de observação, importa considerar que, no cenário brasileiro, a proliferação de cursos que se prestam ao ensino da escrita científica de alto impacto, no domínio da *Web 3.0*, não se circunscreve a um modismo. Tal empreitada é uma resposta às novas exigências da internacionalização da produção acadêmica, alinhadas às demandas do mercado editorial de revistas científicas nacionais e internacionais, de reconhecido *status* pela comunidade científica, e aos *rankings* universitários internacionais. Acerca desse fato, para efeito de ilustração, consideremos, por ora, a ementa de um *site* que deixa claro o objetivo e o objeto de seu trabalho:

Este *site* foi especialmente desenvolvido para a disseminação de conhecimentos e treinamento na área de Escrita Científica. Os cursos abordam tópicos em Estrutura e Linguagem, de forma modular, e foram desenvolvidos especialmente para qualificar cientistas, pesquisadores e alunos de pós-graduação para o processamento e produção de Artigos Científicos de Alto Impacto.<sup>3</sup>

Sobre a amplitude que alcança esse fenômeno no contexto contemporâneo da *Web 3.0*, e, para, aqui, minimamente, continuar tentando ilustrá-lo, não poderíamos deixar de mencionar que fizemos ao *Google* consultas sobre as expressões *escrita científica* e *escrita acadêmica*, *escrita acadêmico-científica*, sem quaisquer crivos de uma busca mais

---

<sup>2</sup> Em trabalho anterior, uma de nós se ocupou da concepção de escrita subjacente a práticas discursivas impressas e digitais relativas ao ensino da escrita de pesquisa. RODRIGUES, Daniella Lopes D. I. Escrita de pesquisa e para a pesquisa: confrontando prescrições e uso. 6º Colóquio Internacional sobre Letramento e cultura escrita. Faculdade de Educação, UFMG, 2017.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://escritacientifica.com/pt-BR/>. Acesso em: 12 jul. 2019. Esse site, vinculado a uma universidade pública de São Paulo, é tomado como referência por muitas outras instituições acadêmicas brasileiras, particularmente, por programas de pós-graduação.

final, para o que recebemos, como entrada, em apenas 0,29 segundos, uma resposta de aproximadamente 42.500.000 resultados. De igual modo, recorrendo às expressões *academic writing* e *scientific writing* em apenas 0,21 segundos, foram apresentados 51.698.000 resultados.<sup>4</sup>

Essas expressões, além de nos remeterem a *blogs* e *sites* de cursos *online*, abriram-se para os manuais de escrita acadêmica ou também chamados de redação técnico-científica, em formato de *e-books*, muitos deles distribuídos gratuitamente. Também, aí, encontram-se videoaulas, palestras no YouTube, perfis do Facebook, *powerpoints* pessoais e institucionais e uma multiplicidade de artigos que se prestam a formular orientações sobre o que e como é produzir um artigo acadêmico. Essa consulta pode, à primeira vista, figurar-se simplista, mas os dados encontrados impressionam. Isso não apenas pelo seu montante, mas, sobretudo, pela ampla pluralidade e diversidade de espaços e discursividades que se proliferam na cultura digital, firmando-se como verdadeiro *locus* de treinamento e de capacitação para a escrita científica, em que atuam diferentes profissionais – editores de revistas científicas, professores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento –, que se propõem a ministrar tais cursos *online* e/ou por meio de videoaulas e/ou a redigir materiais didáticos sobre o tema, com o propósito de “transmitir” e difundir saberes sobre a escrita científica, particularmente, o artigo acadêmico.

A escolha por esse gênero de discurso como objeto de treinamento no âmbito desses cursos não é algo arbitrário. Ao contrário, está em sintonia com o que se advoga no cenário contemporâneo das publicações acadêmicas e é legitimado pelo mercado editorial de periódicos. Nesse contexto, comparado ao livro, o artigo acadêmico tem se sobressaído na preferência da publicação acadêmica (MOTTA-ROTH, 2002) em razão de sua maior rapidez de divulgação. Alia-se a isso o fato de possibilitar a circulação de conhecimentos, o relato de resultados de investigação, a comunicação entre cientistas e o impulso científico da área disciplinar em questão (LAKATOS; MARCONI, 2001, entre outros).

No âmbito dessas práticas discursivas, chama-nos atenção a presença de uma espécie de política de escrita científica, centrada em um tipo específico de artigo, o experimental, que se enquadra, no tocante a sua arquitetura textual e argumentativa, em um modelo constituído de quatro unidades retóricas recorrentes: Introdução, Métodos, Resultados e Discussão (IMRD), oriundo do chamado CARS (*Create a Research Space*), técnica de escrita acadêmica proposta por Swales (2008) para fins de ensino, como bem explica esse autor. No entanto, tal modelo parece fixar-se como referência para quaisquer textos de escrita de pesquisa no domínio das práticas discursivas aqui em observação.<sup>5</sup> Ou seja, esse modelo parece atestar um único modo de escrita, uma única forma de textualizar o vivido da pesquisa, a despeito da natureza e dos propósitos do objeto em estudo, do campo disciplinar que o engendra e do sujeito escrevente.

É frente a esse cenário, em que se imbricam diferentes discursividades – de *e-books*, *sites*, *blogs*, com seus materiais escritos, aulas *online* a videoaulas –, fazendo-se

---

<sup>4</sup> Essas consultas ao Google se deram no período de junho a julho de 2019.

<sup>5</sup> Neste momento de nossa exposição, não nos estenderemos na discussão sobre esse modelo, pois o faremos na seção voltada para análise do material, embora seja necessário observar que o autor não faz referência apenas ao artigo experimental, mas também ao ensaio, sinalizando que esse gênero seria mais recorrente em práticas de pesquisa das Ciências Humanas e Sociais.

circular um sentido e um saber sobre a escrita científica, que este trabalho propõe-se a problematizar o discurso que constitui essas práticas, partindo do questionamento sobre se elas não afigurariam como uma forma de fazer endossar um único modo de produzir a escrita científica, conseqüentemente, um discurso sobre a escrita do texto de pesquisa científica.

Assim, retornando ao ponto inicial da introdução deste texto, o presente trabalho, através de uma perspectiva discursiva, alinhada à AD, em diálogo com as ideias de Foucault, procura compreender o funcionamento do discurso sobre a escrita científica, no conjunto de práticas discursivas aqui em observância (mas sem se limitar a estas), a fim de apreender os procedimentos da produção dessa escrita que determinam o que pode e não pode ser dito para assegurar, nessa medida, reiterar, de forma legítima, a escrita científica. Para acercarmos-nos desse propósito, do ponto de vista do trabalho analítico, nosso objetivo é apresentar uma análise de enunciados produzidos e postos em circulação em *sites*, *blogs* e manuais de redação que se afiguram como expressão de controle e interdição.

Acreditamos que a problemática da escrita científica aqui abordada é de suma importância para pensarmos o funcionamento das práticas discursivas de treinamento dessa escrita no contexto digital, espaço que se diz aberto e de fácil acessibilidade àqueles que estão em busca de saberes, mas que acaba fazendo valer alguns modos de escrita científica e silenciando outros.

## Sobre a prática da escrita científica

Uma abordagem da problemática da escrita científica impõe-nos, primeiramente, que deixemos clara a noção de escrita que aqui adotamos. Do ponto de vista discursivo, a compreensão que temos de escrita se afasta daquela que a toma como produto, como um ato linear, individual, apartada das injunções sócio-históricas que a regulam. Ao contrário, a escrita, da perspectiva teórica assumida, é compreendida, a um só tempo, como processo e prática social, o que implica tomá-la na sua exterioridade – nas condições de produção que a engendram. Nessa dimensão, a escrita como processo, como nos fala Corrêa, “consiste no desenrolar de um trabalho que começa no encontro intersubjetivo, produtor de qualquer fato de linguagem, e que, ao menos indiciariamente, se marca no fio do discurso” (CORRÊA, 2013, p. 89). Na ideia de processo, articulada à de trabalho, guarda-se a de “escrita como algo em movimento, de uma atividade que não se fecha, que, embora possa ser suspensa, pausada, interrompida, não tem um fim”, como nos diz Indursky (2016, p. 32). Para essa autora, pensar a escrita como processo implica dizer que ela pode sempre ser retomada e receber continuidade, ser transformada, mobilizar outros e/ou novos fios discursivos. E, nesse processo, ao lançar um texto em produção ao interdiscurso, a escrita consiste em um trabalho de tramar fios discursivos provenientes do intertexto e/ou do interdiscurso (INDURSKY, 2016, p. 35).

A escrita, como prática social, é um dos modos de o sujeito estabelecer uma interlocução com a produção e a circulação de discursos de seu tempo, de sua cultura, de sua sociedade, de relacionar-se com a história, em suma, de inscrever-se em suas práticas discursivas, para o que, conforme a instituição que a governa, demandam-se determinados saberes e não outros, aí já postos em circulação e inscritos em uma

rede de discursividade (interdiscurso). Sob essa ótica, entendemos a escrita científica vinculada às ordens discursivas da instituição acadêmica, que dá corpo e materialidade a diferentes saberes, produzidos e em circulação, na esfera das atividades da vida acadêmica. Por essa via, considerando-se a dinâmica da organização da vida acadêmica, no tocante aos domínios das disciplinas, tanto universitárias como científicas, pode-se dizer que, sob o rótulo *escrita científica*, encontram-se diferentes práticas discursivas, reguladas, epistêmica e institucionalmente, pelos objetos de conhecimento, métodos, modos de produção e circulação de discursos, e aqui se aportam os gêneros acadêmicos, com os quais e nos quais a escrita se tece, dá corpo à língua, atualiza o(s) discurso(s), resultando em texto (SILVA, 1999). Ainda com Corrêa (2018), os gêneros acadêmicos são produtos, sobretudo, de uma concepção de ciência, estão ligados a modos de repartição do saber com seus mecanismos de poder em termos de línguas, de organização cultural do pensamento e de formas de circulação do conhecimento.

Desse modo, admitindo-se a dinâmica das práticas discursivas da escrita no âmbito da organização da instituição acadêmica, em que se têm, de um lado, as práticas de escrita produzidas no domínio do ensino da graduação (as da formação de estudantes) inscritas em uma dada ordem discursiva, orientada por fins pedagógicos, de outro, as do domínio da pesquisa, as do fazer acadêmico, que visam fundamentalmente à construção e à disseminação do conhecimento científico (em que atuam os pesquisadores *experts* e os pesquisadores em formação), acreditamos que o que estará em jogo nessas práticas discursivas é uma seleção e um controle dos objetos, dos modos de produção e de circulação dessa escrita e, nessa medida, da entrada do sujeito nessas práticas.

A respeito dessa questão, Russell e Cortes (2012), sob o olhar dos estudos do letramento, discutindo sobre as distinções que cercam a escrita na universidade, comentam que do ponto de vista de sua política de ensino da escrita e de trabalho com a escrita, deixa-se entrever uma hierarquização entre os saberes e os conhecimentos a serem transmitidos e os que aí são produzidos. Enfatizam esse argumento, dizendo-nos que tal distinção, no interior da instituição universitária contemporânea, acaba por indicar diferenças fundamentais na maneira como a escrita, sua aprendizagem e ensino, e a pesquisa, são concebidas e praticadas dentro do ensino superior. E, nessa dinâmica, a maneira como as identidades de estudantes, professores e cientistas/pesquisadores são construídas (RUSSELL; CORTES, 2012, p. 13).

Em uma posição análoga, Assis (2015, 2018) vai nos dizer que, relativamente às práticas discursivas da escrita, reconhece-se que, num polo, há o pesquisador reconhecido e, noutro, o pesquisador em formação ou pesquisador aprendiz (não apenas o aluno de graduação, nos anos iniciais, mas também durante toda essa etapa de formação; incluem-se, ainda, o estudante de mestrado e, por fim, o de doutorado), cuja inserção no discurso científico se faz, sobretudo, pelas práticas sociais e discursivas vividas ao longo da formação universitária (ASSIS, 2018, p. 7).

Outro argumento, para pensar a questão do controle que cerca o funcionamento da escrita na esfera da produção do discurso científico, que nos parece oportuno, encontramos em Reuter (2004). Embora esse pesquisador não aborde essa questão numa visada foucaultiana, as suas ideias se aproximam de nossas discussões. Esse autor julga necessário estabelecer uma distinção entre escrita acadêmica e escrita de pesquisa em formação, terminologia adotada por ele para caracterizar, particularmente,

o fazer acadêmico do pesquisador em formação. Segundo ele, a escrita de pesquisa é, a um só tempo, objeto de aprendizagem de saberes disciplinares e meio/ferramenta de o pesquisador em formação engajar-se com os problemas, métodos de uma disciplina científica e com as formas de textualizá-los. A essas práticas, que demandam gêneros acadêmicos específicos para a produção e sistematização de conhecimento, como a dissertação ou a tese, o autor as descreve como um espaço de interseção entre duas esferas socioinstitucionais de atividades: de um lado, a de formação, em que o principal desafio é o de demonstrar a apropriação de conhecimentos nas formas e padrões reconhecidos pela comunidade universitária que rege a disciplina em questão; de outro, a escrita da pesquisa, em que a questão principal é, antes, produzir conhecimento em formas e padrões reconhecidos pela comunidade científica que governa o campo de estudo em causa (REUTER, 2004, p. 10).

Em diálogo com o que precede, e reiterando a posição de nosso estudo, pensamos aqui a questão da escrita científica no quadro de regulamentação da produção de discurso de que nos falou Foucault (2005). Ou seja, a constituição e o funcionamento das práticas discursivas da escrita científica, no interior das instituições acadêmicas que a governam, estão sob um regime forjado na relação com a organização, a qualificação e a repartição do conhecimento científico produzido na e por essa esfera acadêmica. Isso significa, em termos foucaultianos, que a entrada na ordem do discurso da escrita científica envolve historicamente procedimentos de controle de discursos/saberes e poderes que atravessam e regulam as práticas e os sujeitos que a elas desejam pertencer.

Esse autor, referindo-se, particularmente, à ordem do discurso das instituições acadêmicas, vai nos dizer que tais procedimentos “não são outra coisa senão deter a força, os perigos, a inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita” (FOUCAULT, 2005, p. 8). E é justamente porque há sempre um perigo jamais plenamente controlável no que se diz que esse autor, em sua crítica às vontades de verdade colocadas em prática na sociedade, vai assumir como hipótese que

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2005, p. 8-9).

Dessa perspectiva, acreditamos poder estender essa hipótese às questões que trazemos às práticas do discurso sobre a escrita científica, aqui em observância, pois, como discutiremos com vagar na próxima seção, os objetos a conhecer da escrita científica, as técnicas e estratégias de treinamento mobilizados pelos sites e blogs no corpo de seus manuais e videoaulas parecem estar ancorados em uma “vontade de verdade”, arraigada à ideia de ciência pura, validando-se aí crenças e valores de que a escrita é uma atividade marcada pela objetividade e neutralidade de quem a pratica. E, em decorrência disso, impõem-se procedimentos e técnicas que se exercem sobre os processos da atividade da escrita do texto, a construção de seu(s) objeto(s), as formas de sua enunciação e os sujeitos que aí se inscrevem.

Essa vontade de verdade – que é da ordem daquilo que o discurso diz –, segundo o autor, compreende regimes de verdade, e cada sociedade tem a sua política de

verdade, isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros, diferenciando-os dos falsos (FOUCAULT, 2005, p. 17). Nesse jogo do verdadeiro e do falso, esse autor problematiza a “verdade” que emerge a partir da formação de técnicas, instrumentos e procedimentos de controle, conjuntos ordenados de proposições e disciplinas que organizam e controlam os discursos e impõem-se como estratégias de manutenção desses regimes. Dessa perspectiva, lemos com Foucault que as práticas de escrita engendradas nos espaços dos *sites* e *blogs* figurariam uma

[...] vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje (FOUCAULT, 2005, p. 17).

Outro procedimento de controle que julgamos cercar as práticas discursivas aqui em observância refere-se à disciplina. A relação que buscamos estabelecer entre escrita científica e esse procedimento de controle, seguindo a ótica de Foucault, orienta-se pelo princípio de que a disciplina, sendo a expressão mesma de um campo de saber, regula internamente a produção de seus discursos, limita seu acaso (FOUCAULT, 2005, p. 31). Definida por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições inscritas na “verdade” do discurso de sua época, a disciplina opera com um jogo de regras e definições, técnicas e instrumentos. Em resumo, ela estabelece sobre que objetos se deve falar, que instrumentos conceituais e técnicas há de utilizar, em que horizonte teórico deve se inscrever. Tudo isso, conforme o autor, “constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor” (FOUCAULT, 2005, p. 30). E, por fim, importa destacar, as proposições de uma disciplina devem assentar-se em uma terminologia bem definida para não se transformarem em uma teratologia do saber, como nos diz o próprio Foucault (2005, p. 33).

Eis a relação dos procedimentos de controle que tomamos para empreender uma análise dos enunciados do discurso aqui em questão. Passemos então a essa tarefa.

## Na ordem do discurso da escrita científica nas práticas digitais: o que se pode dizer/escrever e como se deve fazê-lo?

Nesta seção, dedicamo-nos ao trabalho de análise do *corpus* selecionado para este texto, que se constitui de enunciados do discurso sobre a escrita do artigo acadêmico, gênero discursivo, como apontamos na introdução, eleito pelos *sites*, *blogs* e manuais de redação como referência para os exercícios de treinamento, destinados àqueles que desejam entrar na ordem do discurso científico.

Diante desse material de pesquisa, para proceder a um recorte discursivo e a uma análise, perseguimos, à moda foucaultiana, o seguinte pressuposto: para entrar na ordem da escrita científica, habitar a sua linguagem, lidar com seus discursos/saberes, seus gêneros de discurso, conhecer, assim, os rituais da sua palavra – quem pode ou não dizer o que e como pode ou não dizê-lo –, em suma, inscrever-se nas práticas discursivas de um dado campo científico, há de atender às exigências pelas quais se faz o controle dessa entrada. À luz desse pressuposto, voltamos a nossa atenção para perscrutar que

enunciados, mobilizados pelo discurso em pauta, apresentam-se como expressão de mecanismos de controle, de interdição ou de delimitação da escrita do texto científico, por meio dos quais se intentam impedir os perigos, controlar os acasos em que possa incorrer tal escrita, como discutimos na seção anterior.

Para isso, centramos nossa atenção em enunciados que tematizam questões que, aos olhos desse discurso, envolvem saberes que seriam necessários para entrar na ordem desse discurso. Nesse conjunto, recortamos, particularmente, aqueles que evocam a questão da clareza, da concisão, da objetividade/neutralidade na (e para) produção dessa escrita, enunciados vistos aqui como portadores de um dado ordenamento científico e, nessa medida, dotados de uma vontade de verdade, exercida como uma espécie de pressão e de coerção sobre os outros discursos, como Foucault (2005) nos fala, e sobre o próprio discurso em processo de atualização na e pela escrita.

Nessa empreitada, buscamos também indagar que noções de escrita, de texto, de língua balizam as orientações desse discurso para ensinar tal escrita. Para tanto, procuramos lançar um olhar para as prescrições que fundam os enunciados do discurso como formas discursivas que deixam refletir um exercício de controle interno da produção (escrita) do discurso científico, formas essas pensadas e significadas no escopo das coisas ditas em um domínio científico, isto é, um campo disciplinar que, sem dúvida, está sob as injunções institucionais e epistêmicas (e editoriais) de uma comunidade discursiva.<sup>6</sup>

Abrimos este passo trazendo para nossa observação enunciados de um manual que descrevem as regras e os saberes exigidos ao pesquisador para entrar na ordem do discurso científico.

Muitos pesquisadores afirmam que não precisam estudar mais Português para escrever relatórios científicos, pois “já sabem Português”. Na verdade, eles ignoram que para entrar no mundo científico eles devem ser “treinados”, não há outro modo, pois esse conhecimento científico não é intuitivo, nem inato. Naturalmente, o treinamento de um pesquisador deve acontecer desde o aprendizado de conceitos, definições, paradigmas da ciência, trabalhos de grandes cientistas, até a metodologia científica que varia rapidamente nos dias atuais, quando métodos e técnicas, instrumentos e equipamentos surgem a cada momento. O novo pesquisador deve saber que para escrever textos técnico-científicos de qualidade ele deve seguir normas nacionais e internacionais que permeiam a comunidade científica, bem como conhecer os termos técnicos, o estilo, as minúcias da língua que são próprias do meio científico e naturalmente o “estilo científico”, que é bem diferente do estilo jornalístico, literário, ou outro (SOARES, 2011, p. xvii, grifos da autora).<sup>7</sup>

Nesse recorte discursivo, retirado de um manual de redação técnico-científica, produzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, disponibilizado na internet, ressoam, em larga medida, ecos dos dizeres dos muitos outros manuais de redação, *blogs*, *sites* e videoaulas por nós examinados, no que implica, particularmente, a projeção que faz de seu público-alvo: são sujeitos em treinamento que precisam saber certas

---

<sup>6</sup> Acerca da noção de comunidade discursiva, remetemo-nos àquela adotada por Maingueneau (2006, p. 155), para quem várias são as comunidades discursivas, as quais geram e produzem seus discursos. As comunidades discursivas baseadas em atividades científicas mantêm a si mesmas por meio da produção de textos, produção que pressupõe a coesão da comunidade no interior da qual publicações de pesquisas – finalidade dessa comunidade – são produzidas.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://mtc-m16d.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/mtc-m19/2011/12.12.11.52/doc/publicacao.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

coisas presumidamente necessárias para o domínio do conhecimento científico, do modo como o produz e do estilo que sua linguagem deve deter. Desse traço comum, chama-nos atenção o jogo que esse manual confere àquele que quer entrar na ordem do discurso científico, informando-lhe a concepção e a condição de que se acerca o fazer acadêmico, determinando, assim, que, para isso, há de seguir regras, métodos, técnicas e procedimentos, que estão sob a chancela de uma dada disciplina.

Assim, *o aprendizado de conceitos, definições, paradigmas da ciência, trabalhos de grandes cientistas* são as condições especiais do funcionamento do discurso científico ou do texto técnico-científico, para usar a expressão do manual, e, nessa medida, são exigências impostas ao grupo dos iniciados. São exigências que nos remetem ao que Foucault chamou de rarefação dos sujeitos que falam: ninguém entrará nessa ordem do discurso se não for, de início, qualificado para fazê-lo (FOUCAULT, 2005, p. 37-39).

Eis aí outro procedimento de controle dos discursos que não se limita a conjurar os acasos de sua aparição, mas o de impor àqueles que os pronunciam certo número de regras, no interior das quais está a de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Isso porque, como explica Foucault (2005, p. 37), “nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala”. Retomemos, pois, do manual, as palavras citadas acima que nos possibilitam tal interpretação: *o novo pesquisador deve saber que para escrever textos técnico-científicos de qualidade 1) deve seguir normas nacionais e internacionais que permeiam a comunidade científica, 2) bem como conhecer os termos técnicos, o estilo, as minúcias da língua que são próprias do meio científico e naturalmente o “estilo científico”, que é bem diferente do estilo jornalístico, literário, ou outro.*

Considerando-se a conjuntura histórica e o modo de existência das condições verbais desse manual, as normas nacionais e internacionais a que ele se refere envolvem também as da política de produções científicas de alto impacto no cenário do mercado editorial científico mundial, as quais compreendem um conjunto de movimentos e estratégias que poderia ser chamado de ritual, nos termos foucaultianos, na medida em que esboça as qualidades dos que têm direito de ter o exercício da fala, isto é, de inscrever-se na prática discursiva da escrita científica, publicar seus estudos, e, nessa direção, buscar a aceitação dos pares, o reconhecimento científico. E, para isso, há de contar com a aprovação das comunidades científicas e, por extensão, dos periódicos da área disciplinar em questão.

Como se pode ver, o discurso posto em circulação nesse manual se reveste fortemente de um tom pedagógico (dada obviamente a sua função de instruir/treinar) e, junto a isso, se apresenta como um porta-voz de uma ordem discursiva da ciência e de sua comunidade discursiva. Isso porque, a nosso ver, as instruções aqui discutidas, bem como outras que serão examinadas mais adiante, vão na direção de reforçar e reproduzir os procedimentos de controle que incidem sobre o funcionamento do discurso (o que se diz e como se diz) e sobre quem pode dizê-lo. Aliado a isso, são instruções que parecem conferir à escrita científica um caráter notadamente universalizante, na medida em que abarcam, de forma ampla e generalizada, quaisquer práticas de escrita do campo científico. Nota-se isso, por exemplo, na forma como é designada a escrita: *textos técnico-científicos*, termo que parece funcionar como guarda-chuva, sob qual estariam o relatório

de pesquisa e o artigo acadêmico, por exemplo.

Para avançar nessa discussão, examinaremos as recomendações formuladas para a produção de uma escrita que se pautem pela objetividade no trato da linguagem científica.

Para a escrita do artigo acadêmico, *clareza*, *concisão* e *precisão da linguagem* são tópicos que ocupam lugar central nas recomendações do discurso em pauta, tomados, com frequência, numa relação de oposição às formas discursivas e/ou a estilos de linguagem que se afastariam da chamada objetividade e neutralidade da escrita científica. Os recortes discursivos, abaixo, são exemplos de enunciados desse discurso:

É importante saber desenvolver trabalhos com uma escrita fluida, clara e concisa, de forma que desperte o interesse de seus leitores. [...] Assim, seja claro, objetivo, isto é, preciso em sua linguagem, para isso, evite ser prolixo ou hermético demais na escrita de seu artigo.<sup>8</sup>

É importante escrever de forma clara e concisa. Certifique-se de que cada parágrafo tenha um tópico frasal adequado e que o conteúdo do parágrafo sustente esse tópico. O objetivo é relatar suas descobertas e conclusões com clareza e com o mínimo de palavras necessárias. Seu público (geralmente outros cientistas) não está interessado em prosa florida, eles querem conhecer suas descobertas. Lembre-se: escrever e pensar são empresas intimamente ligadas – muitas pessoas observaram que “a escrita difusa reflete o pensamento difuso”. Quando as pessoas têm dificuldade em traduzir suas idéias em palavras, geralmente não conhecem o material tão bem quanto pensam.<sup>9</sup>

Uma primeira observação a fazer sobre o funcionamento desse discurso diz respeito ao jogo de repetição discursiva, mostrado nas formulações “escrita clara e concisa”, “seja objetivo”, que, dada sua forma de interpelação e recorrência considerável no conjunto do material em estudo, acabam figurando como uma espécie de *mantra* que intenta assegurar o controle de como se deve dizer as coisas da ciência na produção de artigo.

Pode-se dizer que estamos diante de uma retomada de saberes já ditos da/sobre a escrita científica e sobre o modo como se deve produzi-la, oriundos de um discurso escolar/pedagógico. Enredados pelos fios de uma memória discursiva (PÊCHEUX, 2009), os dizeres desse discurso parafraseiam os sentidos de formulações escolarizadas tão presentes em instruções para a escrita de textos científicos trazidas em livros didáticos e reiteradas nos materiais em exame. Sobre esse processo de repetição, que produz efeitos do já significado, consideramos importante observar que os sentidos, aí, postos em circulação, concorrem para estabilizar e endossar, igualmente, outras representações de escrita e de língua que estão sob a égide do jogo *certo* e *errado*, *adequado* e *impróprio*, relativamente, ao que se diz. Esse jogo, marcado pela pressuposição *(não) ser prolixo/(não) florear é ser claro/objetivo*, não é outro senão aquele que intenta banir qualquer desvio de “sentido”, estancar as possibilidades de escolher entre “isto e aquilo”, como diz Pêcheux (2009), tal como ocorre na língua sistêmica, para evitar casos de ambiguidade e conter os desvios.

---

8 Disponível em: <https://www.secad.com.br/blog/todas-as-outras/outros-conteudos/saiba-como-proceder-para-fazer-um-artigo-cientifico/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

9 Disponível em: <http://abacus.bates.edu/ganderso/biology/resources/writing/HTWgeneral.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Em tais instruções ecoa uma vontade de verdade científica segundo a qual a produção da escrita científica deve se submeter, na tessitura do texto, na escritura desse discurso, a jogos e arranjos de linguagem, à seleção de recursos linguísticos, que concorrem para promover o apagamento, no fio do discurso, de marcas do(s) sujeito(s) que aí se inscreve(m) ou enuncia(m), criando a ilusão da ausência do sujeito. Nessa medida, através de tais estratégias formais e textuais, busca-se transpor para a escrita do texto a ilusão da imparcialidade e objetividade do fazer científico. Ou seja, a forma concisa e despida de ornamentos se prestaria à expressão das verdades científicas (POSSENTI, 1988).

Creemos que esse controle se traduza, explicitamente, na forma como nos diz o enunciado inscrito no recorte em exame: “O objetivo é relatar suas descobertas e conclusões com clareza e com o mínimo de palavras necessárias. Seu público (geralmente outros cientistas) não está interessado em prosa florida, eles querem conhecer suas descobertas”. Receia-se aí que o discurso em construção irrompa em outros jogos do pensamento e da língua que o coloquem fora da ordem.

Seguindo no exame dos recortes em tela, é igualmente importante observar que, junto à visão de língua como código, assume-se a língua como representação do pensamento, visão que é, notadamente, explicitada em “Lembre-se: escrever e pensar são empresas intimamente ligadas – muitas pessoas observaram que “a escrita difusa reflete o pensamento difuso”. Nesse enquadramento, o não saber pensar é a causa de as pessoas não saberem se expressar.<sup>10</sup> E pensar logicamente é uma condição necessária para falar e escrever bem. Nessa acepção, que se coaduna com a visão logocêntrica da linguagem, arraigada na tradição aristotélica, a língua, reduzida a um ato racional, a um ato monológico e individual, funciona como expressão do pensamento, que, revestido de seus signos, tornar-se-á visível pelas palavras e assegurará a transparência dos sentidos que se pretende expressar.

Ora, associa-se a essa concepção de língua a de sujeito, como dono de seu dizer, dotado da ilusão de estar na origem de suas próprias palavras (PÊCHEUX, 2009), capaz de controlar os sentidos que emanam de seu discurso. Nesses termos, apreende-se, nos enunciados em questão, a representação de um sujeito que “está encarregado de animar diretamente, com suas intenções, as formas vazias da língua” (FOUCAULT, 2005, p. 47). Assim, cabe a ele, atravessando a espessura da língua, (re)apreender o sentido que se aí encontra. No interior dessa concepção de língua e de discurso, os sentidos já estão dados pela ciência, através da experimentação, verificação e demonstração, revestem-se de uma univocidade, assim, aos sujeitos autorizados, cabe traduzi-los objetivamente em seu texto.

Torna-se nítida também essa concepção no recorte discursivo abaixo em que se preconiza a idealização de uma linguagem científica unívoca:

---

<sup>10</sup> Questões como essa são encontradas em um estudo de Signorini (2017) que analisa os metadiscursos da redação científica de alto impacto, produzidos por cientistas brasileiros, que ministram cursos sobre tal escrita. A crítica da autora vai na direção de apontar a forte presença, nesses discursos, de uma concepção de escrita científica sustentada no ideário de língua, de escrita e ciência que se coaduna à tradição racionalista do positivismo lógico em ciências naturais e à visão grafocêntrica das sociedades liberais do pós-iluminismo, que associa a escrita à abstração e às capacidades mentais superiores, às ontologias e epistemologias científicas e, em consequência, ao progresso e desenvolvimento social.

