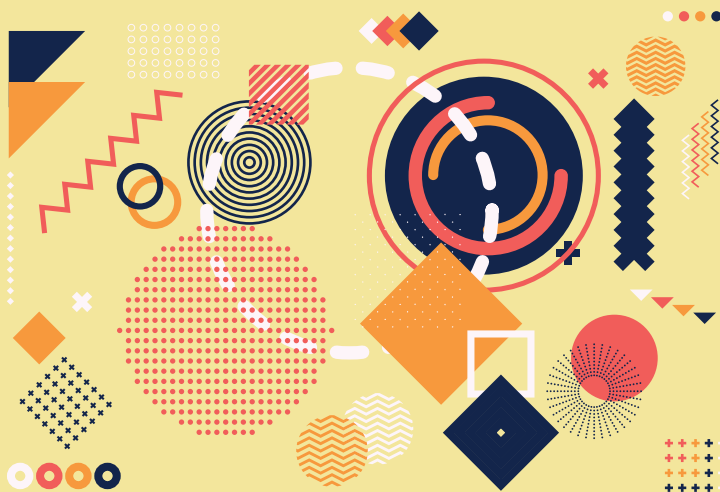


PRÁTICAS DISCURSIVAS EM LETRAMENTO ACADÊMICO: QUESTÕES EM ESTUDO

VOLUME 2

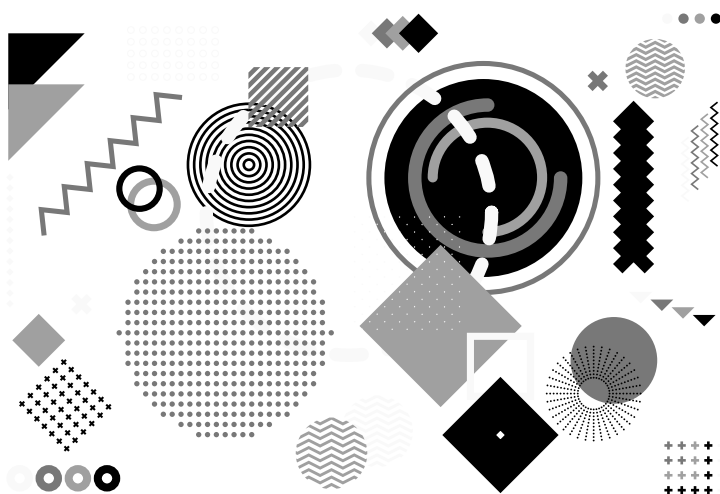


Entrevistas sobre a escrita acadêmica

Jane Quintiliano Guimarães Silva
Maria Angela Paulino Teixeira Lopes
Organizadoras

PRÁTICAS DISCURSIVAS EM LETRAMENTO ACADÊMICO: QUESTÕES EM ESTUDO

VOLUME 2



Entrevistas sobre a escrita acadêmica

© 2020 Os autores.

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



PUC Minas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo

Reitor: Dom Joaquim Giovani Mol Guimarães

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

EDITORA PUC MINAS



**editora
PUC Minas**

Diretora: Mariana Teixeira de Carvalho Moura

Conselho editorial: Edil Carvalho Guedes Filho; Eliane Scheid

Gazire; Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros; Flávio de

Jesus Resende; Javier Alberto Vadell; Jean Richard Lopes;

Leonardo César Souza Ramos; Lucas de Alvarenga Gontijo;

Luciana Lemos de Azevedo; Márcia Stengel; Mariana Teixeira

de Carvalho Moura; Meire Chucre Tannure Martins; Mozahir

Salomão Bruck; Pedro Paiva Brito; Sérgio de Moraes Hanriot

CESPUC: Centro de Estudos Luso-Afro Brasileiros

Coordenadora: Raquel Beatriz Junqueira Guimaraes

Projeto gráfico e diagramação: Jefferson U. de A. Medeiros

Imagem da Capa: freepik.com

Capa: Jefferson U. de A. Medeiros

Revisão: Eduardo Assis Martins

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

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

P912 Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo: volume 2 : entrevistas sobre a escrita acadêmica / organizadoras Jane Quintiliano Guimarães Silva, Maria Angela Paulino Teixeira Lopes. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.
208 p. : il.

ISBN: 978-65-88547-00-7

1. Redação acadêmica - Normas. 2. Letramento - Estudo e ensino. 3. Artigo científico - Análise. 4. Escrita - Técnica. 5. Argumentação - Técnica. 6. Língua portuguesa - Estudo e ensino (Superior). 7. Compreensão na leitura. I. Silva, Jane Quintiliano Guimarães. II. Lopes, Maria Angela Paulino. III. Título.

CDU: 371.13

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

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

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

PRÁTICAS DISCURSIVAS EM LETRAMENTO ACADÊMICO: QUESTÕES EM ESTUDO

VOLUME 2

Entrevistas sobre a escrita acadêmica

Jane Quintiliano Guimarães Silva
Maria Angela Paulino Teixeira Lopes
Organizadoras

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

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


editora
PUC Minas

Belo Horizonte, 2020

SUMÁRIO

Apresentação

07

Escrita acadêmica: um diálogo em aberto

*Jane Quintiliano Guimarães Silva e
Maria Angela Paulino Teixeira Lopes*

Entrevistas

“O domínio das práticas letradas acadêmicas e seus gêneros de discurso”

*Adail Sobral e
Karina Giacomelli*

28

46

“Questionamento e ruptura estrutural como meio de inserção efetiva de novos pesquisadores e olhares nas práticas acadêmicas”

Angela B. Kleiman

“Is all academic or scientific writing necessarily circumscribed to the university as the production site?”

Benedito Gomes Bezerra

74

88

“À quoi s’assujettit donc un sujet de l’écriture?”

Bertrand Daunay

“Letramento acadêmico:
construção de conhecimentos e de identidades”

*Cecilia M. A. Goulart e
Victoria Wilson*

108

138

“The idea that democracies demand
educated populations suggests that citizens
must be full participants”

Christiane Donahue

“A entrada na ordem do discurso universitário –
processos de formação e práticas de escrita”

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues

150

170

“New linguistic and semiotic skills will be
required for new discursive practices at the
university”

Francisco Alves Filho

“Problematization is the central issue of scientific writing”

Françoise Boch

185

202

Os pesquisadores entrevistados

As organizadoras

206

Apresentação

“Escrita acadêmica: um diálogo em aberto”

JANE QUINTILIANO GUIMARÃES SILVA

MARIA ANGELA PAULINO TEIXEIRA LOPES

A presente publicação, **Entrevistas sobre a escrita acadêmica**, compreende o segundo volume da coleção **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo**, a qual foi inaugurada com o livro **Ensaio sobre a escrita acadêmica**, publicado em dezembro de 2019 pela Editora PUC Minas e o Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas (CESPUC), cuja organização ficou sob responsabilidade das colegas Fabiana Cristina Komesu e Juliana Alves Assis.

Trata-se, em breves palavras, de uma coleção que abre espaço para a interlocução com universitários, professores, pesquisadores e demais interessados no tema. Seu projeto de publicação foi pensado com o objetivo de divulgar resultados de pesquisas aplicadas e/ou empíricas sobre a escrita acadêmica, estudos teórico-conceituais sobre o tema e, igualmente, o de criar espaços de conversas com pesquisadores. Junto com isso, é oportuno e importante destacar que, focalizando-se o domínio das práticas de ensino dessa escrita na universidade, essa coleção se propôs a investir também em uma linha de discussão que contemplasse experiências relevantes de práticas didático-pedagógicas que tomem a escrita na universidade como objeto de ensino e trabalho.

Entendemos que a empreitada da coleção **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo** figura, no contexto das produções científicas, como um elo, inscrito em redes de discussões sobre a escrita no ensino superior, que se conjuga com outros tantos, então, tecidos por frentes de trabalho já consolidadas, também por outras em curso e, ainda, por aquelas que estão por fazer.

Assim, a discussão sobre a escrita acadêmica – os saberes e os discursos acadêmico-científicos nos contextos institucionais que a governam; os sujeitos que a praticam (professores, pesquisadores em formação, pesquisadores *experts* e universitários em geral) – vem,

nesses últimos trinta anos, ganhando cada vez mais atenção de pesquisadores de diferentes lugares do mundo, alargando, portanto, possibilidades de interrogar as práticas discursivas da escrita das esferas universitárias, o modo como os sujeitos nelas se engajam e os impactos que essas práticas podem causar em uma sociedade como a nossa. Sobre isso, como vários pesquisadores asseveram (STREET; LEA, 2006; KLEIMAN, 2008; TFOUNI, 2010; entre outros), não se pode prescindir de pensar que são impactos de diferentes ordens os quais só podem ser observados em contextos institucionais e culturais específicos, dado que as práticas de letramento acadêmico têm caráter situado, com funcionamentos e significados particulares em situações, instituições, grupos e esferas sociais distintas.

Ao lado disso, a relevância dessa temática também se afirma diante do forte apelo da globalização e/ou internacionalização da ciência e, nessa medida, de suas atividades e produtos, formalizados na e pela via da escrita. Essa escrita vista como uma das condições para dar corpo e materialidade ao trabalho de pesquisa, discursivizar os saberes científicos produzidos e, nessa esteira, sistematizar e dar a conhecer ou pôr em circulação, pela publicação, junto à comunidade científica, o produto do fazer científico.

Nesse contexto, a atenção voltada para a prática da escrita acadêmica guarda em seu escopo questões da ordem do progresso científico e, nessa extensão, da atividade científica, e isso em estreita relação (ou dependência) com os impactos social, político, econômico e tecnológico implicados diretamente tanto na produção e na transmissão, como, sobretudo, na aplicação do conhecimento científico (POMBO, 2006).

Somando-se a isso, no âmbito desse cenário, em que se marcam os movimentos da ciência, no século XXI (LILIS; CURRY, 2010), importantes debates têm atravessado o campo das práticas da escrita

das ciências, promovidos sob condições que refletem as exigências da política de internacionalização da produção acadêmica, alinhadas às demandas do mercado editorial de revistas científicas nacionais e internacionais e aos chamados *rankings* universitários internacionais.

É considerando os desafios que a escrita acadêmica nos apresenta – sobretudo, nesta contemporaneidade, o que indica que mais que um tópico de discussão, temos, sim, um campo de estudo em pleno processo de consolidação – que se situa a proposta da presente obra: **Entrevistas sobre a escrita acadêmica**.

Como o próprio título anuncia, é um livro de entrevistas que se nutre de um amplo motivo: o de reunir, em um único volume, falas de professores-pesquisadores de diferentes instituições universitárias de diferentes lugares do mundo que vêm se ocupando desse objeto. A ideia é esta mesma, a de um diálogo com especialistas do tema. Aposta-se, aqui, em um diálogo coconstruído entre o entrevistado e o entrevistador (no nosso caso, as organizadoras deste volume), visando a um terceiro, virtualmente presente no momento da interlocução, o leitor. Esse interlocutor, lembrando-nos das ideias de Bakhtin (2011), também vem carregado de palavras, com suas réplicas ou não, integrando, assim, esse encontro de palavras sobre a escrita acadêmica.

Nesse seu propósito, este livro é composto de nove entrevistas, as quais, formalmente estruturadas por um conjunto de seis perguntas iguais para todos os entrevistados, realizadas via *e-mail* no segundo semestre de 2019, apresentam-se em diferentes línguas: ou em português, ou em francês, ou em inglês. Salientamos que tal expediente se justifica por razões distintas – o idioma do entrevistado, a língua de trabalho do pesquisador, a escolha do pesquisador em resposta a demandas de políticas de publicação e divulgação científica. Diante dessas injunções, buscamos significar

esse expediente como possibilidade de alcançar um espectro maior de leitores. Mas também o significamos como possibilidade de se fazerem circular ideias, ou seja, discursos sobre a escrita acadêmica, em um movimento que está para além daquele que tende a operar com prerrogativas de um discurso que, hegemonicamente, no mundo científico, sobretudo, nos últimos dez anos deste século, tem ditado o inglês como a língua de circulação da ciência.

Nesses termos, quando falamos aqui em fazer circular discursos (conhecimentos e saberes) de estudos da escrita acadêmica, orientamo-nos por uma noção de circulação de discursos, talhada em sentido alargado, que se assenta na ideia de espriar e difundir conhecimentos e saberes sobre o tema e de colocá-los em interlocução. Essa postura – aproximando-nos aqui das ideias de Boaventura Sousa Santos (2009) – busca alinhar-se a um movimento que, descentrado da universalidade e da hegemonia de um único código linguístico e uma única visão sobre conhecimentos e saberes científicos, no nosso caso, os da escrita acadêmica, abre-se para ouvir posicionamentos que possam alargar e aprofundar o debate, a partir de posições e interesses científicos distintos e experiências investigativas histórico e culturalmente diferentes. Essa visão, a nosso ver, concorre para deixar à mostra a pluralidade de perspectivas capazes de identificar pontos e entradas de reflexões e de análises que a problemática da escrita na universidade tem suscitado, o que assinala que esse objeto de estudo não está circunscrito a um determinado campo científico e/ou a uma abordagem teórica.

Continuando nessa linha de exposição, sobre a organização que este livro ganhou no que toca à disposição dos textos das entrevistas, procurou-se seguir o critério da ordem alfabética, pautando-se pelo primeiro nome do autor. Desse modo, as entrevistas que, ora se oferecem à leitura, estão organizadas respeitando a seguinte ordem:

Adail Sobral e Karina Giacomelli; Angela Bustos Kleiman; Benedito Gomes Bezerra; Bertrand Daunay; Cecília Maria Aldigueri Goulart e Victoria Wilson Coelho; Christiane Donahue; Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues; Francisco Alves Filho; Françoise Boch.

Quanto às seis perguntas, como já anunciamos, respondidas por nossos entrevistados, elas assim se apresentam:

1) Inúmeras são as pesquisas do campo dos estudos da escrita acadêmica cujos resultados têm apontado, de modo consensual, que a constituição do universitário no e pelo discurso acadêmico-científico – seja da graduação ou da pós-graduação, respeitadas as suas especificidades – comporta um processo complexo para a entrada em uma nova ordem discursiva. Qual é sua opinião sobre esse quadro?

2) Em diferentes pesquisas, nota-se que as expressões “escrita acadêmica”, “escrita científica”, “escrita na universidade”, embora carreguem uma oscilação terminológica, parecem apontar para uma mesma prática: a de escrever sob as injunções do domínio acadêmico-científico. Outras pesquisas, no entanto, tomam como necessário e relevante estabelecer uma distinção entre escrita acadêmica e escrita científica. Que observações você faria sobre essa questão?

3) A pergunta anterior conduz-nos a uma outra pergunta também relacionada com essa oscilação terminológica. Em seus trabalhos de pesquisa, em que medida se mostra relevante estabelecer uma distinção entre “escrita acadêmica” e “escrita científica”?

4) Um dos grandes problemas apontados por aqueles que se ocupam do ensino da escrita acadêmica refere-se ao plágio. O uso de tecnologias de informação e comunicação tem

sido frequentemente citado no âmbito dessa prática. Que observações você faria sobre esse problema?

5) Como estudioso(a) de práticas discursivas da escrita na esfera universitária, que temas e desafios você prevê para a investigação da “escrita acadêmica” no século XXI?

6) Gostaríamos que você comentasse, da perspectiva teórico-metodológica por você assumida, a relação entre práticas letradas acadêmicas e seus efeitos sobre uma atuação profissional e cidadã, levando em conta as demandas e especificidades de seu país.

Em relação às indagações constitutivas das questões, as quais, em sua formulação, abrigam diferentes entradas e/ou dimensões para abordar o tema em foco e, a par das singularidades que caracterizam cada uma das respostas trazidas pelos nossos entrevistados, observamos que há algumas preocupações de fundo que nos permitem articulá-las. Antes, porém, de aqui apresentá-las, cumpre-nos esclarecer que buscaremos apenas construir uma visão panorâmica, com o intuito de suscitar no leitor o interesse pela leitura deste livro.

Desse modo, começamos dizendo que um dos liames perceptíveis que atravessa as reflexões dos nossos entrevistados diz respeito à concepção de escrita (e, no caso, em particular, a de escrita acadêmica) que defendem. Concebendo-a como prática social, colocam em questão a concepção de escrita como mera modalidade da língua, um ato de produção isolado que se centra no sujeito, ou seja, uma prática de escrita apartada das injunções institucionais, históricas e ideológicas que a presidem. É dessa perspectiva que se torna bastante discutível o pressuposto de que a escrita é transversal

e constitui um conjunto de habilidades facilmente transferíveis que deveriam ter sido aprendidas anteriormente. Ou seja, as crenças que reduzem a escrita a atributos individuais, particularmente, a habilidades linguísticas e cognitivas, vistas como neutras e universais que, quando aprendidas pelo aluno na esfera escolar, seriam aplicáveis a quaisquer situações de escrita e, no caso, quando, assim, estudante universitário, a quaisquer demandas de escrita da vida acadêmica, como asseveram Kleiman, Bertrand, Bezerra, alimentam uma política de escrita afeita ao chamado modelo autônomo do letramento, modelo esse, como sabemos, criticado por Street (1984), por apagar ou mascarar a complexidade e multiplicidade das práticas de escrita na esfera acadêmica.

Observam os entrevistados que, quando se fala de escrita acadêmica, importa ter em conta a polissemia que esse termo carrega, e, por extensão, sob tal expressão encontram-se diferentes práticas discursivas da esfera acadêmico-científica. Trata-se de um objeto que longe está de se apresentar uno e homogêneo. Isso em decorrência do fato de que a escrita acadêmica pode incorporar conhecimentos e saberes, práticas, lugares, funcionamentos e funções distintos nos contextos das instituições de ensino superior que a governam, consideradas a natureza e as especificidades de seus programas curriculares e/ou departamentos universitários em relação aos domínios da(s) disciplina(s) científica(s) que delinea(m) a sua identidade acadêmica.

Esse argumento, em larga medida, ressoa, por exemplo, nas considerações que Giacomelli e Sobral nos trazem. Segundo esses autores, a escrita acadêmica compreende várias práticas de escrita, ainda que não propriamente científicas, relativas às etapas de aprendizagem de leitura e de escrita acadêmica e mesmo de aprendizagem de objetos de ensino da esfera universitária.

Rodrigues, em sua entrevista, de modo análogo, discute a necessidade de se diferenciar as escritas que se praticam na esfera acadêmica das que são empreendidas na esfera científica, pois são escritas que se associam a práticas discursivas específicas – a academia e a ciência. Ilustrando essa reflexão, argumenta a pesquisadora que “produzir um resumo e uma resenha, em que se comenta o texto do outro, é diferente de estabelecer um objeto de pesquisa e, a partir dele, propor objetivos de investigação, metodologias de abordagem desse objeto”. Busca-se, assim, assinalar essa diferenciação, considerando, por exemplo, os princípios que regulam a área disciplinar, as diferentes posições-sujeito que estudantes, professores e pesquisadores assumem nessas práticas discursivas. Também Françoise Boch reitera essa posição mostrando que, quando o aluno inicia o processo de pesquisa e escrita, a formulação de um problema e o próprio processo de problematização estão no centro de uma mudança de paradigma. Conforme a pesquisadora, “a mudança agora é identificar um contexto problemático, identificar uma pergunta de pesquisa e desenvolver os meios metodológicos para responder a ela”. Nesse processo, explica Boch, envolve-se o deslocamento, na escrita, do “eu empírico” para o “eu epistêmico”, posição esta construída na e pela escrita do discurso científico que se atrela à representação da objetividade do fazer acadêmico.

Em diálogo com essa reflexão, considerando-se a dinâmica da organização da vida acadêmica, no tocante aos domínios das disciplinas, tanto universitárias como científicas, reafirmamos que há, sob o rótulo da escrita acadêmica, diferentes práticas discursivas, reguladas, tanto em termos institucionais como epistemológicos, 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, como discutem Rodrigues e Silva (2019).

Ora, admitindo-se o amplo espectro que recobre os espaços, o funcionamento e as funções da escrita na universidade, em respostas às suas demandas específicas, a de ensino e aprendizagem, as do domínio da escrita de pesquisa, esta última visando fundamentalmente à construção e à disseminação do conhecimento científico, não se pode deixar de reconhecer que a escrita é concebida e praticada no ensino superior sob condições bem específicas. Por essa via, pode-se compreender a maneira como as identidades de estudantes, professores e cientistas/pesquisadores são construídas. Acerca desse fato, como refletem Russell e Cortes (2012), em um estudo sobre a distinção que se impõe para os termos escrita acadêmica e escrita científica, põe-se à mostra que tal distinção não é arbitrária, tampouco, de ordem meramente terminológica. Pelo contrário, vigora, no seio da história de nossas universidades, ainda que guardadas as suas especificidades institucionais e acadêmicas, uma hierarquização entre os saberes e os conhecimentos a serem transmitidos, ensinados e os que são produzidos na esfera universitária e, nesse contexto, os lugares e as posições de quem pratica essa escrita.

Ao tratarem da escrita acadêmica e da escrita científica, Maria Cecília Goulart e Victoria Wilson salientam que as “modalidades de escrita” poderiam ser examinadas sob a perspectiva do quadro bakhtiniano, considerando-se a concepção ideológica do signo, ou seja, “tendo em vista os papéis sociais que cada sujeito ocupa no domínio acadêmico-científico e as relações de interação presumidas, de um lado, e vivenciadas, de outro, por cada um.”.

Também ganha corpo nas entrevistas a questão dos gêneros acadêmicos. Seja como objeto de aprendizagem dessa escrita, seja como forma de produção e sistematização do fazer acadêmico, no caso, a escrita de pesquisa, tais gêneros concorrem, no âmbito das práticas discursivas da esfera acadêmica, para demarcar em termos

institucionais os sujeitos que podem ou não atualizá-los, isto é, tomá-los como objeto de trabalho, próprio e específico das práticas discursivas científicas. Nessa medida, para se pensar o funcionamento da escrita na universidade, como nos diz Bezerra em sua entrevista, há que ter em conta os diferentes gêneros de discurso acadêmico-científico que são produzidos, englobando-se “a produção de gêneros que circulam além da sala de aula e se dirigem ao público acadêmico ou científico mais amplo, obedecendo aos critérios estabelecidos por uma comunidade discursiva também mais ampla [...]”.

Nessa linha de reflexão, para apenas ilustrar a multiplicidade e a plasticidade dos gêneros, tomemos o artigo científico. Temos, no âmbito das práticas de escrita desse gênero, diferentes tipos de produção da escrita acadêmica, a saber: artigos experimentais, artigos teóricos e artigos de revisão de literatura. Cada um deles representa formas de produção, sistematização e divulgação de conhecimento (SWALES, 2008). Dito de outra maneira, pode-se acrescentar que cada um deles, para passar da prática investigadora (o trabalho mesmo da pesquisa) à prática da escrita, ou seja, para o trabalho de formalização e sistematização da experiência científica, por meio de modos de dizer, de discursivizar o objeto em estudo, de textualizar o objeto de dizer, assume configurações específicas controladas pelas práticas científicas das quais resulta.

Evidencia-se com isso a heterogeneidade e plasticidade do funcionamento das práticas de gênero de discurso na esfera das atividades acadêmicas. Assim, retomando Bakhtin, é importante assinalar que, por mais que reflitam “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem” [...], mas acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261), os enunciados, orais e escritos de uma dada esfera, podem apresentar uma heterogeneidade

de modos de dialogar com os saberes, com os discursos, a depender dos campos disciplinares, das funções e finalidades que cumprem e das múltiplas condições enunciativas.

Essa heterogeneidade parece ser efeito também dos modos como os sujeitos dialogam com o “discurso alheio”, como salientam as palavras de dizer que sinalizam para lugares enunciativos dos sujeitos e para os modos como assumem o direito a usar a palavra. Por essa via, compreende-se que o sujeito, na e para a construção do seu objeto do dizer, já vem carregado de palavras – em seus enunciados supõem-se outros, ou seja, tais enunciados que constituem o objeto do dizer do sujeito, não são livres, neutros e independentes, mas estão sempre fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando, deles se distinguindo: eles sempre integram um jogo enunciativo.

Essa heterogeneidade também pode ser explicada pelos modos de funcionamento das diferentes esferas sociais do conhecimento que se organizam como linguagens sociais típicas que as especificam e as consolidam como áreas de conhecimento, “[...] pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas [...]” (BAKHTIN, 1998, p. 98). Em cada linguagem, pelo seu caráter de regulação, constituem-se modos de apreensão de sentidos e, pelo seu caráter de indeterminação, modos de transformação de sentidos. Todas essas características dão forma não somente a modos de escrever, mas também de falar que não são uníssonos, mas marcadamente heterogêneos.

A entrada na esfera das atividades acadêmicas solicita novos modos de interação, outras formas de estabelecer diálogo e, sobretudo, de posicionar-se diante dos modos de pensar do outro.

Muitas vezes, não são dadas condições para que os estudantes percebam que os discursos (orais e escritos) são controlados por outros parâmetros, regidos por uma ética até então desconhecida por eles. Alguns de nossos entrevistados chamam a atenção para o necessário cuidado no trato dos novos gêneros acadêmicos, em especial para o espaço a ser dado ao ensino desses gêneros, tendo em vista as queixas constantes dos acadêmicos, ao fim da graduação, diante da pouca experiência com a produção científica na instância de formação superior. A pouca interação com as práticas acadêmicas, sejam orais (seminários, apresentações de comunicação, mesas-redondas, *podcasts*, *lives*) ou escritas (resenhas críticas, artigos acadêmicos, sinopses temáticas, roteiros de apresentações orais ou videoaulas), constitui uma lacuna no letramento dos graduandos e podem dificultar ainda mais a inserção desses sujeitos nos eventos de letramento da esfera universitária.

Relativamente ao necessário diálogo a ser agenciado pelo sujeito escrevente ao produzir textos exemplares dos gêneros acadêmicos, propusemos aos entrevistados uma pergunta sobre a prática de plágio. Sabíamos de antemão tratar-se de uma discussão que envolve múltiplos aspectos no que tange a concepções, contextos e modos de realização das práticas de escrita e, sobretudo, ao lugar em que se situa o sujeito autor.

O pesquisador Bertrand Daunay, ao refletir sobre a questão, parte de uma indagação: qual é o lugar assumido pela voz que define o plágio como “um dos grandes problemas apontados por aqueles que se ocupam do ensino da escrita acadêmica”? Nosso entrevistado indica, sob a ótica da análise do discurso de linha francesa, o pressuposto existente no enunciado da pergunta, convidando-nos a problematizar se o plágio seria um fenômeno a ser considerado somente da perspectiva do estudante e não do professor.

Sobre o que se encontra implicado no enunciado proposto aos entrevistados, somos levados a concordar com Daunay que a dicotomia professor avaliador e estudante avaliado, subjacente ao discurso sobre os modos de realização das práticas de escrita, pode favorecer a compreensão dos efeitos decorrentes das relações demonstradas por esse discurso da “avaliação”.

Nessa medida, somos interpelados a ver a questão do plágio com outras lentes, ou seja, considerando-a sob a perspectiva de signo compreendido para além da significação “de parte da realidade”, mas refletindo e refratando uma outra realidade, “sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

Para além da ideia de apropriação indevida, concebida do ponto de vista ético ou da visão do déficit e da dificuldade do escrevente ou do falante – que nem sempre toca no âmago da questão –, o diálogo com os entrevistados acerca do plágio necessariamente nos leva a incluir aspectos merecedores de destaque. Um desses aspectos parece ligar-se à imagem de locutor projetada pelo escrevente, sob dadas condições. Seria uma imagem de locutor familiarizado com práticas letradas demandadas pela ação de produção do texto acadêmico? Sob quais condições socio-históricas tais práticas ocorrem no cotidiano da vida das pessoas? Que relações são estabelecidas entre os interlocutores, considerados os papéis assumidos pelo falante/escrevente e pelos alocutários? Algumas dessas reflexões nos levam a indagar se essa imagem pode ser resultante de práticas próprias e frequentes do letramento escolar: uma escrita (e uma leitura!) para ser avaliada pelo interlocutor de sempre: o professor, a serviço de uma avaliação, de uma aferição sob um modelo de práticas discursivas institucionalizadas.

Ao tratar da questão, Boch, citando Fanny Rinck¹, lembra que, muitas vezes, a resposta dada pela instituição escolar para a apropriação dos textos de outrem pelos estudantes é por parte da instituição escolar com foco no monitoramento e na punição. Sob essa ótica, ao se posicionarem sobre como deveriam atuar as instituições educacionais diante das ações autorais consideradas pouco éticas, os pesquisadores e professores aqui ouvidos foram unânimes em apontar não somente para o uso das tecnologias nas práticas de leitura e escrita e no seu papel formativo, mas também para as representações de si mesmo e do outro trazidas pelos escreventes iniciantes no diálogo com os saberes disciplinares e com os modos de dizer.

Os gêneros que constituem os campos acadêmico e científico, circunscritos ao “material sógnico específico” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 96), “no interior da esfera ideológica”, podem explicitar as diferenças provenientes nos modos de assunção de autoria de cada um desses campos. Organizados em uma coletividade regida por normas e regras, os indivíduos estabelecem, por meio do material sógnico, os valores e as funções desse mesmo material sógnico, resultando disso o que Volóchinov chama de “lógica da comunicação ideológica”, que somente poderá ser examinada se consideradas as relações existentes entre as condições socio-históricas, a esfera ideológica e os modos como “as formas de comunicação social” delas emergem (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98).

No diálogo com os entrevistados, é possível apreender, pela ótica do dialogismo e da heterogeneidade discursiva, a necessidade de investigar como se dão as novas formas de interação por meio da escrita mediada pelas tecnologias digitais,² que estão a exigir novas

¹ RINCK, F. Contextualiser pour didactiser : le copier-coller dans le champ des littératies universitaires. CORELA, CerLiCO, 2019. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/corela/7746>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

² A esse respeito, agradecemos a Benedito Bezerra por nos propiciar o diálogo com

formas de atuação e intervenção para tornar mais democráticas as relações acadêmicas e sociais nas instâncias escolares. No contexto da publicação deste *e-book*, marcado pela pandemia provocada pelo vírus da COVID-19, revelou-se a face perversa da situação de desigualdade de acesso aos bens culturais em que se encontra a maioria dos estudantes brasileiros da educação básica e do ensino superior, perante a necessidade de acompanhar, a distância, via internet, aulas e outras atividades de ensino.³

Observemos que, embora pertencentes a linhas de pesquisa de orientações distintas, é possível flagrar pontos de interseção entre os posicionamentos de nossos entrevistados diante das questões envolvidas nas práticas de escrita acadêmica e científica, dos usos da tecnologia, da intrincada questão do plágio e dos desafios para pesquisadores e estudiosos das práticas letradas acadêmicas bem como para os formadores pela escrita e para a escrita (LOPES; RINCK, 2019).

A propósito da ascensão de novas práticas de comunicação intersemióticas, em que os gêneros orais e imagéticos tendem a sobrepujar os escritos, a fim de atender a novos modos de funcionamento e de difusão do conhecimento científico, Francisco Filho se vale da expressão usada por Fairclough (2001), quando caracteriza o contexto de “marketing das práticas discursivas na universidade”, no sentido de atender ao ritmo de vida frenético e à exiguidade de tempo dos sujeitos leitores, na contemporaneidade. Essas novas práticas discursivas parecem ter efeitos sobre as interações dos sujeitos e das instituições com os conhecimentos, o que poderá demandar a inclusão de novas regras e normas para exercer o controle sobre a discursividade e a materialidade desses novos gêneros da comunicação científica.

o nosso mestre Marcuschi, fonte e inspiração para muitas investigações sobre as práticas de letramento acadêmico.

³ Cf. Salles (2020) e Vernek (2020).

Para enfrentar os desafios postos pela desconexão entre expectativas e exigências na universidade e expectativas e exigências em contextos pós-universitários, no tocante às práticas discursivas, a pesquisadora Christiane Donahue destaca três áreas-chave que merecerão investimento de pesquisa para a compreensão dos modos de funcionamento e de apropriação por estudantes iniciantes e por *experts*: a multimodalidade, a avaliação (*feedback*) digital e o translinguismo. Decorrentes de novos modos de comunicação e de diálogo entre as instâncias de produção de conhecimentos, instauradas por novas tecnologias e ferramentas, e agenciadas por leitores e escritores multilíngues, acabam por exigir novas formas de relação com o público, tendo em vista objetivos, conteúdos e contextos, a fim de alcançar a criação de significados. Pondo em destaque visões diferenciadas acerca de cada um desses fenômenos, a pesquisadora salienta a necessidade do reconhecimento da diversidade das práticas discursivas e da resistência à homogeneidade imposta, particularmente pela hegemonia de uma língua – a inglesa. A visão de uma linguagem idealizada e marcada por exigências e imposições precisa dar espaço a práticas discursivas mais democráticas que permitam de fato o acesso àqueles sempre marginalizados em função de seus perfis linguísticos.