A redação científica apresenta algumas características formais muito facilmente perceptíveis. [...] Sua segunda característica formal é a linguagem unívoca, monossêmica, ou seja, cada palavra importante deve ser muito bem definida para evitar dupla interpretação. O correto é que todos os leitores compreendam o texto da mesma maneira, ao contrário da literatura, que busca a linguagem plurívoca, com múltiplas possibilidades de entendimento. (SOARES, 2011, p. 4).

Nesse enunciado, a instrução de que a linguagem deva ser unívoca traz viva a crença de que o discurso da ciência é monológico, orientado para o referente, para o objeto a ser representado, demonstrado por palavras. O modo de enunciação que aí se impõe, representante do discurso da verdade, marcado pelo discurso da neutralidade, “encontra sua finalização nos discursos totalmente formalizados do tipo lógico-matemático” (AMORIM, 2004, p. 147), o que coloca o discurso científico como monológico, por herdar do discurso dogmático a unicidade da linguagem, ou seja, uma única forma de falar, escrever ou produzir sentido. A neutralidade que se espera do sujeito do discurso decorre da visão de ciência como prática social neutra porque procede de um método científico, segundo o qual a escolha racional entre as teorias e os objetos a conhecer não devem pautar-se por valores sociais e subjetivos. Irrompe-se aí uma crença de que escrever objetivamente é algo que só se consegue se se utilizar uma linguagem que seja clara, unívoca e precisamente definida, direta e sem ambiguidade e que corresponda a uma “realidade”. Sob essa acepção de escrita, reiterando o que se disse há pouco, parece abrigar-se a ideia de que a neutralidade e a objetividade seriam atributos da escrita científica em si mesma, resultantes tão somente da seleção de recursos linguísticos e dos modos de uma organização textual-discursiva. Isto é, a caracterização que se dá à redação do texto científico é anunciada produzindo o efeito de que tais atributos são uma “verdade sumária” ou uma injunção instituída pela ciência, sobre a qual não paira qualquer suspeita ou que está acima de qualquer ideologia, daí as expressões em foco funcionarem como mantra.

Nessa medida, esse discurso, que se presta a instruir/treinar tal escrita, silencia a historicidade desse saber e a relação do sujeito aprendiz com esse saber. Isso porque não se situa ou não se discute que a questão da objetividade e neutralidade está vinculada historicamente a uma vontade de verdade, engendrada em uma ordem discursiva científica, que, ao longo dos séculos, contribuiu para disseminar a ideia de possibilidade de uma verdade universal.

Assim, para apagar toda alteridade, a escrita científica deve se valer de afirmações inequívocas, que podem ser testadas independentemente dos sujeitos que as propuseram, proferidas, por exemplo, através do exercício da demonstração e da exemplificação. Trata-se de modos de dizer desse discurso, compreendendo estratégias de argumentação, ancoradas em tipos de raciocínio (axiomas e regras) e na escolha de argumentos, que incorporam a língua da ciência, conduzem a produção escrita do texto científico, o trabalho do sujeito no relato de sua experiência científica, visando, assim, assegurar a univocidade e neutralidade desse discurso.

Sobre esses modos de dizer do discurso da ciência, hoje postos em questão por tantos estudos do campo das ciências humanas e sociais,<sup>11</sup> por implicarem a monologização dos dizeres sociais, fazendo-se soar apenas uma voz autorizada, tem-

---

11 Reportamo-nos aqui a Michel de Certeau (2006), Clifford Geertz (2013) e Carlo Ginzburg (2007).

se aí o efeito de impedir a manifestação de um discurso que possa pôr em perigo uma “verdade”.

Pode-se, ainda, a respeito dessa preocupação acentuada nas recomendações sobre a univocidade da escrita científica, considerar, à luz do que Foucault (2005) chama de logofobia, que, no interior das práticas discursivas do material aqui analisado, parece rondar uma espécie de temor surdo da proliferação do discurso científico. Expliquemo-nos: Foucault (2005), focalizando em seu trabalho a diversidade das práticas discursivas, a descontinuidade dos discursos, vai nos dizer que, por trás da logofilia de uma cultura dominante – e aí aportam-se as estruturas da educação formal, há uma profunda logofobia. Tal sentimento expressa uma vontade obstinada de domínio da proliferação do discurso, de maneira que a sua riqueza seja aliviada de sua parte mais perigosa e sua desordem seja organizada segundo figuras que esquivem o mais incontrolável. Esse temor, explica-nos o autor, é contra o surgimento de enunciados, de seus acontecimentos, da massa de coisas ditas, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso (FOUCAULT, 2005, p. 50).

Dando continuidade à análise, passemos à outra recomendação bastante recorrente no material em análise: a ancoragem em uma tipologia que propõe a disitnção entre texto científico e outros textos. O recorte discursivo abaixo compõe uma videoaula:

O texto científico se diferencia dos demais textos por causa da sua linguagem, que é caracteristicamente denotativa. Ao redigir texto científico você precisa se atentar para alguns critérios que vão fazer toda diferença no seu texto científico. Se você quer saber como fazer um texto científico, então chegou ao vídeo certo. Pois bem, essas são as oito características que um texto científico de excelência deve ter: 1º Explicação; 2º Clareza; 3º Inteiraza da informação; 4º Imparcialidade; 5º Ordenação lógica; 6º Acuidade; 7º Objetividade; 8º Simplicidade.<sup>12</sup>

Reconhece-se, nesse recorte, tratar-se de uma tipologia textual historicamente marcada nos espaços de ensino da escrita, escolar e acadêmica, familiar aos estudantes, à qual subjazem critérios linguísticos e funcionais que validam crenças sobre saberes da escrita, fundadas na velha dicotomia entre linguagem científica e linguagem literária, e aqui entraria também a linguagem ordinária. Arrolam-se, nesse bojo, rótulos, como escrita formal e informal, texto objetivo, texto subjetivo, sob os quais se ouvem igualmente ressoar, como um subproduto dessa tipologia, as distinções governadas pelas funções da linguagem, em que a referencial ou denotativa remeteria à escrita de textos científicos, e a emotiva, expressiva ou conotativa, à escrita literária, para pegar apenas o famoso par opositivo. Como nos recortes acima analisados, essa tipologia faz reforçar e circular sentidos e saberes da prática escolar já estabilizados, e aí transpostos para o “ensino” da escrita científica. Vê-se, mais uma vez, que a escrita e o texto que dela resulta são tomados como objetos autônomos, coisificados, apartados, portanto, das condições de produção que regulariam e justificariam as razões pelas quais o texto deveria valer-se das características indicadas.

Sobre essa tipologia, uma última consideração se impõe: o modelo de escrita do artigo experimental. Vigora, no conjunto do material analisado, a proposta de um

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QoxK4INTdpA>. Acesso em: 30 jul. 2019.

modelo de artigo afeito a uma estrutura convencional,<sup>13</sup> no tocante a sua arquitetura textual e argumentativa, que reivindica um único modo de textualizar o trabalho da pesquisa. Como já adiantamos na introdução deste estudo, tal modelo, estruturado em cinco seções: *introdução*, *metodologia*, *resultados e discussão* e *conclusões*, respalda-se predominantemente no modelo IMRD de Swales (2008), descrito em seu trabalho seminal *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*, produzido no início dos anos 1990.

Ressaltamos que essa obra abriu portas para a ampliação do mercado editorial destinado ao ensino da escrita do universo acadêmico e, junto a isso, o interesse por pesquisas de natureza teórica que visam à discussão e/ou aplicação do *constructo* apresentado na obra relativo à organização superestrutural do artigo científico e cuja proposta é a de verificar como distintos campos disciplinares produzem gêneros que divulgam a ciência. De forma bastante resumida, podemos dizer que essa obra propõe “uma abordagem de ‘ensino de inglês’ acadêmico e de pesquisa”, que foi parte de um empreendimento maior cujo propósito, como esclarece o autor, era o de “treinar pessoas para processar e produzir o inglês acadêmico e de pesquisa”, sobretudo em contextos de aprendizes nos quais o inglês não era a língua materna ou primeira língua (SWALES, 2008, p. 1). A partir dos conceitos de *comunidade discursiva*, *gênero* e *aprendizagem de segunda língua* e baseando-se em trabalhos cuja proposta era oferecer um modelo de organização de *papers*, apenas *papers!*, como o de Stanley (1984), que propôs uma organização de texto científico baseada na fórmula *problema-solução*; o de Bruce (1983), que sugeriu o formato *Introdução-Método-Resultados-Discussão*, cujo ciclo lógico é o da investigação indutiva; e o de Hutchins (1977), que ofereceu à discussão sobre a organização superestrutural do artigo de pesquisa uma modificação do ciclo dogmático de Kinneavy (1971): *Dissonância-Crise-Pesquisa-Novo Modelo*, Swales (2008) implementa, conforme dito acima, o “ensino de inglês acadêmico e de pesquisa” a partir do ensino de gêneros de pesquisa. O autor oferece, ainda, relatos breves da história do artigo científico nos últimos 300 anos a partir do estudo comparativo de *artigos experimentais*, *artigos teóricos* e *artigos de revisão oriundos* de diferentes campos disciplinares, tais como engenharia, medicina, química, psicologia, economia, biologia e suas subáreas, bem como física. Esse trabalho tem como resultado a construção de um modelo retórico do gênero artigo científico, fundamentalmente da categoria experimental, que se organiza por quatro unidades retóricas básicas, a saber, *Introdução*, *Métodos*, *Resultados* e *Discussão*, ou seja, o conhecido modelo IMRD. Como o próprio autor pondera, na área de humanidades é muito comum a inexistência da seção de metodologia, haja vista a natureza ensaística de alguns dos estudos desse campo.<sup>14</sup> Já em 2004, no livro *Research genres: explorations and applications*, esse autor nos diz que a caracterização retórica apontada pelo modelo IMRD, provavelmente, sofreria

13 O site em análise encontra-se no endereço <https://www.cursou.com.br/educacao/curso-escrita-cientifica-online/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

14 Segundo Sollaci e Pereira (2004), o modelo IMRD predomina na área biomédica e começou a ser usado na década de 40. De 1950 a 1960, a estrutura do IMRD foi parcialmente adotada e, a partir de 1965, começou a predominar, alcançando liderança absoluta nos anos 80. Na área de Física, essa estrutura já havia sido adotada extensivamente na década de 1950 (BAZERMAN, 1984 *apud* SWALES, 2008). No Brasil, acredita-se que a entrada desse modelo se deu a partir de Désirée Motta-Roth em material amplamente divulgado em forma de apostila utilizada na disciplina Redação Acadêmica, criada em 1995 e ministrada dentro do currículo do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Em 2010, esse material foi publicado pela Editora Parábola com o título *Produção Textual na Universidade*.

flutuações em diferentes áreas do conhecimento.

Ocorre, no entanto, que os discursos sobre as características do texto científico que tomamos em observação endossam esse modelo como se ele fosse uma representação única da escrita de pesquisa, pressupondo aí sua homogeneidade. Nessa nossa direção, ainda com Foucault (2005), entendemos que tais orientações, presentes nesses objetos funcionam como esquemas de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas, que, por sua vez, as impõem e as mantêm [de vontades de verdade] (FOUCAULT, 2008, p. 119). Há muitos que acreditam que não seguir esse modelo, que privilegia a lógica do raciocínio científico, é não escrever um artigo científico. Tal asserção nos é possibilitada pelos formulários, comumente oferecidos aos pareceristas de revistas científicas, pois neles encontramos, justamente, reproduzida a organização de um artigo experimental como critérios de avaliação de artigos, ou seja, encontram-se os seguintes enunciados interrogativos nesses formulários: a revisão de literatura reflete o estado da arte do conhecimento na área?; o método de pesquisa é claramente definido e consistente com os objetivos do trabalho?; a análise de dados e resultados com interpretação correta dos dados está articulada com a base teórica?; as conclusões são fundamentadas nos dados da pesquisa? Essas perguntas, que encontramos, geralmente, em formulários para pareceristas de artigos científicos, demonstram a mesma estrutura do artigo experimental proposta por Swales, a saber, o IMRD.

Esse posicionamento frente à escrita de um artigo científico revela uma escrita linear, repleta de “verdades”, em que tudo parece claro e definitivo. Foucault (2008) faz uma crítica da concepção linear e contínua da história, a qual concebe como “uma forma de “ ‘memorizar’ os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem” (FOUCAULT, 2008, p. 8). Relacionando essa posição frente à escrita de pesquisa, vemos, de forma análoga, sob o ângulo da escrita, que essas práticas discursivas concebem a escrita de forma homogênea, tomando os textos dela decorrentes como objetos que fazem falar um saber já pronto e cristalizado de reapresentação de discursos outros já consagrados. Cabe-nos perguntar se todos os pesquisadores de diferentes estudos tomariam os mesmos rumos que se encontram refletidos nessa divisão estabelecida pelo IMRD. A resposta seria não, pois assistimos, nas Ciências Humanas e Sociais, a práticas discursivas que rompem com esse modo de textualizar uma pesquisa, ao afirmarem que seus textos se configuram como ensaios e não como artigos.

## Para finalizar

Como a escrita de um texto pressupõe começo, meio e fim, já é momento de finalizar este texto, lembrando que a escrita, ao contrário do texto, é um processo em constante movimento, que não se fecha (INDURSKY, 2016), o que nos coloca na posição de dizer que a reflexão que aqui se apresentou é tanto um começo como um acabamento provisório de algumas de nossas reflexões sobre as práticas de escrita científica.

Recordando, nosso olhar se voltou para os discursos sobre a escrita do artigo acadêmico, gênero que, conforme se advoga no cenário das publicações acadêmicas, legitimado pelo mercado editorial de periódicos, acaba, no entanto, virando uma

espécie de camisa de forças, acomodado/enformado em uma estrutura convencional, unívoca, linear, no tocante a sua arquitetura textual e argumentativa. Problematicamos as práticas discursivas do mundo digital relativas às políticas de ensino da escrita de pesquisa, tendo em vista o que privilegiam e, nessa medida, o que proíbem.

Assim, do que dissemos, defendemos pensar a escrita como um processo, o que significa concebê-la como uma prática de linguagem e, portanto, uma prática discursiva, de natureza criativa, não repetitiva do ponto de vista do funcionamento do sistema, mas um *acontecimento*. Dito de outra maneira, a escrita é uma das funções discursivas do sujeito, por meio da qual i) podemos fisgar marcas de sua subjetividade, que lhe é inerente/constitutiva, o que coloca em xeque uma visão objetiva de escrita, neste caso da escrita científica como ainda preconizam alguns de seus propaladores; ii) o sujeito ocupa um lugar determinado no sistema de práticas discursivas, subjetivando-se, identificando-se, engenhando suas identidades. Tal lugar está inscrito na formação discursiva em que o sujeito se insere, ou, como diz Pêcheux (2009, p. 161), “que o domina”.<sup>15</sup> Desse modo, o sujeito, segundo o autor, “seleciona no interior da formação discursiva (FD) [...] um enunciado, forma ou sequência” (PÊCHEUX, 2009, p. 161), que está no campo daquilo que poderia ser dito em determinada formação discursiva. Mas essa seleção deixa sua marca, não se reduz a um conjunto de fórmulas sintáticas (verbos *dicendi*, estruturas retóricas, expressões formulaicas, etc.), conforme vimos no material em estudo destinado ao treinamento da escrita científica. Nessa seleção se vê tanto sua relação com o interdiscurso quanto com os sentidos (os outros, os imaginados, os esperados...).

Nossa proposta, enfim, foi a de colocar em discussão práticas discursivas sobre o ensino da escrita de pesquisa que desconsideram o trabalho do sujeito com a língua e com a linguagem, impondo modos de dizer homogêneos e universais preconizados por uma dada ordem discursiva da ciência.

---

15 Não lemos “domina” como um modo de total subordinação do sujeito. Assim, referimo-nos ao terceiro momento da AD, no qual o sujeito passa a ser visto de forma heterogênea, isto é, considera-se o outro na sua constituição.

## Referências

- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- ASSIS, Juliana Alves. “Eu sei mas consigo colocar no papel aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (org.). *Letramento e formação universitária*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- ASSIS, Juliana Alves. *Escrita acadêmica/escrita científica: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares*. Chamada Universal MCTIC/CNPQ 2018. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. Modern evolution of the experimental report in physics: spectroscopic articles in physical review, 1893-1980. *Social Studies in Science*, v. 14, n. 2, p. 163-96, 1984.
- BRUCE, Nigel J. Rhetorical Constraints on Information Structure in Medical Research Report Writing. *ESP in the Arab World Conference*, University of Aston, UK, August, 1983.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universidade, 2006.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/03.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Notas sobre letramentos, gêneros do discurso e (novas) práticas de leitura e escrita na internet. In: KOMESU, Fabiana C. *et al.* (org.). *Letramentos e gêneros textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos*. Editora PUC Minas, 2018. p.108-128.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- HUTCHINS, John. On the structure of scientific texts. *UEA Papers in Linguistics*, v. 5, p. 18-39, September 1977.
- INDURSKY, Freda. As determinações da prática discursiva da escrita. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 12, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2016.
- KINNEAVY, James L. *A theory of discourse: the aims of discourse*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1971.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e realidade*, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2006.
- MOTTA-ROTH, Désirée. Comunidade acadêmica internacional? Multicultural? Onde? Como? *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 49-65, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

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

REUTER, Yves. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. **Pratiques**, n. 121/122, p. 9-27, juin 2004.

RUSSELL, David R.; CORTES, Viviana. Academic and scientific texts: the same or different communities? In: CASTELLÓ, Montserrat; DONAHUE, Christiane (org.). **University writing: selves and texts academic societies**. London: Emerald Group Publishing, 2012. p. 3-18.

SIGNORINI, Inês. Metapragmáticas da 'redação' científica de 'alto impacto'. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 59-85, 2017.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Gênero discursivo e tipo textual. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 87-106, 1999.

SOARES, Maria do Carmo Silva. **Manual de redação técnica e científica**. São José dos Campos: INPE, 2011. Disponível em: <http://urlib.net/8JMKD3MGP7W/3AUPKP8>. Acesso em: 2 ago. 2019.

SOLLACI, Luciana B.; PEREIRA, Maurício Gomes. The introduction, methods, results and discussion (IMRAD) structure: a fifty-year survey. **Journal of the Medical Library Association**, v. 92, n. 3, p. 364-367, 2004.

STANLEY, Rose Mary. The recognition of macrostructure: a pilot study. **Reading in a Foreign Language**, v. 2, 1984. p. 156-168.

SWALES, John M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University press. 2008. Original publicado em 1990.

# Scientific objective style and author positioning in academic writing\*

Francis Grossmann\*\*

Objectivity does not mean impartiality but universality  
Raymond Aron (*Introduction to the Philosophy of History*)

## Introduction

All apprentice researchers, either before, during or after their PhD thesis, are placed in a delicate position when writing academic texts; as new scientists, they are caught in a double bind, between the risk of a lack of personality or too strong authorial presence, in the way in which they have to express their viewpoints.

*Being a writer*, in social representations, generally means being able to impose one's own style, and thus to show personality, if not originality. On the other hand, *being a scientist* implies rather, according to the prevalent image, to have the ability to show objectivity and to forget, in academic writing, one's individual ego.

As a scientific author, you should, according to the famous injunction, *leave the facts speak for themselves*, rather than express your own point of view. While many papers (Rinck, 2010 for a synthesis) have shown that the absence of any trace of subjectivity in the scientific papers is no more than a myth, the construction of an authorial status remains nevertheless very difficult for the apprentice researchers who should have the mastery of the standards and norms of this type of writing in order to take ownership of them. This is especially true due to the fact that those conventions are far from being homogeneous from one discipline to another. Furthermore, there are certainly some differences in the way in which even expert writers meet these requirements.

In the following, I will first try to specify all the elements that contribute to *scientific objectivity*. Secondly, I will define some of the forms that the author positioning can take, regarding some concepts traditionally used in the field of academic writing (see Hyland and Sancho Guinda, 2012). Finally, I will propose some elements that will – hopefully – help to better understand the nature of scientific writing. My examples are based on scientific papers written in French, but can easily be transposed into other languages.

## 1. What is scientific objectivity?

The dictionary *Le Petit Robert* defines the word *objectivité* ('objectivity') as "the quality of what gives a faithful representation of an object". The same dictionary mentions scientific objectivity as the first illustration of this definition: science provides indeed the ideal model for objectivity. *Objectivity* is then connected to *impersonality*, which may suggest the neutral position of the observer, and therefore

---

\*A previous version of this text has been published in French (Grossmann, F., 2017).

\*\* Lidilem, Univ. Grenoble-Alpes.

of the writer who gives an account of the reality he observes. We can observe an almost imperceptible shift from the notion of *faithful representation* towards that of *disengagement of the writer*. However, it is not difficult to realize that the two concepts have to be clearly distinguished. For example, even if the proposition in (1) looks like what logicians call a *universal assertion*, its untruth is obvious:

(1) All English have red hair.

Such sentence, despite its ‘objective tone’, seems to us completely arbitrary; it is clear that the absence of personal pronouns does not guarantee objectivity. Conversely, the description of a personal experience can have scientific value.

We illustrate this with a fictional example. Let’s imagine that an alien conducts an investigation into human beings and finds that in one part of the world, new to him, there is a nation, England, whose few inhabitants have red hair. In his review, he writes:

(2) I saw a few human specimens from the English nation. They had red hair.

Could we say that sentence (2) is more or less objective than sentence (1)? The answer seems to flow from the source; it is indeed sentence (2) that is most faithful to the observed reality, precisely because it avoids any hasty generalization, and is limited to reporting the observer’s point of view, explained in the statement, written in the first person. The use of the verb *see* also indicates the means by which the observer gathered the information he or she transmits (we know that it was based on a visual observation). It can therefore hardly be argued that the fact that the writer is explicitly present in the statement will cause any major difficulties. As we have seen above, it can even help to report facts in the first person. What then can explain this confusion, often made, between objectivity and impersonality?

To answer this question, we have to consider the second meaning of the word *objectivité* (‘objectivity’) mentioned by *Le Petit Robert*, namely, “the attitude of mind of an objective, impartial person”. The dictionary refers this time to the word *neutrality*, which does not appear to be relevant in our context, since its meaning implies the absence of any commitment by the speaker. However, all scientists may come, at the end of the research process, to a firm conclusion, which does not correspond to what is called here *neutrality*. For this reason, the word *impartiality* – despite Aron’s opinion expressed in the quotation used as an epigraph – appears to be more appropriate, since it is consistent with the fact that personal convictions or pre-established judgements should not influence or distort the scientific fact-finding process. These pre-established judgements can sometimes be found in sentences containing presuppositions (example 3), which present an assertion as an admitted truth when it is not the case:

(3) We know that all the English have red hair.

Another reason may have led to some confusion between objectivity and impersonality, as illustrated by example (4):

(4) I think all the English have red hair.

The use of a first-person opinion verb in such a sentence presents the assertion as a personal opinion: in this way, it is clearly *subjective*. The word *subjectivity* is here indeed an antonym of *objectivity*, insofar as the individual who asserts (4) only expresses his own opinion, without supporting it with empirical elements. It would be otherwise if (4) were presented as a starting point, a preliminary assumption, subject to critical analysis. Following Vermersch (2008:161), we can assume that objectivity implies firstly a separation, a critical distance between the subject and the object. Knowledge will therefore be called *objective* if the methods by which it has been elaborated can be separated from the individual who presents or expresses them. This objectivization uses different means and instruments according to the disciplines: mathematical formalization, technical instrumentation allowing the collection of data, standardized protocols, etc. It doesn't matter then whether the scientist uses the first person to explain his/her methods, or a more impersonal style: these artefacts, accurately described, are the only guarantee of objectivity. This is what linguistic anthropologists from the Boas or Sapir schools did, for example, when they had to describe Amerindian languages; the distributional procedures developed were less based on theoretical postulates than on the need to find a method that each searcher could reproduce, so that the data could be compared.

Furthermore, still according to Vermersch (*ibid.*: 161-162), the objectivization process in social sciences is not easy to establish, because “the representation and the modelling of human phenomena can hardly be freed from the knowing subject point of view”. The approach of the ethnologist, who carries out his research by immersing himself in a human group and practicing participant observation, perfectly illustrates this difficulty. He needs, for the sake of doing his research, to get as close as possible to the subjects he observes, risking being a victim of the “paradox of the observer” as analysed by the sociolinguist Labov. In social sciences, we must do with such a bias, which means that we have to carefully monitor the observations, including the use of tools or standardized procedures.

What is worth noting, however, is that what we observe in that case is only the intensification of something present in all sciences: the discussion phase, as it appears in the IMMRaD<sup>1</sup> plan of papers in the experimental disciplines, may include remarks concerning the observation biases (the experimenter's way of proceeding can be one of them). The objectivization process cannot be reduced to the description of the standardized methods and techniques which are used in an experimental context, even if they are necessary; it inevitably involves a critical analysis of the entire research process, allowing the limitations and biases to be identified, and thus to establish as precisely as possible the exact nature of the results obtained.

---

<sup>1</sup> Acronym for Introduction – Method – Results – and – Discussion. The IMRaD format is the most current model to structure a scientific article.

## 2. Can we define a “scientific style”?

Since we do not consider the impersonal style in itself as a criterion of scientificity, how can we then identify the specific features that are more efficient in academic writing? The notion of *ethos* (Maingueneau, 2010, Armossy, 2010), which refers to the way authors present themselves to their readers, can help us clarify this point: the *scientific ethos* can be summarized by the characteristics listed below.

1) Scientific authors focus on facts and usually want to highlight causal chains, which sometimes can actually lead to “let the facts speak for themselves”, as noted by Latour and Fabbri (1977: 81), through statements such as “substance A acts on substance B”. However, the observation framework will have had to be defined first, as well as the way in which the experimenters or observers implement their protocol. Often scientists, especially in experimental disciplines, present their research protocol under a summary form. This is because they use the same routines that are largely pre-established and shared by the researcher communities. However, this is far from being the case for all disciplines, notably in the social sciences, since these are disciplines in which scientific authors often have to specify the methodological choices they have “personally” made as well as the observation framework they have established. Focusing on the facts also requires the researcher to accurately describe the object of research and verify the relevance of what he/she asserts from reliable sources. This attention to detail and “traceability” of the sources and of the data collected is recognized as one of the basic ethical principles of scientists; it also has a functional role, namely to allow the accumulation of scientific knowledge.

2) Scientific authors should be disinterested and modest; they do not put their own interests first, but take part in the work of their knowledge communities. It does not matter, of course, whether the empirical individuals really are modest (even if it is preferable from an ethical point of view). It is essential, however, that they fit in with their scientific community. This explains why, in certain languages, particularly in French, forms such as the so-called *academic we* have developed, sometimes complexifying the question of positioning (see section 4.1.). This demand for modesty also implies the refusal of self-promotion, whether it is expressed through systematic self-reference, or by the exclusive reference to the work of a small circle of peers belonging to the same network, on the basis of a true clan system. Even if this principle is far from being always respected, as the instructive survey by Olivesi (2007) shows, failure to take these rules fully into account can have serious consequences for scientists, including being disqualified in the eyes of their colleagues.

3) Scientific authors should be relatively cautious in their assessments and avoid hasty generalizations: they should question the degree of validity of their results, express their doubts and regrets for not having chosen the right procedure, and underline, almost masochistically, all the limits of their studies. This tendency is exacerbated in some titles (*Sketch of a typology of ...*) or in the concluding lines, emphasizing the fact that the research presented is only a first exploration, and that it will be necessary to validate it through more data; a similar caution is also found in the evaluations carried out, thanks to restrictions such as *we have not been able to fully confirm the hypothesis of*, etc.

In the same way, scientific authors will not write:

(5) The comparison of the results is of no interest because the modelling of the wake by the Helmholtz model only produces poor results at the level of the global efforts.

but rather:

(6) The comparison of the results is not conclusive because the modelling of the wake by the Helmholtz model produces unsatisfactory results at the level of the global efforts. (Thesis, Mechanics, Corpus Scientext, our translation).

In broader terms, it is necessary for the scientists to be able to add, to this rhetorical prudence, a critical posture, which allows them to eradicate the false truths and relies on a form of “organized scepticism” (Merton, 1949).

4) Scientific authors present themselves as having a project and a point of view. This may seem to contradict the two previous points, but it does not, given that, if they must present themselves to the reader as modest and cautious, they also have to develop an argument based on the data collected or facts analysed. The question of what we call *positioning* is thus becoming pivotal (see section 4).

5) Finally, notional precision and terminological consistency are very specific to the scientific style, for reasons of functional necessity: authors wish to minimize the vagueness of some concepts, which explains the significance of definitions, and thus of a technical or specialized writing style, which sometimes does not really seem reader-friendly. The accuracy of concepts is of particular importance for humanities and social sciences, because of greater risks of polysemy.

However, these rules are not totally binding: scientists can, to a certain extent, use their own distinctive style. At least in the social sciences, the individual variable isn't negligible, even if the capacity to develop a personal style out of the academic writing conventions appears mainly reserved to well-known scientists or experts.

### 3. Positioning and authorship construction

Knowing how to relate to other scientists, theories or methods is essential when you have to write a scientific paper. This is what we shall call ‘positioning’ in the following paragraphs. Let us try to clarify some of the meanings of this multifaceted notion:

1) Positioning oneself, as a scientific author, firstly means to be able to set a notion, theory, thesis, hypothesis, etc. in its right context (historical, theoretical, epistemological, etc.). Understood in this way, positioning provides a framework to specify the interest of the research in relation to other work. To be more precise, *personal framing* can lead authors to express their connection with a school or theoretical current, or mark their scientific lineage.

2) More commonly, it is also a way *to take position*. This has nothing to do with making decontextualized judgements or evaluations (which would imply a lack of

scientific caution) but, on the base of contextual elements, to point out epistemological choices, and sometimes express one's opinion and even one's disagreement with others.

3) Finally, it relates to the *academic tone*<sup>2</sup>, meaning, to use a musical metaphor, to know *how to place one's voice*, by being cautious (but not too cautious) and modest (but not too modest) in one's assertions; it allows the reader to understand the purpose for which the research is being carried out, and to appraise its results in comparison with others.

## 4. Positioning management

During the writing process, the scientific author has to assume many textual roles (Fløttum et al., 2004). The choice of these roles, as well as the place given to the reader, determines the *enunciative configuration*, which notably includes the way personal pronouns are used. These different roles have been presented by various authors, in particular Fløttum (2004), Rastier (2005), Fløttum et al. (2006). Starting from the classification of Fløttum (2004), we can recall three main roles assumed by the scientific author:

- the role of the *researcher* who makes assumptions, analyses, comparisons, etc., refers to sources and data, as well as to the selected approach;
- the role of the textual *guide* who announces the plan, makes cross-references from one part of the text to the other, mobilizes metatextual formulas (*in what follows, in chapter IV, at first, we will see*, etc.). Here again, this is part of the *ethos*: the author guides the readers, but also shows them that he/she knows where he/she is going, following a clear programme;
- the *argumentative author*, who presents his/her choices (*we choose to ...*), asserts and refutes, using modal verbs (*it seems*), or adverbial hedges (*probably, at first glance ...*). Authors also like to underline that an assertion presents their own viewpoint by using formulas of “strong opinion” (Borillo, 2004) to introduce ideas: *as has been argued above, from our point of view*, etc.