Nesse enquadre, considerando o sujeito como protagonista de práticas sociais, mesmo aquelas nas quais a escrita exerce função hegemônica, como nos domínios da universidade e das ciências, trazemos mais uma vez Kleiman que, reiteradamente, vem propondo a urgência de uma agenda que seja de fato inclusiva e democrática, de modo a permitir a participação de todos, especialmente daqueles cujas vozes têm sido caladas. Essa agenda, certamente, deverá contemplar, nas práticas de letramento, dentro e fora da universidade, semioses outras, como os textos orais, as imagens, os desenhos, as

multissemioses, de modo a constituir novos “sistemas de significação”, não somente para socializar, mas para inserir sujeitos que, em suas práticas sociais, agenciam outros saberes, outros conhecimentos.

Ao concluir a apresentação deste volume, queremos agradecer a cada um de nossos entrevistados que, gentilmente, aceitou nosso convite para esse diálogo que, com certeza, continuará aberto para novas reflexões em torno de um tema cuja complexidade não se esgota. Convidamos nossos leitores e nossas leitoras a participar desse encontro de palavras, dessa rede reflexiva aqui tecida por esses pesquisadores e estudiosos sobre a escrita acadêmica.

Referências

- ASSIS, J. A.; KOMESU, F. (Org.). **Ensaios sobre a escrita acadêmica**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. 139 p. (Coleção Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo)
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 476 p.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora F. Bernadini e outros. São Paulo: Hucitec, 1998.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 294 p.
- LILIS, T.; CURRY, M. **Academic Writing in a Global Context: the politics and practices of publishing in English**. London: Routledge, 2010.
- LOPES, M. A. P. T.; RINCK, F. (Org.) Dossiê: Formar pela escrita e para a escrita – olhares sobre a formação docente. **SCRIPTA**, v. 23, n. 48. 2º quadrimestre de 2019, 225 p.
- POMBO, O. A Ciência e as Ciências. In: TOSTÕES, A. *et al.* **Encontro de Saberes**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. p. 515-532.
- RODRIGUES, D. L. D. I.; SILVA, J. Q. G. O ensino da escrita de artigo acadêmico na web: suas práticas discursivas e jogos de verdade. In: ASSIS, J. A; KOMESU, F. (Org.). **Ensaios sobre a escrita acadêmica**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. p. 43-63.
- RUSSELL, D. R.; CORTES, V. Academic and scientific texts: the same or different communities? In: CASTELLÓ, M.; DONAHUE, C. (Org.). **University writing: selves and texts academic societies**. London: Emerald Group Publishing, 2012, p. 3-18.

SALLES, J. C. Com aulas remotas, pandemia escancara desigualdade no acesso à educação de qualidade. [Entrevista cedida a] Caroline Oliveira. **Brasil de Fato**, São Paulo, 04 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/06/04/com-aulas-remotas-pandemia-escancara-desigualdade-no-acesso-a-educacao-de-qualidade>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SANTOS, B. S. (Org.) **As Vozes do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Record Ltda., 2009. 643 p.

STREET, B; LEA, M. R. The “Academic Literacies” Model: theory and applications. **Theory Into Practice**, ano 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. 268 p.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 254 p.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

VERNEK, I. Apesar dos problemas causados pelo coronavírus, o MEC mantém o calendário regular do ENEM, ampliando ainda mais as desigualdades no ensino. **Carta Capital**, São Paulo, 13 mai. 2020. Intervozes. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/ead-durante-a-pandemia-expoe-desigualdades-no-acesso-a-internet/>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017, 371 p.



Entrevistas



“O domínio das práticas letradas acadêmicas e seus gêneros de discurso”

ADAIL SOBRAL é Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Universidade Federal do Rio Grande. Autor de várias obras: *A Filosofia Primeira de Bakhtin - Roteiro comentado* (2019); *Do dialogismo ao gênero - as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin* (2009); *Dizer o “mesmo” a Outros - Ensaios sobre Tradução* (2008).

KARINA GIACOMELLI é Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas, onde atua nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras. Licenciada em Letras-Português pela Universidade Estadual de Maringá (1990), tem mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e doutorado também em Letras pela mesma universidade (2007). Realizou estudos pós-doutorais na Universidade Católica de Pelotas (2017).

- 1) Inúmeras são as pesquisas do campo dos estudos da escrita acadêmica cujos resultados têm apontado, de modo consensual, que a constituição do universitário no e pelo discurso acadêmico-científico – seja da graduação ou da pós-graduação, respeitadas as suas especificidades – comporta um processo complexo para a entrada em uma nova ordem discursiva. Qual é a opinião de vocês sobre esse quadro?

Cabe distinguir os gêneros acadêmicos dos gêneros científicos, do ponto de vista discursivo-enunciativo, que é determinante, mesmo que em termos textuais se assemelhem, ao menos em parte. São gêneros acadêmicos aqueles que circulam na academia, mas não são produzidos com o objetivo de ser publicados em revistas científicas, não sendo, por isso, propriamente científicos. Exemplos deles são as resenhas e artigos produzidos em função de atividades didáticas, de graduação e por vezes de pós-graduação, de ensino da produção de gêneros científicos. Os textos desses gêneros que os universitários produzem servem para avaliar a aquisição do repertório acadêmico de gêneros, tendo como interlocutor o professor que os vai avaliar em termos de aprendizagem da forma do gênero, podendo-se, por isso, considerá-los “pré-científicos”.

Naturalmente, alguns textos desses gêneros, especialmente na pós-graduação, vêm a ser reformulados para publicação em revistas ditas acadêmicas, mas que na realidade são científicas, porque se destinam a divulgar a produção científica da academia, e não a avaliar ou legitimar a aquisição de competências de produção de gêneros.

Os comentários de professores aos gêneros didatizados não equivalem de modo algum aos pareceres de avaliadores de revistas científicas. Nesse sentido, quando se destinam a ser submetidos a essas revistas, esses gêneros mudam de endereçamento, de interlocutor, e, portanto, de natureza, uma vez que já não têm avaliada a capacidade do aluno de mobilizar o que aprendeu na academia, mas sua capacidade de produzir conhecimento mediante a elaboração de gêneros científicos.

Trata-se de um dilema de que não se pode fugir. Nada há de errado na prática acadêmica didática, uma vez que já exigir de alunos iniciantes na academia que produzam textos a ser publicados em periódicos científicos implicaria um adicional de tensão e uma distorção da situação enunciativa. Claro que os artigos acadêmicos de avaliação no nível da pós-graduação também têm o objetivo de uma eventual publicação, mas, sendo lidos pelos professores que os avaliam, não são objeto de pareceres, mas de avaliação acadêmica, recebendo o aval da academia, algo que não garante sua publicação como gêneros científicos.

Esse é, a nosso ver, o complexo processo a que se submete o universitário: produzir gêneros acadêmicos e acadêmico-científicos com vistas a se tornar produtor de gêneros científicos. Contudo, antes de ele passar por essas etapas (acadêmica e científica), há a passagem do ensino médio ao ensino universitário, um verdadeiro ritual de iniciação. Se antes os alunos seguiam esquemas de produção de textos, sendo guiados praticamente passo a passo, produzindo formas textuais típicas da didatização, ainda que advindas de outras práticas discursivas, ao ingressar na academia, passam a ter de compreender, assimilar e produzir textos com novas exigências, advindas de práticas não escolares, e não mais são guiados passo a passo, mas precisam atender a expectativas de assimilação específicas.

Como dizem vários de nossos alunos, não necessariamente com essas palavras, “agora tudo tem de ser explicado, justificado, temos de tomar uma posição. Fomos ensinados a obedecer e agora querem que sejamos autônomos?”. Por outro lado, a avaliação do nível universitário é distinta daquela a que o aluno recém-chegado estava acostumado durante anos. Mesmo a avaliação de entrada na universidade já é distinta da avaliação de aprendizagem.

Trata-se de uma nova ordem do discurso, marcada por determinadas “regras” que põem o aluno em outra posição enunciativa, que requer que ele adquira, em geral progressivamente, autonomia autoral, o que pode ser positivo, se entendido em termos discursivos, porém negativo se se fixar em aspectos formais.

É comum ouvir de professores universitários que o aluno não mostrou nenhuma proficiência autoral. De nossa perspectiva, isso é questionável. Talvez se pudesse dizer que seu nível de proficiência autoral não foi satisfatório para determinadas expectativas, mas não que ele não mostrou proficiência, já que ele produziu um texto que é dele, mesmo que tenha cometido erros.

Não está nas marcas linguísticas a autoria, não está em se dizer autor, mas no fato de o aluno estruturar um texto sem plágio, a partir de leituras ou de pesquisas etc., no fato de ele se colocar na posição enunciativa de autor, logo, nas marcas enunciativas, nos elementos da língua mobilizados discursivamente. Essa mobilização pode ser mais ou menos satisfatória, mas não é o grau de autonomia que determina a autoria em si. Negar essa condição ao aluno pode dificultar ainda mais o processo de entrada na ordem do discurso acadêmico.

Dizer ou não dizer “eu” não determina a autoria; pode-se dizer “nós”, “se” etc. O que a determina é o modo como ele leu

“autoridades” da área e as utilizou em seu texto, correndo o risco de ter sua interpretação das leituras rejeitada pelo professor. Ele tem de aprender quais as interpretações possíveis, tem de aprender a comparar propostas de bases distintas etc. Por exemplo, ele não pode dizer que Bakhtin refutou Saussure, mas pode dizer que os dois autores fazem propostas diferentes. E dizer quais as propostas, suas compatibilidades e diferenças etc. Não é tarefa fácil, embora não seja igualmente algo inalcançável.

Todas essas exigências, e outras tantas não mencionadas, fazem da tarefa de “constituição do universitário no e pelo discurso acadêmico-científico – seja da graduação, seja da pós-graduação, respeitadas as suas especificidades” – praticamente a aquisição de outra variedade linguística. E isso é algo que ocorre bruscamente. Inicialmente, pelo discurso acadêmico e/ou científico, já que a aula é um gênero acadêmico que mobiliza composição e estilos diferentes, mas sempre com grau maior rigor do que encontrado fora da universidade.

Isso se reflete na produção do aluno, uma vez que ele precisa mobilizar outras formas de linguagem na resposta das atividades, avaliativas ou não. Depois, pelos textos a serem lidos na universidade que são, quase todos, livros (ou capítulos) e artigos de revistas científicas, uma exigência cada vez maior na composição da bibliografia de uma disciplina.

Assim, esse primeiro modo de ingresso nesse discurso se dá pela participação em aula e pela leitura, progredindo para a produção, cujo começo é marcado pelo discurso outro mais ou menos aparente em seu texto, seja pela paráfrase ou pelo discurso segundo marcado. É progressivamente e por meio da sua inserção nesse universo discursivo-acadêmico que ele chega ao discurso acadêmico-

científico, momento em que mobiliza, na língua/linguagem, as formas que lhe permitirão demonstrar, enunciativamente, sua inserção nessa ordem do discurso.

Por outro lado, no horizonte do acadêmico, está o momento em que ele vai ser avaliado também como produtor de conhecimento, no TCC, por exemplo, que é acadêmico-científico. Essa vai ser sua entrada na ordem da cientificidade. Chamamos o TCC de acadêmico-científico porque ele ainda é um gênero acadêmico, mas requer certa proficiência científica e porque, como fica publicamente disponível, pode vir a circular seja como gênero acadêmico ou como gênero científico (embora sua disponibilidade seja no circuito acadêmico). Naturalmente, pode ele vir a ser alterado para publicação como base de um artigo, como artigo, ou como livro.

Para minimizar os problemas desse processo tão exigente de aquisição da capacidade de participar de práticas letradas acadêmicas, cabe ao professor se tornar um tutor do universitário, um “mestre” que não se centra em suas deficiências, mas em suas capacidades e realizações, uma espécie de orientador e não professor de produção textual acadêmica. Cabe deixar claro o que está sendo avaliado e de que maneira, desde o começo.

Cabe identificar os potenciais de cada aluno, ajudar a superar as deficiências, mostrar flexibilidade e deixar que ele perceba que é possível “acertar” na escrita de um texto acadêmico de várias maneiras, não em termos de alguma fórmula textual restrita. Um *Resumo-Abstract*, por exemplo, serve, *grasso modo*, para mostrar o que se fez, com que se fez, com vistas a quê, a partir de quê e, por vezes, com que resultado. Desde que esses elementos estejam presentes, não deve o professor se prender a detalhes sobre “como deve ser”, concentrando-se antes nas diversas possibilidades de realização dos

gêneros acadêmicos, acadêmico-científicos e científicos.

- 2) Em diferentes pesquisas, nota-se que as expressões “escrita acadêmica”, “escrita científica”, “escrita na universidade”, embora carreguem uma oscilação terminológica, parecem apontar para uma mesma prática: a de escrever sob as injunções do domínio acadêmico-científico. Outras pesquisas, no entanto, tomam como necessário e relevante estabelecer uma distinção entre escrita acadêmica e escrita científica. Que observações vocês fariam sobre essa questão?

Como já começamos a desenvolver na resposta à questão anterior, julgamos necessário distinguir entre “escrita acadêmica”, sinônima de “escrita na universidade”, de “escrita científica”, bem como de “escrita acadêmico-científica”. A escrita acadêmica engloba as várias atividades de escrita ainda não propriamente científicas e relativas às etapas de aprendizagem de leitura e de escrita acadêmica e mesmo de aprendizagem de conteúdos de ensino (respostas expositivas, por exemplo). A posição enunciativa do universitário é de aprendiz que é avaliado e orientado.

A “escrita acadêmico-científica” é a escrita acadêmica mais avançada, que envolve habilidades mais próximas das científicas, como TCCs, dissertações e teses, mas ainda não é propriamente científica, porque se dirige não a pareceristas, mas a membros de uma banca, que ainda avaliam as capacidades acadêmico-científicas, no ambiente acadêmico, e não a capacidade de produção de conhecimento. A posição enunciativa é de autor iniciante que tem avaliada sua maturidade na produção de monografias, mas

as exigências envolvem uma nuance nessa posição: a avaliação já envolve a questão da produção de conhecimento, mas ainda não a maturidade de autor científico.

A “escrita científica” se caracteriza pelo fato de os textos não contarem com orientador nem com banca de avaliação, sendo antes dirigidos a pareceristas que vão avaliar diretamente a capacidade autoral científica do autor. Os eventuais pedidos de alteração feitos por pareceristas são mais ou menos coercitivos, ao contrário das de orientadores e bancas, que, exceto em raros casos, são propositivos. As solicitações de pareceristas determinam a publicação, ou não, ao passo que as de orientadores e membros da banca estão sujeitas a negociação, não sendo, de modo geral, obrigatórias.

A “escrita científica”, portanto, supõe uma posição enunciativa de autonomia, normalmente alcançada apenas depois da tese de doutorado, mas com algum grau já desde o TCC. Contudo, a proficiência nestes não constitui necessariamente proficiência na escrita científica, que é outra ordem do discurso.

- 3) A pergunta anterior conduz-nos a uma outra pergunta também relacionada com essa oscilação terminológica. Em seus trabalhos de pesquisa, em que medida se mostra relevante estabelecer uma distinção entre “escrita acadêmica” e “escrita científica”?

De modo geral, em nossa prática docente nos concentramos na escrita acadêmica e na escrita acadêmico-científica, mesmo quando orientamos alunos a escrever o que mais tarde vai ser escrita científica. Não há propriamente necessidade de distinguir, porque acompanhamos a transição da escrita acadêmica para a acadêmico-científica e de certo modo colaboramos para que o ex-aluno chegue

à autonomia autoral da escrita científica. Logo, na prática, há certa zona cinzenta em que o acadêmico-científico prevalece e a distinção não se faz necessária. Na teoria, contudo, como indicamos, essa e outras distinções são pertinentes, em especial para planejar o ensino de gêneros na universidade e para delimitar devidamente a posição enunciativa dos universitários.

- 4) Um dos grandes problemas apontados por aqueles que se ocupam do ensino da escrita acadêmica refere-se ao plágio. O uso de tecnologias de informação e comunicação tem sido frequentemente citado no âmbito dessa prática. Que observações vocês fariam sobre esse problema?

O plágio ocorre quando há cópia sem citação, seja de ideias ou de textos de outrem, e mesmo do próprio autor, com título distinto do original. A correlação com o uso de tecnologias de informação e comunicação tem sido apontada como fonte, ou, ao menos, como fator condicionante de plágio. Na verdade, essas tecnologias apenas tornaram informações mais disponíveis, porém não apagaram a autoria, nem criaram a apropriação indébita de propriedade intelectual. A desonestidade intelectual não é fruto da tecnologia, mas, quem sabe, de certa leviandade social que julga que o que está público não pertence a ninguém.

O CNPq produziu um relatório sobre “A necessidade de boas condutas na pesquisa científica e tecnológica” (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2011, p. 1) no qual define plágio como

[...] apresentação, como se fosse de sua autoria, de resultados ou conclusões anteriormente obtidos por outro autor, bem como de textos integrais ou

de parte substancial de textos alheios sem os cuidados detalhados nas Diretrizes [p. 4-7]. Comete igualmente plágio quem se utiliza de ideias ou dados obtidos em análises de projetos ou manuscritos não publicados aos quais teve acesso como consultor, revisor, editor ou assemelhado. (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2011, p. 4).

Trata-se de uma definição ampla, que abrange inclusive a apropriação de informações a que se tem acesso privilegiado, o que constitui dupla infração: usar sem referência propriedade intelectual alheia e fazê-lo a partir de uma posição que exige um comportamento ético ainda maior com respeito ao autor.

Considera-se que todo autor deve escrever um texto original, a partir de uma pesquisa própria, ou de pesquisas alheias, ou então desenvolver ideias próprias e/ou alheias. Assim, seu texto pode se basear em numerosas fontes, as quais devem ser citadas, mas não copiadas sem indicações. Autoria implica, portanto, usar textos próprios e alheios e/ou pesquisas próprias e alheias com originalidade e com todas as indicações pertinentes dos autores de base.

Isso requer falar do chamado autoplágio. Para isso, cabe distinguir autoplágio de autocitação. A apresentação em eventos e/ou publicação de um texto, ou de trechos de um texto já apresentados ou publicados, com outro título, ou como parte de outro texto, sem indicação, constitui plágio, pois trata como nova autoria o que não é.

A autocitação, que por vezes é confundida erroneamente como autoplágio, é bem distinta. Ela se define como o uso de textos do próprio autor, reproduzindo-os ou parafraçando-os, **com** a indicação da fonte, a fim de evitar reescrever o que já se escreveu. A autocitação pode assumir várias formas, quais sejam a citação direta, com referências completas; a citação indireta, ou paráfrase, com

referências completas, e a reformulação, com referências completas – nesse caso, o autor deve informar que está reformulando seu texto, ou trechos de textos seus.

Uma circunstância especial de autocitação é aquela em que se apresenta uma segunda versão de um mesmo texto com o mesmo título (e diferentes subtítulos, se for o caso) e se dá a indicação de que a segunda é uma versão ampliada ou reformulada da primeira, com referências completas, mesmo que haja vários trechos repetidos.

A citação de trechos de outros autores deve ser feita relacionando-os e interpretando-os de modo original. Encadear trechos de outros autores sem comentar, relacionar, interpretar etc. os trechos citados também constitui mera cópia, em vez de autoria, mesmo que se indiquem as fontes. Pode ser considerado plágio citar trechos com referências, mas sem apresentar algo pessoal. O trabalho autoral exige originalidade, desenvolvimento de um pensamento, ideia, pesquisa, descoberta. Não é um amálgama de textos alheios, mas o uso destes para dialogar e criar textos efetivamente novos.

5) Como estudiosos de práticas discursivas da escrita na esfera universitária, que temas e desafios vocês preveem para a investigação da “escrita acadêmica” no século XXI?

O desafio para a pesquisa, assim como para a prática de ensino, começa pelo fato de a escolarização sempre envolver o risco de substituir o contato com textos concretos na escola pelo contato exclusivo com simulacros escolares desses textos, o que implica a perda de sua inserção nas práticas discursivas de que são parte fora da escola. Isso é menos pronunciado no caso da escrita acadêmica, mas deve ser levado em conta.

O aluno que chega ao nível universitário viu-se submetido a

práticas escolares que são parte de uma longa tradição dos chamados “discursos escolares”, produzidos com o fim de promover e avaliar a aprendizagem escolar. Mas ele precisa aprender a lidar com gêneros não escolares nem escolarizados, gêneros que circulam em outras esferas, de acordo com as coerções dessas esferas. Para que isso ocorra, o professor deve conhecer esses gêneros e trabalhá-los como tais na escola, cômico de que os estuda, mas não os produz, porque eles são de outras esferas. E a pesquisa pode ajudar ao professor nessa tarefa. A escola

tem necessariamente de trabalhar com [...] textos [...] advindos de outras práticas discursivas [isto é, não escolares], uma vez que não é um todo fechado em si, mas uma instituição que busca preparar os egressos para a proficiência cidadã, o que envolve a habilidade de produzir e compreender discursos em circulação na sociedade como um todo (ao menos idealmente, uma vez que existem sim exclusões constitutivas que, por exemplo, levam os alunos a produzir na escola textos que muito raramente produzirão na vida!). (SOBRAL, 2011, p. 43).

Segundo Sobral (2011, p. 43), diante disso, cabe à escola, em todos os níveis

pensar nos dilemas do processo de transposição didática a partir da distinção entre gêneros escolares, gêneros não escolares e gêneros escolarizados (ou na escolarização de gêneros) [...] Os discursos escolares operam por vezes em oposição e outras vezes em integração com discursos de outras práticas discursivas, mobilizando os gêneros desta com os fins específicos da instituição escolar, seja ao preparar usuários da língua ou profissionais de ensino da língua.

Logo, todo trabalho com gêneros na escola é uma metaprática discursiva ressignificada em termos das práticas escolares. Isso deixa o aluno numa posição enunciativa por assim dizer híbrida, como uma espécie de tradutor: escreve a partir de instruções e expectativas escolares para produzir gêneros não escolares, e o resultado é a escolarização do gênero praticado, o que na verdade o altera, por vezes tornando-o irreconhecível.

A pesquisa deve levar em conta que as diversas perspectivas de estudo convergem quanto ao caráter dinâmico dos gêneros e à sua não redução ao textual ou a movimentos retóricos, como mostram as proposições comuns a seguir (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 54):

1. Os sujeitos assimilam gêneros, nas mais diversas esferas da atividade humana, mesmo que nem sempre sejam explicitamente instruídos a seu respeito. Isso ocorre em situações de uso mais informais ou mais formais e com gêneros “primários” e “secundários”.
2. Essa assimilação tem como fator incitativo vital o fato de que o conhecimento e o uso de gêneros é fundamental para a vida em comunidade; a socialização e a aceitação dos sujeitos nos ambientes sócio-históricos em que vivem dependem da assimilação de gêneros. Logo, os gêneros não são simplesmente um instrumento didático, mas formas concretas de uso da língua em diferentes contextos.
3. Os gêneros são necessariamente dinâmicos em sua “estabilidade relativa”, dado que surgem de, e refletem/refratam, ambientes discursivos diferenciados, ricos, em constante transformação. Logo, não se reduzem a textualidades, a formas fixas de enunciados, nem a tipos de texto ou funcionamentos discursivos em sentido estrito. (SOBRAL, 2006; 2007).

Essas propostas compartilham o pressuposto de que os gêneros sofrem alterações produzidas (SOBRAL, 2006; 2007, p. 54-5):

- 1) pelas liberdades que os indivíduos tomam com relação a convenções textuais;
- 2) pelas mudanças em termos ideológicos e de visão de mundo no âmbito das esferas de atividade;
- 3) pelas mudanças tecnológicas; e
- 4) pelas mudanças e a diversificação crescente das necessidades sociocognitivas das esferas de atividade.

O desafio é então pensar nas formas de incorporação de gêneros não escolares à escola, considerando essa incorporação do ponto de vista das alterações que isso provoca a fim de questionar (e fazê-lo deve ser sempre tarefa da escola) até que ponto não se criam híbridos indomáveis (meio escolares, meio de outras esferas) em vez de educar para o uso e a leitura crítica de gêneros.

Conhecer as formas típicas de gêneros, seja mediante a leitura, seja mediante a produção de textos, é tarefa da escola, mas é preciso deixar claro que se estão praticando as formas típicas do gênero, mas não produzindo o gênero. Referimo-nos, por exemplo, a usar a forma do editorial de jornal para praticar o(s) tipo(s) de argumentação que costumam estar nele, mas deixando claro que não se está produzindo um editorial de jornal.

Deve-se enfatizar detalhadamente as diferenças de posição enunciativa dos produtores de gêneros acadêmicos, de gêneros acadêmico-científicos e de gêneros científicos (incluindo os de divulgação, popularização e mesmo de vulgarização científica), porque várias pesquisas comprovam que não é o domínio de formas

textuais típicas que produz a escrita proficiente de gêneros, mas o entendimento de que toda escrita ocorre de acordo com algum gênero, que todo gênero envolve interação, que toda interação envolve endereçamento, isto é, implica que o autor se dirija a dado interlocutor, específico, real ou presumido, e que essa interação determina as características do gênero.

- 6) Gostaríamos que vocês comentassem, da perspectiva teórico-metodológica por vocês assumida, a relação entre práticas letradas acadêmicas e seus efeitos sobre uma atuação profissional e cidadã, levando em conta as demandas e especificidades de seu país.

Neste momento, o fazer científico vem sendo duramente atacado no país. Passa-se a ideia de que os resultados de pesquisa demandam gastos, não retornando de forma prática para a sociedade, não constituindo, pois, investimentos. E não estamos falando apenas das ciências sociais e humanas, sempre consideradas menos importantes que as exatas e biológicas. Mesmo essas, com o avanço da extrema direita, vêm perdendo verba e financiamento.

Se não há pesquisa, não há resultado e não há, por consequência, textos que façam o conhecimento circular. Como trabalhar sem isso? Como ensinar sem produção de conhecimento?

Nessa realidade, nossa única opção é mostrar a todos os alunos, de diferentes áreas, a importância da pesquisa, levando-os a ler e a produzir ainda mais. Precisamos mostrar-lhes que o que estão estudando não se deu ao acaso, mas que, pelo contrário, é o que dá ao conteúdo a base para a construção do conhecimento de cada um. O domínio das práticas letradas acadêmicas é o fundamento da atuação profissional ética, cidadã e um antídoto contra a política

da verdade única, dos simulacros da verdade.

Também é necessário que todas as áreas entendam que o conhecimento está sempre em construção, que novas descobertas precisam ser socializadas para que cheguem aos profissionais, caracterizando-se como uma formação contínua, necessária à defesa dos valores democráticos e do ideal de uma educação que una o rigor analítico à sensibilidade humanista. Para isso, é preciso que os cursos compreendam a importância da escrita acadêmica como uma forma de acesso ao universo científico, seja por meio da leitura, seja por meio da produção.

Nesse contexto, um trabalho de cunho dialógico alteritário, isto é, que explore sistematicamente a escuta do outro, vai focar o trabalho com gêneros a partir do campo de atuação do aluno, identificando e valorizando aquilo que ele compreende de um texto e que ele pode produzir a partir dele, mesmo inicialmente. Trata-se de um trabalho com o texto do aluno, o acadêmico, produzido na universidade, e com os demais textos, os textos outros, de referência, os acadêmicos-científicos, com os quais o do aluno precisa dialogar.

O trabalho com esses gêneros, cada vez mais urgente em uma sociedade que desconsidera o fazer científico, precisa ser intensificado nas diversas áreas, tornando-se referência para a aprendizagem. Isso implica ressignificar as aulas de produção textual que acontecem nos diversos cursos universitários e que não são tratadas, de modo geral, como prioritárias, pelos departamentos de Letras que geralmente os ministram, ou mesmo pelos cursos atendidos, que os colocam na grade mais por obrigação curricular do que por reconhecer seu valor e importância.

Na verdade, cabe a todo professor, e não apenas ao de produção textual, transformar o ensino e a aprendizagem de gêneros de modo a

fazer que o discurso científico deixe de ser privilégio de poucos para ser a porta de acesso de todos ao saber, não necessariamente, é claro, como especialistas, mas como cidadãos capazes de participar com fluência das práticas letradas em geral e que possam ler criticamente discursos manipulatórios que circulam em favor de propostas esdrúxulas que acabam por ser aceitas.

Quanto maior e mais diversificado o acesso dos alunos a gêneros, acadêmicos e outros, e quanto mais nos aprofundarmos em seu estudo, tanto mais estará a universidade, que deve prestar contas à sociedade, promovendo a cidadania dos alunos e defendendo os valores democráticos e civilizatórios ao criar condições para que os alunos desenvolvam um repertório de acesso a práticas letradas, acadêmicas e profissionais.

Universidade e vida profissional não devem se dissociar, uma vez que a universidade não está fora da vida profissional, mas, pelo contrário, é um espaço de atuação profissional dos professores e um ambiente de formação de outros profissionais, sendo parte da sociedade e devendo atender às demandas e especificidades. Se isso cabe aos profissionais universitários em geral, cabe ainda mais aos professores de língua/linguagem, uma vez que língua/linguagem é identidade e que o saber de e sobre língua/linguagem contribui para uma vida e atuação cidadãs.

Referências

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq**. 2011. Disponível em: <<http://cnpq.br/documents/10157/a8927840-2b8f-43b9-8962-5a2ccfa74dda>>. Acesso em: 30 set. 2019.

SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9246/6370>>. Acesso em: 30 set. 2019.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva. In: SOUZA, S. SOBRAL, A. **Gêneros, entre o texto e o discurso: Questões Conceituais e Metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

“Questionamento e ruptura estrutural como meio de inserção efetiva de novos pesquisadores e olhares nas práticas acadêmicas”

ANGELA B. KLEIMAN é Doutora em Linguística pela University of Illinois; Professora Titular, colaboradora aposentada na Universidade Estadual de Campinas; autora de inúmeras obras: *Leitura: Ensino e Pesquisa* (1989, 2011); *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura* (1989, 2016); *Oficina de Leitura* (1993, 2016); *Os significados do letramento* (1995, 2012).

- 1) Inúmeras são as pesquisas do campo dos estudos da escrita acadêmica cujos resultados têm apontado, de modo consensual, que a constituição do universitário no e pelo discurso acadêmico-científico – seja da graduação ou da pós-graduação, respeitadas as suas especificidades – comporta um processo complexo para a entrada em uma nova ordem discursiva. Qual é sua opinião sobre esse quadro?

Estou plenamente de acordo com a afirmação de que o processo de constituição acadêmico-científica do aluno universitário é complexo. Para mencionar apenas dois fatores que contribuem para essa complexidade, temos os aspectos retórico-discursivos, implicados na transformação de saberes do discurso científico para o discurso profissional, e os identitários, próprios da emergência de novas identidades, entre elas a profissional, efetivada no e pelo discurso, que abrangem desde elementos sociocognitivos até os afetivos e emocionais, conscientes ou não.

A concepção do processo como inerentemente complexo é assumida pelos Estudos de Letramento (*New Studies of Literacy*; STREET, 1984; 1993), que examinam como as estruturas de poder orientam as práticas sociais e, partindo, mas indo além dessa constatação, propõem que os estudantes sejam formados para poder negociar as práticas letradas dominantes (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 2003; LILLIS e SCOTT, 2007; LILLIS et alii., 2015). Esse modo de formação, que incorpora aspectos relacionados à agência social como elementos determinantes da constituição discursiva do estudante universitário e do seu professor (ZAVALA, 2011), sem dúvida agrega complexidade ao processo, decorrente da inclusão de uma nova e conflitante perspectiva, a do formador acadêmico

visando à formação de um estudante universitário que conteste, resista e subverta a formação acadêmica tradicional. Esse “letramento acadêmico como ativismo teoricamente informado, a fim de mudar a prática” (THESEN, 2014, p. 422) necessariamente vai contra o princípio de sobrevivência das instituições. Daí que a implementação de uma formação que, além de crítica, abrace princípios decoloniais,¹ fique mais difícil quanto mais prestigiosa e elitista for a instituição formadora e, conseqüentemente, os docentes que nela atuam.

Essa perspectiva é pouco explorada, pois se fundamenta no entendimento crítico do processo de subalternização ao qual minorias num país multilíngue, multicultural e desigual como o Brasil são submetidas no processo de inserção numa nova e prestigiosa ordem discursiva. O atendimento a questões éticas relativas ao ensino está interligado à reflexão sobre o discurso acadêmico, imutável há séculos, independentemente do contexto de situação do aluno, do curso, do momento. O esperado, o previsto é a reprodução, como ironiza Pratt (1991) ao começar uma conferência num encontro da prestigiosa Associação de Linguagens Modernas (MLA), afirmando que o exemplo com o qual abriu sua participação, sobre letramento na vida real, não vai, nem pode ceder espaço ao discurso que ela deve passar a articular, “na capacidade de pesquisadora da academia de elite, com a contribuição supostamente esperada dela, abstrata, irrelevante e ancorada fora da vida real.” (PRATT, 1991, p. 33).