But whatever role is assumed, this ability to interact with the reader, who is the author's peer in the scientific discussion, is paramount. The author addresses the reader through a system of various means, such as injunctions, including references to the figures and tables that contribute to a system of proof (*'see table 1'*), and references to other works, also by means of the verb *see* (*'see Daladier, 1999c'*).

### 4.1. The use of personal pronouns: the case of *je* ('I'), *nous* ('we'), *on* ('one') in French

In French, the academic author has to make a tough choice between three pronouns, whose functioning in scientific writing is rather complex. The so-called “academic” (or “authorial”) *we*, *can*, for instance, refer either to

<sup>2</sup> This is well formulated on the website of the Walden University, in the section of their academic guide Scholarly Voice: Tone: “Many academic writers mistake a scholarly tone for dull, boring language or a mixture of jargon and multisyllabic, ‘intelligent-sounding’ words. Academic writing, however, does not need to be complicated nor lacking in style (APA, 2010, section 3.07); instead, it can be both engaging and clear.” <https://academicguides.waldenu.edu/writingcenter/scholarlyvoice/tone/>

- the author (academic *we*); or
- the author and his/her co-authors (this is a real plural); or
- the specific community of researchers in which the author is included; or
- the author and his/her reader, for example when it comes to checking a result (as we can see in Figure 1), or through the incisions with recall or reinforcement functions (as we have seen above); or
- more rarely, a wider community, or everybody.

The case of *on* is yet more complex. It has been well summarized in the work of Fløttum et al. (2008), through the table reproduced below:

ON values	Refers to	Equivalent to
ON1	Author(s)	I, we
ON2	Author(s) + Reader(s)	I, we and the readers
ON3	Author(s) + 'restricted' discursive community	I, we and colleagues
ON4	Author(s) + 'non restricted' discursive community	I, we and everybody
ON5	Reader (s)	You (reader)
ON6	Others (s)	<u>They (the other searchers)</u>

Fig. 1 Values of the French pronoun *on* in scientific papers according to Fløttum et al. (2008)

The plasticity of *on* in the French language allows the author of scientific articles to assume different textual roles, including or not the reader and the discourse community specific to a particular field of research. In spite of or because of its flexibility, the use of *on* is sometimes delicate: the abuse of *on* 1 (*on partira d'un constat ...* 'lit: one will start from a statement ...') or *on* 2, mobilized in formulas such as *on voit bien que* ('we can clearly see that') and sometimes contribute to producing that 'discours d'importance' (i.e. a discourse that underlines self-importance of the author) by using the 'isn't that obvious tone' criticized by Bourdieu (1982: 218). The observations made from corpora show that the inclusion of the reader and of the discourse community (*on* 3) is the most frequent case, which is reflected in the argumentation by the use of formulas such as *one could object that*.

The interaction with the reader is also reflected through the combination of personal marks expressed through verbs of choice, agreement or disagreement (*on ne suivra pas ici le point de vue selon lequel ... on admettra que ...* 'we will not follow here the point of view according to which ... we will admit that...').

The use of *I* is apparently simpler: except when this pronoun refers – which is rare for academic writing – to the empirical individual who occupies the writer's place, for example when this one relates a personal biographical episode, *I* is normally used just like the academic *we*.

Some rules of common sense are therefore imposed on the author when handling personal pronouns in scientific writing: avoid combining in the same paper the authorial *I* and the academic *we* (the combination between the individual empirical *I* and the

academic *we* is, however, sometimes possible); use *on* in the diversity of its possibilities while avoiding the overuse of *on1* and *on2*. Privileging the use of *I* in academic papers remains a possibility, even if only a minority of French authors choose to do it, perhaps because the ‘I-taboo’ is strongly rooted. It should be noted that there are differences between disciplines and languages in that area, and, as Sanderson (2008:89) notes in the case of German, it would be interesting to conduct cross-cultural studies of how academic authors actually behave in their published work.

#### 4.2. The use of attitude markers

On the basis of a data analysis (Grossmann et al., forthcoming) carried out on a corpus of scientific articles in social sciences, in ten disciplines comprising 500 articles (approximately 5 million words, a subset of the corpus Scientext<sup>3</sup>), we have explored the use of ‘attitude adverbs’ in academic writing. In this category, we have grouped markers which have various semantic values and pragmatic functions, but all express the author’s attitude to the content of the sentence in which they occur (see the list in Figure 2).

Evaluation adverbials	Approximation and limitation adverbials	Metalinguistic adverbials	Strong opinion adverbials
À juste titre (‘rightly’, ‘properly’)	Jusqu’à un certain point, dans une certaine mesure (‘to some extent’),		
À tort (‘wrongly’)	À première vue (‘at first sight’, ‘on the face of it’)	Honnêtement (‘honestly’)	
Sans conteste (‘undoubtedly’)		À dire vrai (‘to tell the truth’)	
Si possible (‘if possible’)	Dans l’ensemble, pour l’essentiel (‘as a whole’, ‘on the whole’, ‘in the main’)	Si l’on peut dire (‘if we may say’, ‘if you will’)	Selon moi, à mon avis, à mes yeux, à mon sens (‘In my opinion’, ‘in my view’)
Sans doute (‘probably’)		Stricto sensu (‘strictly speaking’)	
De manière paradoxale, curieusement (‘paradoxically’, ‘surprisingly’, ‘curiously’)	En partie, en grande partie, dans une large mesure, grosso modo, globalement... (‘in part’, ‘in some extent’, ‘largely’, ‘roughly speaking’, ‘overall’, ‘broadly’)	Pour ainsi dire (‘so to speak’)	
Visiblement, à l’évidence, de toute évidence (‘obviously’, ‘evidently’, ‘clearly’)	En général, habituellement, de manière générale... (‘generally’, ‘usually’, ‘in general’)		
Avant tout (‘above all’)			

Fig. 2 Attitude markers in French academic papers

Some markers are specialized in very specific textual functions: *en général* (‘generally’) or *d’une manière générale* (‘in a general way’), are often used to guide the reader, by offering him a synthetic view before or after a particular development. Approximation markers can play an attenuation role, while evaluation and strong opinion adverbials serve to reinforce an assertion in the text. With strong opinion adverbs, such as *selon moi/nous* (‘in my/our opinion’), an explicit authorial point of view can be expressed, sometimes to dissociate oneself from another author or theory. But all attitude markers can also help highlight the author’s positions.

The specificity ratio (between the relative frequency in scientific articles and that in a general French contrast corpus) confirms the overrepresentation of some of

<sup>3</sup> See (Tutin & Grossmann, 2014). The corpus is available on: <https://scientext.hypotheses.org>.

these markers:

- metalinguistic adverbials, such as *stricto sensu* ('strictly speaking'),
- generalization markers, such as *de manière générale* ('in a general way') or *en général* ('generally');
- approximation markers such as *pour une large part* ('to a great extent'), *dans l'ensemble* ('on the whole');
- limitation markers such as *à première vue, dans une certaine mesure* ('at first glance', 'in a way'). On the contrary, according to this ratio, other markers are not specific of the academic writing:
  - presuppositional markers, such as *de toute évidence, bien entendu* ('of course', 'naturally');
  - approximation markers such as *en gros* ('all in all') or *à la limite* ('ultimately').

It is easy to understand why academic writing guides proscribe the use of presuppositional adverbials such as *of course*<sup>4</sup>. These adverbials take some conclusions for granted without sufficient support, while these conclusions must be demonstrated. The same type of prohibition is made about words considered too imprecise.

This study confirms the significance, already pointed out by others (Hyland, 1998), of the negotiation with the reader, which is covered by the English word *hedging*, corresponding to euphemizing or mitigation strategies. The controlled use of specific markers helps to construct the author's figure corresponding to the scientific *ethos* described in section 2: measured, modest, weighing up words.

#### 4.3. Areas of variation

The way one positions oneself within scientific writing will vary according to several factors: the textual genre (article, thesis, paper, presentation, etc.), which can be further differentiated into finer categories (theoretical article, paper presenting the results of an experiment or based on empirical data); disciplines or disciplinary fields (it appears that some disciplines, such as economics, are more prone to debate and controversy); degree of expertise; or even according to each individual. In what follows, I will briefly illustrate two of these aspects: variation according to disciplines and degrees of expertise.

##### 4.3.1. Variation according to the discipline

From a study (Grossmann et al., 2009) covering 100 articles in two disciplines, in economics and linguistics, it appears that there are twice as many occurrences in economics as in linguistics of the positioning marks *s'inscrire dans la lignée de X, s'appuyer sur les travaux de Y, se fonder sur la méthode développée par Z* ('to be part of the lineage of X, to rely on the work of Y, to be based on the method developed by Z'). Belonging to a school of thought is also much more frequently claimed by economists than by linguists. Economists must also position themselves more explicitly in order to evaluate their contribution to that of their colleagues. One possible explanation is that, more than linguists, economists need to borrow analytical models or methods, given the nature

---

<sup>4</sup> "Some words and phrases reveal your own opinion or bias. For instance, if you state that something will obviously happen, you are actually indicating that you think the occurrence is obvious – not stating a fact": <https://www.scribbr.com/academic-writing/taboo-words/>.

of most of their data. However, the history of each of the two disciplines, as well as their epistemological evolution, may also play a role.

It is also interesting to examine differences in the marking of opinions, intentions, or evaluation. In a study carried out in three disciplines (linguistics, cognitive and social psychology, educational sciences) about positioning verbs involving choice or the marking of intentions, Tutin (2010) found that linguists expressed their opinions more clearly (*positioning* according to meaning 2 explained in section 3) than their colleagues from the other two disciplines. In educational sciences and cognitive psychology, at least in the corpus taken into account (3x20 articles), rather than explaining their choices and intentions, researchers highlighted the details of the approach they implemented; in cognitive psychology, the details of the experimental protocol are also described, which is not the case in disciplines that do not mobilize such an approach. The diversity of practices and norms needs to be underlined: they vary according to the evolution of each discipline, which may include a greater or lesser consensus met on a prior theoretical framework in a specific knowledge community. Creativity and coherence of reasoning seem more valued in linguistics, whereas, in educational sciences, justifying the methodology or, in cognitive psychology, examining the validity of the evidence will take precedence over creativity. Tutin (2010) emphasizes that, whatever the discipline, verbs expressing a strong positioning (*I think, I claim*) are very infrequent, and when used, they are often softened by euphemisms or mitigation routines (*we could think that*).

#### 4.3.2. Variation according to the degree of expertise

An interesting study by Fløttum and Thue Vold (2010) concerning apprentice researchers shows that they often use the academic *nous* ('we'), seldom *on* ('one') and very unfrequently *je* ('I'). Among the three roles presented at the beginning of Section 4, it is the role of researcher that predominates, with a weak presence of argumentation and evaluation. More surprisingly, the role of textual guide does not emerge throughout the article (with verbs or other lexical items) whereas it appears more clearly in the introduction, by presenting the textual structure, which is generally very explicit, notably thanks to the announcement of the plan. To summarize, the apprentice scientist projects the image (or *ethos*) of a serious researcher, putting the subject of research in the foreground, while the dialogical and argumentative dimension remains rather weak. This is probably due to sociological reasons, as the author does not yet feel sufficiently "authorized" at this stage to take firm positions and evaluate his/her peers. Boch and Grossmann (2002) have already stressed the fact that it is unwise to provide an "expert" model of scientific writing to apprentice researchers as long as they are not familiar with theoretical and methodological key notions of their field: positioning is not only a rhetorical question, it results from a gradual acculturation to the specific uses of an academic community. It would be useful, however, that, in the training of master's and doctoral students, more attention be paid to the interaction with the reader, notably by showing that it is a way to help the reader identify the issues raised in the study.

## Conclusion

In our study, we point out that the construction of scientific objectivity and what we called *positioning* are by no means contradictory, but are closely related to one another in academic writing. In fact, a scientific, objective style seems to rely on two elements:

- the first is fundamentally linked to the research process itself, through the explanation of the evidence provided and the need to describe the approach in full detail (which implies avoiding hasty generalizations and paying close attention to data);
- the second comes more directly from stylistic components, closely linked to the scientific *ethos*: scientists have to be very cautious in making assertions, which is why they tend to use expressions of doubt or uncertainty sometimes called *hedges* (Holmes, 1984, 1990, Hyland 1998, 2000); additionally, they also have to take position and express conviction; ‘boosters’ such as *clearly*, *obviously* and *of course* (Myers, 1989; Hyland, 1998, Hyland 2000 ), or opinion verbs such as *we argue*, although not explicitly proscribed, should be used sparingly. The question of the selection of the personal pronoun referring to the author, as we have seen, is relatively secondary, even if it makes the writing process more complicated.

Beyond linguistic choices, the fundamental question for the new scientists is to learn how to define their identity as researchers, and to gradually build up as scientific authors. Positioning is therefore a way to try and reach a delicate balance between caution and conviction. But it is precisely this constant feedback between facts as observed and their assessment by the searchers that founds what is called objectivity.

## Bibliography

- AMOSSY, Ruth. *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris: P.U.F., 2010.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Repères dans le champ du discours rapporté. *L'Information Grammaticale*, n. 55, p. 38-42, 1992.
- BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Se référer au discours d'autrui, quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux*, n. 54, p. 41-51, 2002.
- BORILLO, Andrée. Les « adverbess d'opinion forte » *selon moi, à mes yeux, à mon avis...* : point de vue subjectif et effet d'atténuation. *Langue française*, n.142, p. 3-40, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.
- FLØTTUM, Kjersti. La présence de l'auteur dans les articles scientifiques : étude des pronoms *je, nous et on*. In: AUCHLIN, Antoine; BURGER, Marcel; FILLIETTAZ, Laurent; GROBET, Anne; MOESCHLER, Jacques; PERRIN, Laurent; ROSSARI, Corinne; SAUSSURE, Luis de (dir.). *Structures et discours*. Mélanges offerts à Eddy Roulet. Québec: Nota bene, 2004. p. 404-414.
- FLØTTUM, Kjersti; DAHL, Trine; KINN, Torodd. *Academic voices*. Across languages and disciplines. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006.
- FLØTTUM, Kjersti; THUE VOLD, Eva. L'éthos auto-attribué d'auteurs-doctorants dans le discours scientifique. *Lidil*, n. 41, p. 41-58, 2010.
- GROSSMANN, Francis; TUTIN, Agnès; GARCIA DA SILVA, Pedro Paulo. Filiation et transferts d'objets scientifiques dans les écrits de recherche. *Pratiques*, n. 143/144, p. 187-202, 2009.
- GROSSMANN, Francis. Objectivité scientifique et positionnement d'auteur. In: SCHNEDECKER, Catherine; ALEKSANDROVA, Angelina (dir.). *Le doctorat en France : mode(s) d'emploi*. Bruxelles: Peter Lang, 2017. p. 97-112.
- GROSSMANN, Francis; TUTIN, Agnès. Les marqueurs polylexicaux d'attitude dans l'écrit scientifique. In: *Actes du colloque international « Approches théoriques et empiriques en phraséologie »*, Nancy, 11 et 12 décembre 2014, à paraître.
- HOLMES, Janet. Modifying illocutionary force. *Journal of Pragmatics*, v. 8, p. 345-365, 1984.
- HOLMES, Janet. Hedges and boosters in women's and men's speech. *Language and Communication*, v. 10, n. 3, p. 185-205, 1990.
- HYLAND, Ken. *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- HYLAND, Ken. Hedges, Boosters and lexical invisibility: noticing modifiers in academic texts. *Language Awareness*, v. 9, n. 4, p. 179-197, 2000.
- HYLAND, Ken; SANCHO GUINDA, Carmen. *Stance and Voice in Written Academic Genres*. London: Palgrave MacMillan, 2012.
- FLØTTUM, Kjersti; JONASSON, Kerstin; NORÉN, Coco. *On : pronom à facettes*, Paris: Duculot, 2008.
- LATOUR, Bruno; FABBRI, Paolo. La rhétorique de la science : 'pouvoir' et 'devoir' dans un article scientifique. *Actes de la recherche en science sociales*, v. 13, p. 81-95, 1977.
- MAINGUENEAU, Dominique. Les discours universitaires entre appareils et discours constituants. In: DEFAYS, Jean-Marc, ENGLEBERT, Annick (dir.). *Principes et typologie des discours universitaires*. Paris: L'Harmattan, 2010. p. 85-95.

MERTON, Robert K. The Normative Structure of Science. In: STORER, Norman W. (ed.). *The Sociology of Science*. Chicago: University of Chicago Press, 1973. p. 267-278. 1<sup>ère</sup> éd. publiée en 1949.

MOUCHON, Jean. A propos de la notion de “paradoxe de l’observateur” en sciences humaines. *Semen*, [en ligne], n. 2, 1985, mis en ligne le 4 juin 2007, consulté le 18 septembre 2016, URL: HYPERLINK “<http://semen.revues.org/3614>” <http://semen.revues.org/361454>.

OLIVESI, Stéphane. *Référence, déférence. Une sociologie de la citation*. Paris: L’Harmattan, 2007.

RASTIER, François. Pour une sémantique des textes théoriques. *Revue de sémantique et de pragmatique*, n. 17, p. 151-180, 2005.

RINCK, Fanny. L’analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. Un état des lieux. *Revue d’anthropologie des connaissances*, v. 14, n. 3, p. 427-450, 2010.

SANDERSON, Tamsin. Interaction, identity and culture in academic writing: The case of German, British and American academics in the humanities, in Annelie Adel and Randi Reppen (ed.). *Corpora and Discourse. The challenges of different settings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 57-92.

TUTIN, Agnès. Dans cet article, nous souhaitons montrer que... Lexique verbal et positionnement de l’auteur dans les articles en sciences humaines. *Lidil*, n. 41, p. 15-01, 2010.

TUTIN, Agnès; Grossmann, Francis. *L’écrit scientifique: Du lexique au discours*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014.

VERMERSCH, Dominique. De l’objectivation scientifique à la recherche finalisée: quels enjeux éthiques ? *Natures Sciences Sociétés*, n. 16, p. 159-164, 2008.

# Capturas do processo de escrita: do grafocentrismo para a consideração da metapragmática da língua em uso

Edilaine Buin

Thayse Figueira Guimarães\*

## Palavras iniciais: o foco no grafocentrismo

Todo texto tem relevância quando posto em seu lugar de origem em um ponto da cadeia do fluxo da linguagem (BUIN, 2007, 2015). Contudo, esse lugar é, por vezes, ignorado, o que traz, como consequência, no caso dos textos escolares, uma recepção negativa por parte dos professores, principais interlocutores no contexto escolar. Estes acabam ficando presos ao conceito de qualidade ligado ao *grafocentrismo* (SIGNORINI, 2008) e, devido a isso, banalizam ou ignoram outros aspectos importantes para que se possa compreender a respeito da complexidade existente no processo de apreensão da norma escrita, reproduzindo, por vezes, o mesmo tratamento que tiveram quando estudantes, baseado no entendimento do texto como produto.

Um professor de uma escola pública da prefeitura municipal de Campinas, SP, em situação de formação<sup>1</sup>, entregou à formadora o texto de um de seus estudantes para desafiá-la a explicar os “graves” problemas que apresentava, na intenção de “provar” que as teorias linguísticas de nada valiam para a prática. Trata-se do texto de um estudante do 6º ano do Ensino Fundamental II (antiga 5ª série do ginásio). Naquela ocasião, a formadora, em posse do material escrito e desafiada a enfrentar aquilo que era considerado “inadmissível” para um 6º ano, tentou fazer com que o grupo mudasse o olhar para o objeto: de um **produto escrito**, com muitos problemas, para a exemplificação da **escrita em processo**, reveladora do trabalho de aquisição da ortografia da língua e de alguns elementos coesivos do texto. Em outras palavras, um texto marcado pelo discurso direto e indireto, mas ainda sem a pontuação e organização que auxiliam essa marcação. A ideia, em um primeiro momento, foi mostrar os pontos positivos, não só os tantos problemas que o professor apontava e, a partir do que o estudante mostrava saber, o grupo deveria pensar em ações para ajudá-lo em relação ao que precisava aprender. Na ocasião da formação continuada, isso foi discutido em meio a outras atividades já programadas. Segue o texto, foco das análises que permeiam este artigo.

---

<sup>1</sup> Uma das autoras do texto, Edilaine Buin, em 2010-2011, tinha um contrato com a prefeitura de Campinas e encontrava-se quinzenalmente com um grupo de professores de diferentes escolas municipais para estudar, analisar textos de seus alunos, planejar ações de ensino etc., sendo responsável pela formação continuada.

---

\* Professoras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), da graduação e do mestrado em Letras. Edilaine Buin, atualmente tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Letras da UFGD, é mestre e doutora pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), edilainebuin@ufgd.edu.br. Thayse F. Guimarães é mestre e doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), thayseguimaraes@ufgd.edu.br.

Chamaremos o seu autor de Rafael<sup>2</sup>, nome que coincide com o das duas personagens que são por ele construídas:

5/10/09

nome: Sanis Rafael Rodriguez

O gallega do Rafael

O Rafael tem um colega chamado Rafael que mora na cidade, eu fui até lá visitá-lo quando eu cheguei e falei sua pele está vermelhada você está palido.

Vamos um ar fresco para ver se passa, eu tem uma ideia vamos montar na minha nobre casa, que ideia genial vamos sair dessa lata velha, que gente tem vários tipos de baqui-terias.

Dona Trausa eu poderia morar aqui, sim pode, por é melhor morar aqui do que naquele brejo com micobios ratos lactuários vamos ser felizes aqui, obrigado por sua gentileza. Eu acho que não existe pessoa melhor do que você.

Posteriormente, passados alguns anos, em ocasião de um curso de mestrado<sup>3</sup>, a formação continuada com os professores das escolas públicas da prefeitura de Campinas foi revisitada pelos pós-graduandos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O texto do sexto ano foi alvo de discussões, o que levou ao aprofundamento das análises, nesta segunda ocasião, dentro de um planejamento da disciplina: os mestrandos, além de discutirem a produção infantil, escreveram um texto analítico. Cada um podia escolher um aspecto relacionado aos estudos da linguagem que fosse de seu interesse e desenvolvê-lo.

2 O autor do texto do 6º ano, estudante da escola pública da prefeitura de Campinas, tem um nome composto, formado também por "Rafael". O texto dele faz parte do *corpus* de pesquisa do projeto a que estão vinculadas, hoje, as duas autoras. Tomamos o cuidado de não revelar seu nome completo, porém optamos por manter a parte do seu nome que, curiosamente, nomeia as duas personagens do seu texto.

3 Mestrado em Letras - UFGD, na disciplina "Introdução aos estudos em Linguística Aplicada", ministrado pela professora Edilaine Buin.

Mais recentemente, por todas as reflexões que pode gerar, este mesmo texto infantil do 6º ano foi alvo das discussões em um curso de Extensão<sup>4</sup>, centrado em questões da aquisição da escrita e das práticas de letramentos (STREET, 2014). Nessa situação, também gerou escritas analíticas mais informais por parte dos participantes, as quais foram compartilhadas com o grupo.

A concepção de escrita defendida tanto na formação continuada, onde o texto foi exposto pela primeira vez, quanto no curso do mestrado e, atualmente, no curso de Extensão é aquela que considera a sua heterogeneidade constitutiva, conforme Corrêa (2004). As ações no âmbito do contexto de ensino/aprendizagem de língua materna, ainda que de maneira inconsciente, manifestam-se devido a certo enquadramento em uma dada concepção de escrita. As atividades que vão prevalecer no ambiente escolar, envolvendo escrita ou oralidade, em geral, estão diretamente relacionadas ao que se acredita ser eficiente para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes: podem ser repetitivas e mecânicas, podem ser mais dinâmicas e estimular a reflexão.

No caso da escrita acadêmica dos graduandos em Letras (bem como dos estudantes de todas as Licenciaturas), é importante que se priorize a reflexividade em torno de práticas de ensino de língua materna. Textos que circulam e se constroem apenas a partir de questões originárias da própria academia certamente têm o seu valor e funcionalidade, mas ficam bem mais distantes da realidade que o futuro professor enfrentará no mercado de trabalho. Nesse sentido, é viável que a escrita acadêmica também seja marcada como parte de um processo maior, que desloque os estudantes para aquilo que se pretende ensinar, e não como um produto, documento para certificar um cumprimento burocrático de avaliação e verificação de leituras. A escrita dos acadêmicos também é processo que se deve tomar como ferramenta a favor do desenvolvimento teórico, reflexivo e científico deles.

Assim, a retomada do texto de Rafael, nas atividades de escrita acadêmica, pode se constituir como um elemento com função metapragmática, que se caracteriza por despertar nesses professores em formação a reflexividade sobre as regularidades e a ordem interacional que orientam os usos da língua e os juízos sobre esses usos em condições reais, regularidades essas designadas por Signorini (2008) como “metapragmáticas da língua em uso”.

A fala do professor da prefeitura de Campinas é relevante índice de uma metapragmática da língua em uso, orientada para um caráter homogêneo da língua, o que redundava em tratar a variação e a mudança linguística como desvios, erros, ou uma não língua. Sua manifestação queixosa à formadora comunica como são ou como deveriam ser os usos escritos da língua por seus alunos, produzindo diagnósticos sobre o desempenho dos mesmos. Baseado no conhecimento metalinguístico como central e de maior relevância no ensino de língua, o docente representa o discurso institucionalizado dos mecanismos sociais de regulamentação, controle e valoração dos usos linguístico-discursivos. Signorini (2008, p. 119) explica que

---

4 Curso de Extensão “Aquisição da Escrita: questões de fonologia e letramentos”, desenvolvido na Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD, com carga horária de 120 horas, sob coordenação das professoras Edilaine Buin e Thayse Guimarães. O curso iniciou-se em agosto de 2018 e terminou em junho de 2019. Os participantes são acadêmicos do curso de Letras e de Pedagogia e alguns professores das escolas públicas e particulares de Dourados, MS e região.

são as ideologias linguísticas, enquanto sistemas culturais de ideias ou crenças encarnadas nas práticas e articuladas pelos falantes em suas racionalizações, justificativas e avaliações de cunho moral e político sobre estruturas e uso linguístico (cf. Silverstein, 1979: 193; Irvine, 1989: 255), que garantem o sentido e a legitimidade dos padrões usuais de diferenciação e hierarquização de formas e uso e que também servem de parâmetro para a inclusão/exclusão dos falantes em redes, práticas e instituições. Em consequência, os discursos de função metapragmática também assumem um papel relevante na encenação, no sentido teatral do termo, do que Silverstein & Urban (1996) denominam de “luta metadiscursiva”, ou seja, disputas de natureza política e ideológica na descrição e regulamentação dos usos linguísticos por grupos e indivíduos diferentemente posicionados em estruturas sociais de poder e autoridade.

Cabe trazer um exemplo dado pela autora. Um das passagens que ela descreve é a fala de um líder agricultor na década de 1990, no interior do estado da Paraíba, pouco escolarizado. O agricultor fala, na paróquia, com autoridade para um grupo. Alguns ouvintes parecem se entreolhar, desprezando a sua fala, “mangando no cantinho da boca”, em virtude de sua variante, que não é de prestígio. No entanto, ele interrompe o discurso, e o padre, ajudando a preservar a autoridade do enunciador, reforça, como conta o próprio agricultor: “num quero que num continue isso aqui não (+) porque aqui o menor será o maior” (SIGNORINI, 2008, p. 127). A ordem sociointeracional aceita, reproduzida por aqueles interlocutores, baseada no grafocentrismo enquanto tecnologia de poder, é invertida, e a posição do agricultor, como aquele que detém o saber naquela situação, é reestabelecida. Ou seja, o agricultor recontextualiza sua ação, para se fazer ouvido. Isso porque ele aceita o desafio de ser o porta-voz do grupo dos “menores”, desprezando certa hierarquia que reproduz uma ordem sociopolítica que determina quem deve e quem não deve ser ignorado, de acordo com a ordem grafocêntrica (a qual busca o desprezo pelas variantes não padrão da língua).

No caso da situação posta neste artigo, o docente, em posição hierarquicamente superior à do discente, baseado em erros ortográficos, anula o dizer discente por um *presumido social* (CORRÊA, 2011) de que ele não sabe escrever e, portanto, seus pronunciamentos não têm legitimidade. Como não domina a ortografia da língua, não é posto como um enunciador habilitado naquele contexto, aumentando, assim, a própria hierarquia entre interactantes. Socialmente, presume-se que qualquer pronunciamento escrito deve ser orientado pelo modelo grafocêntrico da tradição letrada escolarizada, nesse caso, os usos da língua que se afastam dessas convenções são vistos como uma ameaça à sobrevivência dos bons usos da língua, ameaça essa diretamente associada à “incapacidade” linguística do sujeito falante. No caso em questão, uma das partes não tem como se reposicionar, pois está na condição de aprendiz, e, portanto, nos parâmetros postos, na posição daquele que não detém o saber. Seu texto sequer é tratado como texto, mas como uma espécie de “tarefa malsucedida”. Nessa situação, nem chega a existir de fato uma “luta metadiscursiva”. O embate, possivelmente, recai em outros tipos de comportamento, não discursivos, como desinteresse pelas aulas e outras questões de comportamento.

Distanciar-se da cultura escolar grafocêntrica e, portanto, metalinguística, e olhar para o processo de aquisição da escrita, pode contribuir para ver os erros ortográficos como previsíveis e como parte de um processo. Essa mudança é muito importante porque ajuda a legitimar o dizer do estudante e, conseqüentemente, a colocar em

evidência aspectos importantes que envolvem linguagem, que extrapolam a visão de língua como sistema limitado em si (HANKS, 2008).

Procuramos, neste artigo (assim como nos contextos de formação aqui mencionados), partir do que consideramos o “lugar comum”, construído pelo discurso do *déficit* dos recursos linguísticos, pautado em uma visão grafocêntrica da língua, para o lugar que considera a ordem sociointeracional em que a língua se manifesta. Ou seja, como analistas e professores formadores, pretendemos sair do lugar dado pelo discurso pautado em uma metalinguagem do que é certo e errado, do que pode e não pode, para chegar ao lugar que considera a *metapragmática* da língua em uso. Dialogando com a perspectiva trazida pelo professor em formação continuada, que representa tantos outros docentes (e pode ser a projeção dos acadêmicos), objetivamos recontextualizar a produção do estudante nomeado por Rafael, que representa tantos outros “Rafaéis”, Pedros, Anas, Marias... Foi, então, a serviço da descrição de uma metapragmática específica da língua que o caso do estudante Rafael e de seu professor foi trazido para os referidos contextos acadêmicos de formação de professores (o curso de mestrado e o curso de extensão). Esse processo de recontextualização cria um novo contexto para o texto de Rafael, já diferente do contexto anterior em que ele emergiu (formação continuada com professores da educação básica na cidade de Campinas). Nosso principal interesse, a partir da cena relatada, foi propor aos professores em formação uma reflexão sobre a ordem interacional tacitamente aceita pelo professor do aluno Rafael e a inversão dessa ordem a partir da recontextualização do texto em uma outra lógica, que desfoca a questão do *déficit* linguístico e estabelece a questão do texto como processo.