Por tudo isso, considerar, no processo de constituição discursiva do estudante universitário, apenas o processo de inserção numa ordem discursiva institui uma simplificação de um problema cujos desdobramentos e facetas só recentemente começamos a

¹ Perspectiva que envolve a tentativa de construção de um projeto voltado para o pensamento crítico e a construção de conhecimento contra as tendências acadêmicas eurocêtricas dominantes. (QUIJANO, 2007).

vislumbrar, graças à participação cada vez maior de grupos nunca antes vistos nas salas ou nos corredores das universidades, tais como os membros de etnias indígenas, os negros, os pobres. São mais numerosas, hoje, as “zonas de contato na universidade”: “os espaços sociais onde as culturas se encontram, se chocam e se confrontam mutuamente, em contextos de extrema assimetria nas relações de poder, tais como o colonialismo, a escravidão ou suas consequências”. (PRATT, 1991, p. 34).

Nesses contextos, o espaço das práticas de escrita acadêmica, mesmo as mais bem intencionadas, pode vir a ser o espaço no qual os embates culturais se reproduzem e se perpetuam, em vez de se constituir, finalmente, após tantos séculos, no espaço de abandono de nossos preconceitos grafocêntricos sobre a superioridade da escrita e do conhecimento produzido pelas instituições que se valem da escrita para a transmissão de seus saberes. Isso não significa abandonar os séculos de acúmulos científicos e saberes constantes no livro; significa admitir que a valorização da cultura não letrada pode atingir propósitos formativos relevantes, que, embora não tenham a ver com aspectos informativos ou cognitivos e conscientes da formação, têm impacto sobre aspectos afetivos inconscientes, cuja influência na emergência de uma identidade profissional, ou étnica, e, conseqüentemente, na atuação futura do egresso, é crucial.

No processo de constituição discursiva e inserção no universo da cultura letrada, é importante uma concepção de letramento crítico que dê suporte a uma formação que não esteja ao serviço do “apagamento” de traços identitários desses grupos. Kincheloe (1997), ao discutir a formação do professor como compromisso político, destaca que o discurso do pensamento crítico e do fortalecimento de poder é desprezado quando educadores não interrogam o contexto de produção do pensamento crítico e o fortalecimento dele decorrente.

Nessa perspectiva, o ensino das práticas de escrita acadêmica, por exemplo, serve à “adaptação” dos alunos às formas hegemônicas que dominam as instituições acadêmicas. **É importante conhecer e dominar as práticas de escrita acadêmica, mas não é bom se submeter cegamente a elas.** Em outras palavras, a escrita para esses grupos precisa assumir um tom de escrita afirmativa (SITO, 2016).

Sito (2016) estudou, na sua tese de doutorado, as estratégias utilizadas por alunos cotistas bem-sucedidos de diversos cursos das Ciências Humanas de universidades de prestígio. O sucesso desses universitários, condicionante para participar da pesquisa, estava evidenciado no fato de esses alunos estarem já na etapa final de seus cursos, engajados na escrita dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).² A pesquisadora examina o que ela denomina as “escritas afirmativas” desses estudantes em fase de conclusão de curso, que seriam o produto de estratégias de resistência criadas pelos estudantes para subverter processos seculares de interdição nos espaços da escrita e de invisibilização e silenciamento na produção de artes e saberes legitimados na sociedade.

Um dos casos estudados por Sito é o de um estudante indígena – identificado como Dorival na tese – que tinha se formado em Educação em uma faculdade particular na década de 1990 e que, na época da pesquisa, além de alfabetizador, era uma respeitada liderança Kaingang.³ Nessa dupla condição, começa seus estudos em Pedagogia, após aceitação pelo programa de cotas de uma prestigiosa universidade pública.⁴ No seu TCC, o estudante aborda

² Em geral uma monografia ou um relato de experiência sobre o estágio.

³ O estudante Dorival, também professor, vive em uma aldeia na região metropolitana de Porto Alegre. Depois de sua graduação na década de 90, trabalha como alfabetizador especializado em educação bilíngue do estado. É falante da língua Kaingang, da família Jê Meridional (Ver SITO, 2016, p. 190-191).

⁴ A Universidade federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, RS.

a aprendizagem da língua Kaingang (oral e escrita), sobre a qual ele já tinha ampla experiência na sua atuação profissional na escola e na sua participação como ativista em movimentos de revitalização da língua.

A orientadora do TCC, segundo Sito, uma pesquisadora experiente em línguas e comunidades indígenas, propôs um trabalho final que permitisse a visibilização da presença indígena na universidade e a condição de falante bilíngue do universitário; para tal, o aluno é obviamente considerado como um patrimônio vivo e não como um portador de déficit em relação ao seu conhecimento da segunda língua, o português. Ou em relação aos estudantes monolíngues da instituição.

A orientadora consegue realizar seu plano, que considero um plano de ruptura com o colonialismo e seus substitutos contemporâneos, por meio da renovação do gênero TCC, um gênero tradicional, sem grandes mudanças desde sua aparição na graduação dos cursos de Humanas. A inovação do gênero levou em conta, segundo Sito (2016, p. 196) a “forte tradição oral nas formas de interação do estudante”, assim como a meta de tornar visível sua condição indígena e bilíngue, “pondo em diálogo os conhecimentos Kaingang, com os quais se distingue Dorival, e conhecimentos acadêmicos”. (SITO, 2016, p. 196). Os objetivos são alcançados por meio de diversas estratégias, das quais cito as seguintes: primeiro, os resumos em duas línguas exigidos no manual que regula o TCC são em português (obrigatório) e na língua kaingang, em vez do costumeiro inglês – assim, de recorrente objeto de estudo do linguista, a língua indígena se transforma em discurso acadêmico da zona de contato –; segundo, o trabalho escrito é complementado com um CD no qual o estudante, guiado por um roteiro de perguntas da orientadora, expõe oralmente sua trajetória e suas propostas educacionais, o que,

sem dúvida, constitui um gesto de legitimação das formas orais de transmissão de conhecimentos.

A professora orientadora, atuando numa zona de contato caracterizada pela extrema assimetria entre a cultura acadêmica e a cultura indígena Kaingang, consegue construir um espaço no qual os conhecimentos do aluno são apreciados positivamente. Trata-se, como Sito argumenta, de um espaço semelhante ao *safe house*⁵ (CANAGARAJAH, 1997), um espaço que proporciona ao estudante a segurança necessária para contestar e resistir ao discurso acadêmico hegemônico. Canagarajah argumenta ter criado tal espaço no fórum de correio eletrônico de uma turma de calouros que fazia um curso orientador das práticas acadêmicas, oferecido regularmente pela universidade⁶ previamente ao início oficial do ano escolar, mas fazendo parte do currículo oficial e com atribuição de notas. O fórum no correio é aos poucos percebido pelos estudantes da minoria negra como um local confiável, onde os usuários se sentem suficientemente seguros para expressar frustrações e resistir a situações de opressão. Esse espaço pertencia à esfera do privado e ficava nessa esfera, e a escrita produzida pelos estudantes nesse local seguro tinha características linguístico-enunciativo-discursivas marcadamente diferentes das características dos trabalhos finais, a serem entregues ao professor, e produzidos para obtenção de notas (CANAGARAJAH, 1997).

⁵ Metáfora de Canagarajah (1997), traduzida ao português por Sito (2016) como “zona de conforto”. O local seguro é um espaço contido, como as sessões de orientação para escrever o TCC, ou o fórum digital descrito por Canagarajah, inventado pelo professor acadêmico (isto é, o interagente de maior poder), para amenizar os embates da zona de contato, que, como indiquei anteriormente, corresponderia ao espaço público da universidade. No local seguro, o aluno pode externar suas opiniões, resistir e até subverter normas, sem correr o risco de ser punido.

⁶ University of Texas em Austin.

Na proposta da orientadora do estudante indígena, a produção final, que não atendia a todas as exigências do gênero acadêmico, foi avaliada e julgada por outros docentes, no espaço público da zona de contato e, nesse movimento, o texto oral-escrito foi legitimado para circular na academia. Ao inovar numa situação em que as relações de poder permitiriam reproduzir o *status quo*, a orientadora age de fato como uma ativista que põe seus conhecimentos a serviço de uma mudança numa prática baseada no racismo e no preconceito que há séculos barra a entrada de alguns grupos sociais (índios, negros, pobres) nos espaços onde são produzidos os conhecimentos que sustentam o *status quo*. Daí eu acreditar que a constituição do aluno universitário, que acontece no e pelo discurso acadêmico-científico, comporte, também, além de sua entrada em uma nova ordem discursiva, o questionamento e a busca de soluções por parte de nós, professores universitários, para mudar uma ordem social prejudicial para os alunos que historicamente são por ela subalternizados.

- 2) Em diferentes pesquisas, nota-se que as expressões “escrita acadêmica”, “escrita científica”, “escrita na universidade”, embora carreguem uma oscilação terminológica, parecem apontar para uma mesma prática: a de escrever sob as injunções do domínio acadêmico-científico. Outras pesquisas, no entanto, tomam como necessário e relevante estabelecer uma distinção entre escrita acadêmica e escrita científica. Que observações você faria sobre essa questão?
- 3) A pergunta anterior conduz-nos a uma outra pergunta também relacionada com essa oscilação terminológica. Em seus trabalhos de pesquisa, em que medida se mostra relevante estabelecer uma distinção entre “escrita acadêmica” e “escrita científica”?

Vou juntar as minhas respostas para essas duas perguntas, pois acho que estão muito interrelacionadas.

Em relação à oscilação terminológica entre escrita acadêmica, escrita científica, escrita na universidade, acho que é ainda maior do que a pergunta indica, em parte talvez porque a terminologia no campo da escrita acadêmica está ainda em estado flutuante, em função das diversas epistemologias que sustentam a pesquisa de diversos grupos. Sito, Méndez-Rendón e Vasquez-Ramírez (2019) resumem as nomenclaturas que batizam diversas linhas de pesquisa sobre a escrita em contexto acadêmico com base num estudo do estado da arte realizado por Moreno Mosquera (2019), e apontam as seguintes linhas:⁷ escrita através do currículo, “ensino da escrita em contexto”, alfabetização acadêmica, literacidade/ letramento acadêmico, literacidade disciplinar.⁸

Para Moreno Mosquera (2019), faz sentido falar da escrita acadêmica, em contextos didático-pedagógicos, quando o objetivo do ensino e aprendizagem é capacitar o aluno para atender às demandas de uso de gêneros acadêmicos na universidade, tanto na leitura como na escrita, com a finalidade de ajudá-los a ter sucesso nos seus cursos. (LILLIS; SCOTT, 2007; CARLINO, 2017).

⁷ O estudo indica, também, os pesquisadores responsáveis por essas linhas. Ver Sito, Méndez-Rendón e Vasquez-Ramírez (2019, p. 425); Moreno Mosquera (2019, p. 94-97).

⁸ Vianna *et al.* (2016) discutem a proliferação de binômios descritivos que tem acompanhado o desenvolvimento da pesquisa sobre as práticas da escrita na sociedade. Essa “explosão conceitual” (VIANNA *et al.*, 2016, p. 34), que vai desde o letramento financeiro até letramento emocional, passando pelo letramento da informação e muitos outros, parece estar se expandindo e podemos predizer que só parará quando o conceito ficar totalmente esvaziado de sentido. Por essa razão, as autoras propõem limitar as qualificações àquelas que se referem a uma esfera de atividades (que também, segundo Bakhtin (1997), pode ser entendida com uma esfera de circulação dos discursos), como a acadêmica. Essas observações parecem ser aplicáveis também aos estudos sobre a “escrita”.

A palavra “escrita” (como nas expressões “escrita acadêmica”, “escrita científica”) remete a um sistema semiótico verbal grafêmico específico, em contraposição a outros como o verbal-oral. A escrita científica sublinha aspectos mais relacionados às ciências da linguagem, pela ênfase no ensino de gêneros, como artigo, relato de experiência, monografia, que circulam na esfera das atividades acadêmicas. Parece-me que há muita proximidade entre a escrita acadêmica e a escrita científica, porque a escrita científica se ocupa, é claro, do ensino de gêneros científicos que circulam e são produzidos na universidade, como o artigo científico, o relato de experiência, a monografia, a dissertação etc. E o ensino de gêneros acadêmicos envolve, principalmente, o ensino de elementos linguísticos, enunciativos e discursivos da área das ciências da linguagem

Entretanto, se o foco abrange não só a prática da língua escrita, mas também outros modos de participação na universidade, para se fazer ouvir, ser legitimado, ou subverter o poder associado ao conhecimento letrado, o que está aí implicado é o domínio do discurso e, nesse caso, faz sentido falar de letramento acadêmico. Nessa concepção, ambas, escrita científica e escrita acadêmica, estariam relacionadas ao letramento acadêmico.

O conceito de letramento acadêmico salienta a prática social, ampliando o olhar focado exclusivamente em um sistema semiótico, o verbal grafêmico da língua escrita. Abrange outros sistemas de signos que também são importantes para a significação no discurso acadêmico, como a oralidade e a linguagem gráfico-visual das artes visuais, da fotografia, do desenho. A incorporação de múltiplos sistemas sgnicos torna-se importante quando se considera o processo de inserção, nas práticas de letramento acadêmico, de etnias que até pouco tempo atrás eram ágrafas, mas certamente possuíam outros sistemas de significação – a fala, o desenho, as artes

– para desenvolver algumas das funções que a escrita desenvolve nas culturas letradas contemporâneas: para registrar as memórias de seus povos, para transmitir saberes necessários a futuras gerações, para contar histórias e relatar fatos notáveis, para explicar o mundo natural arredor.

Os pesquisadores do meu grupo de pesquisa⁹ utilizam, desde o início da pesquisa,¹⁰ o conceito de letramento acadêmico, como um conjunto de práticas socio-históricas e culturais desenvolvidas na universidade para a compreensão e produção de sentidos nessa esfera da atividade humana. As significações da escrita acadêmica e da escrita científica – isto é, práticas situadas, enraizadas em situações específicas de comunicação nas esferas de atividade e refletindo relações de poder – são inferíveis pelos elos semânticos entre essas palavras e o conceito de práticas de letramento.

Entretanto, em relação ao letramento científico,¹¹ encontramos na literatura um uso não relacionado ao letramento acadêmico que me parece importante destacar. O conceito de letramento científico (*scientific literacy*), proposto em pesquisas realizadas décadas antes dos estudos de letramento¹² não se refere exclusivamente ao conjunto de práticas que circulam na universidade. O conceito inclui também

⁹ Grupo Letramento do Professor, Plataforma Lattes <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8169>>. A atuação do grupo começou em 1991.

¹⁰ Os estudos de letramento do grupo Letramento do Professor começaram investigando as interações em sala de aula entre adultos não alfabetizados e suas alfabetizadoras, no contexto de Educação para Jovens e Adultos (EJA), até chegar, por meio da pesquisa sobre os usos da escrita dessas alfabetizadoras, aos contextos acadêmicos de sua formação, tanto inicial como contínua, em cursos profissionalizantes, dentro e fora da universidade, sempre focalizando, entretanto, aspectos desses usos relacionados ao trabalho.

¹¹ Um exemplo da explosão conceitual discutida na nota 8.

¹² Ou dos *New Studies of Literacy*, como os trabalhos de Shen (1975). Shen utilizou o termo *alphabetic literacy* para distinguir o letramento científico de qualquer outra prática de letramento (*literacy*).

práticas fundamentadas nos saberes que o homem comum deveria ter sobre a ciência; aquele que é mobilizado para decidir questões relativas a saúde, nutrição, poluição etc. na sua vida cotidiana. Esses saberes e práticas podem ter sido adquiridos na escola, na família, no posto de saúde, e fazem parte das representações sociais¹³ de um grupo. Não é necessário ser letrado nem ser cientista para agir segundo as orientações e ditames do saber científico, com sua longa história de descobertas e acúmulo de conhecimentos. Por exemplo, um campesino que pouco frequentou a escola age na sua vida prática como um cidadão letrado científica e tecnologicamente, quando aceita o conselho do agente rural (na sua condição de representante de instituições letradas que fazem pesquisa agrícola) de abandonar a sua tradição monocultural e fazer rotação dos cultivos e assim aumentar a eficiência de sua terra: ao fazer isso, está demonstrando que acredita na ciência e seu poder explicativo na agricultura.

Já os conceitos científicos são adquiridos na universidade, no laboratório, nos institutos de pesquisa. À medida que os conhecimentos científicos vão sendo elaborados com base em procedimentos científicos, eles vão se infiltrando na população leiga por meio de artigos de divulgação científica, notícias, documentários na televisão, campanhas de utilidade pública. Por exemplo, as representações sociais sobre a AIDS mudaram drasticamente ao longo de três décadas, graças à pesquisa científica: de doença incurável, altamente contagiosa, passou a ser vista

¹³ Muito sucintamente, as representações sociais são construtos sociocognitivos que visam explicar as relações sociais e as identidades constituídas na mediação entre o pensamento e o mundo nos/pelos usos da linguagem. São definidas como conjuntos de conhecimentos sobre objetos, pessoas, ideias partilhados pelos indivíduos ou grupos, constitutivos de sistemas que motivam e justificam a ação. Diferentemente dos conceitos científicos, as representações sociais não são partilhadas da mesma forma por todos os integrantes de um grupo (JODELET, 2001).

como uma doença tratável e menos transmissível do que se temia inicialmente. Esse conhecimento influenciou significativamente o comportamento cotidiano, inclusive de hospitais e instituições médicas. Em termos práticos, o letramento científico, isto é, atuar conforme as descobertas da ciência, fez e continua fazendo, uma enorme diferença no tratamento dos portadores do vírus HIV. Nesse sentido, o letramento científico é entendido como um mecanismo de adaptação absolutamente indispensável para os desafios do futuro (HOLBROOK; RANNIKMAE, 2009) e é também nesse sentido que o letramento científico de jovens e adultos não escolarizados foi estudado nas nossas pesquisas sobre EJA.

Para atuar conforme princípios ou informações do letramento científico, seria necessário, segundo Shen (1975), mais ensino sobre a ciência em todos os níveis educacionais e mais esforços de divulgação científica pela mídia – também reivindicados por Cunha (2017). E, embora as opiniões de Shen (1975) tenham quase cinquenta anos de existência, elas são surpreendentemente pertinentes no atual contexto, quando impera uma tendência de recesso, em que alguns secretários de educação tentam impor o criacionismo nas escolas, e ministros de economia voltam a usar argumentos da década de 1970, há tempo descartados pela comunidade científica, para ocultar os responsáveis pelo desmatamento e pelos equívocos das políticas econômicas

Por último, o uso do conceito de letramento (acadêmico, religioso, escolar, laboral etc.) transforma-se em opção ideológica relevante para marcar posição neste momento em que diversos burocratas do MEC parecem engajados na eliminação do conceito de letramento, e suas diversas implicações epistemológicas, do campo da alfabetização e do ensino da escrita, desrespeitando mais de 30 anos de trabalhos de pesquisadores brasileiros, numerosos demais para

serem aqui mencionados (ver BUNZEN, 2019). A substituição pelo termo “literacia”, tradução direta do inglês, sem o acompanhamento de pesquisa que a justifique, aliado aos diversos equívocos e restrições conceituais, em nada contribui para o campo.

- 4) Um dos grandes problemas apontados por aqueles que se ocupam do ensino da escrita acadêmica refere-se ao plágio. O uso de tecnologias de informação e comunicação tem sido frequentemente citado no âmbito dessa prática. Que observações você faria sobre esse problema?

Para ser coerente com a minha discussão sobre a necessidade de a universidade contribuir para o empoderamento de alunos que vêm de grupos historicamente interditados dos espaços universitários, só posso entender o plágio como um pseudoproblema no processo de inserção das minorias negras, indígenas e dos pobres em geral, no letramento acadêmico, embora seja um problema real da universidade, que vê aumentar os casos de plágio ao mesmo tempo em que seus docentes atribuem cada vez maior importância à autoria e ao direito autoral. Para Scollon (1995), para determinar o que é plágio é necessário levar em conta novas teorias sobre comunicação que não se baseiem na ideologia da existência de um autor autônomo, racional, objetivo, características que, coincidentemente, também são atribuídas à escrita (STREET, 1984) e, em particular, à escrita acadêmica, pelos grupos que usam a escrita.

Em um dos poucos estudos de pesquisadores latino americanos sobre como os estudantes universitários percebem o plágio, Lopes-Gil e Fernandez-Lopez afirmam que o processo de reproduzir as ideias do outro sem a devida citação é preocupante, não apenas pelo problema ético (aliás, o aluno que plágia pode nem

mesmo estar ciente das questões éticas envolvidas), mas porque, no ato de mimetizar um texto alheio, o estudante perde a oportunidade de transformar o conhecimento por meio do diálogo com o outro, possibilidade que faz parte do potencial epistêmico da língua escrita (LOPES-GIL; FERNANDEZ-LOPEZ, 2019).

No entanto, o plágio não precisa ser interpretado como uma incapacidade de entender o outro por meio da leitura (que faz parte do diálogo, requerendo, portanto uma réplica do leitor).¹⁴ Pennycook (1996) considera que é importante diferenciar entre o que constitui uma prática ruim do plágio – usar o texto do outro sem atentar para o sentido, montando um texto sem pés nem cabeça – e o que constitui uma prática boa – tomar emprestado o texto do outro como estratégia de aprendizagem ou de resistência.

A universidade faz exigências relativas à originalidade e autoria nos trabalhos dos alunos que às vezes não faz relativamente às de seu próprio corpo docente e que provocam tal ansiedade e angústia no estudante que ele recorre a estratégias de imitação e cópia de palavras e frases de um ou múltiplos autores.¹⁵ Nessa forma de plágio, conhecida na academia como escrita de retalhos – *patchwriting* (HOWARD, 1995) –,¹⁶ a autoria dos textos usados se perde no

¹⁴ Segundo as teorias interacionistas sobre a linguagem, entre as quais destacamos as do Círculo de Bakhtin. Ver VOLÓCHINOV, V. (2017).

¹⁵ É esse tipo de plágio que discutirei, não casos como o de uma notícia publicada em *site* do Supremo Tribunal de Justiça (<https://stj.jusbrasil.com.br/noticias/3174944/plagio-quando-a-copia-vira-crime>), de um estudante de uma universidade federal do sul do país que apresentou um texto de outro autor como seu TCC, mudando apenas o título. Essa prática, assim como a oferta e compra de TCC prontos em diversos *sites* da Internet, sim, parece apontar para uma falha na ética dos envolvidos.

¹⁶ A tradução de termos, sem apresentar a fonte na língua original, prática bastante comum nas nossas publicações, seria plágio? E a atribuição de autoria ao último autor que citou o original, com isso apagando toda a história de um conceito, também uma prática comum, é uma instância do mesmo “crime”?

entrelaçamento dos novos fios no texto do estudante que, segundo os próprios alunos acusados de plagiar os textos de outros, não é intencional (conforme uma pesquisa sobre o tema feita por Hayes, em 2003, com estudantes estrangeiros na Grã-Bretanha). Nem seria desonesta, ainda segundo os próprios alunos entrevistados, porque não envolve cópia de ideias, só de palavras.

Do ponto de vista metodológico, os trabalhos de estudiosos do plágio acadêmico procuram esclarecimentos dos próprios estudantes, acusados ou não de plágio, para desemaranhar as complexas relações entre autoria, autoridade, propriedade intelectual, modos de aprendizagem, contra o pano de fundo delineado pelas normas e injunções da escrita acadêmica, muitas vezes não claramente explicitadas.

Esses estudos constituem importantes ferramentas para procurar entender os problemas de alunos que copiam as palavras de outros para dar conta das exigências acadêmicas. Uma questão crucial que aparece reiteradamente nas enquetes é a falta de sentido que os trabalhos acadêmicos têm para alguns dos alunos que praticam plágio. Os estudantes não sabem o que dizer, ou como dizer, mas precisam entregar algo, usar o formato (pela nota, pelo currículo, pelo prazo, pelas exigências do sistema) e, portanto, recaem na prática de copiar do outro, já que não têm o que produzir como autores de suas próprias ideias – e, em determinados contextos, como na graduação, por exemplo, não estão autorizados a fazer isso. No ensino básico, o aluno copia trechos de textos (há 30 anos com lápis e papel, hoje digitalmente), e, na maioria dos casos, esses trabalhos de “pesquisa” são encorajados. Falta algum tipo de orientação na escola sobre gerenciamento de vozes e sobre as possibilidades de se citar um texto – posto que outros gêneros, usados na escola, como os jornalísticos, também usam essas modalizações –, porque a capacidade de diferenciar as vozes que se responsabilizam pelo que dizem em

determinado texto é uma capacidade relevante para a atuação cívica.

O fenômeno do plágio, já complexo, fica ainda mais difícil de analisar com alguma segurança com o advento do texto eletrônico.¹⁷ Para Howard (1995, p. 797), “Hoje, a inovação tecnológica do computador precipita e acompanha mudanças na apreciação do texto que podem ser tão profundas como a emergência moderna do autor individual, autônomo.”¹⁸ Em relação a essa questão, é importante lembrar que o hipertexto produto dessa inovação é caracterizado por uma intertextualidade que parece sempre poder contemplar mais um texto e cuja autoria é coletiva. Se a essa nova estrutura textual adicionamos a grande facilidade da prática de cortar e colar trechos em textos digitais, é possível entender a confusão generalizada entre alunos que acabam de terminar o ensino médio que alegam em enquetes ou entrevistas, segundo Pennycook (1996), que nenhum professor no colegial proibiu a cópia de trechos de textos; que com suas “próprias palavras” não seriam capazes de expressar o que querem dizer melhor do que o especialista; que, se o conteúdo estava certo, porque tanta preocupação com as palavras, com a forma de expressar o conteúdo.¹⁹

Isso, do lado dos alunos que foram pegos plagiando. Do outro

¹⁷ Embora o sistema eletrônico ofereça recursos para detectar trechos de plágio, sem esses recursos, o professor também dificilmente chegaria à fonte copiada se tivesse de buscar manualmente em cada livro sobre o assunto da pesquisa.

¹⁸ Que teria ocorrido no fim da era medieval, com a invenção da imprensa, embora já houvesse acusações de plágio entre os gregos da época clássica.

¹⁹ Tudo isso revela também uma necessidade de trabalho mais sistematizado com as práticas de letramento nas diferentes esferas (escolar e acadêmica) a partir de uma concepção de linguagem como interação, ensinando os alunos a usar a linguagem como convém em cada esfera, ensinando a acatar, reformular, refutar a palavra do outro e, nesse processo, se constituir autor de seus próprios textos, de suas próprias palavras. Tal sistematização pode até levar a pensar na reformulação de currículos, de modo a contemplar disciplinas que atendam mais especificamente essa necessidade.

lado, uma pesquisa de Devlin e Gray (2007) numa universidade australiana, com alunos que nunca plagiaram, mostra que esses estudantes têm uma atitude quase mais negativa e depreciativa em relação aos plagiadores que aquela que os próprios docentes geralmente assumem. Os argumentos dos estudantes para tentar explicar por que seus colegas cometem plágio incluem todo tipo de déficit: falhas nas políticas de admissão da universidade, pois os estudantes teriam sido admitidos sem ter condições para acompanhar o trabalho acadêmico; falhas na formação, porque os que plagiam não têm capacidade para entender o que é plágio; falhas nas habilidades acadêmicas, sobre tudo as relacionadas à escrita acadêmica (como pesquisar, como escrever, como citar ou fazer referências); falhas nos conhecimentos necessários sobre o conteúdo. Aliás, a única categoria que aparece nas respostas dos dois grupos em diferentes estudos e contextos tem a ver com a incapacidade dos plagiadores para planejar e administrar bem o tempo.

A maior parte dos pesquisadores que lida com o tema,²⁰ como Scollon (1995), Howard (1995), Pennycook, (1996), Hayes (2003), defende a necessidade de adotar uma perspectiva intercultural e, em alguns casos, até uma perspectiva que poderia ser considerada inserida em algum projeto de educação decolonial, pelo fato de sugerir estratégias de ensino que subvertam as tradicionais concepções ocidentais sobre autoria, propriedade, modos de aprender.

Essa é a perspectiva que defendemos. O estudante negro, indígena, do campo, ou da periferia urbana pobre, a maioria egressa de escolas públicas muito ruins, depara-se com situações de comunicação intercultural em que são discutidas questões que não

²⁰ Focalizando, muitas vezes, o plágio de alunos estrangeiros, ou porque trabalham no exterior ou porque analisam o plágio de alunos estrangeiros estudando em universidades europeias.

fazem muito sentido para eles e, se usamos a lógica, também não fazem muito sentido para nós. Se não temos boas respostas quando os estudantes perguntam “é melhor repetir as ideias do outro nas nossas próprias palavras, ou usar as palavras do outro para apresentar as nossas próprias ideias?”, como podemos justificar as demandas de academia?

Se nos pautamos, como muitos outros, nas teorias sobre a linguagem do Círculo de Bakhtin, tudo o que dizemos já foi dito; não são as palavras que são nossas, mas os acentos valorativos que colocamos nelas quando de fato nos apropriamos delas. E essa apropriação, com certeza, passa por etapas intermediárias em que, como crianças recém aprendendo os discursos do cotidiano familiar, ou como alunos começando a escrever numa língua estrangeira, enunciamos frases e palavras porque não conhecemos alternativas linguísticas, porque a repetição ajuda a memorizar e a memória é essencial para aprender a língua, porque ressoam na nossa consciência. Mesmo com sentidos diferentes do original, dos sentidos pretendidos pelo “verdadeiro” e “autônomo” autor, a estratégia é um caminho para a futura apropriação.

Rebecca Howard, que ensina escrita acadêmica, defende que a natureza heterogênea das teorias sobre autoria e as definições contraditórias impossibilitam a tarefa de definir o que é autoral e o que é plágio. Ela recomenda considerar estratégias como a escrita de retalhos como etapas de transição no caminho que todo estudante empreende para se tornar membro de uma determinada comunidade discursiva (HOWARD, 1995). Sem esquecer que todos somos membros de mais de uma comunidade e que, na mudança de uma para outra, é provável levar – e repetir! – discursos de outras comunidades.

Lembremos, também, que as ideias afloram quando o

estudante é bem acolhido e se sente seguro numa instituição que permite o aberto confronto de culturas em todas as instâncias de assimetria de poder, inclusive na sala de aula. Mas, para promover situações em que o estudante possa materializar suas ideias no seu discurso, é necessário descobrir formas de legitimação de suas práticas culturais, que muito provavelmente não fazem parte do discurso acadêmico.

Em relação ao mimetismo presente na escrita de retalhos, cabe notar a descrição de Sito (2016) sobre as estratégias de escrita utilizadas pela orientadora de Dorival, o estudante indígena cujas práticas orais foram registradas e legitimadas no seu TCC. A orientadora conta para a pesquisadora que Dorival já tinha prontos vários “pedaços” de textos, cada um independente do outro: sobre a história da língua indígena, sobre suas vivências com a língua escrita, sobre as repressões ao uso da língua Kaingang, sobre o espaço da língua indígena na escola, sobre o ensino bilíngue. Tendo em vista essa prática já familiar ao estudante, que envolvia a escrita de pequenos trechos, a orientadora sugere fazer um mosaico, como destaca Sito: “Então assim nós combinamos que ele ia fazendo essas escritas e que depois a gente ia dar um sentido [...] **Como a gente faz um mosaico? Tu monta, tu traz as peças, tu coloca as peças juntas aonde tu vê que o desenho vai ficar bonito e depois tu faz o rejunte**” (SITO, 2016, p. 197; negritos no original). Em vez de entender a produção do estudante como uma “colcha de retalhos” (nome pejorativo do processo), a orientadora ensina o estudante a fazer um belo mosaico. Essa mudança de olhar ajuda a reparar séculos de silenciamento e invisibilização de um povo e de uma cultura. E, porque o aluno pode iniciar o processo de escrita do TCC utilizando textos sobre os quais já tinha refletido, na sua identidade de líder na sua comunidade, a estratégia combinada com a orientadora lhe permite entender o

texto acadêmico como uma continuidade de suas práticas orais, não como uma experiência nova e desconcertante. No lugar da imitação do texto alheio que de algum modo ressoa nele, como é o lote dos estudantes que plágiam, ele pode se autorreferenciar.