A recontextualização do texto de Rafael, por meio das análises escritas, constitui-se, conforme dito, como um elemento com função metapragmática, que se caracteriza por despertar nos professores em formação a reflexividade discursiva, isto é, quando o discurso dobra-se sobre si mesmo, referenciando-se. Com efeito, a função metapragmática pode ser compreendida como a “função tanto de descrever e avaliar quanto de condicionar e orientar os usos da língua na interação oral ou escrita” (SIGNORINI, 2008, p. 117). Vale dizer, ainda, que a função metapragmática é determinada pelo contexto e está associada com a construção da própria identidade dos interlocutores e de seus lugares sociais na atividade interacional.

Isso posto, nosso principal interesse para o campo do debate sobre a escrita acadêmica está em considerar as atividades de análises do texto do aluno Rafael como ilustrativas das lutas metadiscursivas que orientam os usos da linguagem e que servem de parâmetro para a inclusão desse texto em outras redes de saberes e de práticas, ao mesmo tempo em que contribui para a reflexividade desses professores em formação, de modo a levá-los a verificar que uma mesma produção oral ou escrita pode gerar diferentes “conceitos de correção, valor relativo e adequação”, dependendo de quem está ouvindo ou lendo, e da situação (SIGNORINI, 2008, p. 133). Conforme pretendemos mostrar na seção seguinte, a recontextualização do texto de Rafael favorece a manifestação da consciência metapragmática por parte dos professores em formação, que se mostram mais sensíveis à heterogeneidade da língua e a diferentes normas do uso linguístico, com comentários que propõem uma direção inversa ao que foi apresentado anteriormente e que focalizam os usos reais da língua, envolvidos no processo de aquisição da escrita,

valorizando a questão da adequação em função da situação e da posição do escrevente. Os professores em serviço, que participam da Extensão, estão, também, nessa posição, descontextualizando eventos anteriores, experiências, textos lidos ao longo de sua formação, discussões propostas no curso e os recontextualizando à luz de um novo contexto.

## 2. Tentativa de recontextualizar o discurso produzido em torno do texto de Rafael

Com intuito de mostrar como textos acadêmicos podem ser uma oportunidade para revisitar as práticas pedagógicas e servir como recurso à reflexividade linguística à medida que adquirem função metapragmática, isto é, “função tanto de descrever e avaliar quanto de condicionar e orientar os usos da língua na interação” (SIGNORINI, 2008, p. 117), apresentamos excertos das análises produzidas por eles, realizadas no curso de mestrado em Letras e no curso de extensão da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

### 2.1. CAPTURAS DE ESCRITA NO MESTRADO

O primeiro trecho a ser exposto é do mestrando Gustavo<sup>5</sup>, com o foco em análise mais baseada na materialidade do texto. Ele observa cada erro ortográfico e busca explicações fonológicas para as ocorrências. Para exemplificar, selecionamos apenas duas das análises que ele realiza:

“Há momentos em que o aluno demonstra desconhecer as palavras como unidades distintas, demonstrando ter dificuldades em isolar cada palavra na escrita a partir de espaços em branco entre elas. Por conta disso, forma uma palavra fonológica a partir de duas palavras morfológicas. Vamos aos casos:

*vizitalo < visitá-lo.* Aqui são duas tentativas comuns no processo de aquisição de escrita. O primeiro tem a ver com uma regra arbitrária da ortografia da língua portuguesa, na qual o <s> intervocálico tem som de [z]. Ele demonstra não ter pleno domínio da convenção ortográfica. O outro problema é morfológico: o aluno interpreta uma única forma fonológica para duas palavras morfológicas. Isso é justificável pelo fato de que o pronome oblíquo é átono, trata-se de um clítico pronominal e o aluno tem essa intuição fonológica – palavras sem acento próprio tendem-se a apoiar em palavras com acento próprio, o que leva o aluno a crer que se trata de uma só palavra, do ponto de vista fonológico, e escolhe esse critério para grafar a expressão.

*qesgoto < que esgoto.* Novamente, uma palavra fonológica a partir de duas unidades morfológicas. Como se trata de um clítico, apoia-se na palavra que possui tonicidade, o que é comum aos falantes da língua. O interessante dessa construção é que o aluno não se dá conta do dígrafo qu diante da vogal e, mas não se pode afirmar que ele desconhece essa regra arbitrária da ortografia da língua portuguesa, uma vez que, em outras situações no texto, ele a utiliza.”

Gustavo analisa o texto de Rafael da perspectiva técnica da fonologia da língua, em uma tentativa constante de entender o que o erro ortográfico revela sobre a linguagem e, de forma mais específica, sobre o processo de aquisição da escrita. Além do exemplo de hipossegmentação do fragmento exposto, o mestrando analisa, em outros pontos

---

<sup>5</sup> Os nomes citados ao longo do texto são fictícios.

de seu texto, as trocas de consoantes surdas por sonoras, a hipersegmentação (a tê < até), apagamento da sílaba átona inicial (verdiada < esverdiada) e a falta de domínio das regras de acentuação gráfica das proparoxítonas (palido < pálido), a oscilação nas grafias da palavra bactéria (baqueiterias, bacterias), indicativa da tentativa de acertar, entre outras.

Quanto a Gustavo, a respeito da hipossegmentação (vizitalo), do ponto de vista da heterogeneidade constitutiva da escrita (CORRÊA, 2004), poderíamos avançar no sentido de perceber que o uso de uma forma com o pronome oblíquo nos dá a evidência da oscilação entre modalidades da língua informal (visitar ele, que seria o mais esperado) para a consciência da formalidade (visitá-lo). Isso mostra que Rafael também circula pela norma padrão, mais formal e muito valorizada na cultura grafocêntrica. Na construção do seu texto, cruzam-se usos linguísticos mais formais e mais informais, típicos da oralidade.

O importante, contudo, é evidenciar que os conhecimentos dos estudos da graduação em Letras, no campo da fonética e da fonologia, mais os estudos no mestrado, possibilitaram a Gustavo recontextualizar, com muita naturalidade, o texto do menino Rafael. O mestrando responde a certa visão dicotômica, focada em padrão *versus* não padrão, certo *versus* errado. O entendimento dos processos fonológicos, demonstrado por sua escrita, desestabiliza essa dicotomia: evidencia as hipóteses elaboradas pela criança sobre o funcionamento da ortografia da língua e o trabalho do escrevente na passagem da escrita alfabética para a escrita ortográfica. O texto do menino do 6º ano passa de exemplo de escrita malsucedida em função de erros ortográficos para uma escrita em processo, construída por um estudante que reflete e elabora hipóteses sobre o sistema ortográfico da língua. Em outras palavras, a escrita acadêmica recontextualiza o texto de Rafael, do conjunto dos supostos déficits para a evidência do trabalho da criança na construção do texto e da sua escrita.

Uma consequência prática da reflexão elaborada pelo mestrando, de sua recontextualização, do ponto de vista didático-pedagógico, é que os problemas deixam de ser do aluno e passam a ser do professor, que, conhecendo o raciocínio da criança, deverá ajudá-la a passar da escrita alfabética para a escrita ortográfica.

O segundo trecho, desenvolvido no contexto das aulas do mestrado, é de Gilson. Ao mesmo tempo que ele critica as questões formais que fogem ao domínio da criança, também evidencia o caráter de enunciação, inerente a qualquer produção linguística:

“Sua narrativa [do Rafael] vai ao encontro daquilo que Corrêa (2013) caracteriza como uma redação escolar em seu caráter estático de gênero [...] o texto segue um modelo bastante rudimentar de narrativa, onde está presente um narrador e personagens que participam de uma sucessão de eventos que, no texto, não obedece a uma organização que dê clareza à sucessão dos acontecimentos como, por exemplo, a falta de marcadores no texto que evidenciam os discursos diretos, nos quais os personagens são os interlocutores. Além disso, o texto demonstra uma indecisão inicial sobre o foco narrativo. Rafael inicia a narração como um narrador de terceira pessoa e, logo em seguida, passa a contar a história em primeira pessoa. Essa mudança repentina de foco narrativo, talvez, queira revelar um efeito de sentido mais subjetivo ao texto, tendo em vista o seu real envolvimento com os fatos narrados. Embora isso possa ter sido pensado pelo escrevente, esse trecho do texto torna-se um pouco incompreensível para o leitor. Nesse sentido, o efeito dialógico é marcado com uma tensão entre autor e leitor. [...]

A produção extremamente curta do texto, traz um efeito de sentido muitas vezes não desejado pelo leitor: a de que se trata de um fato que transcorreu em um período muito curto: conheceu o colega > visitou o colega > verificou seu estado de vida > convidou para morar na mesma casa > expectativa de serem felizes.

[...] é perceptível que o marco temporal dos acontecimentos seja anterior ao momento da escrita, no entanto, o uso do presente e do futuro no segundo e no terceiro parágrafo para narrar eventos que o leitor sabe que já ocorreram traz um efeito de sentido que, às vezes, pode não ter sido intencional, levando em consideração a prática ainda imatura da produção de textos dessa natureza por parte do escrevente. O uso do presente transporta o leitor para o momento em que Rafael convida seu colega para morar com ele, o que resulta numa aproximação espaço/temporal do leitor com a história narrada. Esse efeito de sentido instalado permite com que o leitor acompanhe as cenas como se estivesse revivendo junto com Rafael os acontecimentos narrados. Efeito semelhante ocorre quando o escrevente adota o tempo futuro no terceiro parágrafo a fim de demonstrar que haverá mudança na qualidade de vida do colega, pois o mesmo terá uma nova vida, terá um lar, pessoas para cuidar dele e com quem se preocupar. O tempo futuro leva o leitor a entender as mudanças que supostamente ocorrerão na vida do Rafael após se mudar para uma nova casa.

[...]

Embora o texto apresente problemas de estruturação e de convenções ortográficas da língua portuguesa, o escrevente produz um enunciado, de acordo com Corrêa (2013), pois a escrita não pode ser considerada apenas como um código, mas um modo de enunciação, ou seja, trata-se de um dos modos de atualização da língua e uma das maneiras de realização discursiva por meio das quais sujeito e sentido ganham forma. O sujeito é um aluno do sexto ano, em fase de escolarização e possui memórias de acontecimentos dos quais teve participação. O sentido do texto é construído por meio de suas intenções, suas crenças, seus valores e pela presença de uma ideologia fortemente marcada, que é a de ajuda ao próximo. Portanto, o escrevente se configura num sujeito histórico, cujos valores de ajuda ao próximo, provavelmente, instalados por conta de suas relações sociais, se faz presente no discurso. Há uma mensagem de compaixão e de realizar uma boa ação sem esperar nada em troca. Diante disso, como afirma Corrêa (2013), o código escrito vai além da transposição de sons e letras, por meio dela se constitui discursos, extrapola a sua função de código para constituir-se num dos modos de enunciação em que produzem sujeito e sentido. [...]"

Gilson, como é possível observar, parece partir do pressuposto de que, na série escolar em que se encontra, possivelmente, a criança deveria apresentar outros domínios da língua (*o texto segue um modelo bastante rudimentar de narrativa*), acentuando alguns efeitos de sentido, tais como a mudança repentina do foco narrativo (*indecisão inicial sobre o foco narrativo*), o trabalho pouco elaborado com o tempo da narrativa. O mestrando também destaca a falta de domínio dos recursos para evidenciar por escrito o discurso direto (*a falta de marcadores no texto que evidenciam os discursos diretos*), que provocam “uma tensão entre autor e leitor”.

Os dizeres de Gilson parecem se aproximar do parecer dado pelo professor da escola pública, pois elencam os supostos déficits do aprendiz. Contudo, há evidências de que estes são resultados não exclusivamente do aluno, mas de uma instituição escolar que dá sustentação a isso, que pode ser retomada pela expressão “redação escolar” (*“sua narrativa vai ao encontro daquilo que Corrêa (2013) caracteriza como uma redação escolar*

em seu caráter estático de gênero”). O texto teria, assim, características típicas de um texto ensinado na escola, que serve apenas à escola, com funções limitadas aos usos daquele ambiente.

Também baseando-se em Corrêa, o acadêmico, logo depois de evidenciar os problemas, busca reconhecer o caráter de enunciação daquele texto (*Embora o texto apresente problemas de estruturação e de convenções ortográficas da língua portuguesa, o escrevente produz um enunciado, de acordo com Corrêa (2013)*). O período construído pelo mestrando, formado por duas orações que se unem por uma relação de contraposição, dada pela conjunção *embora*, parece, de um lado, trazer a concordância para com o discurso do professor de Rafael e, de outro, mostrar outra lógica dada pela leitura de Corrêa, na disciplina do mestrado. Possivelmente, pelo que nos indicam os sentidos do período construído, essa lógica não está internalizada para Gilson. Contudo, diante da tarefa “acadêmica” de recontextualizar o texto da criança, o mestrando insiste em Corrêa, em uma explicação que traz à baila a criança como “sujeito histórico”, “construído por meio de suas intenções, suas crenças, seus valores e pela presença de uma ideologia fortemente marcada, que é a de ajuda ao próximo”. A leitura e o estudo realizados parecem levar Gilson a identificar “uma mensagem de compaixão e de realizar uma boa ação sem esperar nada em troca”.

Diferentemente de Gustavo, seu colega de turma, que parte de outra lógica, a do funcionamento fonológico da língua, para analisar o texto, Gilson parece manter a lógica do professor, ao mesmo tempo em que tenta trazer uma inversão dela, via recontextualização, para ser bem-sucedido em sua tarefa, considerando as leituras realizadas.

Outros trechos que trazemos para a discussão são do mestrando Paulo, o qual, diferentemente de Gilson, passa pela lógica do professor, mas parece não assumi-la em nenhum momento. Um dos subtópicos do trabalho, intitulado “Grafocentrismo e metapragmáticas: enxergando o texto para além das aparências”, com base na leitura de Signorini (2008), contém o seguinte trecho que explica a função linguístico-discursiva do texto:

“No texto ao observarmos que há dois indivíduos de nome Rafael, também podemos perceber que eles possuem uma identificação social antagônica. O primeiro Rafael morava numa nobre casa, enquanto o outro morava numa lata velha. Embora não aparente esta relação pode indicar elementos constitutivos da própria discrepância e desigualdade social existente. Ambos eram colegas, possuíam o mesmo nome, porém as condições em que viviam eram extremamente contrárias. Além disso, o Rafael da casa nobre ao chegar no bueiro – outra definição para o lugar onde o “golega” morava, percebe que o mesmo estava pálido, com a pele esverdeada. Isso indica a situação que provavelmente viveria o menino, situação de não possuir o que comer, e também indica por parte do indivíduo que produziu o texto, o conhecimento acerca da mudança no tom de pele que ocorre quando um indivíduo não vive sob as condições adequadas. Este conhecimento pode tanto ter sido adquirido pela experiência social quanto pela experiência escolar, indicando o problema na tese de que o aluno não sabia nada, já que fica claro o fato de ele estar mostrando através do linguístico uma gama de conhecimentos apreendidos.”

O trecho dialoga com a avaliação realizada pelo professor, explicitando haver um “problema na tese de que o aluno não sabia nada”. Antes, porém, de afirmar isso, já vêm à tona os movimentos das personagens do texto, que evidenciam uma contradição

e injustiça entre pessoas de diferentes classes sociais. Ao fazer isso, há, de imediato, uma valorização do vocabulário e das expressões empregadas pela criança (nobre casa, bueiro, lata velha). Até mesmo a palavra “verdiada” — escrita ortograficamente pelo mestrando (esverdeada) inspira positivamente a análise, fazendo alusão a detalhes da caracterização da personagem pobre: a mudança no tom da pele. Os mesmos vocábulos que outrora foram acionados para mostrar as “deficiências” do aprendiz (com base no padrão ortográfico da língua), são usados, no exercício da recontextualização, para engrandecer o trabalho dele, com base nos sentidos produzidos.

Trazendo para a análise a questão da *luta metadiscursiva*, trata-se de um texto escrito pelo aluno para o professor, como lembra o mestrando, portanto aquele busca mostrar o conhecimento adquirido ao usar as palavras “bactéria” e “micróbio”:

“Ao utilizar as palavras bactéria e micróbio, por exemplo, o aluno indiretamente dialoga com o professor e mostra que possui repertório capaz de interagir com o do professor. Visto que ambas as palavras não são comumente encontradas no vocabulário de pessoas menos favorecidas ou de pessoas que não tenham tido contato com práticas científicas, por exemplo. A tomada de consciência aqui se dá pelo fato de o aluno demonstrar conhecimento em outras áreas do saber a partir de elementos introduzidos em seu texto.”

Paulo realiza a análise sempre querendo evidenciar o caráter sócio-histórico do texto: na produção de texto, estão presentes aspectos da cultura, dados pelos contos de fada:

“as questões estão para além do linguístico e no texto analisado podemos enxergar este aspecto no papel exercido pela dona Isaura, aquela que permite a Rafael morar em sua casa. A pessoa gentil que tira o desafortunado do lugar inabitável que ele vive para um lugar melhor, sendo aquela que o salva, “a melhor pessoa que existe”. Neste ponto, podemos estabelecer a relação com programas de televisão que fazem parte da cultura brasileira e que o apresentador “salva” o indivíduo da situação deplorável que ele vive, que literalmente “o tira do bueiro”, a possibilidade da influência midiática na construção da figura de uma pessoa gentil que está disposta a ajudar ou até mesmo uma relação com os contos de fadas em que há sempre a figura de alguém para trazer o final feliz ao protagonista.”

No item intitulado “da lata de lixo à casa de luxo: a ascensão pela salvação”, em que Foucault é trazido, isso fica ainda mais evidente:

“Ao tratar da formação dos objetos FOUCAULT (2015) descreve que a relação entre eles se dá por filtros institucionais, econômicos e sociais, além de sistemas de normas e de caracterização. Isso nos leva a crer que o objeto ascensão social presente no texto está institucionalizado pela visão da salvação pelo outro, por aquele que está acima nas relações sociais. É na figura do outro Rafael, o da casa luxuosa, e por intermédio da figura de bondade exercida por Dona Isaura que o Rafael do bueiro pode ascender.”

## 2.2. Capturas de escrita no curso de extensão

A análise trazida do curso de extensão é da acadêmica Elisa, estudante da graduação em Letras. Apresentamos três fragmentos do texto da acadêmica, que são ilustrativos do diagnóstico que ela produz sobre o desempenho de Rafael no uso da língua escrita:

“[...] é possível perceber a presença de atividade epilinguística no momento que ele escreveu “visitalo” com s e depois colocou o z, o que sinaliza que esse

aluno ainda está em processo de aquisição da linguagem, sendo assim ele precisa ser estimulado pelo professor e não condenado por ficar com dúvida de qual letra se deve utilizar, pois seu texto possui coerência e coesão [...]"

É interessante observar que a ação de recontextualização do texto de Rafael realiza-se em oposição ao que foi dito pelo professor a respeito do texto do aluno: texto "ruim", "problemático", que representa "a falta de coesão", "de coerência" e "graves problemas ortográficos", os quais, segundo ele, "impediam" a leitura. Trata-se, pois, de uma interlocução que a acadêmica constrói entre ela e o professor, procurando demonstrar a atividade reflexiva do aluno ("escreveu "visitalo" com s e depois colocou o z"), o que está no campo daquilo que é esperado naquela situação ("o que sinaliza que esse aluno ainda está em processo de aquisição da linguagem") e como o professor deve agir ("ele precisa ser estimulado pelo professor e não condenado por ficar com dúvida de qual letra se deve utilizar"). Assim, é relevante notar que a luta metadiscursiva se configura na tentativa de estabelecer uma ordem interacional, que desfoca a questão do *déficit* linguístico e estabelece como parâmetro de correção e adequação a reflexividade do escrevente no processo de escrita ("é possível perceber a presença de atividade epilinguística"), assim como o lugar social desse escrevente, que está em fase inicial da aquisição da escrita. Na sequência, ela ainda explica que as dúvidas quanto à ortografia da língua são previsíveis até quando se é letrado:

"Ele ainda apresenta dúvida sobre a forma correta para escrever "baquiterias, felis, jentileza, existe", segundo Bagno, até mesmo as pessoas letradas vão apresentar algum tipo de dúvida em relação a escrita [...]"

Como é possível ver, as configurações dessa luta também se delimitam pela referência feita ao linguista Marcos Bagno, como proposta de um discurso de autoridade, que traz argumentos favoráveis à ordem interacional que ela tenta impor na interlocução com a fala do professor. É possível pressupor, dessa enunciação, que a ortografia tende a se manter como um complicador no uso da língua escrita até mesmo para falantes tradicionalmente tidos como mais autorizados ou letrados. No fragmento em sequência, ela também se distancia de um parâmetro estritamente linguístico e, ao analisar a estrutura do diálogo presente no texto de Rafael, aproxima o texto do estudante, que não possui travessão ou ponto de interrogação, ao estilo do escritor José Saramago:

"[...] e por último ele fez um diálogo e não utiliza travessão e ponto de interrogação. Mas não é exatamente um erro. Há poucos dias eu realizei a leitura de um livro do renomado escritor Saramago que não utilizou ponto de interrogação, travessão, etc. Sendo perfeitamente possível entender os diálogos do romance Ensaio sobre a cegueira."

O interesse nesse fragmento da análise está sobretudo na relação que a acadêmica cria entre o estilo de José Saramago e o texto de Rafael, para avaliar positivamente o processo de aquisição da escrita do estudante. Há, nesse fragmento, uma declaração metapragmática indireta (SIGNORINI, 2008) de que mesmo a escrita literária, tradicionalmente pautada pela hegemonia do padrão grafocêntrico e presumida socialmente como de grande valor e *status* social, é constituída pela heterogeneidade da língua, sendo "perfeitamente possível entender os diálogos do romance Ensaio sobre a cegueira". Consequentemente, o texto de Rafael recebe um diagnóstico positivo

(“não é exatamente um erro”) em função do contexto em que emerge – formação de professores – e da ordem interacional aceita nesse contexto – o texto do Rafael é revelador do trabalho de aquisição da escrita. Nesse caso, a acadêmica parece considerar relevante, para justificar a organização linguístico-discursiva do texto do estudante, associá-lo a uma escala de valores, que está relacionada ao texto literário e que é plenamente aceita.

### **3. Palavras finais: o foco na metapragmática da língua em uso**

O principal interesse do enfoque aqui apresentado para os estudos sobre escrita acadêmica está em compreender essa atividade como um recurso para lutas metadiscursivas que orientam os usos da linguagem e que servem de parâmetro para a inclusão de um processo maior, que desloque o estudante para aquilo que se pretende ensinar, para a análise de textos em outras redes de saberes e de práticas, ao mesmo tempo em que contribui para a reflexividade dos professores em formação.

Os estudantes do mestrado deslocaram o texto do lugar de problemas de uma criança com déficit escolar para o lugar de visualização de processos fonológicos, no caso de Gustavo; para o lugar de enunciação de um sujeito situado histórica e ideologicamente (mesmo situando os problemas relacionados à norma), no caso de Gilson, que se baseia em seus conhecimentos de estrutura narrativa e nos postulados de Corrêa; para o lugar daquele que detém muitos outros saberes importantes, vindos de situações escolares e de fora da escola, no caso de Paulo, que se baseia na noção de escrita heterogênea de Corrêa e em postulados de Foucault. A graduanda Elisa, por sua vez, procura demonstrar a atividade reflexiva do aluno Rafael, delimitando uma ordem interacional que desfoca a questão do déficit linguístico e estabelece como parâmetro de correção e avaliação a reflexividade do escrevente.

Cada um recontextualiza o texto de Rafael, procurando buscar e/ou preservar a sua própria identidade, como pós-graduandos ou como graduanda participante do curso de Extensão, dos lugares sociais que ocupam na universidade e do que é esperado deles naquele contexto de formação. Tanto na graduação quanto na pós-graduação, a escrita acadêmica pode funcionar como manifestação de análises vindas de revisitações a práticas de formação de professores. Lugar de descontextualização de discursos do senso comum, e produzidos nas diferentes instituições, e de sua recontextualização, para construções de condições e contextos psicossociais mais propícios para o aprendizado, tanto na escola básica quanto na universidade.

Como um ponto de uma linguagem em fluxo, além de carregada de reflexões, a escrita acadêmica, conforme conduzida, pode ser um exercício de projeção do futuro profissional em situações diversas, por vezes rotineiras e problemáticas. No lugar de ser espaço de lamentações e reproduções do discurso consolidado pelos representantes das instituições (e vir a repetir as mesmas ações às quais seus próprios textos foram expostos ao longo da vida escolar), ou de elaborações vazias das demandas sociais, a escrita acadêmica pode ser o lugar da ação reflexiva que contribui para a (trans) formação do acadêmico/pós-graduando, o que impactará, também, no caso do ensino de língua materna, no percurso de desenvolvimento da linguagem daqueles com quem os professores vão interagir no exercício profissional.

## Referências

- BAGNO, M. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2011.
- BUIN, E. A construção do sentido em textos escolares: entre versões e mediações. In: Signorini, I. (org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 47-77.
- BUIN, E. Coerência textual na escola e práticas de letramento. *Revista Raído*, Dourados, MS, v. 9, n. 18, jan./jun. 2015. p. 85-112.
- CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de construção da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.
- CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, [S.l.], v. 10, n. 4, dez. 2011. ISSN 0102-7158. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32435/20584>.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso – Aula inaugural no College de France*. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Ed. Loyola: 2014.
- HANKS, William. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SIGNORINI, I. Metapragmáticas da linguagem em uso: unidades e níveis de análise. In: Signorini, Inês (org.) *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 118-148.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

# Lendo e escrevendo na esfera acadêmica: atando “nós” e construindo sentidos

Luiz André Neves de Brito\*

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, partindo das considerações do modelo dos Letramentos Acadêmicos (AcLits) desenvolvido por Lea e Street, trago resultados parciais que fazem parte de uma pesquisa maior sobre práticas letradas na esfera acadêmica. Para contribuir para as reflexões sobre as práticas discursivas acerca dos Letramentos Acadêmicos, analiso uma atividade de produção textual de alunos do primeiro ano de graduação de um curso de Letras de uma IES do estado de São Paulo. Nessa atividade, os alunos foram solicitados a produzirem um gênero acadêmico específico: o painel. Conforme materializado na primeira proposta de exercício, a justificativa para a escolha dessa produção textual deve-se ao fato de que, na esfera acadêmica, quando os graduandos desenvolvem alguma pesquisa científica e desejam participar de algum evento científico, eles são chamados a divulgarem suas pesquisas sob a forma de painel. Portanto, os dados aqui mostrados foram extraídos de textos escritos, didaticamente situados, que visavam a levar o escrevente não só a produzir um gênero específico, mas, sobretudo, a refletir sobre os processos da escrita na esfera acadêmica. Nesse sentido, afirmo, desde já, como essa atividade didática está inserida nos modelos dos Letramentos Acadêmicos, ou seja, sem classificar os textos produzidos como “bons” ou “ruins”, procurando não cair no risco de reproduzir um discurso catastrofista sobre a escrita, leva os alunos a olharem para sua própria escrita e refletirem sobre as relações de poder e identidade que cercam o fazer científico.

Mobilizando categorias analíticas discursivo-enunciativas (advindas da vertente da Análise do Discurso ligada à perspectiva da linguística enunciativa), o objetivo central deste capítulo é investigar indícios que me permitam tocar na “realidade viva” dessas produções textuais: analisar a interação entre leitura e escrita, mais precisamente, os percursos de leitura inscritos na produção textual do gênero painel. Para mostrar essa interação, parto dos pressupostos de que linguagem e instituição estão constantemente imbricadas e de que falamos com as palavras dos outros para construirmos nossos discursos. Dito isso, a heterogeneidade enunciativa que nos é constitutiva se mostra uma marca linguística importante para observar o funcionamento dessa interação leitura/escrita nos interstícios das práticas letradas acadêmicas. Além disso, espero, com esse percurso analítico, tocar em uma questão-chave levantada por Corrêa (2011), que é observar o modo como se dá a dialogia do escrevente, tanto com os interlocutores presenciais (por exemplo, o professor que solicitou a atividade), quanto com os não presenciais (por exemplo, os leitores presumidos do gênero que pertencem à comunidade acadêmica).

---

\* Universidade Federal de São Carlos.

Centrando-se em torno de uma questão maior de linguagem: a dimensão dialógica da palavra, o estudo desenvolvido atenta para o acontecimento discursivo de como o escrevente, por meio do seu trabalho com a linguagem, inscreve no fio discursivo do texto a dialogia com outras vozes, ou seja, com sujeitos presenças ou em ausência e com discursividades outras alhures. Ao final deste trabalho, em consonância com a proposta temática deste livro, pretendo levantar questões e contribuir para o cenário atual de reflexões e discussões sobre o ensino da escrita na esfera acadêmica.

## O Letramento Acadêmico em uma perspectiva histórica

A noção de Letramento Acadêmico que assumo nesta pesquisa foi desenvolvida a partir dos Novos Estudos de Letramento que contestam o modelo autônomo de letramento, cuja compreensão da prática de escrita, consequente do processo de escolarização, está associada à aquisição de um conjunto particular de habilidades cognitivas que, uma vez adquirido, pode ser colocado em uso sem problemas em qualquer contexto (cf. LEA, 2004). Reivindicando, portanto, o modelo ideológico do letramento, os Novos Estudos de Letramento destacam “o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 2012, p. 38).

Inseridos nesse contexto de reflexão, Lea e Street (1998, 2006) desenvolvem o modelo dos Letramentos Acadêmicos que, reconhecendo a escrita acadêmica como prática social, contesta o modelo do déficit da escrita engajado em classificar os textos produzidos em “bons” ou ruins”. Segundo os autores, esse modelo deve ser compreendido na sua relação<sup>1</sup> com dois outros modelos: um com foco nas habilidades cognitivas dos sujeitos e outro com foco na socialização acadêmica. Vejamos, então, o que propõem os três modelos:

O **modelo de habilidade de estudos** (*study skill model*) se ocupa principalmente dos aspectos superficiais do texto associados ao domínio de competências gramaticais e sintáticas que os alunos têm de apreender durante os anos de escolarização. Filiando-se às reflexões sobre escrita propostas pelas Teorias Cognitivas, o foco deste modelo está na tentativa de corrigir os problemas de aprendizagem do aluno, pressupondo que o conhecimento adquirido deve ser transferido de um contexto de uso para o outro sem apresentar problemas (LEA; STREET, 1998, 2006; STREET, 2010).

Na contramão das Teorias Cognitivas, o **modelo de socialização acadêmica** (*academic socialization model*), filiando-se às Teorias dos Gêneros, em que o conceito de comunidade discursiva ocupa um papel central, pressupõe que a escrita acadêmica é uma atividade relativamente homogênea e, portanto, o êxito dos alunos, ao produzirem um gênero, está associado ao acultramento das características e exigências específicas de uma determinada disciplina. Tratando a escrita como meio de representação da transparência da linguagem, o foco deste modelo está em permitir o acesso do aluno à instituição por meio da aprendizagem das normas e práticas que regem uma determinada comunidade acadêmica (LEA; STREET, 1998, 2006; STREET, 2010).

A terceira abordagem, o **modelo dos Letramentos Acadêmicos**, dá ênfase à

---

<sup>1</sup> Digo “relação” e não “oposição”, pois, segundo Lea e Street, o modelo de Letramentos Acadêmicos incorpora tanto o modelo de habilidade de estudos quanto o modelo de socialização acadêmica. Ou seja, esses modelos não podem ser compreendidos de modo hierárquico, mas sobrepostos.

construção de sentido, identidade, poder e autoridade, e está preocupada em levar o escrevente a refletir sobre os processos de significação e de tomada de decisão que cercam as práticas escritas no contexto acadêmico. Apesar de os modelos não serem apresentados como mutuamente exclusivos e de a terceira abordagem englobar características dos outros dois modelos, o modelo dos Letramentos Acadêmicos, ao contrário dos outros dois, consegue contemplar melhor tanto a complexidade da construção de sentidos quanto a dinamicidade da escrita na esfera acadêmica, incluindo as relações de poder entre pessoas e instituições (LEA; STREET, 1998, 2006; STREET, 2010).