- 5) Como estudiosa de práticas discursivas da escrita na esfera universitária, que temas e desafios você prevê para a investigação da “escrita acadêmica” no século XXI?
- 6) Gostaríamos que você comentasse, da perspectiva teórico-metodológica por você assumida, a relação entre práticas letradas acadêmicas e seus efeitos sobre uma atuação profissional e cidadã, levando em conta as demandas e especificidades de seu país.

Novamente darei uma resposta conjunta para essas duas últimas questões, em parte pelo seu imbricamento e em parte devido a considerações de espaço (já que me estendi demais nos quatro primeiros itens). Para me prevenir de qualquer acusação ética sobre autorreferência (um tipo de plágio, certamente), aviso desde já que usarei profusamente um texto que escrevi há seis anos (KLEIMAN, 2013) e que não perdeu sua atualidade, provavelmente devido ao seu pouco impacto como proposta de agenda de pesquisa e de ativismo acadêmico da perspectiva do linguista aplicado.

Uma agenda de pesquisa, que para mim também envolve ação e intervenção, precisa abrir espaço para uma participação efetiva do pesquisador na mudança de estruturas elitistas e arcaicas (como, por exemplo, os currículos na universidade), ao mesmo tempo em que precisa orientar-se para outras vozes latino-americanas do sul, estabelecendo o que Dussel denomina “um diálogo intercultural Sul-

Sul”, “entre críticos da periferia” (DUSSEL, 2004, p. 24). Mediante esse movimento de abertura, são definidos os próprios problemas de pesquisa, a partir dessa perspectiva, o que implica o questionamento da hegemonia ocidental do norte, ainda imperante até na definição dos nossos problemas de pesquisa. Como a questão do plágio, para mim um pseudoproblema cuja solução depende de nossa própria disponibilidade para a mudança.

Os objetivos de uma agenda de pesquisa para o século seriam, por um lado, a formulação de projetos de pesquisa que facilitem a apropriação de saberes e práticas da universidade por grupos na periferia dos centros de poder e, por outro, o desenvolvimento de estratégias para a legitimização dos saberes produzidos por esses grupos, cuja participação nos processos de formulação e implementação dos projetos deve ser garantida. Nossas próprias práticas universitárias seriam objeto de pesquisas, assim como as práticas aportadas pelos grupos de grande vulnerabilidade social que entram na universidade. E, sendo ativa e interventiva na desumana realidade que nos rodeia, a pesquisa precisa também ser propositiva (KLEIMAN, 2013).

Nos últimos vinte anos, com metas parecidas, um grupo de pensadores latino-americanos vem refletindo sobre uma perspectiva teórica decolonial no âmbito do Programa Modernidade/Decolonialidade, elaborado levando em consideração as possibilidades de um pensamento crítico a partir de grupos subalternizados com a finalidade de construir um projeto teórico voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar que se contraponha às tendências acadêmicas dominantes da universidade. No meu artigo de 2013, já citado, proponho a construção de uma agenda de pesquisa com base no programa da decolonialidade desse grupo.

Uma das dimensões desse programa é a educacional,

fornecendo as bases para uma Pedagogia da Decolonialidade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) que muito poderia contribuir à pesquisa e ao ensino da escrita acadêmica, visto que a pedagogia da decolonialidade visa à criação de condições para eliminar critérios patriarcais, homofóbicos, racistas, classistas (e outros que estão sempre surgindo) na distribuição desigual do poder e nos processos de apropriação do saber, que reprimem e subordinam diversos grupos por meio de um processo implacável de deslegitimação dos saberes e sistemas de compreensão da realidade de comunidades com elevado grau de vulnerabilidade social, como comunidades negras, indígenas, camponesas, e muitas outras.²¹

Por exemplo, a revitalização de tradições e sistemas de conhecimentos locais é um dos objetivos de um projeto colombiano de educação rural para a sustentabilidade (SIERRA; FALLON, 2013) que visa combinar mecanismos de participação comunitária e práticas colaborativas de construção do conhecimento, de instituições acadêmicas e não acadêmicas. Outra pesquisa que incorporou histórias locais e que, nesse percurso, rompeu com o processo de silenciamento e invisibilização da história da população negra no sul do Brasil é a pesquisa de Sito (2010), que, ao aproximar-se dos saberes e práticas de escrita emergentes dessa comunidade negra na sua luta pela terra, percebe que, para enfrentar os grupos de poder nas muitas tentativas de obtenção do título de suas terras, o grupo desenvolvia não somente estratégias de apropriação da escrita legalista e burocrática, mas também estava participando de um processo de mudança identitária, desenvolvendo estratégias para a

²¹ Quando a desumanização desses grupos é construída pelo presidente de um país, por meio de comentários sobre índios nativos da Amazônia no Brasil, como o seguinte: “cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós”, outros cidadãos do país podem se sentir autorizados para expressar publicamente desrespeito e seus preconceitos por meio de outros comentários racistas que se enquadram muito bem nos moldes da chamada colonialidade do ser, uma das formas de desprezo pelo outro assumidas pelo pensamento colonial.

construção e posse do quilombo, isto é, para tornar-se quilombolas.

Pesquisas que entendem os mecanismos de (re)configuração de identidades e de sistemas de conhecimentos por parte de sujeitos que estão na periferia dos centros de poder mostram que, ao contrário do que muitos afirmam, essas identidades não se caracterizam pela debilidade ou pela fragilidade e que seus saberes e cultura estão longe do acabamento e do aniquilamento. Uma universidade que acolhe esses grupos e os faz se sentirem seguros nas suas diferenças, com pesquisadores que tentam entender a produção de suas realidades sociocultural e epistêmica, que colaboram na busca e criação de estratégias para legitimação – se não em pé de igualdade pelo menos juntas a outras práticas de letramento acadêmico –, com certeza ajudará a fortalecer os saberes e práticas discursivas dos membros desses grupos, proporcionando ainda mais ferramentas para intervir no mundo, pela resistência ou pela colaboração, segundo os interesses e projetos de suas comunidades de origem. Acredito firmemente que todos virarão melhores cidadãos, tanto para o país, como para as comunidades locais, durante esse processo educativo decolonial.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.

BUNZEN, C. *A quem serve zerar o passado? Letramento x “literacia” na Política Nacional de Alfabetização*. São Paulo, Editora Parábola: Parabólicos, 2019.

CANAGARAJAH, A. S. Safe houses in the contact zone: coping strategies of African-american students in the academy. *College Composition and Communication*, v. 48, n. 2, p. 173-196, 1997.

CARLINO, P. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. *Revista Brasileira de Educação* v. 22, n. 68, p. 169-186, 2017.

DUSSEL, E. Transmodernidad e interculturalidad. (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación) IN: FORNET-BETANCOURT, Raúl. (Org.). *Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual*, Editorial Trotta, Madrid, 2004, p. 123-160. Disponível também em: [www.enriquedussel.com/txt/TRANSMODERNIDAD e interculturalidad.pdf](http://www.enriquedussel.com/txt/TRANSMODERNIDAD_e_interculturalidad.pdf), p. 1-26, 2004.

HAYES, N. *Alienation and Plagiarism: Coping with otherness in our assessment practice*. Lancaster University: The Department of Organisation, Work and Technology, 2003. (Organisation, Work and Technology Working Paper Series). Disponível em: <[http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/alienation-and-plagiarism-coping-with-otherness-in-our-assessment-practice\(b1ba395c-aba0-4a42-b2c0-fe91f8e83bd7\).html](http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/alienation-and-plagiarism-coping-with-otherness-in-our-assessment-practice(b1ba395c-aba0-4a42-b2c0-fe91f8e83bd7).html)>. Acesso em: 4 mai. 2020.

HOWARD, R. M. Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, v. 57, n. 7, p. 788-806, 1995.

HOLBROOK, J.; RANNIKMAE, M. The Meaning of Scientific Literacy. *International Journal of Environmental & Science*

Education, v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ884397.pdf#page=6&zoom=auto,-457,580>>. Acesso em: 4 mai. 2020.

JODELET, D. “Representações sociais: Um domínio em expansão”. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, A. B. Problematizações em torno de uma agenda de pesquisa e ação na linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. SP: Parábola, 2013. p. 39-58.

LEA, M.; STREET, B. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 11, n. 3, p. 182-199, 1998.

LILLIS, T. Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. **Language And Education**, v. 17, n. 3, 2003.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/doi:10.1558/japl.v4i1.5>>. Acesso em: 4 mai. 2020.

LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, S C : Parlor Press ; Fort Collins, Co : WAC Clearinghouse, 2015. Disponível em formato digital em <<http://wac.colostate.edu>>

LÓPEZ-GIL, K; FERNANDEZ-LOPES, M. Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el plagio en la escritura académica. **Íkala Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 24, n. 1, p. 119-134, 2019.

MORENO MOSQUERA, E. Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. **Lenguaje**, v. 47, n. 1, p. 91-

119, 2019.

OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PENNYCOOK, A. Borrowing others' words: Text, ownership, memory and plagiarism. *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 2, p. 201-230, 1996. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0039->>. Acesso em: 23 jan. 2020.

PRATT, M. L. Arts of the Contact Zone. *Profession*, New York: MLA, p. 33-40, 1991.

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

SCOLLON, R. Plagiarism and ideology: Identity in intercultural discourse. *Language in Society*, v. 24, n. 1, p. 1-28, 1995. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/4168579?read-now>>. Acesso em: 21 jan.2020

SHEN, B. S. P. Science Literacy. *American Scientist*, v. 63, n. 3, p. 265-268, May-Jun. 1975. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27845461?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 22 jan.2020

SIERRA, Z; FALLON, G. Entretejiendo comunidades y universidades: desafíos epistemológicos actuales. *Revista Ra Ximhai*, v. 2, p. 235-60, 2013. Disponível em: <<http://uaim.mx/webraximhai/Ej-27articulosPDF/8-ZaydaSierra.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2020.

SITO, L. “Ali está a palavra deles”. Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SITO, L. *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SITO, L.; MENDEZ-RENDÓN, J.C.; VÁSQUEZ-RAMÍREZ, L.Y. LEO en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 24, n. 2, p. 419-438, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a12>>. Acesso em: 4 mai. 2020.

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

STREET, B. The New Literacy Studies. In: STREET, B. (Org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

THESEN, L. “With writing, you are not expected to come from your home”: dilemmas of belonging. In: Lillis, T., Harrington, K., Lea, M.R.; Mitchell, S. (org.) *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*, Fort Collins, CO.: The WAC Clearinghouse, Parlor Press, Anderson, SC, 2014. p. 421-428.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L. R. S.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

VOLÓCHINOV, V *Marxismo e filosofia da linguagem*. SP: Editora 34, 2017.

ZAVALA, V. La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno comillas*, n. 1, p. 52-66, 2011.

“Is all academic or scientific writing necessarily circumscribed to the university as the production site?”

BENEDITO GOMES BEZERRA é Doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte, e da Universidade Católica de Pernambuco. Autor de **Gêneros no contexto brasileiro** (Parábola Editorial, 2017), coeditor de **Linguagem e interdisciplinaridade** (Pá de Palavra, 2019) e de inúmeros artigos sobre questões de letramento acadêmico.

- 1) There are several researches in the field of studies in academic writing with results pointing, as a consensus, that the constitution of university students in and by the academic-scientific discourse – be it during graduation or post-graduation, with their specific traits respected – encompasses a complex process for the entrance in a new discursive order. What is your opinion about this situation?

Undoubtedly, the constitution of the student's identity in the academic settings, whether undergraduate or graduate, is not a simple process. From the standpoint of academic literacy, it is a matter of "inventing the university" for every occasion, as Bartholomae (1985) describes it. Consistently with the theoretical perspective I adopt, that is, New Literacy Studies, I think it is not merely a need for the student to master more superficial (spelling, for example) or more structural (modes of formal text organization) language skills in writing. Rather, it deals with knowledge and practices that are complexly articulated with sociocultural and cognitive, as well as linguistic, textual and discursive aspects. In this sense, considering that I do not conceive of identity from an essentialist point of view, I often warn my undergraduates that a "grade A" student in high school writing is not automatically a brilliant student when producing academic genres in higher education.

My experience with higher education points to what seems to be a consensus in the students' voice: the complexity of reading and writing practices that permeate the construction of student's identity in academia is not adequately contemplated in the curricula of the various undergraduate and graduate courses. What predominates in these courses seems to be the assumption

that the student is more or less ready to assume an academic identity simply by having access to an undergraduate or graduate university course. Thus, it is necessary to recognize as a complicating factor in the construction of student's identity as a member of the academic community the lack or insufficiency of explicit teaching by teachers in general about the textual-discursive ways of knowing, sharing knowledge, and interacting that are typical of academia (in other words, about academic genres). In general, the task of academic literacy is left to the teachers of specific disciplines such as Scientific Methodology or Reading and Textual Production, who may eventually approach writing in a socially decontextualized way or focusing on formal rules (grammar rules or technical formatting). In the case of Scientific Methodology, the teacher is often not even familiar with the peculiarities of the disciplinary culture in which he/she comes to work, as this teacher often comes from an area that is different from the course's academic field. Therefore, we may find Education or Anthropology teachers, for instance, teaching students of a Language (Linguistics and Literature) course how to practice academic writing. We know now that such a situation is not ideal, considering the multiplicity of literacies prevailing in academia, especially from the point of view of disciplinary cultures. In addition, such way of treating academic writing relegates it to specific moments in the undergraduate course in which the student is inserted, and the disciplines are not always offered at the most relevant moments. For example, notions of scientific methodology or academic writing are often offered at the beginning of undergraduate courses, although students often only actually come across academic writing in later periods. The academic writing notions offered in the university's first year may not have any effect on who is writing a term paper in the last year.

In my own research, I have found that managing third-party voices is an additional aspect of the difficulties that students face, in their still fledgling scientific production, in order to be accepted in the academic community. The difficulty that students encounter in properly quoting or, more generally, dialoguing with third-party texts while constructing their own text may result in inadequacies ranging from too many quotations (with the consequent subtraction or minimization of the student-author's own voice) to plagiarism, including involuntary or inadvertent copying (BEZERRA; LEDO, 2018; BEZERRA, 2015).

As for the entry into a new discursive order, I adopt the concept of discursive community (SWALES, 2016, p. 15), highlighting as one of its features the fact that "the discursive community has a threshold of members with a suitable degree of relevant content and discursal expertise" responsible for managing the entry of new members into that community. Thus, for the student, it is not just about assimilating certain models of valued writing, but about negotiating their participation in an asymmetrical community from the standpoint of status and power. If undergraduate and graduate courses do not even adequately address the first aspect, namely the teaching of valued forms of academic writing (and orality, by the way), much less does it prepare students to understand how the process of construction of academic identity takes place from the point of view of power relations.

2) In different researches, it can be noticed that the expressions "academic writing", "scientific writing" and "writing in the university", while holding some terminological oscillation, seem to point at the same practice: that of writing under the injunctions of the academic-scientific

field. Other researches, however, consider it necessary and relevant to establish a distinction between academic writing and scientific writing. What observations would you make about that matter?

“Academic writing” is a very general term, which in the university context denotes two sets of writing practices. In a more “occluded” and less public meaning (SWALES, 1996), the first has to do with the production of the specific genres that Dionísio and Fischer (2010) called “didactic tools”. These are everyday genres for students and teachers whose primary and often unique purpose is to meet the demands of university disciplines, having no social circulation beyond the classroom or any reader other than the teacher himself. This includes, for example, text summaries and notes, or writing activities generically referred to as the assignments of *x* or *y* disciplines.

In a more specific sense, I think that “academic writing” might refer to what the authors call “scientific genres,” which encompass the production of genres that circulate beyond the classroom and address the broader academic or scientific audience. These genres seek to obey the established criteria of a wider discursive community, socially recognized as having the authority to accept or to refuse the publication of such pieces of writing. Among the so-called “scientific genres”, the scientific article appears to be, in its many varieties, one of the most valued by most disciplinary areas.

Here I must note that this is not a radically defended distinction, since there are several genres produced at a possible intersection between the classroom of undergraduate and graduate university courses, and the wider world of academic or scientific publications. This is the case of the book review, which may initially

be produced as a “didactic tool” and be submitted for publication later. Similarly, the research article is often required as the term assignment of graduate disciplines, but it is expected that, after the teacher’s feedback, the article will be submitted to a journal for publication. Would dissertations and theses be, in turn, “didactic tools”, since their central purpose is limited to the scope of master’s or doctorate courses? We know that dissertations and theses are made available to a specialized audience after being approved in their respective courses, but would they be “scientific genres” in the same sense of a research article, considering their character as an academic passage ritual? There is no doubt, however, that we are talking, in all these cases, of academic writing and, from my point of view, scientific writing, without distinction of concepts.

Therefore, in principle, I would not distinguish “academic writing” from “scientific writing” or “university writing” as a discursive practice regulated by very specific social and cultural conventions that somehow emanate from the university. It is quite true that, on a closer look, it is possible to make at least two considerations about these terms. First, I think the most restrictive of these is “university writing”, because we might wonder whether all academic or scientific writing is necessarily circumscribed to the university as a locus of production. It seems to me that clearly it is not the case. Secondly, although I do not currently use the term “scientific writing”, I believe that all academic writing is scientific writing in a broader sense.

- 4) This question drives us to another question, also related to this terminological oscillation. In your research works, to what point is it relevant to establish a distinction between “academic writing” and “scientific writing”?

As I tried to make it clear in the previous answer, I see no reason to distinguish between the concepts of academic writing and scientific writing, but I would not reduce these concepts to a strict notion of “university writing”. I believe that the most common, in my works, is to refer to “academic writing”, because it may suggest a greater specificity than “scientific writing”, but it was not relevant, in the research I developed, to distinguish between the two concepts. In other words, I would use either terms, probably with a preference for “academic writing”.

One of the great problems pointed out by professionals in teaching academic writing regards plagiarism. The use of information and communication technologies has been frequently mentioned within the scope of this practice. What observations would you make about this problem?

In one of my works, I discuss the issue of plagiarism in the context of the construction of students’ identity as participants in the academic discourse community, particularly regarding the challenge of properly and ethically inserting the voices of others into their own texts. The problem of plagiarism, we know, is quite delicate as a topic of discussion in academia. My conclusion in that paper is that “the crucial issue for students concerns the maintenance of the boundaries between what the academy regards as intertextuality, that is, the proper use of third-party texts, documented through citation and corresponding bibliographic referencing, and plagiarism, seen as the appropriation of the texts of others without granting the authors due credits as determined by the ethics of academic discourse” (BEZERRA, 2015, p. 66).

An initial and perhaps surprising conclusion we have come to with the experience of teaching, researching and research advising at the university is that students, especially in their early researching

experiences, may inadvertently “plagiarize”. Here I refer to situations where students misappropriate the voices of other authors and are unaware that they are committing plagiarism but do so simply because they are unable to insert references to other authors’ work in the manner advocated by academic norms. This lack of awareness of misappropriation of someone else’s text or ideas may be associated with the students’ practices during their previous school life, where, in general, conducting research is taking information from a source, often without careful reworking by the student and with no mention to the original author. Properly and ethically dialoguing with the work of others in academia is an aspect of the academic literacy process, which would lead us to the need of effectively treating plagiarism more carefully and with a less punitive attitude. It is obvious, however, that cases effectively characterized as bad faith must be repelled in academia and dealt with in accordance with the law.

Digital information and communication technologies can either be an apparent facilitator or an inducer of plagiarism as well as they can and do provide resources for their detection. Ease of access to bibliographic sources seems to work, especially for novice researchers, as a temptation to take a short cut in the hard work of academic production. It is easier and it may seem all right to simply copy a finished work, sometimes adopting some kind of trick to disguise the scam, such as replacing a certain amount of terms with synonyms. Alternatively, the plagiarist may construct a supposedly new text by assembling fragments of several other people’s texts. All of this is facilitated by the quick access to the academic work that digital technologies allow us. On the other hand, the same technologies that allow plagiarism facilitate its detection. It is much easier to detect plagiarism on texts available on the internet than to

identify copying on a text only available on paper. This is the dilemma of the relationship between digital information and communication technologies and the practice of plagiarism. In the end, it is mostly an ethical dilemma.

5) As a student of discursive writing practices within the university scope, what themes and challenges do you foresee for the investigation of “academic writing” in the 21st century?

It seems to me that some challenges are not new. For instance, one issue to overcome is the limited space granted to academic writing in undergraduate courses, which leads to the usual realization that some academic genres, however recognized they may be, are not explicitly taught along the course. Thus, there are many reports of students who are assigned to write book reviews, research projects or research articles, among others, without teachers doing any systematic work of teaching these genres before asking for their production. In such situations, students are faced with the discretion of each teacher, who either determines to produce such genres because they “have an obligation to know how to do it” or offers a few guidelines or standards that will differ from those provided by the next teacher.

However, it is a fact that there are new challenges. The available online resources for research and consequently for scientific production are still little used. In disciplinary areas like Linguistics and Literature, where the printed book is highly valued, the sources available on the web are still viewed somewhat distantly, as if they were smaller sources of information. Incredibly, it is still fairly easy to see that beginner researchers, at least in the fields of Linguistics

and Literature, regard printed books as the primary research source. Somehow, it is as if some suspicion hovered research articles available online – as they were a minor source for scientific research.

Additionally, there is a certain urge for an education policy that seeks to stimulate and alert students for academic writing since high school. Undergraduates complain that they could have been prepared for academic literacy even before entering university. Graduates, on the other hand, complain that they have had little or no experience with scientific production in the undergraduate course. Thus, one of the challenges for teaching academic writing is to bridge these gaps between the various academic levels.

A particularly interesting aspect would be how to address the issue of academic orality, when all the time we practically only talk about writing. However, from literacy studies, we can perfectly infer that any consideration of writing alone, without orality, is always a partial consideration. In general, the various literacy practices and events happen concretely within the framework of a complex interrelation between speech and writing. Many academic literacy events would be impossible without the comings and goings of speech and writing: a conference, a round table, the presentation of an oral communication, for example.

In genre studies, Swales (2004) draws attention to the need for analysis of academic orality, which certainly would not imply an analysis of orality isolated from writing. I believe this is a major challenge for literacy studies in the current century. This also results in the need to clearly integrate literacy studies into genre studies, so that researchers can deal with texts in a way that is more contextualized and more sensitive to social practices. When we move, in literacy studies, from a look at texts to a look at genres, social practices become much more contextualized.

Finally, another challenge is that presented by the persistent productivity ideology of “publish or perish”, which confronts the researcher with the need to produce more and more in less time, under the influence of external evaluation processes. Such an ideology can impact the writing of academics, resulting in poor quality work. This reflects, for example, in the peer review practice, when we find poorly reviewed and deficient academic papers from the point of view of meeting basic organizational criteria: abstracts and article introductions without the expected information or rhetorical moves, for example, according to the conventions of the respective disciplinary cultures. I believe this is happening even when it comes to more experienced researchers. In this direction, we also consider that, specifically in the areas of Linguistics and Literature, the co-authoring of works between teachers and students have been more strongly stimulated, which may also result in new ways for academic literacy, more solidary ways of academic socialization.

- 6) We would like you to comment, from the theoretical-methodological perspective you take, on the relation between academic literacy practices and their effects on a professional, citizenship-conscious activity, considering the demands and specificities of your country.

This question reflects on the contributions of our academic literate practices to the concrete reality of our society. It is trivial to think that researchers have as their attribution the production of knowledge and that such knowledge should yield benefits to society, in a local, regional, or even in a broader scale. In the areas of Linguistics and Literature, the most visible face of such contributions

is their application to language teaching. Thus, literate academic practices include, as a contribution to society, not only specialized publications aimed at peers, which ultimately also integrate society, but also the translation of these publications into various forms of scientific divulgation which, after all, will result in better quality teaching materials and in teaching practices more consistent with new academic language theories.

The effects of academic literacy practices are certainly not limited to the aspects mentioned above nor to the specific and individualized performance of researchers, since academic practices are networked and disseminated through undergraduate and graduate research, as well as through the involvement of researchers in teacher education for basic school. Indeed, academic literacy practices achieve much more quantitatively the formation of new teachers for basic education than the formation of new researchers and teachers for the university level.

However, one aspect that should not be overlooked, unless we want to fall into some kind of “autonomous model” for academic literacy (STREET, 1984), is that academic literacy practices are not limited to the legitimate means and channels for their diffusion. Today it is inevitable to consider the role of researchers in the use of digital social media as a way to contribute to the well-being of society. Digital social media present themselves not only as new means of disseminating knowledge managed at the university, but also as a challenge for understanding new ways of dealing with literacy. Thus, literacy theorists can take on the task of researching and understanding the meanings and implications of new communicative and interactive practices developed in the context of digital communication technologies. It also seems coherent to me to note that there are ethical aspects involved in the way society

appropriates the technological resources available for interaction. Thus, an effect of the relationship between literate academic practices and society could be an increasingly grounded reflection on phenomena such as the spread of fake news, beginning with the discussion of the concept itself.

The ethical issue is not trivial and should be considered very seriously as a challenge for us who work in the language sciences in general and particularly in the field of academic literacy. Here comes to my mind quite clearly the insights with which Marcuschi (2005) analyzed the “perplexities and perspectives” of Linguistics in the early 21st century. For the linguist, our work in the field of language sciences in the present century would not do without careful attention to aspects such as (1) the joint, negotiated, interactive construction of knowledge relevant to society, (2) the ethical issues involved in interpersonal relations (which obviously includes the relations held in academia), with the use to a greater or lesser extent of communicative processes mediated by digital technologies and (3) the impact of power and intercultural relations on the construction of identities (MARCUSCHI, 2005, p. 31). All of this seems extremely relevant to our reflection as we develop our literacy practices in the academic context.

References

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

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

BEZERRA, B. G.; LEDO, A. C. O. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. In: PEREIRA, R. C. M. **Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2018. p. 175-207.

DIONÍSIO, M. L.; FISCHER, A. Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. **Actas do Congresso Ibérico "Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades"**. Braga: CIEd, 2010. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10582>>. Acesso em: 24 out. 2019.

MARCUSCHI, L. A. Perplexidades e perspectivas da linguística na virada do milênio. **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**, v. 3, n. 1, p. 11-36, 2005.

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

SWALES, J. M. Occluded genres in the academy: the case of the submission letter. In: VENTOLA, E.; MAURANEN, A. (Eds.). **Academic writing: intercultural and textual issues**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996. p. 45-58.

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

SWALES, J. M. Reflections on the concept of discourse community. **ASp**, n. 69, p. 7-19, 2016.

“À quoi s’assujettit donc un sujet de l’écriture?”

BERTRAND DAUNAY é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Lille (França). Professor nessa universidade e membro da equipe de pesquisas didáticas do Laboratório Théodile-CIREL. É autor de muitos artigos, capítulos e obras; entre elas, coordenou o livro **Les Écrits professionnels des enseignants. Approche didactique** (2011) e, no Brasil, publicou, em 2018, pela Mercado de Letras, o livro, **Pode-se levar a sério o PISA?** em coautoria com Daniel Bart.

- 1) Il existe de nombreuses recherches dans le domaine des études d'écriture à l'université dont les résultats ont consensuellement montré que la constitution de l'étudiant universitaire dans et par le discours académique-scientifique – qu'il soit universitaire ou postuniversitaire, respectant ses spécificités – implique un processus complexe pour entrer dans un nouvel ordre discursif. Quel est votre avis sur cette question ?

La formulation de la question est intéressante à mes yeux parce qu'elle instaure d'emblée une tension entre une évidence et une étrangeté, que le mot « consensuellement » semble porter toutes deux : car, en sciences humaines, quand une question fait l'objet d'un consensus, l'évidence du partage interroge aussi les problèmes qu'elle occulte. C'est sans doute une telle tension qui peut expliquer en partie mon positionnement dans le champ des littéracies académiques (positionnement au demeurant extrêmement modeste, dans la mesure où je n'y ai fait que des incursions ponctuelles).

L'évidence peut se prévaloir des nombreuses études de chercheurs qui, définissant le(s) discours académique(s)-scientifique(s), en identifient les difficultés objectives et décrivent dans le même geste les possibles embûches à sa découverte et à sa maîtrise par un sujet ; l'évidence se nourrit et se conforte aussi des expériences pratiques des enseignants du supérieur, dont on peut d'ailleurs se demander si elles n'orientent pas souvent les recherches, avec le risque inhérent à tout amalgame entre la posture du praticien et du chercheur, malgré son possible intérêt sur le plan didactique (Boch, Frier, 2015 ; Reuter, 2004 ; Simard, 2001). Et, de fait, la centration sur la dimension discursive de l'activité langagière en jeu dans l'écriture et la lecture au sein de la sphère universitaire a pu

faire apparaître qu'au-delà des habiletés linguistiques, est en jeu un vrai travail d'acculturation à des pratiques sociales spécifiques : pour devenir étudiant, il faut bien devenir sujet d'un « ordre du discours » universitaire (Laborde-Milaa, Boch, Reuter, 2004).

Pour autant, il y a quelque chose d'étrange à parler en ces termes, me semble-t-il, et de telles généralités ont des effets théoriques et pratiques qui méritent d'être interrogés. En effet, qu'est-ce qui autorise à parler d'« écriture à l'université » ou de « discours académique-scientifique » ? On a là un problème méthodologique bien connu dans la constitution des objets empiriques en sciences humaines : on peut partir d'une dénomination ou d'une perception propre aux acteurs, mais cela n'est alors pas un construit théorique et dépend très étroitement d'une vision du monde parcellaire ; ou l'on construit un objet théorique pour l'analyse, mais il ne recoupe qu'imparfaitement les objets du monde, qui n'obéissent pas (qui n'ont pas à obéir) aux modèles théoriques (cf. Becker, 1986). Dans tous les cas, il me semble clair que n'importe quelle analyse spéculative ou empirique sérieuse montrera que la « chose » désignée par la dénomination n'existe qu'imparfaitement – pour au moins deux raisons.

D'une part, il est aisé de montrer les spécifications qui éclatent l'objet. Comme le montrent de nombreux travaux comparatistes, on se prend à se demander s'il n'existe pas de multiples discours, caractérisés par les spécificités liées aux pays, aux langues, aux cultures, aux outils (voix, écrit, numérique...), aux disciplines, aux niveaux d'étude, aux filières (professionnelles, académiques...), etc. (pour quelques approches comparatistes associées à une réflexion épistémologique sur la comparaison : cf. Donahue, 2008a ; Fløttum, Dahl, Kinn, 2006 ; Hyland, Bondi, 2006 ; Reutner, Schwarze, 2008 ; Vold, 2008). Et si, indépendamment de l'apprentissage initial de

l'étudiant, on songe aux différences qu'induisent, chez les experts de « ce » discours, la fonction qu'il remplit (recherche et enseignement, par exemple), le genre où il s'inscrit (article, monographie, essai...), le ton qu'il adopte (neutre ou polémique), ou encore le statut ou le prestige de son auteur (sur ces aspects, outre les références précédentes, cf. encore notamment Bart, 2011 ; Daunay, Delcambre, 2017 ; Tutin, Grossmann, 2013), on commence à ne plus savoir exactement ce que l'on peut mettre sous les dénominations choisies.

D'autre part, la constitution de cet objet peut empêcher de voir les continuités entre les discours. À vouloir identifier une spécificité, on met à mal un « continuum scriptural » – que Michel Dabène (1987) décrivait à propos d'autres contextes, mais avec l'intention de battre en brèche la dichotomie alors bien entretenue entre « pratiques ordinaires » et « pratiques d'exception ». Or c'est bien le risque de la dichotomie que l'on court en parlant de discours spécifique ; le risque peut être intellectuel, en ce qu'il empêche de penser la complexité des enjeux (cf. François, 1980), mais il est aussi social : car à concevoir une rupture, on construit un artéfact qui, comme naturellement, va engendrer des effets de surnorme sociale (comme le dit encore Dabène, 1987). Et de même que Richard Hoggart (1957) mettait en lumière l'ethnocentrisme de classe qui présidait aux jugements portés sur les « usages de la littéracie » des classes populaires, de même que Brian Street (1984 ; 1995) critiquait les risques d'universalisation d'une seule conception de la littéracie qui s'avère assez vite être celle des dominants, le risque est grand que toute essentialisation du discours universitaire soit le fait de ceux qui le maîtrisent, et qui pourraient se rendre incapables d'observer que la continuité entre des pratiques peut être aussi celle des compétences du sujet, effet pervers du « mythe pédagogique » qui construit l'ignorant (Rancière, 1987). Le risque est plus grand encore si l'on

ne prend pas garde, en envisageant la « constitution de l'étudiant universitaire », de ne pas sacrifier à une conception de la littéracie inscrite dans la perspective psycho-cognitiviste des compétences individuelles, gommant la dimension sociale – et socialisée – de la construction de la compétence.