Traçando um paralelo com a classificação proposta por Tfouni (2010) sobre os estudos do letramento, compreendo os modelos descritos acima sob duas perspectivas: (1) uma, **a-histórica**, que, a nosso ver, engloba tanto o modelo de habilidades de estudo quanto o modelo de socialização acadêmica; (2) outra, **histórica**, que pode ser compreendida na esteira dos estudos desenvolvidos pelo modelo de letramentos acadêmicos.

A perspectiva **a-histórica**, segundo a autora, caracteriza-se por ser: (i) individualista-restritiva – leva em consideração a aquisição da escrita enquanto código, isto é, o que está em jogo é o aprendizado de habilidades específicas dessa atividade; (ii) tecnológica – apresenta “uma visão positiva dos usos da leitura/escrita, relacionando-os com o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico” (TFOUNI, 2010, p. 33); (iii) cognitivista – enfatiza o aprendizado como produto das atividades mentais, partindo do pressuposto de que o conhecimento e as habilidades têm origem no próprio indivíduo e de que este é o responsável central pelo processo de aquisição da escrita.

Buscando enfatizar as habilidades e os conhecimentos do indivíduo, a perspectiva **a-histórica** compreende a escrita como uma espécie de produto completo em si mesmo. Consequentemente, a linguagem é concebida como uma mera atividade de adequação, ou seja, como uma atividade ligada à eficácia da comunicação. Concebendo, portanto, a escrita como produto, e não como processo, o foco desses estudos é discutir a eficácia da escrita a partir de critérios dicotômicos, tais como: textos eficazes com bom padrão de textualidade e textos deficientes com problemas de textualidade. Em suma, esses estudos observam a atividade escrita como um espaço discursivo logicamente estabilizado em que o sujeito se inscreve de modo adequado (ou não), levando-o a produzir textos eficazes ou não.

Perseguindo a perspectiva **histórica** do letramento, adoto o critério discursivo de que *intra* e *interdiscurso* não podem ser concebidos separadamente. Busco, portanto, conceber a escrita de escreventes universitários a partir do seguinte posicionamento: se, no *intradiscurso*, o sujeito escrevente, como se tivesse penetrando conscientemente no processo de enunciação (“eu sei o que escrevo”), tece o fio discursivo conduzindo o destinatário preferencial à ilusão de um texto linear, coeso e coerente, que apresenta “introdução”, “objetivos”, “fundamentação teórica”, “metodologia”, “resultados” e “conclusão”, no *interdiscurso*, por ser uma dispersão de vozes, a atividade escrita é atravessada por uma negociação do dizer com outros sujeitos não presenciais. Portanto, ao assumir esse princípio discursivo, a análise que proponho busca compreender a produção textual do escrevente universitário na sua dimensão dialógica, intimamente ligada a fatos sócio-históricos, ou seja, é preciso abordar a escrita sob seu caráter

histórico – que se manifesta a partir dos vínculos estabelecidos entre a atualidade do acontecimento e a retomada de um já-dito antes e alhures – e dialógico – que se manifesta não só da interação de interlocutores, mas também da emergência (de modo explícito ou implícito) na linearidade do fio discursivo de vozes pertencentes a outros discursos.

Desse paralelo entre o modelo dos Letramentos Acadêmicos e a perspectiva histórica do letramento, gostaria de ressaltar dois aspectos discursivos que balizam o modo como abordo a negociação entre identidade e alteridade que é constitutiva do caráter processual da escrita. São eles:

a) A concepção de que o sujeito escrevente é um efeito do caráter intersubjetivo-dialógico da linguagem, isto é, o sujeito é um efeito da sua constante negociação com a heterogeneidade do seu discurso. Nesse sentido, compreende-se que o lugar do outro no discurso não é ao lado do sujeito escrevente, mas constitutivo do seu próprio discurso (cf. AUTHIER-REVUZ, 2004);

b) Por fim, a compreensão de que toda atividade escrita, mais do que uma questão de adequação (um meio para se chegar a certos fins), é uma questão de acontecimento – o ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória (a retomada de um já-experimentado, um já-dito/escrito e um já-ouvido/lido) (cf. PÊCHEUX, 2002).

## Da perspectiva histórica: breves considerações sobre a Análise do Discurso na interface com a linguística da enunciação

A presente pesquisa, na esteira de outras já realizadas (BRITO, 2011, 2012, 2013), inscreve-se em um campo teórico comumente conhecido como “escola francesa de análise do discurso” (doravante AD), cujo no campo do saber se dá no interior de uma certa tradição francesa em refletir e explicar os textos. Segundo Maingueneau (1997, 2006), essa tradição é marcada pelo encontro de uma prática filológica, de uma prática escolar e de uma conjuntura intelectual francesa que, sob a égide do estruturalismo dos anos 60, se inscreve na articulação da linguística saussuriana, do materialismo histórico marxista e da psicanálise freudiana. Segundo Pêcheux (2002, p. 45), “o efeito subversivo da trilogia Marx-Freud-Saussure foi um desafio intelectual engajando a promessa de uma revolução cultural, que coloca em causa as evidências da ordem humana como estritamente biossocial”.

Da prática filológica, a AD herda um instrumental metodológico de “crítica textual” acostumado a refletir sobre a relação entre texto e história, porém, em uma abordagem fundamentalmente atomista, concebendo o texto como um conjunto de vestígios sobre o espírito e os costumes da sociedade. Marcada por uma “estilística orgânica”, havia, portanto, uma necessidade de reconstruir o mundo em que surgiu o texto, relegando a segundo plano questões referentes às condições de possibilidade de um certo tipo de enunciação.

Sob o signo da articulação entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise e com a “ambição” de abrir uma fissura teórica e fornecer às ciências sociais um instrumento científico, Pêcheux (2002) concebe seu projeto criticando as insuficiências do “método não-linguístico” da análise do conteúdo vigente nas ciências humanas e inaugura seu objeto teórico, o discurso, conjugando questões sobre a língua,

a história e o sujeito (segundo Pêcheux, uma teoria do discurso não pode de forma alguma substituir uma teoria da ideologia, nem substituir uma teoria do inconsciente, mas intervir no campo dessas teorias).

Estamos, portanto, diante de um projeto que reside na investigação da materialidade e da historicidade dos enunciados, ou seja, um projeto que não sacrifica nem o aspecto linguístico do discurso, nem seu aspecto histórico (convém ressaltar que esses dois aspectos são atravessados e articulados por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica). Para compreender melhor a imbricação desses três reais (o da língua, o da história e o do inconsciente) na ordem do discurso, põe-se em questionamento a relação existente entre memória e discurso. O trabalho dessa relação busca: i) investigar a existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos (COURTINE, 2009, p. 106); ii) investigar sobre qual modo material a memória discursiva irrompe na atualidade do acontecimento; iii) entender o processo de constituição de um sujeito falante em sujeito ideológico do seu discurso. Assumo, portanto, essa relação como pressuposto para a análise das práticas discursivas na esfera acadêmica.

Não posso deixar de ressaltar que tal relação se inscreve não sobre um espaço homogêneo (um espaço institucional neutro e estável), mas sobre um jogo de forças que, por um lado, visa manter uma regularização pré-existente e, por outro, uma desregularização que vem perturbar essa estabilização, lembrando Pêcheux (1999). A esse jogo de forças, não posso deixar de levar em consideração, retomando as reflexões de Delcambre e Reuter (2015), que a escrita acadêmica dos estudantes em formação se dá numa tensão enunciativa existente entre a posição de sujeito em formação e aquela do pesquisador inserido em uma comunidade discursiva.

Para entender esse espaço de tensões, tomado por deslocamentos e retomadas, cerco-me de duas questões propostas por Courtine: i) “como o trabalho de uma memória coletiva permite, no interior de uma formação discursiva, a lembrança, a repetição, a refutação, mas também o esquecimento desses elementos de saber que são os enunciados?” (COURTINE, 2009, p. 106); ii) “o que significa ‘lembrar-se’, ‘esquecer’ e ‘repetir’ para um sujeito enunciativo considerado no desenvolvimento histórico das práticas discursivas reguladas pelas formações discursivas?” (COURTINE, 2009, p. 240).

Sob o exercício escolar da “explicitação do texto”, a AD contesta a prática da leitura como simples decodificação e se instaura como um método que arrancaria a leitura da subjetividade (no domínio da linguística, a AD se propõe a observar as condições de existência, dissimuladas para o sujeito, do efeito leitor constitutivo da subjetividade). Apresentando-se como uma teoria da interpretação ligada às teorias do discurso e da ideologia, a AD se propõe a trabalhar a opacidade do texto e vê nesta opacidade “a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique” (ORLANDI, 2005, p. 21). Em outras palavras, a atividade de leitura deve centrar-se não apenas no que está dito, mas também no que está implícito; no que está sempre “já lá”, ou seja, nos pré-construídos, nos discursos transversos, nas citações etc. (a memória discursiva restabelece esses implícitos de que a leitura necessita). Nessa perspectiva, a questão da leitura tem a ver com aquilo que o texto significa e, sobretudo, com o

papel controlador que as instituições exercem restringindo “internamente” o modo de significação (o efeito de sentido) do discurso. Portanto, quanto mais o texto estiver ligado a uma instituição, mais o texto é univocamente legível. Dito de outro modo, o que está em jogo para a AD em questão de leitura não é “a leitura de um texto enquanto texto, mas enquanto discurso, isto é, na medida em que é remetido a suas condições, principalmente institucionais, de produção” (POSSENTI, 2009, p. 13).

Em *Estrutura e acontecimento*, Pêcheux (2002) aponta algumas exigências que são impostas à maneira de como a AD trabalha sobre as materialidades discursivas. Dentre elas a que me chama mais atenção e que mobilizo para este trabalho é o fato de que toda descrição do enunciado está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua, isto é, a descrição de um enunciado coloca necessariamente em jogo o discurso-outro. Consequentemente, o lugar da interpretação se encontra nesse ponto de deriva possível. Em outras palavras, a possibilidade de interpretar se abre porque todo enunciado só é enunciado quando tomado em uma rede de memória, dando lugar ao outro; todo enunciado é sempre um acontecimento, encontro de uma atualidade e uma memória.

Filiar-se à perspectiva discursiva da AD implica em um rompimento com uma concepção de linguagem reduzida a um instrumento de comunicação que mascara as práticas sociais. Para um analista do discurso, o discurso pertence tanto ao verbal quanto ao institucional; tanto à estrutura quanto ao acontecimento. O que me interessa, portanto, é apreender o dispositivo enunciativo (sócio-histórico) que une o verbal ao institucional e a estrutura ao acontecimento. Nesse sentido, não posso pensar os lugares independentemente das palavras que eles autorizam, nem pensar as palavras independentemente dos lugares com os quais elas estão implicadas. Como alerta Maingueneau (2007), isso significaria permanecer aquém das exigências que fundam a análise do discurso. Dito isso, procuro acentuar algumas questões de base para a prática da disciplina da AD e que estão nos interstícios da pesquisa. São princípios que marcam não só o modo como concebo o termo “discurso”, mas também o modo como conduzimos a análise das produções textuais:

1. O sujeito é afetado pela criação ilusória de uma realidade discursiva através do esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. Em outras palavras, na unidade, deflagra-se uma dispersão que lhe é constitutiva;
2. Todo discurso se constitui no interdiscurso. Ele precede o discurso;
3. Todo discurso se encontra no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória.

No seio das reflexões da AD, defendo o posicionamento de que sua prática se faz linguística. Neste trabalho, compreendo a prática da AD em sua relação interdisciplinar com a linguística enunciativa. Nessa relação interdisciplinar, entendo enunciação não como operações advindas apenas de um locutor (um conceito idealista de sujeito), mas como operações que regulam a retomada e a circulação do discurso, ou seja, operações que nos permitem observar a relação existente entre um modo de enunciação e um lugar social (em se tratando da análise do discurso, não é possível contentar-se com uma definição estritamente linguística da enunciação como colocação individual da

língua). Portanto, ao se apropriar do *aparelho formal da enunciação* e enunciar sua *posição de locutor* por meio de *formas específicas* que, por sua vez, remetem à instância em que o enunciado é produzido, o locutor *se apresenta como sujeito (homem no mundo falando com outro homem)* que *assimila a cultura, a perpetua e a transforma* (BENVENISTE, 1995, 2006). Resumindo, para operar com uma concepção *discursiva* da enunciação, é preciso insistir na ideia da “enunciação como acontecimento em um tipo de contexto e apreendido na multiplicidade de suas dimensões sociais e psicológicas” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 193). Mesmo centrado em uma concepção discursiva, não deixo de lado sua dimensão linguística; é preciso “olhar” para o sistema de coordenadas abstratas associadas a uma produção verbal, ou seja, é preciso levar em consideração a situação de enunciação (os embreantes):

Todo **enunciado**, antes de ser esse fragmento de língua natural que o linguista procura analisar, é o produto de um acontecimento único, sua **enunciação**, que supõe um *enunciador*, um *destinatário*, um *momento* e um *lugar* particulares. Esse conjunto de elementos define a **situação de enunciação** (MAINGUENEAU, 1996, p. 5).

Para abordar o modo como a análise do discurso comporta a enunciação, valho-me das reflexões de Jacqueline Authier-Revuz – que aborda como as teorias enunciativas reservam um lugar essencial à reflexividade da atividade discursiva – e de Dominique Maingueneau – que mostra como a análise do discurso se enraíza em conhecimentos linguísticos enunciativos. No curso de suas reflexões, proponho-me a ressaltar duas questões essenciais que estão em constante diálogo: a *heterogeneidade enunciativa* e o *primado do interdiscurso*. Em outras palavras, acredito que, do ponto de vista da análise do discurso, a enunciação é principalmente tomada no interdiscurso.

Nesse sentido, o analista do discurso precisa encarar a *heterogeneidade enunciativa* não por uma abordagem estritamente linguística, mas refletir sobre sua relação com a atividade discursiva. Nessa perspectiva, a *heterogeneidade* não pode ser interpretada como uma espécie de “envelope” do discurso; como uma fonte única pontilhada de fragmentos citados. Inscrevendo-se num quadro em que o interdiscurso tem precedência sobre o discurso, ou seja, inscrevendo-se num quadro marcado pela relação inextricável entre o Mesmo do discurso e seu Outro, a AD vê-se obrigada a repensar a distinção espontânea entre o “interior” e o “exterior” de um discurso, e fazer da relação entre o Mesmo e seu Outro o fundamento da discursividade. Resumindo, “quando se fala da heterogeneidade do discurso não se pretende lamentar uma carência, mas tomar conhecimento de um funcionamento que representa uma relação radical de seu *interior* com o seu *exterior*”; além disso, quando se fala de heterogeneidade discursiva propõe-se não o discurso em si como unidade de análise, mas um espaço de trocas entre vários discursos. É preciso, então, ter em mente que determinados discursos estão associados a certos trajetos interdiscursivos e não a outros, e isso faz parte de sua especificidade, de sua identidade (cf. MAINGUENEAU, 1997, 2005).

Na trilha dos trabalhos que abordam a heterogeneidade enunciativa, minha preocupação é dupla: (i) observar as rupturas enunciativas no “fio discursivo” como a ação de um processo de escrita que ora se prende aos ritos institucionais, ora os rompe; (ii) ancorar a AD na linguística, principalmente, na linguística enunciativa.

Quando falo em ancorar a AD na linguística, não estou pensando na materialidade

do sentido apreendida por uma teoria linguística sistemática (estrutural), mas por uma teoria linguística apreendida na tensão entre língua e história. Da perspectiva da AD, uma análise linguística não pode ser levada a cabo sem fazer apelo a um saber discursivo, uma vez que, determinadas formas sintáticas não são acidentais, mas características de um funcionamento discursivo (um modo de enunciar).

Nesse sentido, compreende-se a análise linguística na sua heterogeneidade enunciativa; compreende-se o espaço discursivo funcionando como o espaço de uma “memória discursiva” apreendida na relação entre intradiscorso (dimensão horizontal que remete ao “fio discurso”) e interdiscorso (dimensão vertical que remete ao “outro no discurso”/ao histórico); compreende-se o sujeito não como a fonte do sentido, pois o sentido é a incessante retomada do já-dito, isto é, o sentido se forma na história através do trabalho da memória (MALDIDIER, 2003, p. 93). Em suma, é preciso cercar o sentido na constante relação heterogênea entre sujeito/língua/história. Essa tríade me permite revelar uma maneira de dizer, pois há algo que não está simplesmente no que é dito, que acreditamos estar no acontecimento linguístico-discursivo – na materialidade linguística que toma efeito.

## Lendo e escrevendo: atando os nós entre memórias discursivas (intertextualidades) internas e externas

Mobilizando a noção de memória discursiva, dá-se ao texto do graduando em formação acadêmica um estatuto histórico tanto no seu acontecimento a ler quanto no seu acontecimento a escrever. Da perspectiva discursiva que assumo, refiro-me não à noção de memória como memória individual (psicológica), mas, à noção de memória que diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas, isto é, refiro-me à memória dos acontecimentos (históricos) suscetíveis de vir a se inscrever no fio discursivo; em suma, trata-se de uma memória que supõe o enunciado inscrito na história.

A noção de memória, na trilha das reflexões de Maingueneau (2005), parece-me imbricada à análise da intertextualidade, pois, apreender a memória discursiva é um modo de analisar os “tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas” (MAINGUENEAU, 2005, p. 82). A meu ver, é essa memória que faz circular formulações anteriores (já enunciadas), tornando possível o acontecimento do intertexto (conjunto de fragmentos que um discurso cita efetivamente). Nesse sentido, é possível afirmar que a memória discursiva funciona como um princípio regulador da aceitabilidade intertextual, determinando tanto o conjunto de fragmentos que o discurso pode citar quanto o que não pode.

Para abordar essa relação entre memória e citação, filio-me às considerações de Maingueneau sobre intertextualidade. Para o autor, enquanto o *intertexto* corresponde ao conjunto de fragmentos que o discurso cita efetivamente, a *intertextualidade* corresponde aos tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítima. Essa intertextualidade é, então, evocada sob dupla modalidade: *interna* (isto é, memória discursiva interior ao campo) e *externa* (isto é, memória discursiva exterior definida em sua relação com outros campos).

Perseguindo as reflexões de Maingueneau (2005), compreendo, portanto, como

a intertextualidade desenha implicitamente um modo de coexistência dos textos na produção textual dos painéis, ou seja, a intertextualidade delimita uma espécie de “biblioteca constituinte” fiadora dos fragmentos que podem/devem ser citados efetivamente. Dito isso, o intertexto que emerge nos interstícios das produções diz obliquamente quais “fragmentos de textos” são legitimados tanto pelo evento (a proposta de atividade elaborada pelo professor da disciplina) quanto pelo campo de saber da disciplina (neste caso, os estudos linguísticos).

Nas produções textuais, é possível observar como esse intertexto está associado a um corpo de enunciadores consagrados (autorizados) e como engendra, sobretudo, a modalidade interna da intertextualidade. Podemos, então, remeter essa questão aos critérios de constituição de uma massa documental pertinente para uma posição enunciativa determinada, pois, ao tecer sua rede intertextual, o discurso constrói em um mesmo movimento o grafo de seu espaço documental. Além de funcionar como fator de qualificação do escrevente, delimitando que “saber” é necessário possuir para enunciar legitimamente, o intertexto (isto é, o conjunto “citável” dessa biblioteca) valida a imagem de leitor na qual o escrevente é chamado a se inscrever. Em outras palavras, quero dizer (e mostrar) que a legitimação discursiva do projeto de dizer do escrevente supõe uma certa “competência leitora”.

Assumo a **metáfora do nó** como um modo de reconhecer a “trama de leituras” que o escrevente encena na sua escrita. Sob a **metáfora do nó**, procuro mostrar como leitura e escrita vivem de modo simbiótico; assim como a escrita se alimenta da leitura, o inverso também é verdadeiro. Tal metáfora me permite compreender como o escrevente reagrupa no intradiscurso uma dispersão de gestos de leitura. Relacionando esses acontecimentos dispersos (que se dão no interdiscurso), o escrevente deixa emergir o acontecimento pluriestilístico de apropriação do discurso outro em uma prática escrita acadêmica “institucionalmente” ritualizada.

Portanto, sob a **metáfora do nó**, proponho-me a apreender a redação de vestibular nesse espaço de sistema de remissões ao discurso outro (aos textos da coletânea, a outros textos e a outros enunciados). Isso significa dizer que minha unidade de análise não é somente o texto em si mesmo, mas, sobretudo, o espaço discursivo que emerge de uma prática interdiscursiva. Dito isso, persigo o imenso formigamento de vestígios deixados tanto pelos gestos de leitura internos ao evento (refiro-me às leituras das propostas de exercício) quanto pelos gestos de leitura externos ao evento (referiro-me às leituras para além das propostas de exercício, por exemplo, saberes linguísticos outros que não estão textualizados no exercício). Observar esses gestos de leitura permite-me “enxergar” os tipos de relações intertextuais que a prática discursiva em questão define como legítimos. Ademais, ao mostrar essas relações, encontro-me na juntura do discurso e das instituições que produzem e fazem circular os gestos de leitura.

Partindo do princípio dialógico de que nós falamos com as palavras dos outros para construirmos nossos discursos e da afirmação de que “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 2003, p. 297), investigo o modo como o escrevente primeiro-anista textualiza o discurso outro ao tomar um posicionamento. O processo de análise procura mostrar as diferentes tonalidades de textualização do discurso outro. No caso das produções textuais analisadas, essas diferentes tonalidades de apropriação do discurso outro me permitem observar um

duplo itinerário performático do escrevente na construção do seu ponto de vista: i) uma prática de leitura resultante da interpretação da proposta de exercício; ii) uma prática de leitura além-texto da proposta, resultante da mobilização de saberes linguísticos legitimados que circulam na esfera científica.

Perseguindo esse duplo itinerário performático, defendo o posicionamento de que o processo de textualização (assimilação, reelaboração e reacentuação) do discurso outro é uma atividade constitutiva do endereçamento da produção textual em questão. Segundo Bakhtin (2003), esse processo de apreensão do discurso outro tem uma dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso. Nesse sentido, o discurso “outrem” existe para o escrevente em dois aspectos: i) *como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados*; ii) *como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão* (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Para mostrarmos os modos como os gestos de leitura são inscritos no fio discursivo, tomamos a apreensão do discurso alheio como questão balizadora dos dois percursos de leitura. Essa apreensão deve ser vista da seguinte forma: (i) como um processo metalinguístico do modo como o locutor interpreta o discurso outro; (ii) o modo ativo como o locutor recebe/legitima/autoriza/faz circular o discurso outro; (iii) o modo responsivo como o discurso outro é emoldurado pela entonação expressiva do locutor que o relata.

## Da intertextualidade interna ou percurso interno de leitura

A **leitura interna** corresponde à atividade de leitura engendrada pelas condições imediatas de produção, ou seja, corresponde aos gestos de leituras que decorrem da intertextualidade com as propostas de exercício. Partindo do princípio de que essas propostas de exercício fazem parte da memória discursiva interna do evento, vejamos, então, como o projeto de dizer do escrevente se constitui de atos remissivos a essa memória discursiva interna. Resumindo, esse ato remissivo é entendido como um percurso de leitura caracterizado por uma prática de intertextualidade interna ao evento. Eis exemplos desse percurso:

(1)



As frases e os exemplos mostrados no resumo são, ~~extremamente~~, inevitavelmente utilizados com frequência. Se a norma culta for aprendida por ocasião de exames utilizados no dia-a-dia, erros assim não seriam frequentes e o benefício que o conhecimento da norma culta teria para a maioria dos falantes

Ao textualizar “as frases e os exemplos mostrados no resumo”, o escrevente, na relação dialógica com o seu **interlocutor imediato** (professor a quem responde o exercício), aposta no conhecimento prévio desse interlocutor. Em outras palavras, pode-se interpretar esse dado do seguinte modo: em seu projeto de dizer, o escrevente não vê a necessidade de explicitar a que “frases” e “exemplos” se refere, pressupondo que seu interlocutor imediato (produtor da proposta de exercício) saiba quais são

as frases e os exemplos, uma vez que eles estão “mostrados no resumo”. Nas palavras de Authier-Revuz, arrisco-me dizer que, nesse caso (na dialogia com o interlocutor imediato), estamos diante de uma modalização em discurso segundo. Embora essa forma seja caracterizada pelo uso da expressão “segundo x”, pode-se ler uma expressão análoga implícita que seria: “as frases e os exemplos [conforme] mostrado no resumo (...)”. Essa interpretação da representação desse discurso de outrem só é possível se estamos tomando como eixo a dialogia entre o escrevente e o interlocutor imediato.

Se olharmos para a dialogia entre o escrevente e o interlocutor preferencial (aquele pressuposto para o gênero painel), a interpretação não pode ser a mesma, uma vez que esse interlocutor não conta com esse conhecimento prévio. A única interpretação prevista, a meu ver, por esse interlocutor é o fato de que há um resumo e de que “frases” e “exemplos” a que o escrevente se refere foram extraídos de um resumo, mas “qual resumo?”, “quais são essas frases e exemplos?”. Essas questões certamente atravessarão a leitura do interlocutor preferencial. Retomando as considerações de Authier-Revuz, poderia arriscar a dizer que, nesse caso (na dialogia com o interlocutor preferencial), trata-se de uma representação do discurso outro em mescla, ou seja, uma representação do discurso outro que fica na fronteira entre uma forma marcada (a modalização em discurso segundo) e uma forma não marcada (uma alusão a um já-dito “mostrado no resumo”). O interlocutor preferencial provavelmente identificará essa modalização e reconhecerá que se trata de ecos de um outro discurso, porém não poderá interpretar esse eco.

Com esse exemplo, pretendo levantar uma questão importante sobre a representação do discurso de outrem: não é necessariamente a forma (ou estrutura) que deve prevalecer no processo de ensino e aprendizagem da escrita acadêmica, mas, sobretudo, a dialogia que está em jogo com o interlocutor. O escrevente precisa trazer à tona essas dimensões dialógicas que ficam escondidas no processo pedagógico, uma vez que, para ele, apenas o que está visível é a dialogia com os interlocutores presenciais (materializados no sujeito empírico, o professor). Parafrazeando Scarpa (2015) – refiro-me aqui à sua reflexão sobre fluência e disfluência prosódica na fala –, levanto a hipótese de que todo processo pedagógico de ensino da escrita acadêmica se dá na tensão entre traços de fluência e disfluências. Além disso, defendo o posicionamento de que esses dados de disfluência dialógica são constitutivos de qualquer processo de aprendizagem da escrita.

Vejamos o exemplo (2):

⇒ *variações fônicas*: As variações fônicas foram retiradas de “Pau Brasil”, de Oswald de Andrade. (1925)

No exemplo (2), ao textualizar “as variações fônicas foram retiradas de ‘Pau Brasil’, de Oswald de Andrade”, seguindo as reflexões de Authier-Revuz, do ponto de vista formal, verifica-se aqui um processo de citação marcado semelhante ao exemplo (1): trata-se, a meu ver, de outro exemplo de modalização em discurso segundo. No entanto, se olho para esse enunciado e penso na dialogia do escrevente com os interlocutores imediato e preferencial, posso afirmar que o processo se dá de modo contrário ao

observado na análise anterior.

Com relação à dialogia do escrevente com o interlocutor imediato, vemos um caso de disfluência dialógica, pois ele atende parcialmente ao que foi solicitado na proposta do exercício. Segundo a proposta, o escrevente deveria apenas acrescentar aos seus dados as variações fônicas que aparecem no poema “Pau Brasil”, de Oswald de Andrade. A proposta era que o escrevente se valesse apenas dos dados como sendo da sua pesquisa e desse configuração final ao painel. O escrevente faz o que está no comando do exercício, porém, atravessado pela dialogia com o interlocutor preferencial, o escrevente vê-se na obrigação de citar a fonte de onde esses dados (as variações fônicas) foram retirados. Nesse caso, aquilo que precisava ficar implícito na textualização final do final vem à tona.

Acredito que o fato de o escrevente marcar o nome da obra e do autor na superfície textual deve-se ao fato de seu projeto de dizer, provavelmente, ter sido atravessado por uma voz científica que diz o seguinte: “caso a fonte da citação não seja mostrada, estamos diante de um caso de plágio”. Ou seja, nesse caso, a atividade pedagógica é atravessada por essa voz alhures que vai cercar o modo como o enunciado é textualizado. Aqui, nesse exemplo, as perguntas “quais são as variações fônicas?” e “de onde isso foi retirado?”, presumidas pelo interlocutor preferencial, são respondidas.

Mobilizando, portanto, a noção de fluência e disfluência de Scarpa (2015), nota-se um percurso inverso ao do exemplo (1). No caso do exemplo (2), na tentativa de seu projeto de dizer de atender à fluência dialógica com o interlocutor preferencial, o escrevente, inconscientemente, acaba mostrando uma disfluência dialógica na interlocução com o seu interlocutor imediato. Sendo assim, o que foi dito ao final da análise do exemplo (1) se confirma: todo processo pedagógico de ensino da escrita acadêmica se dá na tensão entre traços de fluência e disfluências.

## Considerações finais

As reflexões apresentadas neste trabalho buscaram mostrar o que há de processual na escrita, embora tenhamos analisado a escrita de alunos recém-ingressos na universidade em um contexto específico de produção textual. Por meio da análise mostrada, levantamos uma questão de interesse não só para as pesquisas com a escrita, mas, sobretudo, para a reflexão sobre o ensino da escrita.

O ensino da escrita, em sua maior parte atravessado por uma abordagem interacionista da linguagem, tem centrado seus esforços em mostrar que toda produção textual se constrói em único eixo escrevente-texto-leitor (seja esse leitor um interlocutor imediato ou preferencial), ou seja, sob essa abordagem de linguagem, compreende-se que toda produção textual é engendrada por um autor que escreve para um leitor (chamamos a atenção para o uso da preposição “para”) e, portanto, qualquer indício que mostre uma ruptura nesse eixo pode ser apontado como um “problema” de escrita. Assumindo uma perspectiva dialógica que busca mostrar indício da “história de escrita” do aluno, pudemos observar que, para além do eixo regido pela preposição “para” (um sujeito-autor escreve para outros sujeitos-leitores), o acontecimento das “rupturas” constitutivas da escrita é atravessado por um escrever “com”, isto é, todo sujeito, ao realizar um ato de escrita, escreve com outros sujeitos. As análises

apresentadas mostraram justamente como a escrita é uma atividade discursiva regida tanto por um fazer **para** sujeitos imediato e preferencial quanto por um fazer **com** sujeitos imediato, preferencial e prévio. Dito isso, defendemos o posicionamento de que o caráter movente da escrita se dá nessa constante relação dialógica entre um fazer **para** e um fazer **com** sujeitos. Assumimos, portanto, que, se, por um lado, há alteridades empiricamente encarnadas nas figuras do professor e da audiência para quem o aluno de modo estratégico produz o seu texto, por outro lado, há alteridades discursivas que atravessam a escrita desse aluno (sujeitos outros com quem o aluno escreve sua experiência no texto).

## Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**. Um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BRITO, L. A. N. (Re)Lendo Michel Pêcheux: como a análise do discurso de linha francesa apreende a materialidade discursiva? *In: Eutomia*, v. 1, n. 9, p. 542-562, 2012.
- BRITO, L. A. N. Uma análise enunciativo-discursiva dos 'percursos internos de leitura' encenados na produção textual de pré-universitários. *In: Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, p. 639-665, 2013.
- BRITO, L. A. N. **Discurso, leitura e produção textual**: uma análise discursiva da escrita de pré-universitários. 199 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- CORRÊA, M. L. G. A produção escrita de formandos em letras: a experiência do provão. *In: OLIVEIRA, M.* As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356, 2011.
- CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 3, p. 481-513, 2013.
- COURTINE, J.-J. O chapéu de Clémentis. Observação sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. *In: Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, p. 15-22, 1999. v. 12.
- COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Discurso de outrem e letramentos universitários. *In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). Letramento e formação universitária*: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250.
- GREGOLIN, M. R. Linguagem e história: relações entre a lingüística e a análise do discurso. *In: BOSCO, J. B. C. (org.). Sujeito e subjetividade*: discursividades contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 43-72.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 15-61.
- LEA, M. R. Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, v. 29, n. 6, p. 739-756, 2004.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The "Academic Literacies" model: theory and applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. *Estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

POSSENTI, S. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

SCARPA, E. M. Disfluências e estruturas prosódicas na fala adulta e infantil. *In: Revista Prolíngua*, v. 10, n. 1, p. 30-42, 2015.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

# Escritas acadêmicas com tecnologias digitais: práticas de letramentos em cursos brasileiros de Letras

Raquel Salek Fiad\*

Adriana Fischer\*\*

Flávia Danielle Sordi Silva Miranda\*\*\*

## I Introdução

Este capítulo insere-se na linha de pesquisas orientada pelos Novos Estudos dos Letramentos que se dedicam a analisar práticas de escrita no contexto acadêmico brasileiro. Nosso interesse é discutir como acadêmicos na graduação em Letras se posicionam em referência às ou com apoio de tecnologias digitais em práticas de escrita acadêmica concernentes à sua formação docente. Os posicionamentos são entendidos aqui sob uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003; FISCHER, 2007) em que produções dos licenciandos, em diferentes gêneros do discurso, são interpretadas como manifestações de suas posições em respostas a enunciados outros, numa cadeia de diálogos.

Nessa perspectiva, assumimos que há identidades no sentido plural (HALL, 2003; BAUMAN, 2005), relativas à formação acadêmica e profissional, constituídas nas práticas de escritas vivenciadas pelos sujeitos. Kleiman (2010, p. 388) defende que “os processos que contribuem para as construções identitárias são discursivos”, tão logo, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) produzidos pelos alunos, e articulados a tecnologias digitais, em ambos os contextos de que trataremos no capítulo permitem essas construções.

Nosso interesse por esse tema vem de nossas experiências como docentes e pesquisadoras em dois diferentes cursos de licenciatura em Letras no Brasil, ao observarmos como as tecnologias digitais estão presentes nas práticas de escrita acadêmica dos estudantes. Também fomos provocadas pela discussão em pesquisas recentes sobre tecnologias digitais e ensino (KOMESU; GALLI, 2014; KOMESU; GAMBARATO, 2012; KOMESU; GAMBARATO; TENANI, 2015), especialmente porque alunos universitários, no caso de licenciandos em Letras, além de estarem imersos em situações de ensino, estão se preparando para ensinar, e porque a presença das tecnologias digitais nas escolas é, também, uma discussão atual (cf. ROJO, 2013; KOMESU; TENANI, 2015). Nesse sentido, defendemos haver convergência dos posicionamentos de acadêmicos, os quais se posicionam também como professores em formação, em resposta às propostas de produção de textos pertencentes a alguns gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) no curso de Letras (cf. seção 3, neste capítulo), os quais são diários reflexivos, seções de análise de artigos científicos e materiais

---

\* Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

\*\* Universidade Regional de Blumenau – Furb.

\*\*\* Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

didáticos para educação básica, todos envolvendo tecnologias digitais.

Formulamos, então, nosso objetivo, neste capítulo: problematizar como práticas de escrita acadêmica com tecnologias digitais podem fomentar posicionamentos de licenciandos em dois cursos brasileiros de licenciatura em Letras.

Em resposta a essa problematização, nossos dados apontam que, no início do curso de Letras, parece haver uma valoração positiva bem marcada às tecnologias digitais em práticas de letramentos na Educação Básica, sem evidentes contestações; ao passo que, no final do curso, já há manifestações de uma tensão em torno da viabilidade e de como propor essas práticas a alunos e professores. Nesse movimento dialógico, percebemos que as relações dos licenciandos com tecnologias digitais muito podem nos indicar para compreensões das práticas letradas nas universidades e para o(s) modo(s) como temos orientado esses sujeitos. Destarte, nossas pesquisas indicam como as tecnologias digitais podem mostrar caminhos para a compreensão de diálogos entre os gêneros discursivos e as práticas de escrita em contextos de cursos de Letras.

## **2 Letramentos acadêmicos: enfoques na formação em Letras e o tópico da tecnologia digital**

Adotamos a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, proposta por Lea e Street (1998), como um dos modelos que explicam as diferentes práticas de escrita em contexto universitário. Os três modelos são o das “habilidades”, o da “socialização acadêmica” e o dos “Letramentos Acadêmicos” (cf. LEA; STREET, 1998). O modelo dos Letramentos Acadêmicos, defendido pelos autores, busca entender os sentidos que os sujeitos que estão na academia atribuem ao que nela acontece em termos de leituras e escritas. A interpretação dessas práticas é orientada por questões epistemológicas, considerando as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento, as relações de poder na produção e divulgação do conhecimento e as questões de identidade, sendo esse último aspecto de interesse particular de discussão em nosso trabalho.

Recentemente, temos percebido articulações entre a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos e discussões sobre tecnologias digitais. Nessa direção, autores de referência do campo, como Goodfellow e Lea (2013), Gourlay, Hamilton e Lea (2014) e Lillis, Harrington, Lea e Mitchell (2015) têm apontado essa preocupação. A relação explícita também vem aparecendo em estudos brasileiros (cf. KOMESU; GAMBARATO, 2012; FIAD; MIRANDA, 2014; THEISEN; FISCHER, 2015; MIRANDA, 2016; KOMESU; ASSIS; BAILLY, 2017).

É preciso distinguir o que os trabalhos dentro dessa perspectiva trazem de diferente de outros campos quando suscitam uma reflexão sobre as relações entre práticas letradas e tecnologias digitais no Ensino Superior. Gourlay, Hamilton e Lea (2014) assinalam, por exemplo, uma forma não antecipadamente valorizada de usos de tecnologias digitais ou ainda um olhar crítico sobre os valores ideológicos associados a elas.

Além disso, como já advertido, no âmbito dos Letramentos Acadêmicos, torna-se relevante compreender as representações de suas próprias práticas, principalmente de escrita, para os sujeitos envolvidos. Tão logo, em momento contemporâneo de uso intenso de tecnologias digitais dentro e fora da universidade, compreendem-se os

sentidos que os sujeitos dão às práticas envolvendo tecnologias digitais e, ainda mais, como se posicionam com elas/sobre elas nas práticas de escrita acadêmica.

No presente estudo, a convergência de posicionamentos assumidos como acadêmicos e como professores em formação relaciona letramentos acadêmicos e letramentos profissionais. Andrade (2014, p. 194), a partir de seus trabalhos com professores, afirma que seu “estudo do letramento profissional docente produz compreensões sobre o letramento acadêmico, pois os situa em relações de alteridade, de distâncias, de intertextualidade.” São essas relações que nos interessam.

Trabalhos como os de Kleiman (2010), Fischer (2015) e Colaço (2015) reiteram o cunho social e formativo das práticas letradas na universidade, práticas essas que têm envolvido tecnologias digitais nos cursos de Letras (FIAD; MIRANDA, 2014). As relações, assim, entre os letramentos acadêmicos e os do professor amplificam-se e, em vez de compartimentadas, convergem-se nos dados em discussão nas seções que seguem.

### **3 Dois contextos, uma questão: práticas de letramentos acadêmicos de licenciandos em Letras e a valoração às tecnologias digitais**

Neste momento, faz-se necessário explicitar como chegamos ao *corpus* explorado, no trabalho, composto por produções de licenciandos em Letras ligados a dois contextos diferentes, a saber, uma universidade municipal do estado de Santa Catarina – doravante Contexto Sul – e uma universidade estadual do estado de São Paulo – doravante Contexto Sudeste –, os quais serão nossas fontes de análises e discussões.

No Contexto Sul, os dados provêm de práticas acadêmicas promovidas pela articulação de duas disciplinas, ministradas por duas professoras do curso de Letras, aproximando reflexões sobre a docência na Educação Básica e escritas de cunho acadêmico-científico em forma de diário reflexivo e de artigo científico (seção de análise de dados) sobre o assunto. Já no Contexto Sudeste, os dados decorrem do acompanhamento de licenciandos em Letras em uma disciplina voltada a reflexões sobre a docência na Educação Básica por meio da elaboração de materiais didáticos, idealmente destinados a alunos e professores de escolas (cf. MIRANDA, 2016; 2018). Os dois contextos ligam-se a uma só questão, quando entendemos que, por meio deles, resgatamos algumas etapas do percurso da formação de um professor de língua (materna), na qual práticas letradas de escrita acadêmica e da área da docência permitem posicionamentos por meio de gêneros discursivos variados.

Assim, justificamos que uma análise de dois contextos, que não foram gerados para finalidades de pesquisa e tiveram como docentes as autoras deste trabalho, ao contrário de implicar em dicotomias ou comparações, corrobora o reconhecimento da pluralidade das práticas de escrita acadêmica, especialmente quando, dos dados, emerge o tema tecnologias digitais. Considerando essa variação de nosso *corpus*, para melhor compreensão dos dados, trazemos um detalhamento no quadro que segue.

QUADRO 1 – Composição e detalhamento do *corpus* do artigo

	Situação de produção	Ano	Produções dos alunos	Sujeitos <sup>1</sup>	Período de Letras
Contexto Sul	Disciplinas: Linguística II e Língua Portuguesa II	2016/2	Diário reflexivo a partir de Rodas de Conversa/Seção de análise de artigo científico	4 licenciandos (1 grupo de trabalho)	2º semestre (1º ano)
Contexto Sudeste	Disciplina: Estágio	2013/1	Material didático (MD)/ Interações verbais	3 licenciandos (1 grupo de trabalho)	5º semestre (3º ano)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Contexto Sul, foram realizadas três rodas de conversa, em três encontros distintos, organizados por uma das autoras deste trabalho, em torno de relatos de experiências de sucesso, de professores da Educação Básica, no trabalho com a língua materna. A proposta se deu, inicialmente, pela leitura de um texto teórico para cada roda, com a função de instigar os alunos a formularem perguntas aos professores convidados. Em resposta aos momentos de roda de conversa, os alunos foram solicitados a produzir, individualmente, um diário reflexivo sobre cada encontro e, posteriormente, a partir desses dados, uma seção de análise de artigo científico. O diário reflexivo, segundo Colaço (2015, p. 65), tem por objetivo “formar um professor reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica”. Assim, esse gênero acadêmico-científico é usado na proposta das rodas de conversa para fazer os acadêmicos refletirem sobre relatos de cada professor da Educação Básica, oportunizando, pela própria constituição do gênero, o uso de linguagem mais subjetiva e pessoal e, ao mesmo tempo, crítica, uma vez que eles discutem as práticas relatadas e opinam a respeito, com base em suas próprias experiências com práticas de linguagem ao longo dos anos.

Os acadêmicos também abordaram textos lidos e discutidos durante o curso, para além dos propostos obrigatoriamente como leitura para os momentos de roda de conversa. Nos dados gerados, os gêneros discursivos observados conversam entre si, pois a seção de análise é fruto de dados, anotações, reflexões e posicionamentos vindos dos diários. Na seção de análise, entretanto, há expectativas de uso de uma linguagem mais científica, conforme estudo divulgado por Hochsprung e Fischer (2017), incluindo o uso e gerenciamento de vozes, em forma de argumentos de autoridade.

No Contexto Sudeste, os dados<sup>2</sup> foram gerados em uma disciplina que possui caráter de formação profissional, uma vez que se propõe a pensar na docência, na Educação Básica, por meio de orientações aos licenciandos para a produção de materiais

1 Os licenciandos do Contexto Sul concederam as informações para a pesquisa por meio da assinatura de um termo de autorização apresentado pela pesquisadora. Os licenciandos do Contexto Sudeste, por integrarem a pesquisa de doutorado de Miranda (2016), já finalizada e aprovada pelo Comitê de Ética (nº 12286413.1.0000.5466), assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2 Cf. Miranda (2016). Destacamos que a abordagem, neste texto, em correlação com outro contexto, é inédita.

didáticos que visem a esse público. O gênero material didático tem grande destaque, neste momento, constituindo-se em meio de concretização dos conhecimentos teóricos em proposições didáticas práticas (cf. MIRANDA, 2016).

Vieira-Silva (2012, p. 317) argumenta em favor dos benefícios da produção de materiais didáticos como “um espaço de formação e de valorização dos professores”. Em contrapartida ao que observou, em sua análise de um contexto de produção de materiais didáticos de professores em formação continuada, afirmando que “os professores ao produzirem MD, acessam em primeiro lugar os *saberes da experiência*” (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 277, grifos do autor) e, posteriormente embasam-se em “teorias estudadas e nos encaminhamentos dos documentos parametrizadores” (*idem*), no caso do Contexto Sudeste, os sujeitos recorrem inicialmente aos saberes teóricos ou às suas próprias experiências como alunos da Escola Básica, justamente pela familiaridade de encontrarem-se, na formação inicial, com as teorias e não com uma vivência docente, que ainda não tiveram.

A produção do gênero material didático pode ser melhor compreendida na relação com o cotidiano do Contexto Sudeste, o qual inclui interações em sala de aula e respostas a produções encaminhadas pelos alunos – como questionários e interações via fórum *online* – entre os sujeitos e as formadoras, também duas das autoras deste capítulo.

Como apresentado por Santos (2017), em diálogo com abordagens de Fischer (2015) e Miranda (2018), os letramentos acadêmicos não são apenas constituintes das teorias acerca do fenômeno dos letramentos, mas um conjunto de práticas que pode ser implementado na formação de professores, conforme explicações nesta seção. Nessa direção, princípios pedagógicos dos letramentos acadêmicos, propostos por Lea (2004), auxilia(ra)m na condução das análises propostas no presente estudo. Para esclarecer, Lea (2004) distingue alguns elementos que deveriam/poderiam nortear práticas de ensino, entre os quais destacamos (i) a consideração de todos os textos que circulam nos cursos e (ii) a consideração da relação intrínseca entre letramentos e tecnologias.

Esses princípios, entre outros, indicam, para o presente estudo, que as orientações institucionais propostas aos licenciandos, para posteriores produções, integram suas ações no âmbito dos letramentos acadêmicos e do professor visando à constituição de um profissional que seja reflexivo, pesquisador e atento às relações das tecnologias com os contextos de ensino.

#### 4 Análises: evidências dos contextos

Posicionamentos na condição de acadêmicos, atuantes em cursos de Letras, bem como de professores em formação, no trabalho com e sobre tecnologias digitais, emergem nas escritas acadêmicas reunidas nos dados em análise. Desses advêm interpretações muito singulares (cf. subseções 4.1 e 4.2), que posicionam esses licenciandos de formas particulares, pois se trata de iniciantes no curso, no Contexto Sul, e de licenciados que já percorreram grande parte do curso de Letras, no caso do Contexto Sudeste. Portanto, a exemplo do que expõe Lea (2004) sobre princípios orientadores de práticas de ensino no contexto acadêmico, consideramos as dimensões de poder de estruturas e de procedimentos institucionais e o modo como ambos estão implicados na produção

de textos. Em consequência, reconhecemos esses posicionamentos emergentes dos licenciandos de Letras como modos de marcar a responsabilidade a tais estruturas e procedimentos, implicando suas próprias construções identitárias.

#### 4.1 Os dados e resultados centrais no Contexto Sul

Dentre diversos temas no âmbito de práticas docentes com a linguagem, os professores da Educação Básica, convidados para apresentarem seus relatos aos licenciandos, nos eventos de Roda de Conversa, optaram, em grande parte, por relatarem experiências com tecnologias. Isso mostra que este tema foi e é relevante a esses professores atuantes, bem como pode representar suas reações a um convite institucional por divulgarem suas práticas docentes e a expectativa de que, na relação com tecnologias digitais, emergissem valorizações positivas como reações (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014). O tema foi também relevante aos estudantes que ouviram e selecionaram esses depoimentos, em torno de tecnologias digitais, para comporem seus diários reflexivos e a seção de análises do artigo, segundo o Quadro que se apresenta a seguir, composto por enunciados de diferentes licenciandos (na primeira coluna) e, depois, em grupo (na segunda coluna), ainda que sem manifestações de problematização em torno dos relatos com tecnologias digitais.

QUADRO 2 – Posicionamentos de licenciandos, do Contexto Sul, sobre práticas de linguagem com tecnologias digitais, nos dados

Diários reflexivos	Seção de análises de dados do artigo científico
<p>(1) “Para mim foi uma aula inesperada, sendo que vi a <b>figura do professor como uma pessoa inovadora e com alguns ideais que chamam a atenção.</b> [...] acredito que cada professor possui melhor desempenho com determinada didática e metodologia. (Diário reflexivo, roda de conversa 2, grifos nossos)” ***</p> <p>(2) “...pôde demonstrar o papel do professor enquanto profissional que precisa compreender os contextos em que se utiliza a língua, e trabalhar a partir desta <b>compreensão numa perspectiva que abrange multiletramentos como: imagens, textos, internet, revistas, etc.</b> (Diário reflexivo, roda de conversa 3, grifos nossos)” ***</p>	<p>(1) “É importante ressaltar que, de modo geral, as práticas de ensino de língua materna que partem de <b>uma abordagem consciente dessas manifestações escritas nas diversas esferas são melhor recebidas pelos alunos,</b> pois partem de um uso linguístico real em uma situação determinada. Assim, em uma sociedade em que a internet se tornou parte essencial da vida das pessoas, afirmou a professora, no terceiro encontro:</p> <p>“Não há mal algum em fazer análise de <i>memes</i> na sala de aula, por exemplo, pois eles também exigem do aluno conhecimento de mundo; [...]” (Profa., 3ª roda de conversa, 03/10)</p> <p>(Seção de análise de dados: “Os letramentos”, artigo do grupo, grifos</p>

<p>(3) “[...] Ainda mais interessante, <b>ela os estimulou a fazer publicações dessas produções nas redes sociais. Entre eles, o Instagram.</b> [...] Penso que esse seja o caminho correto de abordar os gêneros textuais: ligar o conteúdo novo àquilo que eles têm conhecimento.” (Diário reflexivo, roda de conversa 3, grifos nossos)</p>	<p>nossos) ***</p>
<p>***</p> <p>(4) “Muitas vezes, <b>tirinhas, memes, historinhas desse estilo trazem uma crítica profunda</b> que exigem conhecimento sociopolítico de uma determinada região, daí a riqueza desse recurso que mistura a crítica ao entretenimento [...] <b>A importância de estudar gêneros como esses é formar alunos críticos, que consigam defender suas opiniões com fundamentações</b>” (Diário reflexivo, roda de conversa 3, grifos nossos)</p>	<p>(2) É válido ressaltar que, com base nos depoimentos supracitados, as <b>práticas modernas de ensino não visam obliterar as tradicionais.</b> O real objetivo é complementá-las, adaptá-las ao ambiente escolar atual [...] Assim, <b>é possível compreender que “promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola.”</b> (NÓVOA, 2009, p. 88) (Seção de análise de dados, intitulada “Semiotização do ensino”, artigo do grupo)</p> <p>***</p>
	<p>(3) “Faz-se necessário repensar no cotidiano escolar o uso das novas ferramentas e as práticas envolvidas, como as metodologias presentes que serão reformuladas a partir de novas perspectivas de ensino/aprendizagem. As autoras Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 43) comentam que as aulas expositivas “exercem um valor absoluto, constituindo-se no eixo norteador a partir do qual toda prática de ensino se efetiva, ocasionada pelo uso natural de estratégias repetitivas e, por isso, pouco geradoras de sentido e de produtividade.” (Seção de análise de dados, intitulada “Semiotização do ensino”, artigo do grupo, grifos nossos)</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os posicionamentos dos licenciandos recontextualizam dizeres relatados por professores da Educação Básica e destacam respostas favoráveis a esse trabalho com tecnologias digitais, que se mostra propício às interações mais diretas com alunos. Posicionando-se como acadêmicos, que analisam práticas docentes relatadas, valoram “a figura do professor como uma pessoa inovadora”, ao utilizar recursos digitais nas aulas (excerto (1) da primeira coluna), defendem uma “perspectiva que abrange

multiletramentos” (excerto (2) da primeira coluna). A ação dos professores é realizada, na escolha por recursos (como o Instagram) e por gêneros das mídias digitais, a exemplo, de tirinhas e de memes “para formar alunos críticos”, como posto nos excertos (3) e (4) da primeira coluna. Ainda, quando da escrita do artigo (segunda coluna do Quadro 2), essas avaliações ao trabalho com as tecnologias digitais se mostram de modo particular, indicando mais distanciamento discursivo, com articulações a conhecimentos teóricos e conceituais do universo acadêmico.

No excerto (1), em seção intitulada “os letramentos”, o grupo se posiciona como acadêmicos que respondem à proposta de produção do artigo, fazendo uso de dado de fala da roda de conversa (o qual é também parte do diário reflexivo); defendem, no diálogo com o que escreveram no diário, que “análise de memes na sala de aula” representa uma “abordagem consciente dessas manifestações nas diversas esferas”. Ainda, posicionamentos como acadêmicos se mostram na escolha do título da seção de análises – a semiotização do ensino”, nos excertos (2) e (3), o que denota diálogo com leituras encaminhadas em aulas anteriores no curso, na opção por citações diretas e em valorizações à “mudança [...] na visão das relações professor-aluno”, ao repensar “o uso das novas ferramentas” e “às práticas modernas de ensino” que devem se adaptar ao ambiente escolar atual.

Assim, percebemos (i) reflexões feitas pelos licenciandos, que remetem ao posicionamento como acadêmicos, em convergência com o de professores, em virtude dos diálogos com os eventos Roda de conversa. Por outro lado, também depreendemos dos dados, principalmente, das escritas na seção de análises dos artigos (ii) posicionamentos na condição de acadêmicos, que indicam diálogo entre os depoimentos dos eventos Roda de conversa e vozes advindas de leituras. A esse respeito, ainda que Alves e Moura (2016, p. 78) constatem “na escrita dos graduandos uma grande dificuldade em dialogar com as vozes e os discursos do outro, bem como situar-se como autor do próprio discurso”, na seção de análise do artigo, o grupo de licenciandos apresenta vozes de outros autores, com apoio de citações, de modalizadores do discurso que dão respaldo científico à escrita e revelam o que compreendem por discurso acadêmico-científico.

Tanto os diários reflexivos quanto a seção de análise no artigo discutem o mesmo objeto – práticas com as linguagens na Educação Básica, relatadas nos eventos de Rodas de conversa –, ainda que com particularidades. Todavia, muitas reflexões e discussões feitas, em primeiro momento, nos diários reflexivos, ganharam espaço decisivo na seção de análise dos artigos, apontando para diálogos entre ambos os gêneros e, mais profundamente, como cada sujeito (que elaborou individualmente o diário reflexivo) ou cada grupo de licenciandos (formado por quatro licenciandos) valeu-se do gênero para se posicionar.

Dessa forma, diário reflexivo e artigo científico parecem auxiliar os licenciandos na organização e reflexão das suas ideias, no primeiro ano de curso universitário, oportunizando convergências de posicionamentos, seja como acadêmicos, seja como professores em formação inicial.

## 4.2 Os dados e resultados centrais do Contexto Sudeste

Trazemos, nesta seção, alguns recortes das análises<sup>3</sup> sobre ações de um de grupo de licenciandos, a começar por uma interação entre eles (referidos pelas siglas H e L) e as formadoras (PR e PED) em sala de aula:

EXCERTO 1 – Dúvida antes do início da produção dos MD [Interação em encontro presencial]

H: a parte digital, ela é para ser um complemento ou é... ou é assim...  
PR: o que você tá chamando digital? De... outros recursos digitais seriam?  
H: não, então, acho que essa é exatamente a minha pergunta. Então, a parte digital é pra ser um recurso a mais assim ou é pra ter uma parte do material assim totalmente lá. Não sei assim...  
PR: Bom, isso aí a gente pode decidir. Não é obrigatório.  
L: É porque  
PR: tá fala  
H: eu acho que se a gente for pensar num material impresso, o... a gente colocaria referências digitais  
PR: tá. Links assim?  
H: É... Se a gente for pensar num material digital essas coisas podem entrar como complemento para o próprio texto. Mas eu acho que aí a gente tem que ver  
PR: as duas possibilidades existem, H. Vocês podem... eu não sei se nos outros outros anos o pessoal tem feito material só digital  
[...]  
PR: sem ser impresso, eu acho que é possível. Daí a gente põe ele como para ser divulgado? Ele fica é... quer dizer, pra gente que vocês vão entregar ele daí como? Num cd? Ele fica guardado como daí?  
L: depende do software  
PR: depende do software. Tá. Essa parte eu não entendo, daí a [PED] entende isso aí com vocês...  
L: o meu computador, ele já, ele vem com um programinha pra fazer material didático digital  
PR: ah que legal!  
L: E aí quando você faz alguma coisa ele gera um arquivo, mas aí tem que ver como faz para salvar pra ver como salva.  
PED: é tem que ver se dá para abrir em outro, se funciona bem  
PR: em outro... então tá. Se vocês quiserem fazer o material ((volta-se para todos os alunos da sala)). A gente tá discutindo aqui gente uma questão que é pra todo mundo. Se o material é impresso com referências digitais... se ele é só im-presso... Eu acho que ninguém vai fazer um material só impresso, assim, sem nenhuma referência ao meio digital, né? Eu acho que nem eu faria hoje ((risos)).

Fonte: Trecho do Episódio 0 em Miranda (2016, p. 252).

<sup>3</sup> Para compreensão global desse Contexto Sudeste, sugerimos a leitura da tese de Miranda (2016).

A conversa entre licenciandos e formadores ilumina nossa compreensão sobre a elaboração do gênero material didático e também sobre os posicionamentos dos licenciandos naquela situação de produção, envolvendo tecnologias digitais. H, quando questiona as formadoras sobre a forma composicional/suporte do material didático, posiciona-se como uma acadêmica que pretende efetivar as expectativas da disciplina e, ao mesmo tempo, resgata uma questão de cunho teórico sobre o que é ser digital por meio da proposição didática, ao diferenciar um material impresso com *links* de um material digital.

Esse posicionamento de domínio de saberes teórico-científicos é compartilhado por L, a qual ainda explica as diferenças de concepção entre as duas vertentes. O conhecimento teórico das alunas relaciona-se provavelmente com suas vivências em diversas disciplinas e práticas acadêmicas (palestras, eventos, grupos de pesquisa). Miranda (2016) demonstrou, por meio da análise de programas de disciplinas ofertadas no curso do Contexto Sudeste no período 2003-2013, que, desde 2003, já havia indícios do tratamento de relações entre linguagens e tecnologias nelas.

Por outro lado, não podemos desconsiderar que as graduandas também se posicionaram como professoras, com base na concepção de docente que possuem, por trazerem a necessidade do digital para os materiais de uma forma ou de outra, indicando a expectativa de um trabalho docente na “modernidade recente” (MOITA LOPES, 2013) com tecnologias digitais em contexto escolar.

Mediante a liberdade de escolha, o grupo optou por elaborar um material com versão impressa (para o aluno e para o professor) em que fossem indicados *links* e usos de recursos tecnológicos. Essa opção, por sua vez, demonstra um posicionamento de atendimento ao que fora possibilitado pelas formadoras e de preferência por ferramentas já conhecidas nas outras práticas acadêmicas vivenciadas no curso (MIRANDA, 2016).

Uma observação aos materiais didáticos e outras interações em torno de seu processo de produção permite-nos visualizar alguns posicionamentos. Vejamos:

QUADRO 3 – Posicionamentos de licenciandas, do Contexto Sudeste, sobre práticas de linguagem com tecnologias digitais

Interações com os alunos <sup>4</sup>	Materiais didáticos
(1) não tenho certeza se ele apresenta elementos inovadores, já que se baseia no <b>nosso imaginário de livro didático</b> – tivemos como exemplo todos os que utilizamos no período escolar. <b>Buscamos apresentar uma abordagem diferente dos conteúdos, porém, o livro em si não é inovador</b> (H) (MIRANDA, 2016, p. 364, <i>grifos nossos</i> ) ***	(1) “As atividades aqui apresentadas virão a requisitar a plena participação do conjunto aluno-professor. Possuem caráter <b>interacional, envolvem mídias diversificadas, que dão ritmo agradável para o decorrer do conteúdo</b> ”. (Carta ao aluno, Material Didático do grupo 3, <i>grifos nossos</i> ) ***
(2) “Eu acho o material interessante,	(2) “Para falar sobre o ‘expor’, baseamos-nos em Dolz e Schneuwly (2004: 102),

<sup>4</sup> Resposta a questionário via *e-mail*, após a finalização da disciplina, a partir da pergunta “Você considera o material produzido interessante e inovador para alunos na atualidade?”. O desenvolvimento dessa questão está amplamente tratado em Miranda (2016, p. 364-366).

<p>porque eu de fato acho que a temática daquele material é plausível para alunos que estejam num momento de escolha (...). Eu lembro que a questão, <b>tinha atividades, assim, que envolviam multiletramentos</b>, porque eu lembro que a gente colocou vários vídeos, essas coisas assim, <b>mas</b> eu não acho inovador. Eu acho que isso é o <b>mínimo que tem que ter, sabe?</b> E... acho que foi assim, bom, porque a gente achou vídeos legais dentro da temática... <b>o que a gente colocou de multi era legal, mas eu não acho que era o ideal e também não acho que era inovador.</b> (L) (MIRANDA, 2016, p. 364-365, <i>grifos nossos</i>)</p>	<p>e buscamos distinguir os principais objetivos desse <b>domínio textual</b>, no qual o gênero entrevista está incluído. Os textos ‘expositivos’ estão ligados ‘à construção e transmissão de saberes’ (DOLZ &amp; SCHNEUWLY, 2004: 102); a entrevista como gênero em que se trocam informações e conhecimentos, encaixa-se nesse domínio, haja vista que entrevistador e entrevistado expõem seus pontos de vista” (Material do professor, produção do grupo 3)</p> <p>***</p> <p>(3) “O vídeo ao lado, disponível no YouTube é uma entrevista, realizada em um programa de TV (...). Assista-o e discuta, com seu professor e colegas, a respeito de seu conteúdo e de sua relação com o que foi visto até agora.” (Material do aluno, produção do grupo 3, atividade proposta).</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados de Miranda (2016) ampliados com novos excertos.