- 2) Dans différentes recherches, les expressions « écriture académique », « écriture scientifique », « écriture à l'université », bien que comportant une oscillation terminologique, semblent indiquer la même pratique: celle d'écrire sous les injonctions du domaine académique et scientifique . Cependant d'autres recherches démontrent la nécessité et la pertinence d'établir une distinction entre la rédaction universitaire et la rédaction scientifique. Avez-vous des remarques à ce sujet ?

Pour répondre à cette question, il me semble intéressant de faire un retour à l'emploi que j'ai fait plus haut du terme de « sujet ». Il faut prendre ce mot au sérieux et l'entendre non tant dans sa dimension idéaliste de la tradition philosophique, où il entre en résonance avec *subjectif*, *subjectivité*, *subjectivation*, que dans le sens philosophique hérité des approches critiques du XX^e siècle, où il prend sa place dans une autre série sémantique, aux côtés d'*assujettissement*, *sujétion* (cf. Daunay, 2016). On pense bien sûr à Louis Althusser (1970 ; 1995), qui analyse, dans le cadre de son élaboration des concepts d'idéologie et d'appareils idéologiques d'État, le mécanisme de transformation de l'individu en sujet par le fonctionnement de l'idéologie ; ou encore à Michel Foucault (1975), qui décrit « la manière dont un être humain se transforme en sujet » dans le cadre des disciplines. C'est

dans la lignée de ces réflexions qu'Yves Chevallard (1996) a pensé en termes didactiques le « rapport institutionnel » aux contenus d'enseignement et d'apprentissage.

À quoi s'assujettit donc un sujet de l'écriture ? Telle est la question qui, pour moi, permet de penser la question de la différence entre « écriture académique », « écriture scientifique » ou « écriture à l'université », si l'on souhaite les catégoriser : il s'agit de déterminer les institutions qui assujettissent le scripteur et lui permettent de devenir sujet scripteur. Encore ne faut-il pas supposer l'institution préexistante à la recherche : les sphères universitaire, scientifique ou académique doivent être construites par le mouvement même qui construit la question de recherche. C'est la même prudence méthodologique qui empêche de parler de « formation discursive » (expression que l'analyse du discours française, à tendance critique, utilise dans des termes proches, quoique différents, de ceux de Michel Foucault, 1969) sans céder à la tentation de considérer comme telle une institution déjà instituée, au lieu de précisément l'appréhender dans le travail même de la recherche empirique : faute de quoi, on emploierait le même langage et le même découpage du monde que ceux qu'il s'agit précisément de décoder (voir notamment Sitri, 2015).

Une telle approche permettrait d'éviter les effets essentialisants des catégorisations et d'interroger les enjeux et rapports de pouvoir qui se manifestent ou s'instituent dans les phénomènes d'assujettissement, non sous la forme de déclarations de principes, mais dans l'analyse concrète (et exigeante) de la matérialité des formes linguistiques qu'ils prennent dans des corpus effectifs. Ces derniers ont toute chance, dans une telle optique, de construire de nouvelles questions, plutôt que de reproduire des catégories pratiques, précisément souvent induites de la pratique.

- 3) La question précédente nous amène à une autre question également liée à cette oscillation terminologique. Dans vos recherches, dans quelle mesure est-il pertinent d'établir une distinction entre « écriture universitaire » et « écriture scientifique »?

Ma réponse à la précédente question vaut bien sûr pour celle-ci, mais j'ajouterais qu'il serait intéressant, si l'on attache de l'importance à ces catégorisations, de mettre en discussion les travaux qui les construisent, afin d'observer concrètement ce que chacun d'eux met en lumière et occulte et ce qu'ils ont de spécifique ou de commun.

Mais, précisément, dans mes propres recherches, je ne souhaite pas établir des catégorisations à priori ni à posteriori. J'assume une position empiriste, qui prend les objets du monde tels que je les perçois dans les communautés de langue et de pratiques dans lesquelles je m'insère pour précisément les interroger et, le cas échéant, les déconstruire, en essayant d'apporter quelques éclairages par un souci d'analyse raisonnée. On pourrait dire que celle-ci relève, dans « un espace non-poppérien du raisonnement naturel » (Passeron, 1991) de la « description empirique du monde historique » qu'aucun « langage protocolaire unifié » ne peut prétendre élaborer, mais qui s'essaie à atteindre une « interprétation conceptuelle » qui ait quelque « pertinence empirique » (Ibid.).

Cette posture de recherche s'illustre particulièrement dans l'approche comparatiste qui préside à mes derniers travaux dans le champ des littéracies académiques, réalisés en collaboration, qu'il s'agisse de comparer des écrits d'enseignants-chercheurs dans leurs pratiques respectives de recherche et d'enseignement (Daunay, Delcambre, 2017) ou les mémoires d'étudiants de master et les

articles d'enseignants-chercheurs (Bart, Daunay, 2019). Ces travaux veulent obéir aux principes d'une approche comparatiste telle que peut la concevoir Marcel Detienne (2000), qui articule une forte négation de l'intangibilité des frontières (disciplinaires, ethniques, géographiques, historiques, nationales...) et la nécessité de leur reconnaissance pour engager une avancée du savoir collectif.

Dès lors, la pertinence à établir une distinction entre « écriture universitaire » et « écriture scientifique » tient précisément à ce qu'elle peut apporter dans l'identification de ce qui se joue comme différence ou comme similitude dans les écrit(ure)s de sphères différentes : par exemple, dans un corpus *ad hoc*, donc non susceptible de généralisation, il est intéressant de voir que, d'un certain point de vue, l'on peut établir une différence dans les modalités énonciatives entre des écrits selon qu'ils sont identifiés comme inscrits dans l'enseignement ou la recherche, et que ces différences s'observent à l'identique dans les deux sous-corpus constitués d'écrits de deux pays, le Brésil et la France (Daunay, Delcambre, 2017) ; par exemple encore, dans un autre corpus, toujours aussi *ad hoc* et toujours aussi peu représentatif, il a pu être montré que ce qui différenciait des pratiques d'experts dans des publications scientifiques et des pratiques de novices dans des écrits d'évaluation universitaire, ce n'était pas le fait que les uns feraient plus de références non théoriques que les autres (telle était notre hypothèse) mais le fait que la nature de ces références non théoriques diffère selon les écrits (Bart, Daunay, 2019).

Si ces résultats ont été rendus possibles par des délimitations empiriques, ils ne permettent pas d'instituer ces dernières, mais de les interroger, pour ne pas redoubler dans la recherche les modalités de découpage du réel que le langage de la pratique autorise voire nécessite.

- 4) Le plagiat est l'un des problèmes majeurs mis en évidence par les enseignants qui abordent l'écriture universitaire. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication est souvent citée dans ce cadre. Quelles remarques auriez-vous à propos de ce problème?

Pour commencer, je dirais du plagiat ce que dit Bernard Lahire de l'échec scolaire (1993) ou de l'illettrisme (1999) : ce qui compte, dans le cadre d'une recherche théorique, est d'identifier comment et pourquoi un « problème social » (ici le plagiat) émerge dans une société donnée (cf. Howard, 1995). Le plagiat cesse aussi d'être un problème en soi si l'on quitte le terrain de l'expérience personnelle (qui peut s'enraciner dans des problématiques professionnelles, juridiques ou morales) pour l'envisager plus globalement dans une perspective d'apprentissage et d'acculturation aux formes de l'écriture académique, qui le met en relation avec d'autres pratiques (par exemple Donahue, 2008b ; Dolignier, 2016). Enfin, dans la lignée de ces approches, sans doute y aurait-il matière à faire le même travail que j'ai pu faire naguère sur la paraphrase (qui relève d'une problématique assez proche à beaucoup d'égards), pour montrer que les formes de délimitation d'une erreur d'apprenant sont sujettes à caution et que leur essentialisation repose souvent sur des présupposés théoriques que peut mettre à mal une étude plus en profondeur : dans une telle optique, l'élève qui ne comprendrait pas (celui qu'on qualifie souvent d'« imbécile », comme le fait Henri Michaux, 1929, pour précisément se démarquer de cette position) mettrait à vrai dire le doigt sur le problème théorique en question (cf. Daunay, 2014).

Or, questionnons la question ici posée : quel locuteur y construit l'énonciateur « les enseignants » ? S'agit-il d'un enseignant,

qui donc s'inscrit dans cette communauté des enseignants ? S'il produit cette question en tant que chercheur, il épouse pour autant les termes de l'énonciateur qu'il construit, insérant de ce fait une catégorie pratique fondée sur un jugement spontané dans un métalangage scientifique, selon une procédure décrite et dénoncée par Oswald Ducrot (1984). Mais plus encore, quel est cet énonciateur ? Quelle est cette voix anonyme qui énonce que « le plagiat est un problème majeur » ? Cette voix de la rumeur a toute chance de construire une rumeur : c'est ce qui fait que la question ne peut fonctionner que sur un « préconstruit », comme dirait l'analyse du discours (cf. Pêcheux, 1975), et que cet implicite laisse entendre clairement qu'on est en train de parler du plagiat des étudiants, comme si cela allait de soi bien que ce ne soit pas dit. Et c'est le même implicite qui ne permet pas d'entendre que l'on pourrait être en train de parler du plagiat des... enseignants, ou encore des enseignants-chercheurs – problématique qui gagnerait sans doute à être traitée plus amplement, qu'il s'agisse de l'autoplégat (que mon propos ici-même pourrait aisément illustrer) ou de l'hétéroplégat (que bien sûr je cherche à éviter, sans pouvoir garantir qu'un regard armé d'outils théoriques et méthodologiques nouveaux n'en identifierait pas des traces, à mon insu...).

Ce type de dichotomie (les enseignants jugeant vs les étudiants jugés) réitère dans le métadiscours le jugement évaluatif descendant du discours de la pratique et reconstruit du même coup les effets inscrits dans cette relation, au lieu d'interroger les « dysfonctionnements » (Reuter, 2013) de l'institution qui pourraient l'expliquer : car, finalement, quels sont les ressorts d'une institution dont les modalités de fonctionnement (et d'évaluation) génère la possibilité du plagiat ? Une question comme celle-ci redessine tout autrement la problématique du plagiat et l'insère dans la logique institutionnelle qui n'exclut pas « les enseignants » ni les « enseignants-chercheurs ».

Quant à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, dans le contexte de cette problématique ou d'une autre, je n'aurais pas grand-chose à dire, n'étant pas spécialiste de ces questions. Mais je suggèrerais, de manière très généralisante et schématique, qu'il en est du numérique comme de l'écriture : c'est une « technologie de l'intellect » ; cette expression célèbre de Jack Goody (1969 ; 1977 ; 2007) me semble valoir aussi bien pour le numérique que pour l'écriture : dans un cas comme dans l'autre, elle dit (pour paraphraser Goody, 2004) les effets cognitifs et sociaux de l'outil, l'imbrication entre d'une part l'objet (et ses composantes), d'autre part, les compétences motrices et cognitives nouvelles qu'il suppose ainsi que les formations qu'elles requièrent, enfin les produits dont il permet la conception et la réalisation (cf. Daunay, Fluckiger, 2018). Sans qu'il s'agisse de revenir, en cette matière comme en d'autres, à un « grand partage » que Goody lui-même dénonçait, on ne peut que supposer des effets du numérique, fussent-ils différenciés selon les contextes en jeu ou selon les angles d'attaque de leur description théorique. Et l'on peut bien supposer, au moins à titre d'hypothèse, un effet observable (ou construit) du numérique sur l'écriture, notamment pour observer les modalités d'un « engendrement paraphrastique » qui, selon Bernard Cerquiglini (1990), caractériserait aussi bien la « culture scribale » du Moyen-âge, que « l'écrit écranique » de notre époque informatisée...

- 5) Dans la sphère universitaire, en tant que spécialiste des pratiques d'écriture, quels thèmes et défis envisagez-vous pour la recherche de « l'écriture universitaire » au XXI^e siècle?

Dans la logique de mon propos tout au long de ce texte, je serais tenté d'espérer des travaux qui interrogent les continuités et les ruptures entre toutes les frontières possibles, tout en mettant à l'épreuve les modalités de l'élaboration de ces dernières. Un type d'études, notamment, me semblerait profitable au champ des recherches sur les littéracies académiques : l'analyse la plus fine des productions d'étudiants ou des pratiques des enseignants et formateurs, non en termes de déficits ou de difficultés ni en termes de normativité et de hiérarchie, mais en vue de les constituer en matériau destiné à interroger les instruments de mesure traditionnels. Car, à y regarder de plus près (je m'y suis essayé dans le domaine de la didactique de la littérature : Daunay, 2007), on observe finalement que la recherche s'empare souvent des outils d'évaluation en usage dans le champ pratique.

Un moyen serait sans doute de suivre l'intuition d'Isabelle Delcambre (2001), à propos des textes d'élèves : elle se proposait d'appliquer à ceux-ci le principe philologique de la *lectio difficilior* ; ce dernier principe est qu'entre deux variantes dans les versions manuscrites d'un même texte, il vaut mieux choisir celle qui est la plus difficile à interpréter, qui s'écarte le plus de l'attendu (pour la forme ou le sens) : car il y a des chances que les copistes qui proposent les leçons les plus courantes, les plus attendues, les moins déviantes, aient suivi leur propre pente, aient assimilé le texte initial à leur propre compréhension, à leur usage.

Dans le cas des textes d'élèves, il n'est pas question de plusieurs variantes ou leçons... Mais il est bien plusieurs lectures possibles et plusieurs interprétations : et celles-ci construisent précisément le sens du texte de l'élève, plutôt qu'elles ne l'enregistrent. La *lectio difficilior* des textes d'élèves – ou d'étudiant – consisterait alors en la sélection, dans la lecture, du sens le plus difficile, c'est-à-dire celui

qui irait contre sa propre pente, qui consiste à trouver ce que l'on s'attend à trouver dans ces textes, autrement dit ce qui va dans le sens de sa propre théorie (spontanée pour les enseignants, construite chez les chercheurs). Une telle proposition, qui vaudrait pour les textes d'étudiants comme pour les pratiques des enseignants, est une invitation prendre au sérieux les sujets (dans tous les sens du terme) de l'étude. Elle revient à accroître dans le champ la part de la dimension critique – voire métacritique.

- 6) Du point de vue théorique et méthodologique que vous avez adopté, pouvez-vous commenter la relation entre les pratiques de littéracies à l'université et leurs effets sur l'activité professionnelle et citoyenne en tenant compte des exigences et des spécificités de votre pays.

Avant d'en venir au contenu de la question, je voudrais interroger le choix, dans la question en français, de l'orthographe « littéracies ». Elle est le calque le plus proche de l'anglais *literacy*, mais concurrence d'autres orthographes, dont celle que j'adopte ici (« littéracie »), fidèle au choix de l'équipe de recherche à laquelle j'appartiens (cf. Delcambre, Lahanier-Reuter, 2012), ou l'orthographe plus ancienne et plus courante, « littératie ». Cette variation orthographique du mot en français (pour une réflexion approfondie sur la question, voir Jaffré, 2004) est sans doute l'un des signes de la difficulté du mot – comme de la notion – à s'implanter dans le paysage intellectuel français ; on peut voir deux témoignages de ce phénomène, d'une part, au moment de l'introduction de ce terme en France, avec la parution en français du livre de Hoggart (1957/1970), qui traduit *The Uses of Literacy* par *La Culture du pauvre* (cf. l'explication que donne Jean-Claude Passeron de ce choix dans sa

présentation du livre) ; d'autre part, au cours des dernières années, dans le choix fait par le PISA (*Programme for International Student Assessment*, outil d'évaluation des élèves développé par l'OCDE) de traduire *literacy* par « culture » et, plus spécifiquement, *reading literacy* par « compréhension de l'écrit ».

Peut-être pourra-t-on juger que la raison qui m'a fait retarder le traitement de la question, outre le souci de soulever le problème terminologique ci-dessus, était mon incapacité à m'en acquitter... De fait, une telle question ne peut obtenir de réponse sans étude de nature sociologique ou anthropologique : et, pour ma part, je ne suis pas spécialiste de ces champs et ma réponse ne pourrait être, de ce fait, qu'une réponse d'opinion. Je m'en abstiendrai donc.

Je vais donc m'autoriser à répondre de façon libre : si, d'une manière générale, il me paraît important de suivre Jean-Paul Bronckart (2001) dans sa réflexion sur « l'agir humain dans le monde », qui montre l'impossibilité de couper les interrogations scientifiques fondamentales des « dimensions actives et interventionnelles des conduites humaines », il me paraît tout aussi essentiel de ne pas minimiser les enjeux théoriques et méthodologiques de « la problématique de l'intervention », pour prendre encore les mots de Bronckart. Il faut rappeler que la relation entre la recherche et le monde n'est pas transparente et que l'opacité de cette relation ne la rend pas accessible d'emblée. À ne pas interroger (avec les outils adéquats, qui ne sont pas toujours ceux du chercheur impliqué) les modalités de cette relation, on retombe dans les travers de l'applicationnisme que le même Bronckart dénonce précisément, qui consiste en l'injection dans le champ pratique de données scientifiques – quand, ajouterais-je, ce ne sont pas les convictions préalables du chercheur, conforté de résultats scientifiques comme par magie congruents.

La dimension critique de la recherche sur les littéracies académiques, dont j'espère le développement, doit passer à mon sens aussi par la mise en cause des évidences partagées par les chercheurs du domaine. Sans doute cela demande-t-il, dans un domaine sujet à une forte demande sociale, une « suspension de l'action » (Hofstetter, Schneuwly, 1998) ou, à tout le moins, de la dimension prescriptive et normative que peut prendre parfois le discours scientifique en matière d'enseignement et de formation (Moirand, 1988).

Or une telle posture critique interdit de se donner soi-même des brevets d'efficacité sociale.

Références

ALTHUSSER, Louis (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État (notes pour une recherche). *La Pensée* 151. p. 3-38.

ALTHUSSER, Louis (1995). **Sur la reproduction**. Paris : Presses universitaires de France.

BART, Daniel (2011). Conceptions de la recherche des universitaires de sciences de l'éducation et formes des travaux émergents. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, Presses Universitaires de la Méditerranée, p. 45-61.

BART, Daniel ; Daunay, Bertrand (2019). Les entrées en matière non théoriques dans des mémoires de master et des articles de revues. *Linguagem & Ensino*, 22/3, p. 906-932.

BECKER, S. Howard (1986). **Writing for Social Sciences. How to Start and Finish Your Thesis, Book, or Article**. Chicago: University of Chicago Press.

BOCH, Françoise; Frier, Catherine (Dir.) (2015). **Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques**. Grenoble : UGA Éditions.

BRONCKART, Jean-Paul (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. Dans J.-M. Baudouin, J. Friedrich (Dir.). **Théories de l'action et éducation** (p. 133-154). Bruxelles : De Boeck Université.

CERQUIGLINI, Bernard (1990). La paraphrase essentielle de la culture scribale. *Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 14-15, p. 9-16.

CHEVALLARD, Yves (1996). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. Dans J. Brun (Dir.), **Didactique des mathématiques** (p. 145-196). Lausanne : Delachaux & Niestlé.

DABÈNE, Michel (1987). **L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

DAUNAY, Bertrand (2007). Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature. Dans J.-L. Dufays (Dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (p. 35-43). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

DAUNAY, Bertrand (2014). De l'imbécile en didactique du français. Dans B. Daunay, J.-L. Dufays (Dir.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (p. 175-185). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

DAUNAY, Bertrand (2016). Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique. *Éducation et didactique*, 10/2, p. 123-136.

DAUNAY, Bertrand ; DELCAMBRE, Isabelle (2017). Les modalités énonciatives de la reprise du discours d'autrui dans les écrits de recherche et les écrits didactiques », *Scripta*, 21/43, p. 37-64.

DAUNAY, Bertrand ; FLUCKIGER, Cédric (2018). Écriture et numérique : pourquoi et comment parler de littéracie numérique ?. *Recherches*, 69, p. 71-86.

DELCAMBRE, Isabelle (2001). *Écrire / construire la didactique du français : entre art-de-faire et recherche, dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, volume 1 : synthèse des travaux*. Université Charles de Gaulle – Lille 3.

DELCAMBRE, Isabelle ; LAHANIER-REUTER, Dominique (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-19.

DETIENNE, Marcel (2000). *Comparer l'incomparable*. Paris : Seuil.

DOLIGNIER, Catherine (2016). Plagiat, copie et reformulation paraphrastique dans l'écriture longue du mémoire de master. *Mélanges CRAPEL*, 37/1, p. 129-142.

DONAHUE, Christiane (2008a). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

DONAHUE, Christiane (2008b). When Copying is not Copying : Plagiarism and French Composition Scholarship. Dans C. Eisner

& M. Vicinis (Eds.), **Originality, Imitation and Plagiarism: Teaching Writing in the Digital Age** (p. 90-104). Michigan: Digitalculturebooks.

DUCROT, Oswald (1984). **Le dire et le dit**. Paris : Minuit.

FLØTTUM, Kjersti ; DAHL, Trine ; KINN, Torodd (2006). **Academic Voices. Across languages and disciplines**. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

FOUCAULT, Michel (1969). **L'Archéologie du savoir**. Paris : Gallimard.

FOUCAULT, Michel (1975). **Surveiller et punir. Naissance de la prison**. Paris : Gallimard.

FRANÇOIS, Frédéric (1980). Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles. **Langages**, 59, p. 25-52.

GOODY, Jack (1969). **Literacy in Traditional Societies**. New York: Cambridge University Press.

GOODY, Jack (1977). **The Domestication of the Savage Mind**. Cambridge-London-New York: Cambridge University Press.

GOODY, Jack (2007). **Pouvoirs et savoirs de l'écrit**. Paris : La Dispute.

HOFSTETTER, Rita ; SCHNEUWLY, Bernard (1998). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. Dans R. HOFSTETTER, B. Schneuwly (Dir.), **Le pari des sciences de l'éducation** (p. 7-25). Bruxelles : De Boeck.

HOGGART, Richard (1957). **The Uses of Literacy**. London: Chatto and Windus.

HOWARD, Rebecca Moore (1995). Plagiarisms, Authorships and the Academic Death Penalty. **College English**, 57/7, p. 788-806.

HYLAND, Ken, Bondi Marina (Dir.) (2006). **Academic discourse across disciplines**. New York: Peter Lang.

JAFFRÉ, Jean-Pierre (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion. Dans C. Brissaud, C. Barré-De Miniac, M. Rispaïl (Dir.), **La littéracie. conceptions théoriques et pratiques d'enseignement**

de la lecture-écriture (p. 21-41). Paris : L'Harmattan.

LABORDE-MILAA, Isabelle ; BOCH, Françoise ; REUTER, Yves
« Présentation [du numéro *Normes et pratiques de l'écrit dans le supérieur*] », *Pratiques* n° 121-122, 2004, p. 3-8.

LAHIRE, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

LAHIRE, Bernard (1999). *L'Invention de l'illettrisme*. Paris : La découverte.

MICHAUX, Henri (1929). *Ecuador*. Paris : Gallimard.

Moirand, Sophie (1988). *Une histoire de discours... Une analyse des discours de la revue « Le Français dans le monde ». 1961-1981*. Paris : Hachette.

PASSERON, Jean-Claude (1991). *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.

PÊCHEUX, Michel (1975). *Les Vérités de la Palice*. Paris : Maspéro.

RANCIÈRE, Jacques (1987). *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.

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

REUTER, Yves (2013). *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

REUTNER, Ursula ; Schwarze, Sabine (Dir.) (2008). *Le style, c'est l'homme : unité et pluralité des discours scientifique*, Francfort-sur-le-Main, Peter Lang.

SIMARD, Claude (2001). Bases épistémologiques de la didactique du français langue première. Dans M. Marquilló Larruy (Dir.). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (p. 31-38). Poitiers : Université de Poitiers.

SITRI, Frédérique (2015). *Parcours en analyse du discours : enjeux et méthode. Autour d'écrits professionnels*. Note de synthèse

en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Paris : université Sorbonne nouvelle. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01660298/>

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

STREET, Brian V. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman Group Ltd

TUTIN, Agnès ; GROSSMANN, Francis (Dir.) (2013). *L'écrit scientifique : du lexique au discours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

VOLD, Eva Thue (2008). *Modalité épistémique et discours scientifique. Une étude contrastive des modalisateurs épistémiques dans des articles de recherche français, norvégiens et anglais, en linguistique et médecine*, Thèse, Université de Bergen.

“Letramento acadêmico: construção de conhecimentos e de identidades”

CECILIA MARIA ALDIGUERI GOULART é Doutora em Linguística pela PUC-Rio. Pós-doutorado na Faculdade de Educação/UNICAMP. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordena o grupo de pesquisa Linguagem, cultura e práticas educativas desde 2001. Desenvolve estudos sobre os temas Alfabetização; Letramento; Processos de ensino-aprendizagem; e O trabalho com a linguagem na escola, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Autora de vários artigos publicados em livros e periódicos. Livros organizados: **Aprender a escrita, aprender com a escrita** (2013); **Como alfabetizar? Na roda com professoras alfabetizadoras** (2015); **Alfabetização e discurso** (2019).

VICTORIA WILSON é Doutora em Letras pela PUC-Rio. Professora Associada da Faculdade de Formação de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP-UERJ. Coordenadora do grupo de pesquisa Linguagem & Sociedade (CNPQ/UERJ). Desenvolve pesquisas na área da Linguística Aplicada com foco no ensino, gêneros textuais e letramentos e no âmbito dos estudos sociointeracionais. Autora de vários artigos publicados em livros e periódicos. Livros organizados: **Aprender a escrita, aprender com a escrita** (2013); **Leitura, escrita, ensino** (2015).

- 1) Inúmeras são as pesquisas do campo dos estudos da escrita acadêmica cujos resultados têm apontado, de modo consensual, que a constituição do universitário no e pelo discurso acadêmico-científico – seja da graduação ou da pós-graduação, respeitadas as suas especificidades – comporta um processo complexo para a entrada em uma nova ordem discursiva. Qual é sua opinião sobre esse quadro?

A entrada do universitário na esfera acadêmica comporta um processo complexo de constituição de uma nova ordem discursiva. A complexidade se vincula tanto ao trabalho acadêmico realizado anteriormente à entrada na universidade quanto àquele realizado na própria universidade.

O trabalho com a língua na escola tradicionalmente tem contribuído pouco para a formação de leitores e escribas proficientes. Predomina, ainda na atualidade, grande ênfase em trabalho com modelos de exercícios estruturais, ao longo do processo de escolarização, com a preocupação voltada para o ensino de nomenclatura gramatical em que as classificações predominam e os sujeitos são eclipsados. De acordo com os dados do Indicador Nacional do Analfabetismo Funcional de 2018,

há uma significativa proporção de pessoas que, por exemplo, mesmo tendo chegado ao Ensino Médio e ao Superior, não conseguem alcançar os níveis mais altos da escala de Alfabetismo, como seria esperado para esses níveis de escolaridade. Com efeito, 13% daqueles que chegam ou concluem o Ensino Médio podem ser caracterizados como Analfabetos Funcionais. Por outro lado, apenas um terço (34%) das pessoas que atingem o nível superior podem ser consideradas proficientes pela escala do Inaf. (INAF, 2018, p. 10).

Os dados do INAF apontam que 13% dos que chegam ou concluem o Ensino Médio podem ser caracterizados como analfabetos funcionais, uma constatação grave. Na entrada do Ensino Superior, por sua vez, apenas um terço pode ser considerado proficiente. Os dados evidenciam que há muito o que ser trabalhado no Ensino Superior para que os universitários alcancem a chamada escrita acadêmica.

Quando nos referimos à nova ordem discursiva, entendemos que os universitários dão prosseguimento à ampliação de seus conhecimentos sobre diferentes dimensões do mundo e, conseqüentemente, à ampliação do repertório de linguagens sociais. No processo formal de escolarização, a ampliação acontece, de diferentes modos, relacionada às experiências prévias da vida ordinária, cotidiana. As linguagens sociais são em número infinito e estão ligadas aos diferentes espaços sociais, a tempos históricos, enfim, às diferentes formas de olhar o mundo, sempre carregadas de conteúdos determinados, que as especificam (BAKHTIN, 1998).

A expectativa é que os alunos universitários vão tornando cada vez mais complexos seus modos de argumentar, explicar, descrever, analisar, entre outros, tanto na fala quanto na escrita. A expectativa nem sempre é alcançada. Seja por motivações relacionadas ao próprio processo anterior de escolarização, ao modo como a língua foi trabalhada, seja por diferença entre os falares de origem, ou seja, as linguagens sociais características de grupos sociais e normas urbanas de prestígio.

Considerando a escrita formal como mais uma dimensão do processo de organização do real, fundada no princípio da racionalidade (cuja referência é a sociedade europeia ocidental), conforme Rocha (2010) e Oliveira (1995), ainda que essa racionalidade possa ser contestada e também vivenciada de outras formas, as práticas

discursivas que envolvem e integram a escrita escolar(izada), formal, compõem o que se concebe como cultura escrita. E é essa cultura escrita, acervo, de certo modo, também individual de cada aprendiz em sua trajetória de formação escolar, que apontará o modo como cada aprendiz se relacionará com as práticas discursivas escritas na universidade.

No entanto, outras variáveis integram a aprendizagem da escrita. Segundo Rocha, “A escolarização, o letramento e a alfabetização constituem três processos que se sobrepõem e resultam em diferentes condições letradas que se modificam conforme o aprendiz vivencia novas práticas de leitura e escrita.” (ROCHA, 2010, p. 131). Ao ingressarem na universidade, os alunos são introduzidos a práticas discursivas distintas das escolares (embora não dissociadas delas) e variadas, em função das disciplinas que compõem a grade curricular, que requerem, por sua vez, modos de ler, escrever, conhecer e refletir específicos/singulares, o que implica a aprendizagem de linguagens elaboradas e especializadas relativas a cada campo do saber.

Entendemos, portanto, que a leitura e a escrita de textos acadêmicos instauram uma nova ordem discursiva e constituem processos complexos, devido aos aspectos apontados anteriormente, acrescidos de outros relativos às diferentes identidades/ subjetividades que integram o ambiente acadêmico e a esfera universitária. Com efeito, a constituição do universitário no e pelo discurso acadêmico-científico não ocorre sem embates ou tensões, pois, como afirma Volóchinov (2017), o signo ideológico é uma arena de conflitos. De um lado, temos os professores com suas expectativas, muitas vezes consolidadas em relação à escrita dos alunos, e suas compreensões (pois também partem de suas próprias experiências com a linguagem), presumindo que os alunos já deveriam conhecer as normas e práticas

de leitura e escrita a que são submetidos, estando aptos para as tarefas e atividades propostas. De outro lado, apresentam-se os alunos em termos de suas condições letradas anteriores diante de novas experiências com a linguagem escrita, o que implica valores, crenças e identidades que passam a ser projetadas nessa experiência e nessa relação com os professores e com a academia, isto é, com a nova ordem discursiva.

A constituição de uma nova ordem discursiva pelos alunos implica, no nosso entender, a ação deliberada dos professores no trabalho com a linguagem. Primeiramente, com a valorização das falas e das realidades sociais dos alunos e com a afirmação do conhecimento deles como expressão de liberdade, como forma de criação. Em segundo lugar, com a apresentação e discussão de outros modos de utilizar a língua, cientificamente, inclusive, valorizando outras formas de expressão. Bechara (2005), discorrendo sobre a democratização do ensino, entende que o professor não deva acastelar o aluno na chamada língua culta, como a única maneira de se expressar. Ao contrário, o professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos linguísticos possíveis, e que saiba eleger as formas exemplares para os diferentes momentos, expressando-se com responsabilidade cultural, política, social, artística etc. O professor desse modo transforma o aluno num poliglota dentro da sua própria língua, afirma ainda Bechara.

Trazendo Bakhtin para a conversa, entendemos que a proposta de Bechara sobre a educação linguística pode ser ampliada com a concepção de que, no processo de escolarização, ao aprofundarem o conhecimento do mundo com a aprendizagem de diferentes áreas de saber, os alunos incorporam novas linguagens sociais, novas formas de dizer o mundo. Não se trata de uma equiparação ingênua de posições, a perspectiva e o alcance das linguagens sociais são maiores,

mais abrangentes. As diferentes esferas sociais do conhecimento se organizam como linguagens sociais típicas que as especificam e as consolidam como áreas de conhecimento, “pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetivas, semânticas e axiológicas” (BAKHTIN, 1998, p. 98). Em cada linguagem, pelo seu caráter de regulação, constituem-se modos de apreensão de sentidos e, pelo seu caráter de indeterminação, modos de transformação de sentidos. Todas essas características dão forma não somente a modos de escrever, mas também de falar.