Se, na interação entre formadoras e alunas, os posicionamentos foram apreendidos de um momento anterior à produção dos materiais didáticos, nos excertos (1) e (2) da primeira coluna, encontramos posicionamentos em período posterior à elaboração dos materiais e após a finalização da disciplina. Nessa última interação, novamente H e L posicionam-se criticamente como acadêmicas, avaliando o gênero que haviam produzido. As avaliações de ambas articulam conhecimentos teóricos como se nota pela expressão “abordagem diferente dos conteúdos” (excerto (1) da primeira coluna) e na referência à teoria dos multiletramentos (excerto (2) da primeira coluna). Apesar de H não mencionar explicitamente alguma teoria, ao indicar que o grupo desenvolveu uma perspectiva diversa do convencional, implicitamente aponta para a existência de formas diferentes de ensino ou de concepções atualizadas de objetos de ensino, provenientes da academia. Já L, pela abreviação do conceito de multiletramento (“multi”) posiciona-se como familiarizada com o conhecimento acadêmico. Outra confirmação do posicionamento acadêmico (e crítico) de ambas as licenciandas está na apreciação final que fazem de seus materiais, enfatizando o fato de não serem inovadores. Ainda que tenham reconhecido o bom embasamento/articulação teórica dos materiais, escolhem colocar, após conjunções que marcam oposição (“porém”, “mas”, na primeira coluna), a informação de que não consideram os materiais revolucionários.

O posicionamento de professor, por sua vez, acontece menos pela familiaridade com a prática docente do que pela idealização de ferramentas utilizadas no ensino

(“imaginário de livro didático”) e pela própria memória (“como exemplo todos os que utilizamos no período escolar”) (excerto (1) da primeira coluna). Esse posicionamento docente, nesse momento do curso, revela, por outro lado, como a escrita do gênero material didático pode ser fundamental para fomentar a formação docente e como as tecnologias marcam esse processo no Contexto Sudeste. Inclusive, os licenciandos de ambos os contextos assinalaram a mesma teoria (dos multiletramentos) para falar sobre práticas linguísticas e escolares com tecnologias, ainda que estivessem em situações e fizessem leituras distintas nas disciplinas que cursavam em seus respectivos cursos de Letras.

Uma análise dos enunciados dos materiais didáticos (segunda coluna), em articulação com as interações já mencionadas, corrobora nossa percepção dos posicionamentos. Nos materiais didáticos, há indícios de embasamento teórico em termos como “caráter interacional” (excerto (1) da segunda coluna) e “domínio textual” (excerto (2) da segunda coluna) tanto na produção destinada aos alunos da Escola Básica, como aos seus professores. Nesta última, há articulação explícita com o conhecimento científico por meio do uso de citação, como forma de legitimar o que se propõe didaticamente. A comparação entre as interações e os materiais demonstra que esses elementos seriam considerados bem avaliados do ponto de vista da estruturação do conteúdo.

As tecnologias digitais, nesses materiais didáticos, não aparecem em forma de teoria, mas nas propostas didáticas. Aí, localizamos o posicionamento das licenciandas como professoras, uma vez que, ao trazerem atividades, no caso envolvendo uso de uma plataforma para acesso a um vídeo, demonstram suas apreciações positivas sobre essas ferramentas no ensino.

## **5 Considerações Finais**

O ponto alto do presente trabalho está no que nos revelou a conjugação de dois contextos divergentes e, por conseguinte, de duas pesquisas que foram desenvolvidas separadamente e colocadas em diálogo por via deste capítulo. Nesta seção, deter-nos-emos em discorrer sobre elementos indicados pela análise dos contextos que os particularizam e, ao mesmo tempo, aproximam-nos dialogicamente.

Inicialmente, salientamos que o tema das tecnologias digitais não foi uma proposição obrigatória para as pesquisas que articulamos, mas que surgiu naturalmente em cada situação. No Contexto Sul, os licenciandos foram convidados a produzir seus diários reflexivos e seções de análise do artigo científico pelo que consideraram relevante das Rodas de conversas. Ganharam realce, nas escolhas dos acadêmicos, por consequência, práticas com tecnologias. De igual forma, no Contexto Sudeste, os estudantes não foram convocados a usar ou inserir tecnologias digitais nos materiais didáticos que produziram, ainda que tenha havido uma discussão inicial, motivada pelos licenciandos, mostrada no Excerto 1 do Quadro 3. No Contexto Sul, a proposta interdisciplinar com gêneros distintos deu suporte discursivo aos estudantes, a ponto de posicioná-los, ainda que de modo inicial, como membros efetivos em práticas de escrita que circulam na academia. Por outro lado, no Contexto Sudeste, a proposta de uma produção didática também subsidiou discursivamente os estudantes, propiciando

que se posicionassem de modo já mais problematizador diante do uso de tecnologias, quando estavam inseridos na academia e familiarizados com muitas de suas práticas de escrita, mas ainda não com as do professor, indicando também identidades em construção.

Dessa forma, uma primeira revelação analítica está no fato de que a articulação entre letramentos acadêmicos e letramentos do professor (KLEIMAN, 2010), manifesta-se no uso e no tratamento de tecnologias digitais nas escritas acadêmicas. Ainda os posicionamentos de acadêmicos e de professores em formação propiciam considerações diversas de tecnologias digitais – a exemplo de pesquisa em fontes na internet para referenciais bibliográficos ou uso da internet para exibição de um vídeo no YouTube na sala de aula.

Interpretamos este fato como uma forma de resposta à orientação dos princípios dos letramentos acadêmicos nos contextos do Sul e do Sudeste, e de reconhecimento quanto à integração entre textos e tecnologias no contexto acadêmico (LEA, 2004).

Ademais, observamos uma recorrente convergência de posicionamentos dos licenciandos, seja como acadêmicos, seja como professores em formação, em práticas de letramentos envolvendo tecnologias digitais, a exemplo das produções escritas aqui enfocadas. Por isso, explicitamos alguns aspectos desses gêneros, dentre os quais destacamos seus (i) foco, (ii) tecnologia digital e (iii) público.

QUADRO 4 – Diferenciações e elementos dos gêneros

	Diários reflexivos	Seções artigo	Interações (questionário e fórum <i>online</i> )	Materiais didáticos
Foco	Relato e reflexão sobre as rodas de conversas com professores da Educação Básica	Articulação entre leituras acadêmicas e relatos de experiência	Questionamentos, avaliações e opiniões sobre a produção didática em articulação com conhecimentos acadêmicos	Ensino de gêneros para alunos da Escola Básica
Tecnologia Digital	Problematização e valorização pelos licenciados	Problematização e valorização pelos licenciados	Valorização e crítica sobre seu uso pelos licenciados	Proposição de uso para alunos da Escola Básica e valorização pelos licenciados
Público	Professoras das disciplinas	Professoras das disciplinas	Professoras da disciplina e colegas do curso	Professoras da disciplina, professores e alunos da Educação Básica

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A breve distinção dos elementos, no Quadro 4, mostra diferenças entre os gêneros e, concomitantemente, aponta diálogos entre eles manifestados no trabalho

com as tecnologias digitais. A partir disso, apresentamos esses posicionamentos com tecnologias:

QUADRO 5 – Posicionamentos com tecnologias digitais nos gêneros

Dados	Posicionamentos com tecnologias digitais
Diários Reflexivos	Posicionamento de professor: valoração e aprendizagem sobre usos de tecnologias digitais e como inseri-las na Educação Básica.
Seções de análise de artigo científico	Posicionamento de acadêmico: legitimação do saber teórico sobre a incorporação de tecnologias na escola; gerente de vozes sobre usos dessas tecnologias
Interações no estágio	Posicionamento de professor e de acadêmico: sobre usos de tecnologias digitais na escola, via materiais didáticos
Materiais didáticos	Posicionamento de professor: autoridade na docência sobre tecnologias digitais; articulação de teorias para proposição de atividades que envolvem recursos tecnológicos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os diferentes contextos, Sul e Sudeste, uma vez colocadas as devidas condições de produção que oportunizaram seus resultados, apontam posicionamentos que podem ocorrer em inúmeras práticas de letramentos acadêmicos. No entanto, estes podem ser mais ou menos potencializados em favor da formação de identidades acadêmico-profissionais dos licenciandos, a partir das práticas de escrita acadêmica, de proposições promovidas por formadores e até mesmo de confrontos na academia.

A esse respeito, os procedimentos do Contexto Sul indicam que foram planejadas práticas de escritas acadêmicas variadas, para dar maiores condições aos estudantes para produzirem gêneros e para se posicionarem como professores, já em um primeiro ano do curso de Letras. No Contexto Sudeste, os procedimentos apontam que havia uma intenção no projeto pedagógico do curso de fomentar práticas de letramentos acadêmicos voltadas à formação de professores, por meio da produção de materiais didáticos, respaldada e orientada dialogicamente pelas formadoras para que aqueles outros sujeitos continuassem se assumindo como autores de suas produções e como professores-autores, no decorrer do curso de Letras.

Com base nesses procedimentos dos dois contextos, trabalhar com práticas situadas de letramentos em cursos de licenciatura, e com aspectos constitutivos do modelo dos Letramentos Acadêmicos, torna as produções acadêmico-científicas e didáticas mais significativas para os estudantes, e indica como há identidades plurais (HALL, 2003) sendo (trans)formadas por meio de práticas discursivas (KLEIMAN, 2010).

Assim, letramentos acadêmicos e profissionais, a exemplo do letramento do professor, demonstram estar limítrofes e em convergência, em prol de produções

discursivas, que, neste caso de estudo, deram atenção às tecnologias digitais, aspecto que se tornou um caminho para nossa compreensão de construções identitárias diversas e inconstantes dos envolvidos nos dois contextos por meio de suas interações dialógicas, ou seja, de seus posicionamentos.

## Referências

- ANDRADE, L. T. de. Entre fazer e dizer: atividade docente e práticas pedagógicas escolares, nos atos de escrita na formação. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 16, p. 177-196, 2014.
- ALVES, M. F.; MOURA, L. A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. **Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 69, n. 3, p. 77-93, 2016.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAUMAN, S. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- COLAÇO, S. F. **A travessia do ser aluno para o ser professor: práticas de letramento pedagógico no PIBID**. 2015. 212 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Sociais e Tecnológicas, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.
- FIAD, R. S.; MIRANDA, F. D. S. S. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas de um curso de Letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, n. 1, v. 1, p. 31-50, jan./jun. 2014.
- FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FISCHER, A. Hidden features and overt instruction in academic literacy practices: a case study in Engineering. In: LILLIS, T. *et al.* (org.). **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2015. p. 75-85.
- GOODFELLOW, R.; LEA, M. (org.). **Literacy in the digital university**. New York: Londres: Routledge, 2013. 206 p.
- GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, v. 21, n. 21.438, p. 1-13, 2014.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HOCHSPRUNG, V.; FISCHER, A. Práticas de escrita na universidade: a perspectiva dos letramentos acadêmicos sobre produções de estudantes de letras. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, v. 6, n. 3, p. 44-66, set./dez. 2017.
- KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC**, Florianópolis, v. 8, n. 2, jul./dez. 2010.
- KOMESU, F.; ASSIS, J. A.; BAILLY, S. Academic Literacies, Internet and Mundialization in the Internationalization Process of Brazilian Research. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 7-17, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EAD semipresencial. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 2012.
- KOMESU, F. C.; GALLI, F. C. S. Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: relações (hiper)textuais singulares. **Raído**, v. 8, n. 16, p. 79-93, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3750/2016>. Acesso em: 2 mar. 2015.
- KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R.; TENANI, L. E. **Processo de textualização verbo-visual: análise de princípios de diagramação e seus efeitos de sentido em práticas letradas acadêmicas**. *Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso)*, v. 18, p. 28-46, 2015.

- KOMESU, F.; TENANI, L. **O internetês na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.
- LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. **Studies of Higher Education**, v. 29, n. 6, p. 739-756, Dec. 2004.
- LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157-171, June 1998.
- LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. (org.). **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearing House, 2015. 432 p.
- MIRANDA, F. D. S. S. Questões sobre multimodalidade em materiais didáticos elaborados por professores em formação. In: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. da (org.). **Gêneros textuais: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 129-154.
- MIRANDA, F. D. S. **Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: ressignificações e refrações**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2016.
- MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. 288 p.
- ROJO, R. H. R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- SANTOS, J. R. dos. **A construção de identidades docentes em práticas de letramentos acadêmicos do PIBID**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.
- THEISEN, J. M.; FISCHER, A. A prática da leitura online na perspectiva de universitários em um curso de Letras. **Intersecções**, Jundiaí, v. 16, p. 43-65, 2015.
- VIEIRA-SILVA, C. **Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização de professores: análise de desenvolvimento do programa educacional do estado do Paraná 2007/2008**. 2012. 346 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.
- Agradecimentos: Ao CNPq, pela bolsa de doutorado de Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (2012-2016); ao CNPq, pela Bolsa de produtividade de Raquel Salek Fiad, processo 308500/2015-6; ao CNPq, pela bolsa de pesquisa de Adriana Fischer, por intermédio de bolsista de iniciação científica, e aos sujeitos dos dois contextos por aceitarem participar das pesquisas. Também à CAPES, por oportunizar pesquisas dessa natureza na pós-graduação.

# A imagem da escrita e o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação em textos de professores em formação na Amazônia Sul-Occidental

Gabriela Oliveira-Codinhoto\*

## Palavras iniciais

Um dos principais objetivos da educação em língua portuguesa no ensino superior brasileiro é o aprimoramento dos profissionais em formação em escrita – e, em especial, em escrita acadêmica. No que tange às licenciaturas voltadas à formação de profissionais para o ensino de língua materna na educação básica, nos cursos de Letras e Pedagogia, é também objetivo da universidade o desenvolvimento de reflexões sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem de escrita (e também de leitura), uma vez que esses profissionais em formação atuarão, como professores, na educação linguística de outros indivíduos. Assim, as concepções de escrita e de leitura desenvolvidas na formação universitária do futuro professor não só serão relevantes para o desempenho acadêmico desses universitários, mas também são essenciais para sua posterior atuação profissional. Nesse sentido, é de muito interesse e está em constante evidência, no âmbito da academia, o debate sobre produção textual escrita na formação universitária de professores de língua portuguesa.

Normalmente, a discussão na universidade sobre a produção textual escrita de seus discentes circunscreve-se ao âmbito do (des)conhecimento dos alunos sobre os processos de escrita e de leitura na universidade e está frequentemente baseada na intuição, por parte de docentes e de discentes, de que há uma defasagem que viria da educação básica. Nesse sentido, no momento em que o aluno ingressa no ensino superior, esse déficit ficaria ainda mais acentuado, impedindo o trânsito, com sucesso, do aluno/futuro profissional por práticas dele exigidas na universidade e também fora dela. Komesu e Gambarato (2013, p. 15), entretanto, destacam que, mais do que uma defasagem prévia que persegue a formação acadêmica, parece existir uma distância entre aquilo que o profissional em formação precisa saber do ponto de vista institucional, no processo de formação acadêmica, de modo geral, e na construção de textos escritos, em específico, e aquilo que o universitário efetivamente consegue produzir e as condições oferecidas pela universidade para que esses textos escritos sejam produzidos com o sucesso esperado. As autoras fazem referência ao que Street (2010) denomina dimensões “escondidas” no processo de ensino superior e ao que Corrêa (2011) denomina “presumidos sociais” dos gêneros do discurso nessa etapa da educação formal: processos “ocultos” do letramento acadêmico, os quais precisam ser problematizados e discutidos no âmbito institucional, para articulação mais consistente e eficiente entre teoria(s) e prática(s).

---

\* Universidade Federal do Acre.

Sendo assim, este trabalho tem como propósito discutir e analisar textos verbovisuais de professores de língua portuguesa em formação, de modo a destacar os elementos privilegiados e os elementos desprezados em suas produções textuais, colocando em evidência a imagem que se faz da escrita nesses textos. Procuramos, com isso, expor o imaginário e as concepções de escrita presentes nas produções desses universitários, além de relacionar tais imaginários e concepções ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de textualização, de forma a contribuir para a discussão sobre a escrita no ambiente universitário, de modo geral, e o papel da formação de professores de língua portuguesa, de modo específico.

Os textos analisados foram coletados em uma turma de 35 alunos do curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Acre – Ufac, no *campus* sede de Rio Branco, dos quais 19 concordaram em participar da coleta. Esses alunos cursavam, à época, a disciplina “Linguística Histórica e Românica”, no 6º período do curso, em que a proposta de produção textual foi solicitada. A coleta de dados se deu por conta do desenvolvimento de um projeto de Intercâmbio Docente<sup>1</sup>, promovido e financiado pela Ufac, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, e desenvolvido na linha de atuação “Relações de Ensino-Aprendizagem/Relações Professor-Aluno no Ensino Superior” junto à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, *campus* de São José do Rio Preto, sob a supervisão da professora Fabiana Cristina Komesu, no ano de 2018. Tal projeto tinha como objetivo desenvolver pesquisa sobre a atuação dos discentes em leitura e escrita acadêmicas, com a finalidade de propor ações práticas para o aprimoramento dessa atuação no âmbito da Ufac.

Pertencente à região geopolítica da Amazônia Sul-Ocidental, a Ufac, sendo a única universidade pública do estado do Acre, tem um papel importante no desenvolvimento regional. Tal universidade é responsável pela formação de professores não só na capital, Rio Branco, e na cidade de Cruzeiro do Sul, na região do Vale do Juruá, onde dispõe de *campi* em funcionamento, mas também em diversas cidades do interior, onde atua em programas nacionais, como o PARFOR<sup>2</sup>, ou então em programas próprios de interiorização, que levam cursos de licenciatura a municípios menores, muitos com acesso dificultado por conta de sua localização geográfica, para a formação de professores<sup>3</sup> *in loco*. Dessa maneira, a generalização que se faz neste trabalho em localizar na Amazônia Sul-Ocidental a abrangência da pesquisa é, além de oportuna, uma necessidade, tendo em vista o fato de que a influência e a abrangência de tal universidade (e de suas políticas de formação de professores) não se limitam ao *campus* sede, na capital do estado, mas espalham-se por toda a região, formando professores de diversas etnias e, até mesmo, formando professores de origem estrangeira, em especial bolivianos e peruanos, cujos países fazem divisa com o estado do Acre.

---

1 Edital nº 37/2018 Prograd/Ufac.

2 Programa Nacional de Professores da Educação Básica, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em conjunto com diversas universidades do País.

3 No caso do curso de Letras/Língua Portuguesa, em que se situa o âmbito da pesquisa de Intercâmbio Docente, há, além do curso regular no *campus* sede de Rio Branco, três outros cursos oferecidos no interior com o mesmo Projeto Pedagógico Curricular: um em andamento na cidade de Tarauacá (distante 400 km da capital), pelo PARFOR, um em fase de conclusão na cidade de Feijó (344 km de Rio Branco) e um em fase de implantação na cidade de Brasileira (237 km de Rio Branco). Todos esses cursos são atendidos, essencialmente, pelos mesmos docentes que atuam no *campus* sede e têm, geralmente, as disciplinas ofertadas em períodos especiais e em horários especiais (concentrados).

Para a realização da pesquisa de Intercâmbio Docente, propusemos a realização de duas atividades de produção textual (Atividade 1 e Atividade 2), em que foram solicitadas a produção de um desenho em que o discente representasse sua *performance* enquanto leitor/escrevente (Atividade 1) e a produção de um texto dissertativo em que o discente relatasse sua *performance* enquanto leitor/escrevente (Atividade 2). Neste texto, interpretamos os dados recolhidos da Atividade 1, que ilustramos a seguir.

Universidade Federal do Acre  
Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa  
Linguística Histórica e Românica – Professora Gabriela Oliveira-Codinhoto

### Atividade 01 – 3/9/2018

#### **A língua escrita e a mudança**

Outra fonte possível de detecção de eventuais mudanças em progresso é o contraste entre a língua escrita e a língua falada. Isso porque a língua escrita é normalmente mais conservadora que a língua falada, e o contraste entre as duas pode nos levar a perceber fenômenos inovadores em expansão na fala e que não entraram na escrita. Para o falante comum, essa percepção pode se dar quando, tendo de escrever, sente dificuldades específicas com certas estruturas que, embora correntes já na fala, ainda são inaceitáveis na escrita. (In: FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 24-25).

Levando em consideração o excerto de Faraco sobre a mudança linguística, faça um desenho em que você represente, de maneira detalhada, seu dia a dia como escrevente/leitor e como ouvinte/falante nas diferentes línguas com as quais tem contato direto e/ou indireto.

O objetivo da Atividade I foi permitir aos discentes que se expressassem em relação às suas visões e concepções de sujeito da linguagem sem, necessariamente, usarem de enunciados verbais. A escolha por um texto multimodal teve como meta, com isso, possibilitar que a representação de seu imaginário pudesse ser menos influenciada por pressões da ordem da formalidade esperada nos textos acadêmicos. A multimodalidade foi definida por Kress e Van Leeuwen (2001), do ponto de vista da Semiótica Social, a partir do uso de elementos de diversos modos semióticos, como o linguístico, o acional e o visual na produção de produtos ou eventos semióticos. De acordo com Komesu (2012), o modo específico por meio do qual os elementos semióticos são organizados num texto multimodal pode ter um efeito de reforço, quando, por exemplo, desenho e palavra evocam a construção de um mesmo sentido de forma diferente, ou ainda quando tais elementos assumem papéis complementares no processo comunicativo. A autora destaca que a multimodalidade é relevante não só porque é parte integrante da maioria dos textos que circulam na sociedade, mas também porque podemos, a partir dessa característica, observar diversas formas de comunicação para o estudo da produção dos

sentidos para além da faceta linguística. Em consonância com o postulado pela autora, elaboramos a Atividade 1 de modo a privilegiar possíveis formas de representação e construção de sentido que dessem menos destaque à escrita padrão culta e formal que circula, de modo geral, nos textos universitários.

Mais particularmente, nossa intenção é discutir a presença de visão fortemente ancorada à tradição escolar de escrita e a ausência das tecnologias digitais de informação e comunicação nos textos analisados, levando sempre em consideração que as produções analisadas são, por um lado, uma resposta às práticas sociais a que esses sujeitos escreventes foram expostos durante toda a sua vida escolar e acadêmica e, por outro, uma resposta à atividade em questão, a eles proposta, que se constitui, essencialmente, como uma atividade escolar.

Para a análise aqui proposta, elegemos quatro dos 19 textos produzidos. Para cada texto, elegemos um número de identificação (*Texto 1, Texto 2* etc.), notação que vamos utilizar, neste trabalho, para referência às produções específicas, protegendo a identidade dos discentes<sup>4</sup>. Esses textos são exemplos prototípicos de todos os outros: eles, de certa forma, resumem as visões representadas nos demais textos produzidos. Classificamos os textos a partir de três critérios: (i) presença de sala de aula nas imagens; (iii) presença de ambientes ou situações outras que não de sala de aula; (ii) presença de equipamento ou plataforma digital de informação e comunicação. Assim, duas situações foram predominantes: (i) textos que apresentam sala de aula e não apresentam outros ambientes, situações nem equipamentos digitais; (ii) textos que apresentam sala de aula, outros ambientes e situações e equipamentos digitais. A escolha final pelos quatro textos aqui analisados foi realizada pelo fato de que estes englobavam, de forma mais completa, todas as categorias eleitas para a análise.

## A imagem da escrita

Muitas das concepções de escrita presentes na academia continuam sendo as do senso comum, formadas e corroboradas por instituições conservadoras, como a escola, a gramática e a imprensa tradicional, que desempenham funções de prestígio na sociedade. Tais instituições atribuem à escrita um papel normativizador e padronizador, limitando sua definição a um mero código que precisa ser aprendido, cultivado e reproduzido. Desse modo, escrever é adequar-se à norma gramatical da língua, o que pressupõe, por consequência, uma concepção de erro, especialmente para as formas faladas e para as escritas não convencionais.

As teorias linguísticas recentes, no entanto, têm questionado a natureza formalizante atribuída comumente à escrita. Corrêa (2004) assume o princípio de que a escrita se constitui heterogeneamente, como um modo de enunciação baseado em múltiplas materialidades (gráfica, rítmica, gestual), que necessita de uma sistematização social para que possa existir; assume também que a escrita se constitui como uma prática social, guardando traços do contexto sócio-histórico, que dialoga com outras práticas letradas/escritas e orais/faladas do já falado/escrito e ouvido/lido. Nessa perspectiva, fala e escrita não são, por definição, práticas separadas, mas duas

---

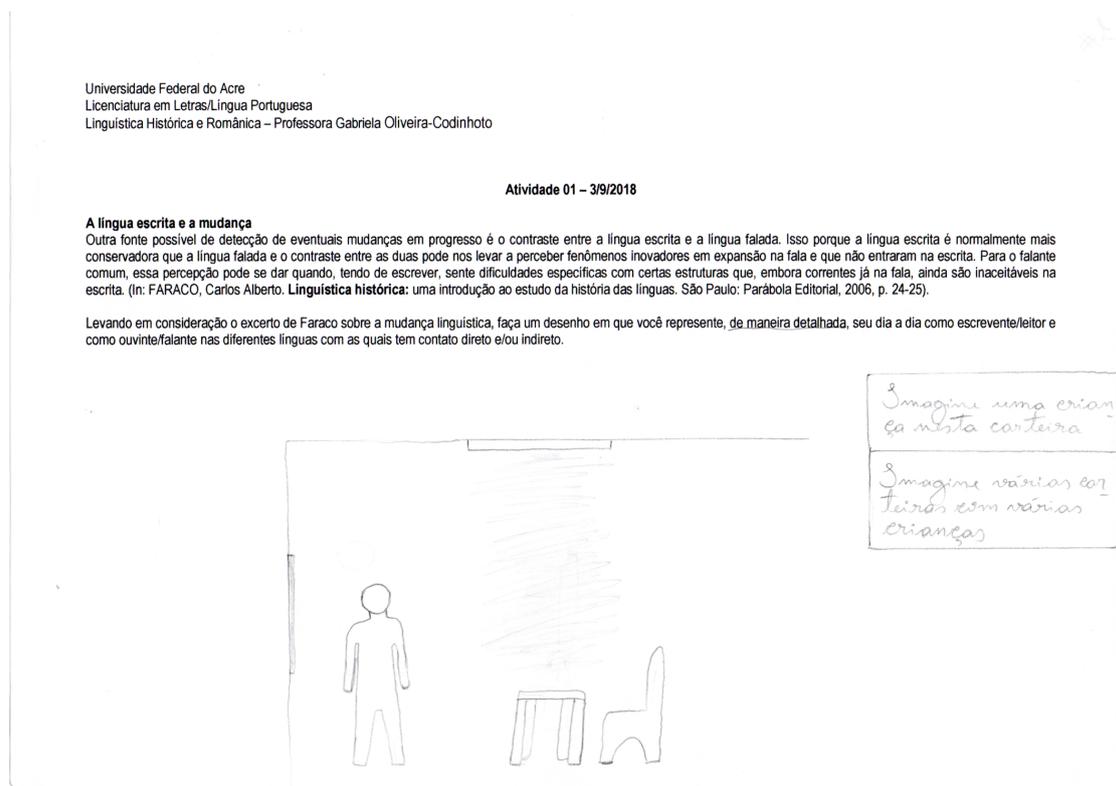
<sup>4</sup> Os discentes que concordaram em participar da Atividade 1 assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estão cientes de que os dados coletados seriam utilizados para a pesquisa do Intercâmbio Docente e a produção bibliográfica dos resultados obtidos.

noções complementares e dependentes, em uma relação dialética. O autor, em texto posterior (CORRÊA, 2013), afirma que

A faceta processual da escrita se evidencia quando ela é considerada como um modo de enunciação, ou seja, como um dos modos de atualização da língua, ou, ainda, como uma das maneiras de realização discursiva por meio das quais sujeito e sentido ganham forma. Assim entendida, não há relação dicotômica possível entre escrita e fala, pois sentido e sujeito se concebem, se conformam e se expressam por meio da mobilização de variadas práticas (orais, escritas etc.), mesmo quando apenas um único modo de enunciação (escrito ou falado) é utilizado. Seu aspecto processual marca, portanto, uma visão que se distingue da escrita considerada apenas em seu aspecto estático de código alfabético, referido, em geral, como modalidade escrita (CORRÊA, 2013, p. 10).

A representação imagética que os professores em formação fazem da escrita (e da fala, por extensão), de diversas formas e em diferentes níveis, nos deixam constatar uma visão de escrita ainda fortemente ancorada na tradição escolar, fruto de uma perspectiva dicotômica entre fala e escrita, em que esta é considerada mais estruturada e, por isso, é socioculturalmente mais valorizada do que aquela. Vejamos o caso do Texto 1:

Figura 1 — Texto 1



Nessa produção verbovisual, o universitário se vale de um desenho e de um enunciado verbal. No desenho, há a presença de uma pessoa entre um quadro e um conjunto de carteira e cadeira. No enunciado verbal, que complementa e explica a representação imagética, há a referência a uma sala de aula (“Imagine uma criança nesta carteira/Imagine várias crianças com várias carteiras”). Desse modo, o produtor do desenho mostra que seu dia a dia como escrevente/leitor-falante/ouvinte é

especialmente marcado por sua atuação em sala de aula, seja como professor (como parece ser o caso representado pelo desenho), seja como aluno (uma vez que produz o texto em uma aula, após ser solicitado pela professora). Entendemos, então, que a escola é o único lugar em que o sujeito se reconhece como escrevente/leitor-falante/ouvinte, uma vez que não há no desenho o reconhecimento de que a fala e a escrita – e todas as inúmeras práticas sociais a elas relacionadas – estão presentes, também, em ambientes extraescolares. Assim, podemos, por um lado, assumir que, ao se privilegiar o lugar da escola como o único em que se é sujeito escrevente/leitor-falante/ouvinte das práticas sociais permeadas pela linguagem, é justamente nesse contexto que se reconhece o papel da escola (e da escrita) como um lugar privilegiado, tendo em vista que o universitário destaca, por meio de um grifo, a indicação “de maneira detalhada” nas orientações da produção textual.