É necessária uma ação pedagógica deliberada para que os universitários tenham oportunidade de ler e ouvir leituras, falar e escrever textos, em que as formas linguísticas sejam analisadas do ponto de vista de suas possibilidades de significação, avaliadas por sua expressividade estilística. Por que escolhemos uma forma composicional e não outra, por exemplo? Que diferenças há entre elas? O que desejamos expressar? Trabalhando com os sentidos dos textos, contribuiremos para que os universitários criem uma linguagem própria, assumam suas palavras. Uma nova ordem discursiva significa novas formas de constituição humana em sociedade em que o compromisso político deva se sobrepor a aspectos subjetivos individuais.

- 2) Em diferentes pesquisas, nota-se que as expressões “escrita acadêmica”, “escrita científica”, “escrita na universidade”, embora carreguem uma oscilação terminológica, parecem apontar para uma mesma prática: a de escrever sob as injunções do domínio acadêmico-científico. Outras pesquisas, no entanto, tomam como necessário e relevante estabelecer uma distinção entre escrita acadêmica e escrita científica. Que observações vocês fariam sobre essa questão?

As três expressões referentes à escrita – “acadêmica”, “científica” e “na universidade” – compartilham o domínio de gêneros do discurso cujas normas e convenções estariam, a princípio, bem definidas em termos do “estilo do gênero”: “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos.” (BAKHTIN, 2003, p. 266). As funções e as condições de comunicação discursiva, reforça o autor, geram os gêneros específicos de cada campo.

Portanto, para compreender certas nuances que caracterizam essa escrita como acadêmica, científica e na universidade, precisamos considerar, segundo a perspectiva bakhtiniana: (i) as funções e as condições de comunicação discursiva; (ii) o endereçamento, o destinatário: a posição social, o título e o peso do destinatário; (iii) a expressividade: a relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (BAKHTIN, 2003, p. 289-302).

A função discursiva está ligada ao campo, no caso, o acadêmico e/ou científico, e, aqui, vamos delimitar a universidade como domínio prototípico (há outros centros de pesquisa científica além da universidade) cujas condições de comunicação discursiva correspondem às formas de organização e às convenções específicas do referido campo.

Dentro dos limites apontados, considerando-se a escrita no domínio acadêmico-científico, os lugares e os papéis sociais dos sujeitos que participam desse domínio definem, de certo modo e até certa medida, a escrita como acadêmica, científica, acadêmico-científica. Considerando que todo texto é escrito (a princípio) para ser lido e/ou avaliado, indagamos: Quem delimita e legitima as condições de comunicação discursiva na universidade? Quem conceitua as diferentes formas de escrita que circulam na universidade? Que

gêneros seriam apontados como preponderantemente científicos? Que gêneros se enquadrariam sob o rótulo de acadêmicos? Resumos, resenhas, relatos de experiência, relatos de estágio, ensaios escritos na e para a universidade pelos alunos seriam acadêmicos ou científicos? Projetos monográficos, monografias, dissertações, teses e artigos definiriam uma escrita científica? Textos escritos para revistas especializadas e para órgãos de fomento ou bancas examinadoras, como seriam rotulados? Tais distinções seriam válidas? O peso e o título e a posição social do escrevente (aluno e/ou professor) caracterizariam essas escritas? O peso de quem escreve e o peso do destinatário influenciariam a distinção desta escrita? Em caso afirmativo, em que medida? Parece-nos que a caracterização dessas modalidades de escrita deve ser pensada sob a concepção ideológica do signo, tendo em vista os papéis sociais que cada sujeito ocupa no domínio acadêmico-científico e as relações de interação presumidas, de um lado, e vivenciadas, de outro, por cada um.

Nesse sentido, um outro aspecto relevante é o que se refere à expressividade, isto é, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 289), pois é o estilo individual que determinará, segundo o filósofo, as escolhas dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, constituindo o estilo do enunciado, ou, como podemos depreender, o estilo do gênero. Que tipo de relação valorativa cada um imprime em seu texto a ponto de adequá-lo (ou não) às normas do gênero? Quais os limites para as escolhas (e rupturas) no campo acadêmico-científico? Nesse caso, como determinar uma escrita como científica ou acadêmica? Voltamos à mesma circularidade anterior, uma vez que estamos presas a convenções criadas e mantidas pelos “donos do poder”, baseadas em uma dinâmica de avaliação e legitimidade (“Manda quem pode, obedece quem tem juízo”).

No adendo a essa discussão, somam-se às questões epistemológicas as metodológicas no tratamento das racionalidades científicas em termos das concepções em torno do que é ciência e do que é científico. No âmbito das ciências “duras” e no domínio de certa compreensão da língua escrita (em relação à língua falada), escritas e gêneros acadêmicos/científicos compartilham certos traços comuns, ainda que não consensuais, em termos do dizer/fazer científico. Dentre esses traços, destacamos: (i) objetividade e neutralidade da linguagem, com atenuação das marcas de subjetividade; (ii) racionalidade científica, tais como generalizações; predições e controle que caracterizam o rigor científico; (iii) transparência, em busca da verdade científica e universal; (iv) descentramento do sujeito, já que o foco recai sobre o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 1995).

Esses traços caracterizam um fazer científico, inserido no paradigma positivista e mecanicista que caracterizou as Ciências Biológicas e as da Matemática, influenciando também o modo de pensar e organizar o real das Ciências Humanas. No paradigma científico galileano, como bem lembra Carlo Ginzburg: “Quanto mais os traços individuais eram considerados pertinentes, tanto mais se esvaía a possibilidade de um conhecimento científico rigoroso.” (GINZBURG, 1989, p.163). Para Boaventura de Sousa Santos, trata-se de “um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenómenos”. (SANTOS, 2010, p. 29). No entanto, esse tipo de fazer científico está chegando ao fim, conforme as reflexões do autor: “estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica.”.

A partir dessa premissa, o sociólogo levanta várias hipóteses para pensar o fim dessa hegemonia: a recusa a todas as formas de

positivismo lógico ou empírico, ou de mecanicismo realista; a revalorização dos estudos humanísticos, superando a dicotomia ciências naturais/ciências sociais para se chegar a um conjunto de “galerias temáticas”, em prol da superação da distinção entre o conhecimento científico e o conhecimento vulgar (SANTOS, 2010, p. 19-20). Para o autor, o conhecimento pós-moderno requer outras metodologias, ou melhor, assenta-se na pluralidade metodológica para a revisão e a rediscussão de todos os paradigmas anteriores.

Por essa razão, o conceito de heterocientificidade, segundo Bakhtin (2003), se mostra relevante para tratar da escrita nas Ciências Humanas, grande área em que atuamos, e assumir uma posição epistemológica com base no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que aspira ao rigor flexível e ao princípio dialógico subjacente a essa posição. Assumir a heterocientificidade implica abandonar a posição epistemológica que somente admite como científico (e verdadeiro dentro de cada teoria) o enunciado relativo àquilo que se repete, àquilo que é imutável, àquilo que é produto da abstração deduzidas todas as particularidades, todas as singularidades como “desvios” não significativos da realidade concreta (GERALDI, 2012, p. 20).

Consideramos a subjetividade parte integrante da singularidade da realidade social. Para ilustrar os desafios de assumir a subjetividade como forma de conhecimento – científico/acadêmico –, apresentamos um trabalho monográfico de aluno do curso de graduação em Letras intitulado **A importância da Literatura infantil na formação do leitor: uma trajetória de vida**. A leitura do estudo causou estranheza no começo, ainda que estivesse bem demarcado inicialmente em termos do estilo do gênero, como se pode ler na introdução: “O presente trabalho tem como objetivo descrever minha

trajetória de vida, unindo o entrelaçamento da literatura infantil no processo de aprendizagem e minha escolha de ser um profissional do curso de Letras. [...]”¹

Como um texto autobiográfico seria capaz de tratar das verdades científicas, atender aos princípios da racionalidade e objetividade sem cair “nas armadilhas” da subjetividade? O que a trajetória de vida de Laura² responderia à questão sobre a importância da Literatura infantil na formação do leitor?

Nasci numa cidade do interior [...], aos sete anos deixei minha cidade e vim com minha família para Niterói, viemos tentar a sorte na cidade grande, pois trabalhar na roça, na década de 60 estava muito difícil, e meus pais não tinham terra, não tinham casa e trabalhava para os patrões e ganhavam muito pouco, somente para a sobrevivência. Como todos estavam deixando a “roça”, meus pais também decidiram mudar de estado para dar uma melhor educação para os filhos, tínhamos que estudar, pois eles trabalhadores rurais estudaram até a 5ª. série do antigo primário. [...]

Muitos dos meus familiares não sabiam ler e nem escrever e para conseguir um emprego na nova metrópole era exigido que pelo menos soubesse “assinar” o nome e como eu gostava dos “livros” oferecia-me para ensiná-los, era eu que também escrevia as cartas para enviar as notícias da cidade dos poucos que restaram na “roça”.

A escolha da narrativa pessoal é um aspecto da expressividade e revela a relação valorativa da aluna com o tema de seu projeto monográfico. Para interpretar essa escolha, em que experiências subjetivas constituíram o gênero acadêmico-científico em pauta,

¹Material de pesquisa – acervo do Grupo Linguagem & Sociedade (CNPQ-UERJ): todos os exemplos que se seguem.

²Laura, nome criado para designar a autoria do projeto monográfico citado.

entendemos com Goulart que “formas diferentes das compreensões cotidianas de entender o mundo são incorporadas ao discurso, ampliando universos de saberes dos sujeitos e seus modos de agir a partir de novos saberes”. (GOULART, 2011, p. 130). O texto da aluna baseado em seu acervo pessoal, sua memória afetiva do passado, ganha um novo valor: é reacentuado valorativamente, ao se concretizar como um estudo, no interior da universidade, em ângulo dialógico com saberes do presente, os saberes científicos da universidade, em que a escrevente aprofunda seu processo de letramento para atender ao gênero monográfico solicitado, como se lê a seguir:

Através de minha experiência de vida, pude observar que a literatura é o primeiro caminho para a criança desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa. [...]

Utilizar minha trajetória de vida, ou seja, minha autobiografia fez me entender porque escolhi o curso de Letras, revendo toda a minha vida, pude observar onde nasceu o desejo de lecionar: tendo como base minha mãe como catequista e minha filha como mestrandia em história, esses subsídios foram de grande importância para recomençar e escolher esta graduação.

A aluna ressignifica sua vida e suas opções acadêmicas ao revisitar aspectos de sua caminhada social. Segundo o Grupo de pesquisa Linguagem, cultura e processos educativos (2016, p. III), “Constituídos histórica e socialmente pela linguagem, homens e mulheres ouvem, falam, leem e escrevem movimentados pelos arquivos de conhecimentos que vão compondo ao longo de suas histórias de vida”.

Para concluir, enfatizamos com Zavala (2010) que o letramento acadêmico é muito mais do que a aprendizagem de técnicas e está associado à construção do conhecimento e de identidades, a novas formas de significar e de também de ver o mundo. Para a autora, “as formas de escrita caminham juntas às formas de pensar e as operações cognitivas envolvidas são, por sua vez, inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que a pessoa faz do mundo” (ZAVALA, 2010, p. 81).

Com efeito, pensar sobre as categorias acadêmica e científica em relação à escrita na universidade conduz-nos a refletir sobre o fazer acadêmico e científico de forma geral para pensá-lo também no interior de nossas próprias práticas, tema que será desenvolvido na resposta à próxima questão.

3) A pergunta anterior conduz-nos a uma outra pergunta também relacionada com essa oscilação terminológica. Em seus trabalhos de pesquisa, em que medida se mostra relevante estabelecer uma distinção entre “escrita acadêmica” e “escrita científica”?

No trabalho de pesquisa que realizamos, a distinção em pauta não se mostra relevante, conforme procuramos apresentar na explanação realizada ao responder à questão anterior. Escrita acadêmica e escrita científica expressam resultados de reflexões, estudos, pesquisas, orientados teórico-metodologicamente para a busca de conhecimentos e expansão de construções conceituais. As escritas podem se concretizar em projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses. Todos podem fornecer subsídios científicos para compreender aspectos de temas em estudo e mesmo sistematizar e adensar questões para debates. Certamente, se fôssemos classificar

os escritos em acadêmicos e científicos, teríamos que elencar critérios de cientificidade ligados a condições de verdade cujo rigor, na área de Ciências Humanas, se mostra de maneira diferente de áreas em que estudos de natureza substancialmente quantitativos, por exemplo, prevaleçam. As condições de verdade na área de Ciências Humanas são condicionadas pelas características das situações em que sujeitos produzem seus discursos.

Nesse sentido, compreender as distintas expressões sobre a escrita implica compreender de que escrita estamos falando; de que ciência estamos tratando, e que gêneros do discurso estamos considerando. Além disso, precisamos também pensar as condições de produção dessa escrita: os lugares e os papéis sociais dos pesquisadores e escreventes, e os lugares e os papéis sociais dos interlocutores que temos como horizonte. Com efeito, é necessário trazer o dialogismo como princípio e método. Nas ciências humanas, “não há objeto científico que não seja discursivo; nas ciências humanas, o objeto é o texto, objeto falante”. (AMORIM, 2004, p. 187).

O dialogismo nos leva para além de uma “cerca” acadêmica. A imaginação não sai de cena quando nos referimos à escrita acadêmica/científica. No universo dialógico marcado por tensões, o imaginário tem um papel importante de não anestesiar os sujeitos em modelos fixos. Com isso cria aberturas políticas para novas investidas discursivas, novos gêneros, que são novas formas de agir cientificamente. A vida coletiva dos sujeitos, que transcorre na relação entre presente, passado e futuro, se organiza como uma memória social discursivamente constituída. O imaginário socialmente referenciado transcende individualidades, mas considera as diferenças e orienta ações que podem contribuir para realizar a passagem, em uma via de mão dupla, entre o objetivo e o subjetivo, entre o universal e o particular (inspiração em PERES, 2019), reconhecendo e legitimando o valor do conhecimento e da Ciência.

A escrita acadêmica e científica não deve nos levar a distanciar-nos de nós mesmos, individual e socialmente. Ao contrário, deve nos possibilitar novas interações e novas formas de subjetividade coletiva que fortalecem a todos e a cada um politicamente.

- 4) Um dos grandes problemas apontados por aqueles que se ocupam do ensino da escrita acadêmica refere-se ao plágio. O uso de tecnologias de informação e comunicação tem sido frequentemente citado no âmbito dessa prática. Que observações vocês fariam sobre esse problema?

Antes de abordarmos a questão do plágio, é importante discorrer brevemente sobre o modo como nos constituímos sujeitos, na perspectiva bakhtiniana. Expressar a relação que desenvolvemos com o outro, com a palavra do outro. Somos constituídos pela voz, pelo discurso de outros; por meio deles nos fundamos como sujeitos concretos, marcados cultural e historicamente por aqueles que nos antecederam, pelos que virão depois de nós, com os que conosco convivem, com os que lemos e ouvimos, em suma, por uma legião de falas, ideologicamente e semioticamente plenas de sentido. Por meio de experiências alteritárias significativas, nos tornamos sujeitos e, no processo social, especialmente no ambiente escolar, muitas vezes copiamos para aprender. Copiamos para compreender o que ainda não nos soa familiar e, no movimento, vamos tornando palavras alheias em palavras próprias-alheias, até que incorporamos os conhecimentos como palavras próprias, com nosso tom avaliativo, que se constrói na relação dos novos conhecimentos com a rede de sentidos que já possuíamos anteriormente.

A citação a seguir nos convoca a refletir sobre o discurso alheio quando percebido e assumido como tal e sobre como acontece

a orientação do discurso posterior do ouvinte: “Como é percebido o discurso alheio? Como vive o enunciado alheio na consciência concreta intradiscursiva daquele que percebe? Como o enunciado alheio é transformado ativamente na consciência do ouvinte? E como o discurso posterior é orientado em direção ao discurso alheio?” (VOLÓCHINOV, 2017 p. 252).

O discurso alheio é experimentado como algo externo na consciência do ouvinte que a ele se orienta no sentido de apreendê-lo, produzindo contrapalavras para buscar uma aproximação, para responder responsabilmente à palavra do outro. A situação conceitual apresentada aqui se complexifica enormemente na contemporaneidade quando entram em cena novas tecnologias de informação e a navegação por redes sociais. O espaço virtual se desdobra em inúmeras possibilidades de viagens, entradas, saídas, conversas, temas, imagens, ícones de variados tipos, linguagens. Novos espaços, novos desafios, novos problemas.

O uso de tecnologias da informação facilitou e expandiu o acesso a textos, imagens, vídeos, de forma que práticas de apropriação da palavra alheia se tornaram disponíveis sem fronteiras e barreiras geográficas, temporais e espaciais. As redes sociais, como *facebook* e outras, também expõem e transmitem sistemática e diuturnamente tuítes e curtidas, compartilhamentos e comentários, alterando a sequencialidade e linearidade das informações, as temporalidades e muitas vezes a autoria das mensagens. As chamadas *fake news* têm provocado mudanças inclusive de rumos políticos em determinados países, como foi observado em passado recente no Brasil. As novidades e as novas formas virtuais de ação humana têm sido alvo de estudos e pesquisas para a compreensão de formas ressignificadas de interação entre pessoas, sobretudo no que toca ao domínio e controle autoral de imagens e ideias.

O plágio, antes confinado à cópia de textos e imagens, assumiu proporções que desafiam o modo como incorporamos e lidamos com o discurso alheio, inclusive no que diz respeito à falsidade ideológica, colocando em risco valores éticos essenciais à formação do cidadão. Na universidade, as atividades de cópia e plágio implicam dimensões éticas ligadas à ação dos sujeitos de fazer ciência e de reconhecê-la como um modo de conhecer fundamental para a organização, a estruturação e a renovação da sociedade. De reconhecer, do mesmo modo, a riqueza da diversidade do fazer científico que tem como centro o ser humano em suas expressões e potencialidades. Que conceito de ética dá conta dessa complexidade marcada por relações de força, de poder?

Na perspectiva bakhtiniana assumida, a questão do plágio implica pensar a dimensão ética de nossas atividades acadêmico-científicas, de nosso agir no mundo, da “necessidade de ocupar o lugar singular e único no mundo” (GEGe, 2009, p. 42), de se autorizar como pessoa nesse mundo. Aí se inclui a responsabilidade do sujeito por seu discurso, por sua vida, e a reflexão sobre seus atos em relação aos demais, que lhe dão acabamento estético. No conjunto de obrigações e deveres concretos do sujeito, está o ato de pensar e viver, de comprometer-se responsabilmente. Então a ética é inerente às ações humanas, não está fora de nós e de nossas ações, é um modo de estar no mundo. Assim existe e se relaciona com outras formas de produção do conhecimento. É, pois, nessa direção ética e estética que o trabalho acadêmico deve ser produzido e que o plágio deve ser encarado e discutido, no movimento alteritário de construção de valores que fortaleçam tanto a sociedade pensada coletivamente quanto os sujeitos concretos em suas individualidades.

A atualidade do pensamento bakhtiniano nos convida a pensar sobre questões dialógicas. Cuidar do discurso alheio é zelar

pelo próprio discurso, pois ressonâncias da palavra alheia reverberam na palavra própria, tornando-nos duplamente responsáveis nesse caso. É a sociedade que seleciona e gramaticaliza os aspectos da percepção ativa e avaliativa do enunciado alheio, selecionando o que é constante e julga ser pertinente, afirma Volochinov (2017, p. 252). O que é selecionado e como o é, eis as questões para tratarmos do plágio na escrita acadêmica. Nada mais atual do que esse ponto de vista, pois a escrita acadêmica é marcada pelo atravessamento de vozes alheias e próprias cujo destino está nas mãos de terceiros – aqueles a quem a palavra é transmitida mesmo sem saber. Essa orientação para um terceiro, afirma Volóchinov (2017, p. 252), “é especialmente importante, pois ela acentua a influência das forças sociais organizadas sobre a percepção do discurso.” E toda percepção envolve apropriação e avaliação: são os modos de apropriação que devem ser ensinados e aprendidos, em termos dos apagamentos do discurso alheio ou do reforço do discurso autoral. Volochinov refere-se ao estilo linear – marcado pelo dogmatismo autoritário presente na Idade Média e pelo dogmatismo racionalista nítido nos séculos XVII e XVIII – e o estilo pictórico – presente no individualismo realista e crítico, no final do século XVIII e início do XIX, e no individualismo relativista da contemporaneidade, em que se nota a decomposição do contexto autoral (VOLÓCHINOV, 2017, p. 262).

A decomposição do contexto autoral é evidenciada nas redes sociais e no acesso a informações e mensagens que copiamos e colamos, muitas vezes de forma indiscriminada, compondo um mosaico de vozes sem autoria, com orientações ora difusas, ora definidas.

Em que pesem as relações de superioridade hierárquica da palavra alheia, como o discurso científico, por exemplo, palavra de autoridade caracterizada pela transmissão de conhecimentos

que devem ser justificados, validados e legitimados, “Quanto mais intensa for a sensação de superioridade hierárquica da palavra alheia, tanto mais nítidas serão suas fronteiras e menos penetrável ela será pelas tendências comentadoras e responsivas”, afirma Volóchinov (2017, p. 262). A escrita acadêmica, ainda que revestida por verdades subjetivas, de acordo com tendência mais recente, deve estar comprometida como ato responsável, seja pela autenticidade autoral das informações geradas em contextos e saberes transitórios, subjetivos (autênticos), seja pela finalidade de sua orientação (a quem a palavra se destina e a responsabilidade do compromisso com esse interlocutor presumido).

No que toca à manipulação indevida das informações, a Ética e as éticas locais devem pautar as orientações curriculares e epistemológicas para tratarmos das pedagogias que afetam os sujeitos em sua condição moral e cidadã.

5) Como estudiosas de práticas discursivas da escrita na esfera universitária, que temas e desafios vocês preveem para a investigação da “escrita acadêmica” no século XXI?

Ao abordarmos as questões referentes à constituição do universitário no e pelo discurso acadêmico-científico, aludimos à complexidade que envolve pensar as práticas discursivas no âmbito universitário. Diferentes subjetividades, novas formas de letramento e conhecimento (outras linearidades e modalidades de linguagem) estão reconfigurando as ordens discursivas nesse contexto. Um dos pontos a serem ressaltados diz respeito novamente às caracterizações e tipificações da cultura escrita, enraizadas em crenças e ideologias que disseminam padrões do tipo: homogeneidade e universalização da escrita; oficialização de padrões de correção linguística e de

sentidos; unificação das funções sociais da escrita; poder e privilégio da palavra escrita (MONTE-MÓR, 2017).

Monte-Mór, ao tratar da sociedade escrita e da sociedade digital, destaca a necessidade de a escola e a universidade repensarem seus respectivos modelos de educação, ensino e aprendizagem, tendo em vista as “epistemologias emergentes” em razão da ação das tecnologias digitais sobre o comportamento das pessoas. Segundo a autora:

Tratar de epistemologias emergentes, como a epistemologia de performance descrita por Lankshear e Knobel (2003), representa um grande desafio para a educação, a meu ver. Significa revisitar alguns dos princípios que contribuíram para consolidar o modelo de educação, indivíduo, cidadania, trabalho e sociedade com os quais há tanto tempo convivemos. (MONTE-MÓR, 2017, p. 281).

Os princípios que, segundo a autora, precisam ser revisitados com base na “epistemologia de performance” são: o conceito de verdade na ciência e no conhecimento, e as relações do indivíduo (aluno, aprendiz, pesquisador, cidadão) com o conhecimento escolarizado/acadêmico (MONTE-MÓR, 2017). O primeiro princípio problematizaria as noções do que é verdadeiro e consequentemente do que é científico, juntamente com as noções de reconhecimento e aceitabilidade (quem legitima e valida as verdades?). Outros valores e critérios devem ser instaurados para o acolhimento de novas formas de ver o mundo e ordená-lo, abrigando as pluralizações das linguagens e dos conhecimentos para que se possa reconstruir a “visão de homogeneidade linguística, cultural e epistemológica” (MONTE-MÓR, 2017, p. 282). O segundo princípio repousa sobre

a forma como cada indivíduo lida com os conhecimentos – ou como algo já dado, ou como algo que provoca a autoaprendizagem. Nesse caso, os sentidos são construídos nas interações e não estariam prontos e acabados o que implicaria também novas performances de educadores e professores.

As comunicações digitais desafiam a busca por novas epistemologias e metodologias, pois inevitavelmente tendem a gerar mudanças de concepção de práticas discursivas, de expansão e hibridização dos gêneros discursivos e de leituras – de lineares e sequenciais a multidirecionadas (*links*), provocando a introdução de novas ordens discursivas na esfera acadêmica.

Essa tendência já é desenvolvida em pesquisas no campo dos novos estudos do letramento, na visão da língua como prática social, e, certamente, embasada nos estudos bakhtinianos, centrados no dialogismo da linguagem, nas relações entre as forças centrípetas (uniformizadoras e controladoras da língua e dos discursos) e as forças centrífugas (descentralizadoras e propulsoras de novos movimentos em direções variadas). Já ali configurava-se uma epistemologia e metodologia orientadas para esses aspectos, inclusive integrados à ideologia do cotidiano, ressaltando o lugar dos sujeitos e dos outros na linguagem.

Para concluir, entendemos que as práticas discursivas estão permanentemente em movimento de conservação e mudança, e acompanham a dinâmica social. Transformam-se e renovam-se constituindo e marcando novas formas de ação novas formas de ação político-culturais. Novos objetos e novas máquinas obrigam à organização de novas textualidades, novas formas de significar, também no ambiente acadêmico. Considerando a complexidade e a velocidade dos movimentos de renovação da dinâmica social e seus

reflexos na esfera universitária, será desafiador acompanhar novas máquinas e novas funcionalidades, novas modalidades de práticas de escrita, novos gêneros, novas formas de apresentação de trabalhos científicos, novas possibilidades de ministrar aulas e desenvolver conhecimentos. No limite, novas formas de conceber a própria universidade: uma organização mais integrada e menos fracionada? Ciência, arte e vida conjugadas? Espaços de criação, de invenção e de reflexão? O conceitual e o lúdico?

- 6) Gostaríamos que vocês comentassem, da perspectiva teórico-metodológica por vocês assumida, a relação entre práticas letradas acadêmicas e seus efeitos sobre uma atuação profissional e cidadã, levando em conta as demandas e especificidades de seu país.

Sob a perspectiva dialógica/ideológica de base bakhtiniana, refletir sobre as práticas letradas acadêmicas e seus efeitos sobre uma atuação profissional e cidadã, considerando as demandas e especificidades do Brasil, acreditamos no “engajamento protagonista” de nossos alunos e, por essa razão, introduzimos nossas reflexões com as palavras de Arroyo:

Aprendemos como profissionais do conhecimento que quando um conhecimento, uma racionalidade se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e outros modos de pensar são sacrificados, segregados, como irracionais, do senso comum, do povo comum. Já ouvimos que o conhecimento curricular não é o conhecimento nem a racionalidade do senso comum, do povo comum, da vida comum. Mas é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura

nobre; da norma culta. (ARROYO, 2011, p. 41).

Ao refletir sobre os coletivos populares, seus saberes e suas linguagens, Arroyo nos instiga a pensar nos sujeitos e outras pedagogias (em alusão ao título de seu livro *Outros sujeitos, outras pedagogias*, 2012), ou nas pedagogias que são pensadas e concebidas “para” eles. Quem são os que pensam os currículos e as pedagogias? O que e como pensam “para” eles?

Os dilemas parecem incontornáveis e reproduzem o mesmo protocolo, pois não ultrapassamos as fronteiras do círculo de giz, isto é, das relações de poder de que estão investidas as epistemologias da educação e daqueles que as pensam. Considerando-se as condições de vida das classes populares no Brasil, considerando-se os sujeitos em seus projetos de vida profissional e cidadã – esses sujeitos que são nossos alunos e para quem reivindicamos a entrada, a permanência e o engajamento protagonista na universidade – as práticas letradas na academia devem ser concebidas e compreendidas como signos ideológicos. Para os filósofos do Círculo, todo signo é ideológico e “em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas. O signo transforma-se no palco da luta de classes”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113). Segundo o filósofo, “a classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoacentual”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113).

O caráter monoacentual que vem pautando modelos de escrita e de práticas letradas acadêmicas deve ser reconsiderado em direção à perspectiva dialógica e plural, “lugar” no qual se torna possível encontrar algumas respostas e caminhos para acolher as diferentes compreensões. Segundo Amorim, “o pluralismo do pensamento bakhtiniano, traduzido nos conceitos de dialogismo ou de polifonia, é lugar de conflito e tensão, e os lugares sociais de

onde se produzem discursos e sentidos não são necessariamente simétricos” (AMORIM, 2007, p. 13).

De volta ao início, a perspectiva teórico-metodológica compreende a complexidade de assumir as ênfases multidirecionadas em se tratando de práticas letradas acadêmicas. Somente as dimensões ética, estética e política podem contribuir para a consciência sobre as múltiplas possibilidades discursivas – que não apaguem outras linguagens e outras racionalidades em prol da verdade e do conhecimento legítimo, pois legitimados são pelas próprias instâncias que os validam. Zavala destaca esse aspecto ao afirmar que “É importante situar a produção do letramento acadêmico no marco das relações geopolíticas e reconhecer que as formas dominantes de construção de conhecimento se vinculam com certos grupos sociais que funcionam como ‘guardiões’ do conhecimento no mundo acadêmico”. (CANAGARAJAH, 2002, *apud* ZAVALA, 2010, p. 85).

O relato de uma aluna de graduação em Letras da disciplina Projeto de Monografia explicita o modo como ela se sente em relação à produção de textos desse gênero:

Tudo começou quando pisquei os olhos e me deparei com o sétimo período da faculdade de letras a qual estava cursando. Dentre outras seis disciplinas propostas para o período lá estava Projeto de Monografia, senti que o tão temido trabalho de conclusão de curso estava batendo na minha porta. DESESPERO foi o que pensei diante do caso a ser enfrentado, o meu trabalho mais extenso até essa data teria no máximo cinco páginas, logo, não me imaginava capaz de escrever trinta.³

Desespero diante de uma escrita até então inesperada, porém

³ Material de pesquisa – acervo Grupo de Pesquisa Linguagem & Sociedade (CNPQ/UERJ).

temida, é o que o texto da aluna nos informa. No sétimo período, praticamente no final do curso, a escrita de gêneros que requerem outras formas de pensar e dizer ainda provoca um sentimento de impotência e angústia. Segundo Carlino, “*los docentes descuidamos enseñar los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido en nuestros largos años de formación*”. (CARLINO, 2005, p. 12). Como trabalhar com os alunos em suas práticas letradas? Como orientá-los em seus projetos além das fronteiras epistemológicas e metodológicas conhecidas e legitimadas para pensá-los e colocá-los como sujeitos de suas escritas?

Se estivermos atentos às falas de nossos alunos, talvez possamos compreender melhor suas angústias, suas experiências e seus saberes, para, assim, conseguirmos reconhecê-los como sujeitos produtores de indagações e conhecimentos como propõe Arroyo (2012). Trata-se, pois, de um desafio trabalhar as e com as práticas letradas na universidade de modo a incorporar, tanto nós, professores-pesquisadores, quanto os alunos, as tensões entre os discursos de autoridade e os internamente persuasivos como modos de pensar o saber e o dizer acadêmico-científico, assumindo o caráter subjetivo, contraditório, assimétrico, e, por isso mesmo, complexo dos fenômenos educativos.

Resgatar as dimensões dialógicas bakhtinianas implica “ter no horizonte os usos da língua como formas de conhecimento e de consciência [o que] significa poder, no sentido emancipatório, poder escolher.” (WILSON, 2015, p. 186). Essa é a dimensão política do letramento que, associada à dimensão estética, possibilita o olhar não indiferente para a pluralidade linguística e entonações discursivas, à diversidade de saberes que configuram o estilo do gênero como novas ordens discursivas. Integrada a estas, a dimensão

ética acolhe para incluir os outros como sujeitos participantes – os sujeitos que, nas palavras de Arroyo (2012, p. 53-54), “desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem sequer estão expostas as marcas de suas ausências.”.

Considerando-se os apagamentos sistemáticos das vozes dos coletivos populares no Brasil, cabe à universidade e às Ciências Humanas, em particular, o papel de (se) repensarem, de (se) reverem. É nessa linha que voltamos a Ginzburg (1989, p. 179) e ao seu paradigma indiciário: “Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes”. O autor reclama por uma interpretação que leve em conta os indícios, os sinais, que sejam sensíveis aos traços individuais, aos sabores, cheiros, tato, ainda que opacos e, por isso, mesmo, passíveis de serem descobertos.

Nas palavras da aluna:

Como uma insana, escrevia para mim mesma no meu caderno e para minha frustração por vezes não encontrava resposta. [...] o meu trabalho estava a minha cara!

Entretanto, o que mais me surpreendeu durante todo esse percurso que durou um ano, foi que mesmo durante esse processo exaustivo, principalmente os últimos meses, sentia muita felicidade dentro de mim. Primeiramente, porque estava escrevendo uma pesquisa a qual eu amava fazer parte. Segundo, porque semanalmente sentia a evolução e o crescimento não somente do trabalho que estava sendo elaborado, como também dentro de mim. Terceiro, porque o meu trabalho estava a minha cara!

Portanto, precisamos pensar, para responder à questão proposta, que pesquisadores queremos ser como professores (e vice-versa). E, conseqüentemente, que outras formas de conhecimento precisamos buscar. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 85): “No paradigma emergente, o caráter auto-biográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. [...] Para isso, é necessária uma outra forma de conhecimento um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.”

O meu trabalho estava a minha cara! Mesmo que não fosse um sucesso para os que iriam avaliar, para mim, aquilo era uma vitória e para, além disso, era o meu reflexo. Foi quando percebi que dei a alma para escrever o que acredito. E isso já é o bastante. No final de tudo a tão temida avaliação pouco importou.

Para a aluna, descobrir-se como autora, avaliando-se no processo de formação acadêmica, sentir que deu a alma para escrever a sua verdade, aquilo em que ela acredita, e sentir-se plena pela conquista no caminho percorrido, foi o final feliz, uma nova ordem discursiva se constituiu. Para a universidade, esse nos parece o melhor efeito para uma atuação profissional e cidadã. Também um final feliz. A formação continua no trabalho, na vida.

Referências

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS; M. T., JOBIM; S., KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira et al. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni, José Pereira Jr et al. 4. ed. São Paulo: UNESP, Hucitec, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECHARA, Evanildo. “A norma culta em face da democratização do ensino”. In: SAVELLI, Ivette; CARMO, Laura do (org.). **Miscelânea 80 anos de Adriano da Gama Kury**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005, p. 87.

CARLINO, Paula. **Escribir, leer, y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

GEGe. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: glossariando, conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J. Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da**

metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p.19-39.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-180.

GOULART, Cecília M. A.. Alfabetização, discurso científico e alfabetização. In: LEITÃO, S., DAMIANOVIC, M.C. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. São Paulo: Pontes, 2011. p.129-152.

GRUPO DE PESQUISA LINGUAGEM, CULTURA E PRÁTICAS EDUCATIVAS/CNPQ/UFF. A pesquisa sobre processos de produção de textos escritos em perspectiva discursiva. Revista **ALEPH**, Ano XIII, n. 25, Maio de 2016. P. 101-114.

INDICADOR NACIONAL DO ANALFABETISMO FUNCIONAL. **INAF BRASIL 2018 Resultados preliminares**. São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

MONTE-MÓR, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, Nara Hiroko e MONTE-MÓR, Walkyria (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas e linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 267-286.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 147-160.

PERES, Daniel T. Função política da imaginação e a universidade pública. **Le monde diplomatique – Brasil**, São Paulo, 19 set. 2019. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/funcao-politica-da-imaginacao-e-a-universidade-publica/>>. Acesso em: 20 set. 2019.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**.

v. 30. n. 60, dez. 2010. p. 121-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

WILSON, Victoria. O encontro com Bakhtin: a dimensão dialógica da linguagem nas práticas de escrita. In: *Anais de Amorização: porque falar de amor é um ato revolucionário*. São Carlos: Pedro & João, 2015, v. 1, p. 182-187.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VOVIO, Claudia; SITO, Luanda; De GRANDE, Paula (org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões em pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 71-98.

“The idea that democracies demand educated populations suggests that citizens must be full participants”

CHRISTIANE DONAHUE é PhD em Linguística pela Université René Descartes (Paris V). Professora Associada de Linguística do Dartmouth College. Afiliada ao Laboratório de pesquisa Théodile-CIREL (Université de Lille - França). Desenvolve estudos com foco em: metodologia de pesquisa em escrita, estudos internacionais de escrita, análise do discurso, transferência de conhecimento e gênero discursivo e translinguismo. Entre outras obras, publicou: *Écrire à l'université: Analyse Comparée en France et aux Etats-Unis* (2008); *The power of writing: Dartmouth '66 in the Twenty-First Century* (coorganização; 2015).

- 1) There are several researches in the field of studies in academic writing with results pointing, as a consensus, that the constitution of university students in and by the academic-scientific discourse – be it during graduation or post-graduation, with their specific traits respected – encompasses a complex process for the entrance in a new discursive order. What is your opinion about this situation?

I will be drawing on my experience in the US and in Europe, in particular in France, to develop my thinking in response to these questions.

I think it is clearly the case that constituting university students in and by academic-scientific discourse encompasses complex processes, but there are several models available of what that entrance into a new discursive order looks like, how it works, how to best prepare students for the entrance – perhaps better described as an adaptive transition or a liminal movement.

The work I'm most familiar with looks at the movement from pre-university into university, and then from early university's more generic demands to later university's more discipline-specific ones. For many years in the US the transition into the university was understudied. The common lore was that college was a whole new world and students should "forget what they learned in high school." But several studies from the late 1990s and early 2000s on closely studied these transitions (ALEXANDER; MURPHY, 1999; BERGMANN; ZEPERNICK, 2007; BRANSFORD; SCHWARZ, 1999; DIAS; PARÉ, 2000; HATANO; GREENO, 1999; SALOMON; PERKINS, 1987) and began to highlight the continuities and discontinuities between secondary and postsecondary writing

practices, knowledges, and dispositions as seen, for example, in the 2011 US Frameworks for Success in Postsecondary Writing document. More recently in the US, deep attention has been paid to the question of writing knowledge “transfer” across a variety of contexts – high school to college, first-year to disciplines, college to post-university. The questions explored have focused on a variety of ways in which knowledge and practices developed in one context can be adapted or transformed in another context.

Finally, the question of “discursive order” is a great one. Scholars have talked of “discursive mobility” (MONROE, 2003), “rhetorical nimbleness,” or “rhetorical flexibility” (DONAHUE, 2016), for example, as the ability needed to work across discourse communities or communities of practice. I prefer the model of communities of practice (LAVE; WENGER, 1991) because it allows for multiple levels of expertise among members of an affinity group and leaves both boundaries and memberships as fluid and supple.

In France, more research has been done in the last few decades to explore what the *communautés discursives* of different university settings are, how they work, and how students learn to enter into them, to adopt their conventions and knowledge-making practices, from grammatical and syntactic choices to working with the *discours d'autrui*. More recently the focus has shifted to understanding *les littéracies universitaires* as specific university-level literacies connected to discipline and genre (DELCAMBRE, 2015). Here as well, while ideas about “*transfert de connaissances*” were roundly critiqued and rejected in the late 90s, the question of how students experience *ruptures* and *continuités* (DELCAMBRE, 2013) in what they are asked to do and what practices and abilities they need remains key.

2) In different researches, it can be noticed that the expressions “academic writing”, “scientific writing” and “writing in the university”, while holding some terminological oscillation, seem to point at the same practice: that of writing under the injunctions of the academic-scientific field. Other researches, however, consider it necessary and relevant to establish a distinction between academic writing and scientific writing. What observations would you make about that matter?

For this question I draw on my experience working between French and US contexts, because the difference is stark. I am combining this question with question three, because they are really intertwined for me.

In the US, we generally use “academic writing” as the most ubiquitous term, although of course this catch-all term is used differently by different scholars for different topics, so it is deceptively ubiquitous. Even in first-year writing courses people do not agree about what it is and how to help students develop competence in it. “Scientific” writing is reserved for writing in the hard sciences and some part of the social sciences, though even here there is a distinction between scientific writing (for audiences in the sciences writing to others in the sciences) and science writing (for scientific writers targeting public or lay audiences). But in France and I believe in other European non-Anglophone contexts, “academic” is actually a negative term that carries a history of negative, pretentious, overly-formal associations (DELCAMBRE, 2015). “*L’écrit scientifique*” comprises all writing in academic contexts, whether in the hard sciences or not, and whether by professionals or students.

While this might seem like just a simple difference in terminology, I am a believer in the importance of understanding the implications of such differences. Inspired by Bakhtinian thinking, I see terms as carrying their whole history with and in themselves, and those histories as inflecting how we understand language and writing.

As a small example of this, the same terms can carry different implications: literacy, for example, can, in one context, be grounded in supporting integration and assimilation, while in another it can be focused on critical pedagogy, student writers' agency, even fostering resistance to dominant ideologies.

- 3) This question drives us to another question, also related to this terminological oscillation. In your research works, to what point is it relevant to establish a distinction between “academic writing” and “scientific writing”?

See above.

- 4) One of the great problems pointed out by professionals in teaching academic writing regards plagiarism. The use of information and communication technologies has been frequently mentioned within the scope of this practice. What observations would you make about this problem?

This topic means a lot to me. Again, coming from a Bakhtinian perspective, I have a particular “take” on the question of plagiarism. But my take is complemented by what I've learned from European work on the *discours d'autrui*, *la reformulation*, *la reprise-modification*,

and similar models of the ways in which writers – student writers – integrate, work with, borrow, echo, mimic, or otherwise take up or transform others’ words.

I would say first that it is crucial to be clear about what we mean when we say “plagiarism”, as this can go from the extreme of a paper written by another student or a commercial agency to the other extreme of a tired student who misses a citation for a quote or forgets the quotation marks around it. The more frequent concerns are, I believe: students who take large chunks of text from what they read and research, and do not digest them or make them their “own”; students who craft “patchwritten” paragraphs (HOWARD, 2010) that move back and forth between students’ words and the words of what is read; and students who do not know or understand or have a chance to apply the mechanics of citation.

And this is not even taking into account students’ “intent” – what they are intending, whether they simply don’t understand or run out of time or intentionally hide what they borrowed. Nor does it take into account what we know of both cultural and disciplinary differences in this area, cultural understandings of doing homage to the thinkers who come before us, for example, as is often said about what students learn in China, or understandings of the importance of echoing and being able to succinctly summarize the sources we read, without learning simultaneously to cite these summaries, as is often done in pre-university studies in France.

Technology has certainly made some things easier, and not just with text – music and visual images and other semiotic systems as well. But the work, from my perspective, should not be about fixing plagiarism; it should be about understanding how language and texts work, including how they work, how they must work, as the *reprises-modifications* of what was uttered before them. It takes us

all years to develop this strength; it takes even more when a writer “works” multiple languages, and works across those languages. That understanding can be built in part via an understanding of the way the other modes mentioned earlier are remixed and recomposed, something that is part of most students’ daily lives these days. That conceptual engagement can be adapted and transformed to work with the *discours d’autrui*.

5) As a student of discursive writing practices within the university scope, what themes and challenges do you foresee for the investigation of “academic writing” in the 21st century?

I think three key areas will dominate the 21st century, each one quite significant: multimodality, automated writing assessment and feedback, and translanguaging.

Multimodality – using more than one “mode” in one’s communication, moving for example from the traditional paper-bound communication to another form of communication like a podcast or an image, or using more than one mode in a given communication (print, image, cartoon, hyperlink...) – has been the topic of attention for some time now among scholars of writing, grounded in the work of scholars such as the “New London Group” with their support for multiliteracies – Jewitt (2005), or Ball (2016), in the US, or the many authors in Archer and Breuer’s (2015) collection **Multimodality and Writing** in Europe. New technologies and growing acceptance that a traditional print essay may not be the only thing a student writer graduating from college should know how to design and construct have led to new expectations but also to new research approaches. Indeed, these could highlight a disconnect between expectations

and demands at university and expectations and demands in post-higher-education contexts, where a range of modes will be deployed and the writer who is most flexible and adaptable, choosing modes in relation to audience, purpose, content, and context, will most successfully navigate meaning-making.

Automated feedback on student writing has more recently been rapidly developing, also because of new technologies and tools. This development is being received differently by different groups, some heralding it as the future of work with writers and others suggesting it is counter to everything writing studies has stood for over the decades. There are scholars and teachers working in the middle ground of this question, suggesting for example that for large classes or for certain feature, automated feedback can be very helpful. Some algorithms grounded in writing pedagogy do indeed enable useful feedback, and Natural Language Processing has transformed both research and development. But the nature and kind of feedback offered is criticized by writing scholars and learning theorists. One interesting note is that a lot of the available scholarship is about automated feedback for multilingual writers; it's worth considering meta-analyses of the differences in these studies as compared to studies of monolingual writers.

Finally, translingualism is growing out of attention to what is changing (or has always been there but was not recognized) in terms of language use in meaning construction. Translingualism has been defined in many ways. One relatively stable definition is that it entails understanding “[...] all acts of communication and literacy as [...] a negotiation of diverse linguistic resources for situated construction of meaning” (CANAGARAJAH, 2013, p. 1), or a way of understanding meaning-making with language as an act that draws on all available resources, merges them as needed, and transforms the

possibilities for communication and meaning-making in the process. It can be seen as a threat to conventions in language use, and thus has prompted some serious thinking about language conventions, language and writing, the very nature of language, and the ways in which we value, support, or even exploit diversity in language. As globalization also dominates, and questions around English in the world grow, translingual dispositions could become the key to both developing and recognizing the diversity of language practices and the resistance to imposed homogeneity we need in order to make meaning in a superdiverse world.

We would like you to comment, from the theoretical-methodological perspective you take, on the relation between academic literacy practices and their effects on a professional, citizenship-conscious activity, considering the demands and specificities of your country.

Here I will speak only about the US, because I am less familiar with these questions in Europe. Even in the US, this is an area with which I am much less familiar, so just a few brief thoughts.

Picking up on what I've said about the themes and challenges of the 21st century, translingualism is also connected to – at the heart of – citizen-conscious activity. The ways in which we imagine pure language in its academic versions necessary for success are not aligned with real-world demands, whether in financial or corporate professions, non-profit sectors, education, health... The idea that democracies demand educated populations suggests that citizens must be full participants. If those participants are excluded or marginalized because of their linguistic profiles, as appears to be the case in some parts of the United States, we are facing a quick erosion of core democratic principles.

On the other hand, and the current US political context is a great example of this, academic literacies – especially if taken in the UK sense of this field – has at its heart the development of critical thinking and student agency alongside the competencies needed to adapt to different contexts, purposes, audiences, discourses, and genres. In addition, the formation of students’ identities is shaped and fostered in their literacy work. These aspects are essential to participatory citizenship and to professional success.

References

ALEXANDER, P.A.; MURPHY, P. K. Nurturing the Seeds of Transfer: A Domain-specific Perspective. **International Journal of Educational Research**, n. 31, 1999, p. 561-576.

BAKHTIN, M.M. **Speech Genres and Other Late Essays**. Austin TX: U of Texas, 1986.

BERGMANN, Linda; ZEPERNICK, Janet. Disciplinarity and Transfer: Students' Perceptions of Learning to Write. **Writing Program Administration**, n. 31, 2007, p. 124-149.

BRANSFORD, John; SCHWARTZ, Daniel. Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications. **Review of Research in Education**, American Educational Research Association, v. 24, p. 61-100, 1999.

CANAGARAJAH, Suresh. Negotiating Translingual Literacy: An Enactment. **Research in the Teaching of English**, v. 48, n. 1, 2013.

DELCAMBRE, Isabelle. Les Littéracies Universitaires and Academic Literacies. In: LILLIS, Theresa *et al.* (Org.). **Academic Literacies**. University of Colorado: The WAC Clearinghouse. 2015.

DELCAMBRE, Isabelle. The master thesis: ruptures and continuities. Professors' views, students' views. **Linguagem em (Dis)curso**, n. 13, p. 569-612, 2013.

DIAS, Patrick; PARE, Anthony. **Transitions: Writing in Academic and Workplace Settings**. Cresskill NJ: Hampton, 2000.

DONAHUE, Christiane. The trans in transnational-translingual: Rhetorical and linguistic flexibility as new norms. **Composition Studies**, v. 44, n. 1, 2016.

HATANO, Giyoo; GREENO, James. Commentary: Alternative Perspectives on Transfer and Transfer Studies. **International Journal of Educational Research**, n. 31, p. 645-654, 1999.

HOWARD, Rebecca. The Scholarship of Plagiarism: Where We've Been, Where We Are, What's Needed Next. **Writing Program**

Administration, v. 33, n. 3, 2010.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MONROE, Jonathan. Writing and the Disciplines. *Peer Review*, v. 6, n. 1, 2003.

SALOMON, G.; PERKINS, D. N. Transfer of Cognitive Skills from Programming: When and How?. *Journal of Educational Computing Research*, n. 3, p. 149-69, 1987.

THE COUNCIL OF WRITING PROGRAM ADMINISTRATORS; THE NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH; THE NATIONAL WRITING PROJECT. *Frameworks for success. [S.l.]*: CWPA; NCTE; NWP, 2011. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516360.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

*“A entrada na ordem do discurso universitário
– processos de formação e práticas de escrita”*

DANIELLA LOPES DIAS IGNÁCIO RODRIGUES é Doutora em Linguística pela PUC-SP. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: escrita de pesquisa, discurso e revisão de textos. Entre outras publicações, é autora da obra **Escrita de pesquisa e para a pesquisa** (2018) e dos artigos: "Materialidades discursivas e construção de sentidos" (2018); "Discurso relatado: entre a semelhança e a diferença" (2018).

- 1) Inúmeras são as pesquisas do campo dos estudos da escrita acadêmica cujos resultados têm apontado, de modo consensual, que a constituição do universitário no e pelo discurso acadêmico-científico – seja da graduação ou da pós-graduação, respeitadas as suas especificidades – comporta um processo complexo para a entrada em uma nova ordem discursiva. Qual é sua opinião sobre esse quadro?

Esta é uma questão que prefiro responder tomando como mote a palavra “complexidade” na sua acepção “difícil”. De fato, a escrita do discurso acadêmico-científico é complexa e, embora tenha servido de objeto de pesquisa no Brasil há quase duas décadas, costuma permanecer implícita nas aulas da universidade em favor do ensino instrutivo de gêneros. Parece-me que essa complexidade é, geralmente, vista como um entrave, um problema, dado o uso recorrente da palavra “dificuldade” em artigos cuja temática é letramento acadêmico. Eu mesma já escrevi um artigo, me apoiando nos estudos dos letramentos acadêmicos, em que essa palavra aparece qualificando a escrita de estudantes universitários, apesar de esses estudos, ao contrário, colocarem em xeque a universalização dos modos de ler e escrever e questionarem a ideia de que produzir e compreender língua escrita é um assunto que se esgota no ensino superior. Talvez eu possa estar fazendo uma leitura errada, porque ela existe!, mas a meu ver, não se poderia falar em dificuldade quando tratamos de saberes que são por natureza complexos, pois eles nunca serão “fáceis” de serem aprendidos. Porque “a dificuldade é uma brecha inevitável” (CARLINO, 2017, p. 12). Fico sempre me perguntando: são só os alunos que têm “dificuldade” com a escrita que se pratica na universidade? Os professores-pesquisadores todos “dominam”

essa escrita com mestria? Acho que não! Que aluno de ensino médio, por mais “treinado” que seja no uso da língua, teria facilidade em ler Bakhtin, Benveniste, para citar alguns, como pergunta Marinho (2010), e depois discorrer sobre eles? A leitura desses textos e uma escrita posterior a eles na qual estudantes comentem, reflitam sobre suas asserções e seus argumentos não depende de conhecimento de “termos técnicos” e nem do uso da variedade padrão da língua portuguesa, como lembra essa pesquisadora, pois o leitor-modelo desses textos é especialista e pertence a uma comunidade de leitores que transita nas áreas disciplinares em que esses autores são referências. A rede discursiva em que se inserem esses autores exige um laborioso trabalho de leitura e de escrita sobre eles e um tempo de convivência que atravessa todo o curso de graduação, não se encerrando na trajetória acadêmica do mestrado, do doutorado e nem do pós-doc (MARINHO, 2010). A escrita que se pratica na universidade é constitutiva de suas culturas disciplinares, e entrar na ordem dessa cultura demanda tempo, tanto por parte de quem ensina como por parte daquele que aprende, porque ambos, professores e alunos, precisam de formação, que é contínua. O problema que se coloca para nós, professores-pesquisadores, não é como entrar nessa ordem de discurso – porque “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2004, p. 37) –, mas como se ensinam os procedimentos de controle dessa ordem. Se é que se ensinam!! Acho que aprendemos, apesar das aulas. Inclusive das minhas. Por motivos que não caberiam aqui explicar. Como uma disciplina se define, como nos lembra Foucault (2004, p. 30), por um “domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras”, escrever nela significa dominar seus objetos, seus métodos, saber construir um *corpus* e entender suas proposições e

premissas. Tudo isso demanda tempo de leitura e de escrita, ou seja, de formação de professores e de alunos. O outro lado dessa questão são as aulas que se praticam em disciplinas, comumente, denominadas Leitura e Escrita, Redação Técnica, Oficina de Leitura, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, que fazem, geralmente, parte da grade curricular de cursos de Letras e de outros (muitas vezes vistas, essas aulas, por alguns, como “trabalho de chão de fábrica” e seu professores como “oficineiros”), nas quais não se permite a autoria. Me pergunto por que apenas uma disciplina tem de se ocupar das tarefas de ler e escrever? Nós, professores-pesquisadores, repetimos, quase em uníssono, que é preciso ensinar, no ensino básico, a ler matemática, a ler biologia, a ler história... que essa tarefa não é de exclusividade do professor de português (POSSENTI, 2014). Mas, na universidade, fazemos o contrário de nosso discurso quando deixamos a cargo de uma disciplina dada por um professor específico ensinar a ler e a escrever textos de natureza acadêmico-científica. Apoio-me na defesa de que as formas particulares de ler e escrever devem ser ensinadas juntamente com os “conteúdos” de cada área do saber. Entendo que o modelo didático tradicional impossibilita ensinar aos nossos alunos o mais valioso conhecimento para se ler e escrever na universidade: os modos de questionar, de aprender e pensar em uma área disciplinar. (CARLINO, 2017). Além disso, criticamos os modelos de textos que a escola e os cursinhos insistem em oferecer aos alunos para a produção escrita, mas fazemos o mesmo quando lhes damos lista de verbos *dicendi*, modelos de estrutura retórica, de expressões formulaicas, regras de ABNT para a aprendizagem da produção da escrita que se pratica na universidade. Zandwais (2011), com base em Bakhtin, ao discutir sobre o trabalho com a linguagem e com a língua na atividade de escrita, afirma que “as palavras, enquanto meras propriedades do repertório lexical, iludem, porquanto não são

condição suficiente para ‘corporificar’ os sentidos. Exclusivamente por meio delas podemos deixar escapar os acontecimentos a que remetem, a memória histórica a que fazem referência”. (ZANDWAIS, 2011, p. 9). Dito de outro modo, “a instrução” por meio de palavras e outras unidades linguísticas, além dos próprios usos das unidades, quando despidas de seus valores político-sociais, funcionam apenas como partes de uma engrenagem técnica a serem apreendidas. Por fim, sobre essa complexidade da escrita acadêmico-científica, advogo que a palavra “complexidade” para adjetivá-la deve ser requerida para a qualificação do ensino dessa escrita. Em outras palavras, entendo que não só o a aprendizagem seja vista como complexa, mas também seu ensino. Defendo, ainda, como já o fiz (RODRIGUES, SILVA, 2019), 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. Embora Corrêa (2007) discorra sobre práticas de escrita do espaço escolar, assumo seu ponto de vista para se pensar a escrita de pesquisa:

É preciso que se conceba a heterogeneidade da escrita como uma forma produtiva de se observar a participação e a inserção dos sujeitos nos acontecimentos de escrita. Em vez de ser taxada como uma escrita impura, imperfeita e inadequada, que ela seja vista em seu processo de constituição. Quando assim considerada, a heterogeneidade da escrita, marcada nos textos, se oferece como uma oportunidade efetiva de se trabalhar, também, com o processo de escrita do aluno. (CORRÊA, 2007, p. 208).

Sob essa perspectiva, a complexidade da escrita acadêmico-científica não será vista como uma “dificuldade”, ou um entrave, no exercício de sua aprendizagem.

2) Em diferentes pesquisas, nota-se que as expressões “escrita acadêmica”, “escrita científica”, “escrita na universidade”, embora carreguem uma oscilação terminológica, parecem apontar para uma mesma prática: a de escrever sob as injunções do domínio acadêmico-científico. Outras pesquisas, no entanto, tomam como necessário e relevante estabelecer uma distinção entre escrita acadêmica e escrita científica. Que observações você faria sobre essa questão?

Não tenho dúvidas de que é preciso diferenciar as escritas que se praticam na esfera acadêmica das que se realizam na esfera científica, pois são escritas que se associam a diferentes práticas discursivas – a academia e a ciência. É inegável que produzir um resumo e uma resenha em que se comenta e sintetiza o texto do outro, é diferente de estabelecer um objeto de pesquisa e a partir dele propor objetivos de investigação, metodologias de abordagem desse objeto, tudo isso tendo em vista os princípios de uma dada área disciplinar, sem falar das diferentes posições-sujeito que estudantes, professores e pesquisadores assumem nessas práticas discursivas. Mas considero, também, que tais diferenças não eliminam uma possível relação entre essas escritas, pois elas se sobrepõem, se atravessam, compartilham de traços comuns, considerada a heterogeneidade da língua, do discurso, dos sujeitos e da própria escrita. Segundo Russel e Cortes (2012), em alguns níveis e momentos, essas modalidades (escrita acadêmica e escrita científica) se interpenetram em termos de desenvolvimento intelectual e categorias institucionais. Acrescento: em termos de relações intergenéricas. Se bem entendemos o que significa “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2016), conceberemos os gêneros discursivos em sua constante redefinição em função de relações intergenéricas que lhes dão, por um lado, em seu processo de

constituição, uma lógica dinâmica e, por outro, em sua coexistência sincrônica com outros gêneros, flexibilidade para novas configurações, ligadas às adjacências entre atividades humanas de natureza distinta (CORRÊA, 2006). No caso da academia, na coexistência e no imbricamento entre as diferentes práticas discursivas que nela se realizam. O que precisamos ter em mente é que, no acabamento do contraste, corre-se sempre o risco de apenas categorizar. Se entendermos a escrita como um acontecimento, fugiremos “tanto quanto possível dos modelos e, também, da recomendação, da simples adequação – aí incluída a recomendação de adequação aos gêneros textuais, atualmente muito em voga nas escolas” (CORRÊA, 2007, p. 205), acrescento, em voga também na universidade devido à influência tanto do mercado editorial, que fornece insumos para a prática didática acadêmica, quanto das prescrições e orientações que são oferecidas pelo mundo digital – cada vez maior a partir da técnica redacional –, para o ensino da escrita que se pratica nas atividades da esfera acadêmica. A meu ver, de nada vale o conhecimento sobre a diferença, se, na prática, ainda se prescreve “a adequação aos gêneros textuais”. É preciso que nós, professores-pesquisadores, tenhamos clareza sobre o valor da escrita para a inserção de estudantes nas práticas discursivas acadêmico-científicas. Como já disse, a escrita acadêmica é um dispositivo material que participa diretamente da produção de saberes, pois produzir e compreender escritos são os meios inequívocos para se aprender os conteúdos conceituais das disciplinas que os alunos devem conhecer (LEFEBVRE, 2006). Nesse sentido, acredito que as disciplinas têm papel determinante na construção genérica dessa escrita (DAUNAY; LAHANIER-REUTER, 2011). No lugar de se falar, tendo em vista a relativa estabilidade dos gêneros, de diferenças entre eles, porque, a meu ver, tais diferenças são sempre percebidas pelo empirismo de uma

certa tendência linguística, penso ser mais importante e produtivo dar atenção à heterogeneidade das práticas discursivas acadêmicas, à dinamicidade da relação do sujeito com a linguagem, pois levar em consideração essa dinâmica das práticas discursivas é focalizar “o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmos”. (BAZERMAN, 2005, p. 34). Esse meu ponto de vista toca de perto na formação do professor-pesquisador para e pela escrita que se pratica nas atividades acadêmico-científicas, a qual não pode se esquivar da complexidade das práticas discursivas dessas atividades, caso contrário os modelos – que são necessários, mas não suficientes –, podem tomar o lugar da discussão sobre o funcionamento da própria linguagem (CORRÊA, 2001). O esquecimento dessa heterogeneidade a favor da diferenciação entre gêneros produzidos e consumidos na academia e na pesquisa, a qual, como disse, quase sempre se efetiva pela relativa estabilidade linguístico-textual dos gêneros, pelo seu aspecto composicional e para, simplesmente, efeitos de avaliação, só faz ressaltar o aspecto da adequação repetidora dos gêneros discursivos. Considero que o mais importante para a formação para a escrita e pela escrita acadêmico-científica não é a mera categorização, pois estaremos sempre correndo riscos de colocar em caixas, portanto, de modelar o que é heterogêneo por natureza.

- 3) A pergunta anterior conduz-nos a uma outra pergunta também relacionada com essa oscilação terminológica. Em seus trabalhos de pesquisa, em que medida se mostra relevante estabelecer uma distinção entre “escrita acadêmica” e “escrita científica”?

Respondo, tomando Orlandi (2001), ao afirmar que tipologias podem ser úteis em alguns momentos ao analista do discurso – lugar em que me inscrevo como pesquisadora –, mas ela não faz parte de suas preocupações centrais, porque o interesse de pesquisa reside nos modos de funcionamento discursivo das formas da língua. Procuo compreender a escrita que se pratica na universidade a partir das propriedades internas do processo discursivo em que ela se realiza, das condições de produção em que as diferentes escritas ocorrem, da remissão dos sujeitos que a praticam a diferentes formações discursivas, dos diferentes regimes de controle dessas escritas etc. Como já disse na resposta à questão anterior, são escritas que se associam a diferentes práticas discursivas e reafirmo que não considero produtivo estacionar em características composicionais derivadas de tipologias ancoradas na língua, porque sempre correremos o risco de recriar uma lista reificada, de nos mover rumo a um inventário de gêneros.

- 4) Um dos grandes problemas apontados por aqueles que se ocupam do ensino da escrita acadêmica refere-se ao plágio. O uso de tecnologias de informação e comunicação tem sido frequentemente citado no âmbito dessa prática. Que observações você faria sobre esse problema?

A epígrafe para essa pergunta seria: a característica das palavras é ser imprópria; seu destino, para serem roubadas (SCHNEIDER, 1990). Em primeiro lugar, precisamos entender que nem tudo é plágio e que nem todo plágio é igual. Em segundo lugar, é preciso admitir que o plágio acadêmico é amplamente praticado, quer seja por estudantes, quer seja por professores-pesquisadores. Para além disso, é conveniente considerar que copiar e colar é

um dos fenômenos emblemáticos de aculturação dos estudantes universitários para a escrita de pesquisa na era digital (RINCK; MANSOUR, 2013), sendo o plágio “alguma coisa que não é mais uma fatalidade, mas sim um procedimento de escritura como outro qualquer, às vezes reivindicado como único” (SCHNEIDER 1990, p. 59) por estudantes que desconhecem o funcionamento de uma escrita que é de natureza complexa, como assinalado por esta entrevista, e ignorada por eles antes do ingresso na universidade. Não quero dizer com isso que sou a favor da banalização da reprodutibilidade do conhecimento. Vejo que a questão do plágio toca, de um lado e de modo intenso, na noção de autoria com a qual esta sociedade opera e que, sendo iminentemente digital, possibilitou a massificação e estimulou os processos de produção, compartilhamento e simulação de saberes, sejam eles quais forem e, de outro, na sua obsessão pela originalidade a partir da criação de *softwares* antiplágio. Há, a meu ver, tanto em alguns trabalhos de natureza científica, como em discursos midiáticos, uma ditadura do plágio, uma intransigência que enxerga o plágio em tudo, um apego exagerado pela citação, o que mais atrapalha do que contribui para a melhoria da qualidade do debate da linguística aplicada sobre a produção textual na universidade. Apesar das mudanças promovidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, ainda se insiste na manutenção da ideia romântica de autor como aquele que possui monopólio sobre certos conhecimentos (KROKOSZ, 2014). Como já assinalou Lévy (1993), no século passado, o advento das redes de comunicação e da sociedade da informação possibilitou um novo *status* na natureza do conhecimento. Um deles, por exemplo, parte do pressuposto de que o conhecimento não é uma *commodity* que faz parte da propriedade exclusiva de alguém, pois ele é um bem comum. Tendo em vista esse contexto, acredito que seria preciso refletir sobre o significado

das normas éticas sobre os mecanismos discursivos de coerção da ordem acadêmica, sobre as regras deontológicas da ciência, em vez de apenas indicá-los a partir de análises de natureza comparativa de textos disponíveis em base de dados e da imposição de uma nova condição estritamente tecnológica em relação ao funcionamento da linguagem humana. Talvez estejamos gastando, na universidade, tempo e dinheiro à procura de *voleurs de mots* no lugar de nos ocuparmos da questão de como nos tornarmos autor, nós e nossos alunos. Penso como Vauthier (2010, p. 99): “em vez de apontar o dedo desmitificador do juiz em nome de uma pesquisa demasiado positivista de fontes”, seria mais produtivo dar às práticas como citações, paráfrases e alusões um dos lugares de acontecimento da escrita. Se admitimos que tudo é uma citação, porque ela é própria do humano, porque a língua não é adâmica, porque toda fala ou escrita tem memória, um traço fundamental da linguagem, colocaremos a discussão sobre o plágio em seu devido lugar, pois não há linguagem – e nem escrita – sem a possibilidade de falar o que um outro disse. “Admitindo que tudo seja citação, resta descobrir porque a mantemos em suas aspas ou a apagamos, e como se faz o apagamento: por uma repetição inibida (o plágio) ou por uma transmutação criadora (o estilo)”. (SHNEIDER, 1990, p. 38). A esse respeito, portanto, penso ser mais profícuo, assim como Rinck e Mansour (2013), ir além da lamentação para uma reflexão educacional sobre o plágio, que vê mais que o uso insuficiente ou errado das citações, assim como questionar o papel da universidade na sociedade do conhecimento. Assumindo as teses foucaultianas no quadro de regulamentação da produção de discurso, considero necessário, no processo de formação de alunos universitários para a escrita que se pratica na academia e na ciência, refletir sobre a ordem do discurso universitário, o que envolve compreender procedimentos de controle de saberes e poderes que

atravessam e regulam as práticas e os sujeitos que a elas desejam pertencer (RODRIGUES; SILVA, 2019), assim como os objetos que funcionam como esquemas de “transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas” de vontades de verdade (FOUCAULT, 2004, p. 119). Talvez poderíamos começar nos perguntando: podemos ser originais?