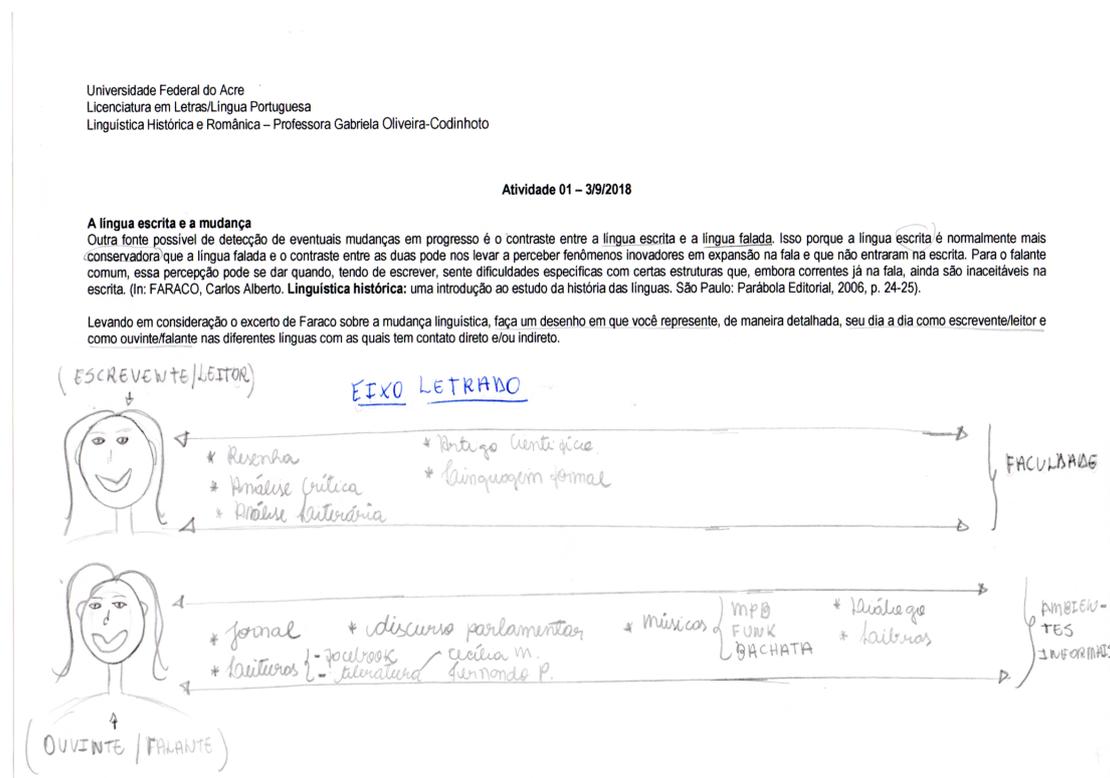
Por outro lado, podemos ponderar que palavras como escrevente/leitor-falante/ouvinte, presentes na orientação da produção textual, são conceitos relativamente conhecidos pelo professor em formação, que certamente foram estudados no contexto formal da universidade. É interessante notar, portanto, que é esse ambiente que o universitário considera mais importante para a discussão sobre a linguagem, que é esse o lugar mais importante em que ele se imagina, de fato, como parte desses conceitos. É somente na escola/academia, nessa instituição valorizada e privilegiada socialmente, que ele identifica a circulação desse ferramentário técnico em relação à linguagem. Dessa perspectiva, não podemos deixar de reconhecer o peso e a influência de que a escola/academia dispõe no imaginário desse universitário e o peso e a influência que exerce, em sua perspectiva, na sociedade como um todo. Assim, o enunciado escrito presente no texto verbovisual ganha outro valor: ele é uma provocação que nos remete ao fato de que a única carteira representada no desenho está vazia. Cabe, portanto, ao interlocutor preencher o vazio da carteira com uma criança, num primeiro momento, e preencher o desenho como um todo com várias carteiras ocupadas, num segundo momento. O tom apelativo do enunciado verbal mostra uma forte vinculação com o discurso publicitário<sup>5</sup>, fazendo com que o autor do texto nos chame a atenção de que é na escola, ambiente valorizado e lugar social de privilégios, que nos remete às práticas relacionadas à escrita. Ela, portanto, aparece mais uma vez como um lugar privilegiado, pertencente ao domínio dos iniciados, circulando, apenas, nos lugares em que é centro de discussão e de observação e análise formal.

Sendo o único lugar ou o lugar mais propício – ou até autorizado – para a discussão sobre as práticas que envolvem a leitura e a escrita, o imaginário representado no Texto 1 vai ao encontro do que o senso comum dita, de que a escrita (válida) é apenas aquela “permitida” pela escola. Essa concepção está presente na maioria das outras produções realizadas pelos discentes. No entanto, nos demais textos, tal perspectiva é menos intensa e aparece relativizada pela presença de outros elementos que remetem a outros lugares e a outras práticas permeadas pela escrita. Vejamos o caso do Texto 2:

---

<sup>5</sup> A presença de ecos do discurso publicitário nesse texto corrobora a proposta de Komesu e Gambarato (2013). No trabalho desenvolvido com textos escritos de universitários do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), em contexto a distância semipresencial, as autoras concluem que os discentes preferiram estabelecer, ao construir seus textos, associações por convenção, fortemente fundamentadas nas orientações estabelecidas para a construção dos enunciados e com presença marcante de discursos midiáticos e publicitários.

Figura 2 — Texto 2



Nesse texto, há a presença de dois eixos que se compõem separadamente por desenhos de uma pessoa, identificada ora como escrevente/leitor ora como ouvinte/falante, a que são atribuídas algumas características também divididas em dois grupos: *faculdade*, relacionada à face escrevente/leitor, e *ambientes informais*, à face ouvinte/falante. Já nessa primeira divisão, podemos perceber que a perspectiva do texto é de que pertence ao domínio da academia uma natureza *essencialmente formal*, enquanto para todos os outros domínios da vida cotidiana o que prevalece é a *natureza informal*. Temos aqui, assim como no *Texto 1*, a academia/escola como o único lugar autorizado ou o lugar mais importante para se escrever/ler.

Além da natureza dicotômica entre a academia e a vida e o estabelecimento da primeira como o lugar da formalidade, o eixo indicado como “*faculdade*” recebe um título: *eixo letrado*. Essa denominação, juntamente com o tipo de prática social a ela associada – os gêneros textuais que circulam no ambiente universitário – reforça a noção de que escrever é produzir textos formais, solicitados e autorizados por uma instituição de prestígio, geralmente associados ao sucesso acadêmico e profissional. Nesse eixo, junto à enumeração dos gêneros textuais a ele relacionados, aparece explicitamente a indicação de “*linguagem formal*”, o que não nos deixa dúvidas quanto à perspectiva puramente formalizante atribuída à academia. Podemos entender, portanto, que é a esse eixo, o letrado, que está associada a presença da escrita, aqui também realçada a partir de um prisma formal, padronizador e normativo, ainda concebida a partir da noção de código, em oposição à fala.

No segundo eixo, que não recebe título, temos a representação da segunda face da dicotomia: a fala. É a ela que pertence todo o domínio dos ambientes informais,

ainda que, socialmente, tais ambientes não o sejam necessariamente – vide o caso do “discurso parlamentar” e o “jornal”, por exemplo, que estão associados a instituições e contextos formais. É à fala, também, que são relacionados elementos diversos – literatura, música, diálogos e leituras, além do jornal e do discurso político –, que se compõem fundamentados socialmente em textos escritos, ou ao menos associados a eles. Entendemos, então, que as práticas escritas que permeiam a esfera da fala nesse texto pertencem a esse domínio não por sua natureza composicional, mas por sua vinculação com uma concepção de informalidade que se constitui a partir do pressuposto de que fala e escrita são opostos não simétricos, em que a primeira é sempre secundária em relação à segunda. Em outras palavras, a escrita, nessa perspectiva, é considerada mais integrada do que a fala, que seria fragmentária; podemos perceber essa caracterização ao localizar a escrita em um único ambiente social, a universidade, enquanto a fala está presente em todos os outros domínios da vida cotidiana trazidos pelo texto, inclusive aqueles que pertencem à escrita produzida fora do ambiente acadêmico.

Apesar de se sustentar na mesma visão dicotômica de fala e escrita que o *Texto 1*, o *Texto 2* diferencia-se daquele por trazer, embora de forma incipiente, o reconhecimento de que há práticas sociais escritas fora do ambiente da universidade, ainda que elas estejam vinculadas ao domínio da fala (aqui entendido como o lugar da informalidade). Esse pequeno avanço do *Texto 2* em relação ao *Texto 1* revela que admitir a presença da escrita em diversos contextos e práticas não garante que o estigma que recai sobre os gêneros e as práticas sociais ligadas aos contextos extraescolares, advindo da noção dicotômica que liga a fala à informalidade e a escrita à formalidade, seja superado. De fato, o que percebemos na representação do *Texto 2* é uma intensificação do caráter institucional que transpassa a noção assimétrica de fala e escrita.

Ainda sobre o *Texto 2*, é interessante notar o aparecimento do *Facebook* como uma ferramenta de circulação de práticas sociais relacionadas ao universo da linguagem. Como era de se esperar, essa ferramenta, assim como outras plataformas digitais (como a *Netflix*, por exemplo) e outros aparatos tecnológicos desenvolvidos nos últimos 150 anos (como o cinema, a televisão e o computador), que aparecem nos textos subsequentes, está presente como um elemento importante no imaginário representado no desenho. As redes sociais e outras ferramentas digitais, que permeiam a rotina na contemporaneidade, são lugares de grande circulação de informação e fonte de influência para a formação da opinião da sociedade. É importante, por isso, avaliar qual o papel desempenhado por tais tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no imaginário sobre a escrita revelado por esses textos e se tais TDICs são, em alguma medida, determinantes para alguma alteração no modo de concepção de fala e escrita, diferentes do modo dicotômico tradicional.

## O papel das tecnologias digitais de comunicação e informação e os textos de universitários

São inegáveis a presença e a importância das tecnologias digitais no cotidiano em que vivemos. Sejam relacionadas ao modo como desempenhamos tarefas diárias, sejam como fontes de informação e meios de comunicação, as tecnologias digitais cada vez mais ganham espaço na sociedade. Anualmente, desde 2005, o Comitê Gestor da Internet no Brasil (Cgi.br)<sup>6</sup>, por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), divulga pesquisas sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros, a fim de evidenciar o trabalho de monitoramento realizado pela instituição sobre a adoção de tais tecnologias como meios de informação e comunicação, com destaque ao uso da Internet, do computador e de dispositivos móveis. Dentre outros resultados da última pesquisa, realizada em 2017, foi mostrado que 74% dos brasileiros<sup>7</sup> já acessaram a Internet ao menos uma vez na vida, sendo que 64% dos domicílios do País dispõem de conexão à Internet. Em relação aos dados da Região Norte do País, à qual se circunscrevem os dados dessa pesquisa, 88% dos domicílios dispõem de algum equipamento tecnológico digital de comunicação ou informação que permita acesso à Internet (telefone celular, computador de mesa, computador portátil ou console de jogo). Esses dados mostram que, de fato, a maior parte da população brasileira está inserida, em maior ou menor grau, no universo digital, bem como que os dados da Região Norte não são menores do que a média de uso das TDICs do restante do País, como se poderia imaginar, levando em consideração o forte estigma que essa região sofre por conta de seu baixo desenvolvimento econômico em relação a outras regiões do País.

O que nos interessa na discussão sobre a imagem da escrita para professores em formação em relação às TDICs é a sua vinculação com práticas sociais da escrita e como elas se relacionam com o ensino de língua portuguesa. Num primeiro plano, é importante ressaltar que muitas das práticas sociais do mundo globalizado envolvem o uso da escrita, seja de forma direta (como nos aplicativos de mensagens instantâneas), seja indireta (como nas legendas dos vídeos disponibilizados em plataformas de compartilhamento). Num segundo plano, é relevante destacar que os documentos oficiais que servem como subsídio para as escolas elaborarem seus planos de ensino, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados na década de 1990, abordam não só a necessidade da formação cidadã para o uso de TDICs como também o uso de tais tecnologias como um meio de fortalecimento didático-pedagógico na educação básica e superior. Com efeito, o texto da Base Nacional Comum Curricular, disponibilizado pelo Governo Federal em 2018, entende como uma das competências gerais da educação básica

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 9)

---

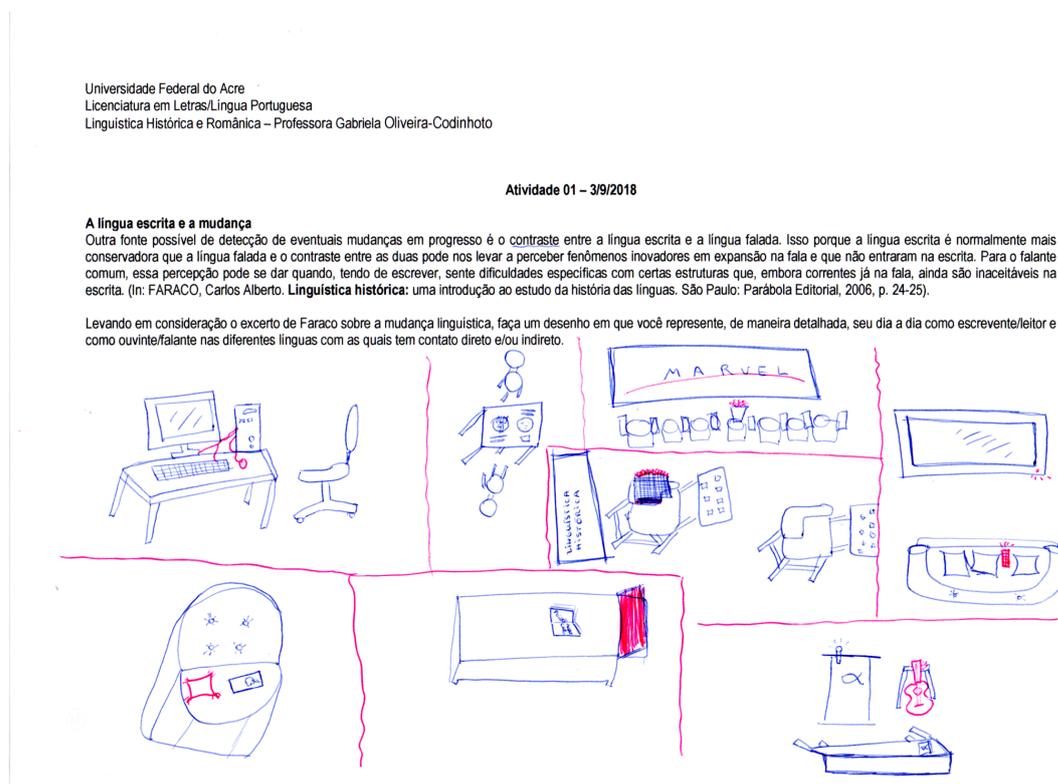
<sup>6</sup> <https://cetic.br/>

<sup>7</sup> Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC DOMICÍLIOS 2017. Disponível em: [http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC\\_DOM](http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM). Acesso em: 21 jan. 2019.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Ufac, aprovado em 2018, visa, em seus objetivos específicos, “capacitar o licenciado para o uso das novas tecnologias de informação” (APONTES *et al.*, 2017, p. 21) e entende a utilização de diferentes recursos tecnológicos como meio de estudos e de atuação docente entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso de graduação (APONTES *et al.*, 2017, p. 25).

É de esperar, portanto, que as TDICs não só apareçam nos textos em que os alunos representam suas atuações como escreventes/leitores e falantes/ouvintes, levando em consideração sua ampla presença no cotidiano, como também sejam uma forma efetiva e recorrente de representarem seu imaginário sobre a linguagem, uma vez que a maioria desses discentes foi formalmente educada, na escola e na universidade, para o uso de tais tecnologias (seja em situações da vida cotidiana, seja como ferramenta didático-pedagógica em seu papel de futuro professor). Todavia, não é isso o que, de modo geral, acontece nos textos analisados. Vejamos o caso do *Texto 3*:

Figura 3 — Texto 3



O *Texto 3* se diferencia dos outros textos analisados, a princípio, por ser formado, quase que em sua totalidade, de figuras que representam objetos e lugares, sendo que há pouco uso de enunciados escritos. As imagens destacadas pelos desenhos aparecem isoladas umas das outras por meio de uma linha, em rosa, que divide uma mesa com computador, uma mesa de restaurante, uma sala de cinema, uma sala de aula, uma sala de tevê, uma poltrona com objetos, uma cama e um estúdio. Podemos preencher cada um desses locais com práticas orais e letradas, conduta não disponibilizada explicitamente pelo texto em si. No *Texto 3*, portanto, não há a perspectiva dicotômica clara entre fala e escrita, o que aparece são contextos isolados que podemos entender como permeados

por práticas orais e letradas.

As TDICs aparecem na figura do computador, logo no primeiro elemento desenhado, denotando uma possível importância da ferramenta na rotina do produtor do texto ou frequência maior de uso. A presença do computador de mesa nesse desenho vai de encontro aos dados da pesquisa do Cetic sobre a estimativa de uso de equipamentos de informação e comunicação para a Região Norte. Segundo os dados da pesquisa, 88% dos usuários desses equipamentos se valem de *smartphones* em vista de 10% de usuários que usam computador de mesa. Se, por um lado, é estranho que apareça um computador de mesa e não uma tela de celular, levando em consideração os dados explicitados, por outro não é de todo um fato extraordinário, se consideramos o estigma de que o aparelho celular carrega no contexto da escola/academia. É frequente na mídia e no senso comum a ideia de que o celular atrapalha a atenção dos alunos, sendo um vilão na educação. Muitas escolas públicas e particulares, de fato, proíbem o uso de tal equipamento em suas instalações.

Os lugares separados apartam as práticas. Nesse cenário, é como se a linguagem que circula num ambiente de lazer, como o cinema, não fosse a mesma da escola, o que retoma a ideia de que há segregação entre as partes, em menor grau do que nos textos 1 e 2 anteriormente citados, mas ainda assim uma noção que remonta à visão tradicional de uma dicotomia entre fala e escrita. Essa perspectiva pode ter sido induzida pelo enunciado da atividade, que ressalta um contraste na percepção da mudança linguística em textos falados e textos escritos. Com efeito, podemos notar que o aluno grifa a palavra “contraste” no enunciado, o que pode explicar a separação visual dos cenários elencados pelo texto.

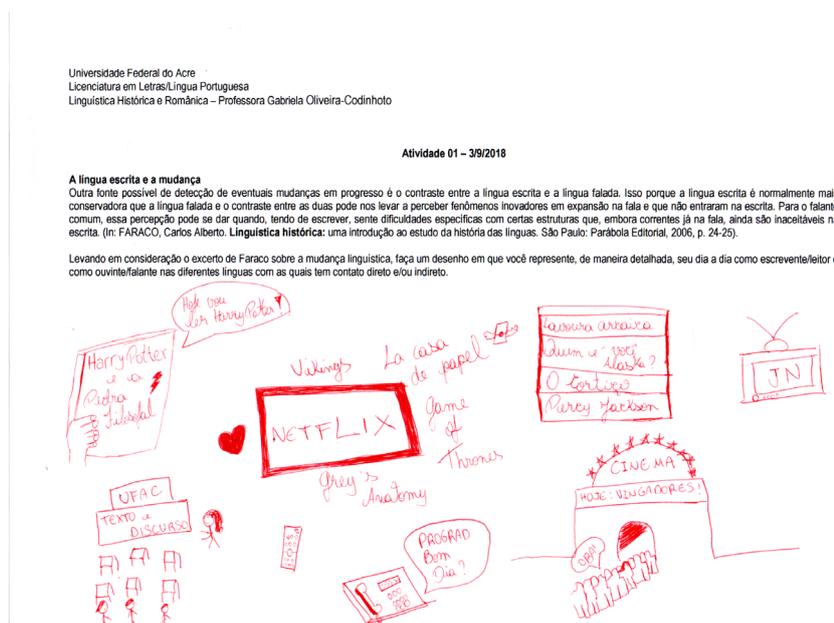
É interessante ressaltar, ainda, o estereótipo de escola/academia que está presente no *Texto 3*. Apesar de apresentar equipamento de tecnologia em sua vida cotidiana, esse equipamento não está presente na sala de aula, que se constitui a partir de um padrão básico com carteiras e lousa. A ausência de computadores, de projetores multimídia, de tela de celular e a presença de carteiras e lousa na representação de sala de aula não condiz nem com a realidade de sala de aula na Ufac (que dispõe de todos esses equipamentos de TDICs), nem a expectativa da agenda 2030 da ONU para a educação de qualidade, nem dos documentos oficiais desde o PCN – reforçada na BNCC – e também do PPC do curso. O uso desse estereótipo tradicional de sala de aula, aliado à divisão visual dos diversos cenários que compõem o desenho, nos leva a concluir que, por mais que o texto traga informações e situações condizentes com aquilo que se espera de um estudante em fase de conclusão do ensino superior, a forma como os elementos e as situações são elaborados faz com que a ideia central ainda permaneça extremamente atrelada a situações tradicionais de ensino e escrita. Embora construído a partir de outro prisma, acontece no *Texto 3* situação semelhante à do *Texto 2*, em que, apesar de trazer o *Facebook* como uma ferramenta de circulação de práticas sociais relacionadas ao universo da linguagem, a rede social está vinculada, nesse texto, ao plano da fala, entendida ali como pertencente ao plano da informalidade, desatrelada de um possível meio de aquisição de conhecimento e correlacionada a situações que não são dignas, por assim dizer, de serem tratadas no plano da academia formal, institucional e produtora de conhecimento.

Não podemos deixar de considerar, no entanto, que as observações levantadas

nesta análise não desprezam a produção textual em sua relação direta com a produção de sentido, a identidade, o poder e a autoridade envolvidas no processo; ao contrário, entendemos que essa produção textual coloca em evidência a natureza institucional daquilo que, de fato, é reconhecido como conhecimento no contexto acadêmico, em concordância com o postulado em Komesu e Gambarato (2013). Dito de outra forma, não esquecemos que as produções textuais aqui analisadas são respostas, num primeiro plano, à atividade escolar solicitada ao discente e, num segundo plano, que essas produções textuais são respostas às práticas de escrita às quais esses discentes foram expostos ao longo de sua vida escolar e acadêmica. Assim, entendemos que as presenças e ausências que notamos nesses textos podem ser reflexos, também, de uma concepção de tecnologia como vilã na educação (nas proibições de uso de celular em sala de aula nas escolas, por exemplo), fazendo com que se entenda que a escola/academia é um espaço singular, uma espécie de “templo sagrado do conhecimento”, em que não é bem-vindo nem bem-visto nenhum aparato que fuja daquilo que se convencionou pertencente a tal espaço (como podemos interpretar no *Texto 3*).

Por outro lado, não estamos afirmando que a simples presença da tecnologia nesses textos garantiria uma visão de escola inovadora, em que a tecnologia desempenha o papel de “salvação”, na também deturpada visão de que, se o professor e o aluno tiverem um *tablet*, por exemplo, naturalmente o ensino estará garantido e a aprendizagem será efetiva. Nesse sentido, um texto que não apresenta artefato digital de informação e comunicação ou que não destaca esse artefato num contexto educacional não é, necessariamente, um texto que não entende a complexidade das relações e práticas sociais permeadas pela linguagem, apesar de deixar de fora uma delas, bastante comum na rotina diária. Vejamos o caso do *Texto 4*:

Figura 4 — Texto 4



Nesse texto, diferente dos demais analisados, temos um desenho mais integrado, sem divisões visíveis nem espaços dicotômicos marcados. Na verdade, nesse texto,

percebemos que não mais os *lugares* ganham destaque, mas sim os *eventos cotidianos* marcados pelo uso da linguagem. Há nele uma diversidade de situações que integram uma *aula de Texto e Discurso* a uma *sessão de cinema com o filme Vingadores*; uma *conversa de telefone* relacionada a uma *prateleira de livros* que vão de obras de Aluísio de Azevedo a John Green; romances, séries de entretenimento e jornalismo aparecem representados por um livro de *Harry Potter*, pelas séries disponíveis na *Netflix* e por uma televisão antiga que exhibe o *Jornal Nacional*.

Em relação à composição semiótica do desenho, percebemos que ele incorpora, de forma mais ou menos equilibrada, representações imagéticas e enunciados verbais. Tal composição multimodal privilegiada pelo texto nos remete a uma *circulação* da linguagem (agora não mais dicotomizada em fala e escrita), e do sujeito, que aparece em primeira pessoa em ao menos dois momentos do desenho, marcado pelo uso de balões ao estilo história em quadrinhos e pela referência literal em *hoje vou ler Harry Potter*. A escolha por situações, em vez de lugares ou objetos, evidencia a performatividade do texto e do sujeito ali representado. Como exemplo, podemos destacar que a presença de um aparelho de telefone, por si só, já garantiria a representação de uma prática social cotidiana em que o sujeito é falante/ouvinte (como acontece no *Texto 3*); no entanto, a presença do balão com os dizeres “PROGRAD – Bom dia” coloca o aparelho em *uso*, dando movimento e criando uma atmosfera real, que sistematiza a prática social à sua própria vida vivida. Com esse movimento, o desenho representa a própria linguagem *em uso*, estando muito mais próximo de uma perspectiva integrativa em que língua, sujeito e sentido ganham forma na enunciação, como o postulado por Corrêa (2013).

Esse texto mais integrado, que relaciona diversas práticas permeadas pela linguagem, agora sem segmentação entre fala e escrita, nos dá indícios de que houve um percurso do escrevente de reflexão mais global sobre o papel da linguagem, entendendo que as práticas da vida vivida estão interligadas e que todas essas práticas formam, historicamente, sujeitos que escrevem/leem-falam/ouvem e se posicionam criticamente, a partir dos discursos que os formam e que eles ajudam a formar. Nesse sentido, é esse o resultado que a escola quer; é isso o que se espera de um professor em formação: que ele possa relacionar a aula de Texto e Discurso a um clássico de literatura como *Lavoura Arcaica*, que ele entenda que em *Grey's Anatomy* e no trabalho cotidiano há inter-relações estabelecidas socialmente que não podem ser apartadas, e que, por fim, ele possa escolher assistir ou não assistir ao JN.

## Palavras finais

A partir da análise dos textos de professores de língua portuguesa em formação, podemos concluir que há a presença frequente de uma marcante ótica tradicional de escrita e de universidade. Os resultados apontam para uma necessidade de se repensar as práticas de leitura e de escrita propostas pela universidade, de modo que sua expectativa, de formação efetiva de profissionais críticos e escreventes/leitores-falantes/ouvintes proficientes, passe pelo acolhimento de outras práticas, negligenciadas, muitas vezes, por reforçarem o imaginário do senso comum presente nos textos analisados.

É importante destacar que os resultados aqui discutidos não refletem escolhas da ordem do individual, que erroneamente possam ter resultado em textos que fogem

à sua própria realidade cotidiana. Ao contrário, essas escolhas são decorrentes de relações de poder sócio-historicamente construídas, que “atravessam a constituição, por alteridade (do texto), do sujeito do discurso” (KOMESU; GAMBARATO, 2013, p. 33). Ocioso ressaltar que a escola/universidade precisa acolher esse imaginário, de forma a discuti-lo e propor um trabalho que leve a um resultado diferente da visão geral e mais frequente nesses textos, mais próximo daquilo trazido pelo *Texto 4*, para que tenhamos um processo de formação de professores de língua portuguesa que prepare o profissional para a atuação esperada nos documentos oficiais. Para isso, é preciso um esforço coletivo da universidade, dos docentes da instituição e dos próprios professores em formação, de modo que o trabalho com a escrita ultrapasse os muros da escola, deixe de ter uma finalidade em si e para si e entendam que a escrita (e a fala, e a linguagem como um todo) está(ão) presente(s) na vida cotidiana, na realidade contemporânea.

O trabalho da universidade deve passar, portanto, por uma importante mudança de *concepção de linguagem*. Deve passar por um questionamento sobre a visão antagônica de fala e escrita, que foi, em certo grau, reforçada na Atividade 1 aqui analisada, ao destacar o “contraste entre língua escrita e língua falada”. Essa mudança de perspectiva deve integrar os usos e as realidades de uso da linguagem que passam, necessariamente, pela presença e pelo uso das tecnologias digitais de comunicação e informação, em especial o acesso à Internet. É essencial, portanto, que haja uma empreitada coletiva para que essa discussão, promovida neste texto, seja sistematizada e fomentada no âmbito da universidade, com vistas a permitir a atuação das tecnologias no desenvolvimento do aluno e do professor em sua formação inicial, tendo em conta sua formação cidadã e profissional.

## Referências

- APONTES, Selmo Azevedo *et al.* Projeto pedagógico curricular do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa: Reformulação. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. O modo heterogêneo de constituição da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. 10, n. 4, p. 333-356, 2011.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, 2013.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KOMESU, Fabiana Cristina. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 2012.
- KOMESU, Fabiana Cristina; GAMBARATO, Renira Rampazzo. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 15-38, 2013.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Publishers, 2001.
- STREET, Brian V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro; contribuições: Adriana Fischer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

---

• • • Os autores • • •

*Adriana Fischer*

É doutora em Linguística e professora do Departamento de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB). É docente pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação dessa instituição. Foi Investigadora Auxiliar no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UMinho), Portugal. *E-mail:* afischerpirotta@gmail.com

*Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues*

É doutora em Linguística Aplicada e professora adjunta IV do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). É docente pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras dessa instituição. *E-mail:* daniellalopesrodrigues@gmail.com

*Edilaine Buin*

É doutora em Linguística e professora adjunto da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É docente pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras dessa instituição. É tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Letras da UFGD. *E-mail:* edilainebuin@gmail.com

*Flávia Danielle Sordi Silva Miranda*

É doutora em Linguística Aplicada e professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É docente pesquisadora no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) dessa instituição. É líder do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares e Acadêmicas em Linguística Aplicada – PeTALA (UFU/CNPq). *E-mail:* flaviasordi@gmail.com

*Francis Grossmann*

É doutor em Linguística e professor de Ciências da Linguagem na Université Grenoble Alpes, França. Equipe: Lidilem (E.A 609). *E-mail:* francis.grossmann@gmail.com

*Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto*

É doutora em Estudos Linguísticos e professora do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (UFAC). É docente pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade dessa instituição. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Gramática Funcional (Unesp/CNPq) e do Grupo de Estudos em Análise do Discurso e Ensino de Línguas (UFAC/CNPq). *E-mail:* gabrielaolvr@gmail.com

*Isabelle Delcambre*

É doutora em ciências da linguagem e professora emérita de Ciências da Educação da Université de Lille, França. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em didática Théodile (Théories Didactiques de la Lecture-Écriture) do CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille - EA 4354). *E-mail:* isabelle.delcambre@free.fr

*Jane Quintiliano Guimarães Silva*

É doutora em Linguística e professora adjunta IV do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). É docente pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras dessa instituição. É líder do Grupo de Pesquisa Subjetividades e modos de dizer nas práticas discursivas da esfera acadêmica. *E-mail:* janequinguimaraes@yahoo.com.br

*Luiz André Neves de Brito*

É doutor em Letras e professor adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É docente pesquisador do Programa de Pós-graduação em Linguística dessa instituição. É líder do Grupo de Pesquisa Escrita e Leitura na Contemporaneidade. *E-mail:* luizandrenevesdebrito@gmail.com

*Manoel Luiz Gonçalves Corrêa*

É doutor em Linguística e professor associado da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). É docente pesquisador do Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa dessa instituição e do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Unesp. É líder do Grupo de Pesquisa Práticas de leitura e escrita em português língua materna (USP/CNPq). *E-mail:* mcorrea@usp.br

*Raquel Salek Fiad*

É doutora em Linguística e professora titular do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É docente pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada dessa instituição, e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. É líder do Grupo de Pesquisa Escrita: ensino, práticas, representações e concepções (Unicamp/CNPq). *E-mail:* racafiad@gmail.com

*Thayse Figueira Guimarães*

É doutora em Linguística Aplicada e professora adjunta da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) dessa instituição. É docente pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição. *E-mail:* thaysefguimaraes@gmail.com

---

## • • • As organizadoras • • •

### *Fabiana Komesu*

É doutora em Linguística e professora do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (Unesp). É docente pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição. É líder do Grupo de Pesquisa Práticas de leitura e escrita em contexto digital (Unesp/CNPq).  
*E-mail:* fabiana.komesu@unesp.br

### *Juliana Alves Assis*

É doutora em Linguística e professora adjunta IV do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). É docente pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. *E-mail:* juliana.alves.assis@gmail.com