5) Como estudioso(a) de práticas discursivas da escrita na esfera universitária, que temas e desafios você prevê para a investigação da “escrita acadêmica” no século XXI?

É difícil fazer uma projeção, mas, de início, espero que tenhamos um governo que valorize a ciência e a formação universitária, porque sem dinheiro não iremos muito longe. O primeiro grande desafio será compreender o funcionamento da linguagem nas práticas discursivas da academia e da ciência, a partir de uma reflexão sobre o trabalho discursivo de textualização, sobre os vestígios da subjetividade, e não da textualidade, pois creio que sabemos muito sobre características linguísticas da escrita acadêmica e da escrita de pesquisa tais como o uso de verbos *dicendi*, das pessoas do discurso, de tempos verbais, da linguagem metafórica da ciência, dos usos e das funções da citação, das características composicionais dos textos, para citar algumas. Há muito material de pesquisa e de natureza editorial produzido sobre essas questões. O segundo grande desafio é o que o século XXI está colocando para todos: a globalização, ou mundialização, como preferem alguns, ao lado da regionalização. Boaventura de Sousa Santos reflete sobre os paradoxos e as contradições da globalização que são concomitantes à regionalização, na qual o modo de existir no mundo globalizado é se diferenciar e não ser igual. Um dos lugares dessa diferença reside, justamente, na relação entre linguagem e cultura. Tenho sempre questionado certa subserviência a posições

e premissas sobre a escrita que se realiza na universidade a partir do ponto de vista do Norte. Me impressiona o quanto é repetido em artigos brasileiros que se debruçam sobre o estudo de textos de pesquisa, ao fazerem um revisionismo histórico, produzindo uma breve memória sobre o surgimento do artigo científico, que o primeiro meio de divulgação científica foi a correspondência pessoal por meio de cartas e que, em 1665, surgiram os periódicos francêss *Journal des Savans*, francêss, e o *Philosophical Transactions* da *Royal Society of London*, inglês. Existia pesquisa científica no Brasil em 1665? Me pergunto por que nos estudos sobre a escrita de pesquisa, a partir da análise de artigos científicos, não levam em contam a historicização da pesquisa científica no Brasil? É preciso que separemos as epistemologias do Sul das do Norte como bem nos alerta Boaventura de Sousa Santos (2013). Para além disso, penso ser preciso compreender a natureza ensaística da escrita das Ciências Humanas e Sociais, que irrompe com modos, concebidos como modelos, de textualizar uma pesquisa. Relativamente aos temas de pesquisa, acredito que devemos nos ater aos mecanismos de controle das práticas discursivas da academia e da ciência prescritos pelo Norte, como os *softwares* antiplágio e a métrica de fator de impacto, com o intuito de conhecer as condições de produção do discurso científico, seus implícitos ideológicos, bem como o deontologismo de suas formas de expressão.

- 6) Gostaríamos que você comentasse, da perspectiva teórico-metodológica por você assumida, a relação entre práticas letradas acadêmicas e seus efeitos sobre uma atuação profissional e cidadã, levando em conta as demandas e especificidades de seu país.

Essa pergunta alude ao campo de estudos sobre os letramentos sociais cujas pesquisas, resumidamente, buscam compreender impactos sociocognitivos e culturais da escrita, sem desconsiderar as questões de ordem político-econômicas que os constituem. Discutir a relação entre práticas letradas acadêmicas e seus efeitos sobre uma atuação profissional e cidadã é de extrema importância para aqueles que estão na sala de aula se incumbindo das tarefas de ensinar a ler e escrever, pois não podemos desviar nossa atenção das reais dificuldades políticas que envolvem o acesso de jovens e adultos a práticas de letramentos acadêmicos e sua consequente inserção no mercado de trabalho. Acredito que, no Brasil, há muita pesquisa a ser feita sobre a inextricável ligação entre práticas de leitura e escrita e controles de poder, sejam eles financeiros ou políticos. Mas enquanto não temos muita clareza sobre essas relações (SOARES, 2010), convivemos com discursos que avalizam a promoção dessas práticas como garantia da inclusão social –, haja vista os resultados de provas em larga escala como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil, anunciados de forma alarmante pela mídia e pelo governo e, espantosamente, por pesquisadores – e que são usados para orientar os sistemas políticos e educacionais de nosso país (e de outros também), a partir de uma compreensão quantitativa do baixo nível de desempenho demonstrado pelos estudantes avaliados. Na base dessas avaliações, supõe-se que diferentes grupos conquistarão mobilidade social, igualdade econômica e política e participação na ordem social. Não devemos nos encantar por falsas esperanças em relação ao significado da construção de letramentos para a ascendência social e o consequente desenvolvimento de nosso país. Sabemos que, quando se trata de conseguir emprego, o “nível” de letramento é menos importante quando comparado a aspectos de classe social, gênero e etnia (STREET, 2014). Precisamos ter em

mente que não é o acesso a práticas prestigiadas de letramento que garante a inclusão social. É o contrário. Como afirma Rebecca Rogers, pesquisadora em estudos de letramentos e citada por Brian Street na obra **Letramentos Sociais**:

Enquanto não conhecermos a natureza do poder usado pelo opressor, não teremos como saber se o letramento pode ou não fazer qualquer coisa para aliviar a opressão. Com um estudo profundo da natureza e das causas da pobreza, parece estar se tornando cada vez mais aceito que o letramento pouco consegue fazer para aliviar os primeiros estágios da pobreza extrema [...]. O que precisamos agora é estudar primeiro o poder e não o letramento. [...] **As elites que detêm o poder não o detêm graças ao letramento.** Elas frequentemente usam o letramento para sustentar seu poder (ROGERS, 1990 *apud* STREET, 2014, p. 152, grifo meu).

Afirma, também, Street (2014) que a teoria atual sobre o letramento nos mostra que ele em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso, pois práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação, além de serem encapsuladas em relações de poder. Rejeito a crença de um progresso de qualquer natureza (cidadã ou profissional) conseguido pela aculturação a práticas prestigiadas de leitura e escrita em um país cuja desigualdade social é um problema sistêmico. Além disso, a universidade brasileira tem recebido cada vez mais estudantes indígenas, pessoas vindas do campo e das camadas menos privilegiadas socioeconomicamente que são provenientes de culturas em que as práticas de leitura e escrita são diferentes e quase escassas, no caso dos indígenas. Tendo em vista esse contexto, entendo que a universidade precisa perceber o que significam essas culturas para propor e problematizar a sua própria. É

necessária uma política educacional e linguística de acolhimento, de integração e, sobretudo, de permanência desses alunos na graduação a partir de suas próprias demandas e agenciamentos frente às exigências que o ambiente acadêmico impõe. Precisamos aprender a lidar com letramentos vernaculares, periféricos, não hegemônicos e socialmente desvalorizados (STREET, 2014; ZAVALA, 2010). Isso demanda um trabalho árduo e humilde por parte da universidade. Mas, me parece, como já disse, que o modelo autônomo de letramento, entendido como neutro – porque pode ser aplicado a qualquer aluno –, natural – porque ignora o diferente –, singular – porque está equacionado a uma prática universalizante cujo interesse é homogeneizar o saber –, vigora em nosso discurso pedagógico ao lado dos entraves político-sociais de nosso país. Pra mim, o exercício pleno de cidadania só é possível pela conscientização de pobres e oprimidos sobre as fontes de sua opressão, como preconizava a abordagem pedagógica de Paulo Freire.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (org.). São Paulo: Cortez, 2005.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/Gpel/Artigos/2007_-_Pressupostos_teoricos_para_o_ensino_da_escrita.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2020.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 269-286, 2 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59756/62865>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 9, p. 201-211, 2007. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/Gpel/Artigos/2007_-_Pressupostos_teoricos_para_o_ensino_da_escrita.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2019.

DAUNAY, B.; LAHANIER-REUTER, D. Les genres d'écrits dans la formation supérieure: étude comparative en formation professionnelle des enseignants et en formation universitaire générale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALSASLA, 93, p. 101-113, été 2011. Disponível em : <https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2011_093.pdf>. Acesso em: 6 maio 2019.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

KROKOSZ, Marcelo. A ditadura do plágio e a obsessão pela citação. *Rev Rene*, v. 15, n. 4, p. 557-558, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/1063>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

LEFEBVRE, Muriel. Les écrits scientifiques en action: pluralité des écritures et enjeux mobilisés. *Sciences de la société*, 67, p. 3-15, 2006. Disponível em : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00069516/document>. Acesso em: 6 mai. 2019.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982010000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: dez. 2019.

ORLANDI, Eni. P. *Análise do Discurso: princípios de procedimentos*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

POSSENTI, Sírio. Interpretação de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/interpretacao-de-leitura>>. Acesso em: 6 mai. 2020.

RINCK, Fanny; MANSOUR, Léda. Littératie a l'ère du numérique: le copier-coller chez les étudiants. *Ling. (dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 613-637, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322013000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 mai. 2020.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O ensino da escrita de artigo acadêmico na web: suas

práticas discursivas e jogos de verdade. In: KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana Alves. **Ensaio sobre a escrita acadêmica** [recurso eletrônico] / Organizadoras. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. Disponível em: <<file:///C:/Users/Daniela/Downloads/Ensaio%20sobre%20a%20escrita%20acad%C3%AAmica%20Oficial%20.pdf>>. Acesso fev. 2020.

ROGERS, Barbara. Review of literacy and power. **British Association for Literacy in Development Bulletin**, v. 5, n. 1, p. 23-35, 1990.

RUSSEL, David R.; CORTES, Viviana. Academic and scientific texts: the same or different communities? In: CASTELLÓ, Montserrat; DONAHUE, Christine. **University writing: selves and texts academic societies**. Reino Unido: Emerald, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras**. Tradução de Luiz Fernando P. N. Franco. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.

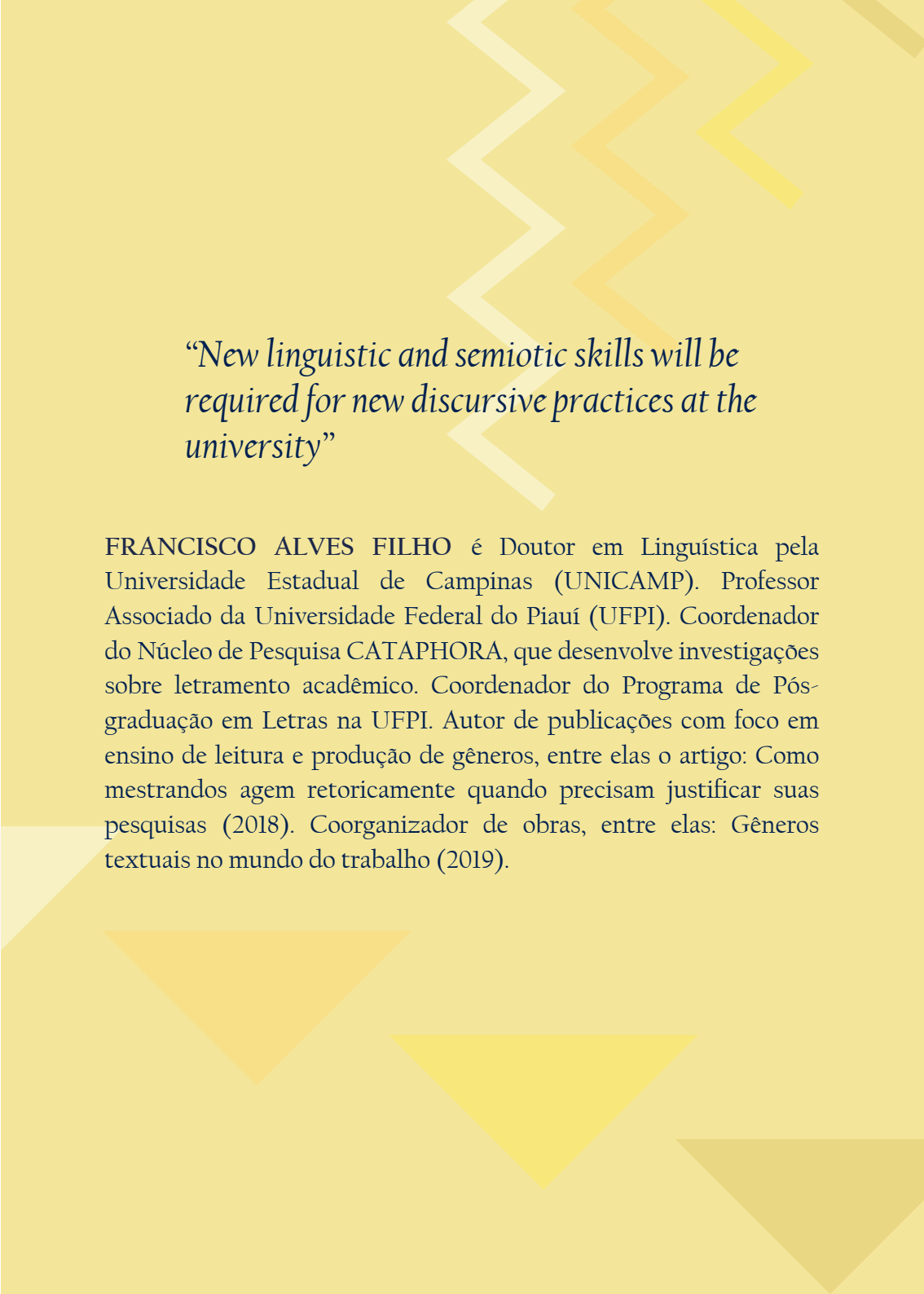
SOARES, Magda Becker. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VAUTHIER, Bénédict. “Auctoridade” e tornar-se autor: nas origens da obra do “círculo B.M.V.” (Bakhtin, Medvedev, Voloshinov). In: PAULA, Luciane de.; STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

ZANDWAIS, A. Da língua ao discurso nos limites da sintaxe: as tênues fronteiras entre discursos citados e citantes. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 4-19, 1º semestre 2011. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/5313/5086>>. Acesso em: 6 mai. 2020.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L. S.; DE GRANDE, P. B. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.



“New linguistic and semiotic skills will be required for new discursive practices at the university”

FRANCISCO ALVES FILHO é Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador do Núcleo de Pesquisa CATAPHORA, que desenvolve investigações sobre letramento acadêmico. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras na UFPI. Autor de publicações com foco em ensino de leitura e produção de gêneros, entre elas o artigo: Como mestrandos agem retoricamente quando precisam justificar suas pesquisas (2018). Coorganizador de obras, entre elas: Gêneros textuais no mundo do trabalho (2019).

- 1) Various are the researches in the field of academic writing studies whose results have pointed out that, consensually, the university student formation in and by the academic-scientific discourse – either undergraduate or postgraduate, specificities respected – encompasses a complex process for entering a new discourse order. What is your opinion on this panorama?

There is no doubt that the formation of the university student in and by the academic-scientific discourse occurs through quite a complex process, because this discourse happens in very different rhetoric situations from those of the High School they used to attend.

There is, initially, a presumed reader characterized by a different, complex profile. And, often, diffuse. In this context, doubt may disturb many inexperienced students in the academia: do you have to write for the professor/supervisor or for an unknown community of specialized readers? Or for both? It may seem a little complicated, at first, to have a professor/supervisor as an actual reader of your writings, but this aims to reach, by the end of the process, a specialist/expert reader, potentially located in different places of the planet.

Additionally, many times professors/supervisors assess the students' production demanding a type of writing that would be intended to themselves as evaluators, as in the case of requiring dissertations/theses to contain long and informative theoretical reference sections discussing concepts, some of which are widely known by the academic community. Whereas writing for specialist/expert readers implies knowing how to be silent about slightly consensual concepts and issues in a certain disciplinary culture, but this is a little complex for someone still in initial steps of academic

acculturation. Knowing how to be silent about what can be silenced and not harm communication is a task demanding wide knowledge, experience and assessment of the communication situation at play. Maybe due to that, even among experienced professors this awareness about the rhetoric situation is not so manifest.

A second difference lies in the fact that the academic-scientific discourse relatively and contingently deals with what the common sense and scholarly knowledge usually call truth. In academic-scientific discourse, it is usual to assess the unknown or little known, as well as discussing divergences of viewpoints on the same knowledge, which is very different from other discourses not centered on what is known and regarded as consensual. However, this demands specific abilities to deal with knowledge and information, e.g., discussing knowledge gaps, analyzing research limitation and contrasting conflicting discoveries (LIM, 2012).

An ingredient of the academic-scientific rhetoric is the appraisal of ignorance as a potentially creative element to think new ideas and new ways to understand the world's phenomena (HARARI, 2015). Nonetheless, this is, in part, contrary to many previous experiences of students, who conceive ignorance as negative. In a research I have conducted with some Master's students (ALVES FILHO, 2018), I have found how common it was to utilize previous researches to discuss and revoice what was consensual and regarded as a valid explanation. In contrast, seeking and discussing what researches did not explain or did not properly explain were less common. In other words, asking relevant questions to which there are still no satisfactory answers is much more complex than finding the answers to widely known questions. This is probably why Tardy (2003) understands that learning the research projects rhetoric starts at undergraduate courses, continues on to postgraduate programs and remains for life, stimulated by various feedback received.

In this new discourse order, it is necessary to attend to a new authorship configuration, characterized by an academic-scientific attitude, which demands approaching facts in a relative and contingent fashion, at the same time supported by a tradition that is typical of a disciplinary culture. This means that is necessary to attend to and individual authorship that is able to tell something new or in a new manner, but, concurrently, building upon tradition. Clearly this is an authorship configuration, at once, individual and collective, which includes both criticizing sacred knowledge and referring to it. By looking at this configuration, specifically in the case of research projects, we would say that revealing research gaps in tradition is at play, without a direct critique to them (MYERS, 1985); self-affirmation, but by using a writing style tending to the impersonal (TARDY, 2003); showing self-confidence, without excesses (TSENG, 2011). Many of these practices are completely new for the student coming from High School.

Another new aspect for the university student is to deal with disciplinary and sub-disciplinary cultures marked by quite specific beliefs and values, many of which are assumed, but not openly expressed. Entering a disciplinary culture implies taking up a very particular *ethos* and understanding/using quite specific rhetoric conventions. Because of that, it is necessary to adopt situated manners to discuss and rethink ideas. However, in order to succeed in that, the student need not only reading and theoretical learning, but also opportunities to live and have a close relationship with the academic community members in order to understand the social assumptions that surround the reading and writing practices, but which are rarely uttered.

2) In different researches, it can be noticed that the expressions “academic writing”, “scientific writing” and “writing in the university”, while holding some terminological oscillation, seem to point at the same practice: that of writing under the injunctions of the academic-scientific field. Other researches, however, consider it necessary and relevant to establish a distinction between academic writing and scientific writing. What observations would you make about that matter?

This is a thorny issue, as it involves categorization and labeling of textual practices, which are, largely, quite sensitive to contexts, but, at the same time, resistant to changes (DEVITT, 2004). We know that, when a categorization is sacred in use, it is very difficult to change it, even when reality and practices change fast.

It seems to me that these three distinct forms of categorization of writing are more overlapped than different from one another. Seeing the semantics of the modifiers (*academic*, *scientific* and *university*), I would say that that expression “scientific writing” could be regarded as having a smaller and more specialized scope, since what is scientific is appraised by what is regarded as science. And although the conceptions on what science is vary a lot among distinct disciplinary cultures, there are some attributes seen as somewhat consensual, e.g., scientific rigor, search for novelty or answers for new questions, systematic investigation. It makes us wonder that a scientific writing would be more circumscribed to genres and texts publishing researches, and the very scientific publication would enter this category. Whereas “academic writing” and “university writing” have a broader scope as they can include

genres produced at and for the academia, such as reviews, abstracts, interviews, which, theoretically, would allow this type of writing a lesser concern about scientific rigor, systematic investigation and uniqueness/originality. Maybe the texts under these two labels can include the writing interaction between professors and students within the very classroom.

Assuming the risk of establishing some criteria for such categorization, we could think of: authorship type (more or less specialized); assumed readers (specialists with more or less skills); place of diffusion; theme (in the Bakhtinian sense of approach to a subject regarding the historical context). These criteria need to be seen in a *continuum* and not in a dichotomous aspect. In my view, scientific writing includes an expected authorship, a more specialized assumed reader, and a theme more rigorously approached, more systematic and technical. Academic and university writing, which would also include the scientific writing, would also deal with texts with authorship and a less specialized assumed reader and a theme that is less rigorously approached, less systematic and technical. In any case, we would have to deal with undefined borders and with many cases of overlapping.

In a nutshell, this is a categorization that, inevitably, will show some problems, due to overlapping among categories. A way to solve or escape from (or simply minimize) this problem is to elicit the name of genres, e.g., research project, empirical research article, academic review, book chapter, dissertation, thesis. However, even here we would have difficult categorization cases, namely articles, which admit various labels such as empirical research article, academic article, theoretical article, research article. That is, labeling the practices and products of writing is an arduous task. Therefore, we suggest studying the rhetoric genres: validating the names used in communities and accepting all labeling limitations.

- 3) The previous question leads us to another question, also related to this terminological oscillation. In your research works, to what extent is it relevant to establish a distinction between “academic writing” and “scientific writing”?

To me, it has not been relevant to establish such a distinction. My option for preferring to use the specific names of genres, by adding adjectival terms providing information on the rhetoric content, seeks to solve partially the communicative problem behind these choices. I generally use terms – such as thesis project of Letters students, experienced researchers in the field of Chemistry, and others – trying to offer a categorical fitting that places the reader as for what type of writing we have in mind. However, I still frequently utilize the “academic genres” term and, in this case, I have in mind all genres diffused in the academic/university field, which would include academic and scientific writings. I believe that a good option is to combine both adjectives and speak of academic-scientific writing, aligned with the organizers herein when speaking of academic-scientific discourse.

- 4) One of the largest problems pointed out by those teaching academic writing is plagiarism. The use of information and communication technologies has frequently been cited within this practice. How would you comment on that?

By observing the history of plagiarism, we see that, until the Renaissance, imitation was not considered outrageous, because a

good writer was one who continually and faithfully updated a lesson from the past. Plagiarism came with Romanticism and its authorship notion, and, consequentially, deemed imitation as outrageous.

Today, plagiarism is deep-rooted in the academic and artistic fields, but its detection is not that simple, because there are subtle and different ways to utilize someone else's statement as yours. Between integral and deceitful plagiarism and the correct quotation there are various other forms to deal with statements of others, so much that this has been a matter of reflection and investigation among text and discourse analysts. Based on the non-originality of discourses thesis by Bakhtinian, we could place some doubt as for how to distinguish plagiarism from mention, imitation, palimpsest, parody etc.

The majority of the legit and relevant academic-scientific writing utilizes the discourse of others creatively. And it is not always that all bibliographic sources are mentioned in these cases. The Discourse Analysis forgetfulness thesis reminds us that we frequently forget the sources and discourses to which we had access. Would we be facing cases of plagiarism when writing an academic text without referring, with no deceiving intention, authors and works responsible for the ideas we are discussing? For most of us, no, we would not.

I had no access to concrete data to reflect upon a likely increase or not of plagiarism in the last years because of the ease of use of information and communication technologies. It is quite likely that the act of plagiarizing has become more seductive and operational due to the ease to find full-scanned texts and reproduce them with no need of re-writing. Nevertheless, it is relevant to understand that this occurs in a new technological environment fueled by a logic of quickness and ease, which has virtues and inconveniences. With new technologies, cut, paste and mix have become regular and

commonplace activities, widely available, which can be ethically and creatively everyday used. Or they can be intentionally deceitful, when we take into account the ethical values regarding the production of others.

This is the sense when the issue of plagiarism also regards knowing rhetoric conventions and legal and moral knowledge. Sometimes, in written productions of students who have just left High School, we find appropriations that may be technically regarded as plagiarism, but not necessarily deceitful in the sense of hiding the sources on purpose. This can come more from a Primary School writing practice, in which mentioning the sources is not usual and knowledge is seen as naturalized. Then, it is necessary to show university students in their first year, and maybe even at High Schools, the rhetoric conventions of academic genres and some key values of the academic culture, e.g., identification and mention of reference sources, relativity and contingency of knowledge.

On the other hand, we often find an overzealous new researcher, chiefly undergraduates and Master Degree students, who, in their texts, repeat almost exhaustively the names of authors upon whom they have based their ideas. It is as if they were saying: “I’m not plagiarizing”, “I’m not plagiarizing”. This points out, probably, to an effect of the professors’ discourse upon the students offering an assurance that the latter have learned their homework and can now monitor themselves, sometimes even exaggeratedly. Professors and experienced researchers usually are more relaxed as for being overzealous and feel freer to utilize creatively the discourse of others, not being obliged to identify so emphatically the discourse sources.

Whereas new information and communication technologies have eased the practice of plagiarism in the Wide World Web environment, they have also eased its identification. Many professors

report that they have used computer programs to detect cases of plagiarism. Once, I was very certain about a case of plagiarism in a final paper written in Portuguese. I searched through my library and the Wide World Web, but found no traces neither in Portuguese nor in English. After one week of “investigation”, I detected the unmentioned source in a text written in Spanish. By the end, feeling somewhat weary, I felt accomplished as a detective and frustrated as a professor. In summary, the fight against plagiarism requires an observant and working academic community regarding the acculturation of the new researchers, and watchful regarding their written products. With the dissemination of journals and papers, today, the job is Herculean.

- 5) As a scholar of discourse practices of writing in the university field, which themes and challenges do you predict for the investigation of the “academic writing” in the 21st century?

We have been watching, in the last decades, at least in Brazil, a significant increase in the amount of published articles and, consequently, a larger amount and diversity of new authors. There are, for example, a larger number of students who are already publishing as university undergraduates and some cases as High School students. We are all forced and challenged to publish quantitatively and qualitatively, but this depends on having more time for reading, analysis and reflection. However, this time have become full with writing. In other words, the time of writing – marked by an urgency (anxiety, sometimes) – is not always harmonious with the time of reflection, which demands certain slowness and pauses.

Berkenkotter & Huckin (1995) have shown how the structure of articles in the field of Biology, Physics and Chemistry has changed over the course of 50 years in order to abide by readers with increasingly less time for reading. Scientists are now reading articles in an ever less linear manner and ever more selective, as if they were reading newspaper articles. All that to find as fast as possible the research main findings and conclusions. I suppose that investigating how the reading and writing practices intertwine in a context of “marketing of the discourse practices in the university” will become even more relevant, such as formulated by Fairclough [1992]/(2001). Will texts become ever shorter so that researchers can read them in the little time available? Will imaging resources utilize ever more space in the text architecture, aiming to speed up the reading processes? Which new linguistic and semiotic communication skills will be required from researchers?

Another theme that may challenge us deals with the increasing rise of oral genres via podcasts and video lectures as a form of diffusion of scientific knowledge. Oral genres will likely show themselves more adequate to the frenetic lifestyles of urban centers, whereas written genres will lose part of their centrality as a scientific communication mechanism. If these changes are confirmed, we will need to understand their consequences in terms of information quality, inclusion of new reader profiles, new rhetoric conventions.

In an ever more globalized scientific environment, we have to ask ourselves what will occur with rhetoric patterns and generic conventions for each disciplinary culture, due to a wider exchange among researchers from various parts of the world. Will genres become more conventional within each disciplinary culture? Will this pose a threat to conventions and values of local cultures and communities? Will the less used international languages be ever more disregarded as a means of knowledge diffusion?

The challenges to investigate academic writing will still be great. One of them deals with a production that is quantitatively huge, geopolitically diverse and with an ever-increasing insertion of young and inexperienced researchers. Will they freshen up the texts and academic discourse, or will they quickly become acculturated to the well-established rhetoric patterns? In a world of constant and fast change, investigating how academic writing participates in this process is going to be a challenge, especially considering how it favors or stifles changes. If increase of the multi-modal character of academic texts increases as predicted, it will be a great challenge to propose theoretical models to analyze texts in their whole signal complexity (written, oral, imaging, filming). The theoretical models will have to be reconfigured, as the large majority of them focuses on the verbal aspect of textual genres. It will be necessary multidisciplinary teams of researchers in order to deal with the analysis of multi-modal and multi-semiotic texts that were written based upon disciplinary and subdisciplinary values and beliefs. These teams will have to incorporate text, genre and discourse analysts, semioticians, graphic artists and experts of disciplinary cultures. At least in Brazil, we still have a lot to learn in terms of research in multidisciplinary collaborative networks.

- 6) We would like you to comment, from the theoretical-methodological perspective taken by you, on the relationship between academic literacy practices and their effects upon a professional and citizenly action, taking into account demands and specificities of your country.

In Brazil, we still have serious problems of reading and writing skills and literacy, as the inclusion of more people into schools and universities, chiefly the poor, was not followed by the development of effective reading and writing skills. In our country, we still receive students at universities with effective literacy problems. Therefore, an urgent task is to seek to consolidate the literacy of students from poor social classes, whose schooling and social insertion have not favored a minimal development of reading and writing abilities at school and society.

Academic literacy practices are essential for professionals of all knowledge fields, because they favor a horizontal interaction based upon the mutual respect between experts and non-experts. In the academic-scientific discourse, the relativity of scientific truths has the power to favor a non-dogmatic attitude before knowledge and a non-vertical attitude among interlocutors. The non-dogmatic aspect of the scientific thought translates itself into literacy practices with aid of a smooth voice tone, a lower utterance and a statements modulation. On the other hand, other discourses in society, within the political-party, religious, governmental, familiar fields, materialize into literacy practices marked often by a strong voice tone, a “screamed” utterance and a non-modulation of statements. In this context, academic literacy practices may serve as inspiration for a citizenly action that respects differences of thought and that deals with truths in a relative manner. In a summary, they may inspire us to sustain less authoritarian and more democratic actions.

The professional action of basic education teachers may benefit from academic literacy practices, as in the case of process writing. At universities, it is common that the creation of a written text – e.g. a monograph, a dissertation, an article – involves assessment processes during the text building and not only by the

end of the process. This favors fitting the text into the intended rhetoric situation, respecting limitations of the writer-students, but enabling them to overcome these limitations.

References

- ALVES FILHO, F. Como mestrandos agem retoricamente quando precisam justificar suas pesquisas. *Revista Brasileira Linguística* [online], v.18, n.1, p.131-158, 2018.
- BERKENKOTTER, C., & HUCKIN, T. N. **Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power**. Hillsdade/Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- DEVITT, A. J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].
- HARARI, Y. N. **Homo sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- LIM, Jason Miin-Hwa. How do writers establish research niches? A genre-based investigation into management researchers' rhetorical steps and linguistic mechanisms. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 11, p. 229–245, 2012.
- MYERS, G. The Social Construction of Two Biologists' Proposals. *Written Communication*, V. 2, 3, page(s): 219-245 Issue published: July 1, 1985.
- TARDY, C. M. A genre system view of the funding of academic research. *Written Communication, Sage Journals*, v. 20. n. 1, p. 7-36, 2003.
- TSENG, M. The genre of research grant proposals: towards a cognitive-pragmatic analysis. *Journal of Pragmatics*, Elsevier, v. 43, n. 8, p. 2254-2268, 2011.

“Problematization is the central issue of scientific writing”

FRANÇOISE BOCH é Professora da Universidade Grenoble Alpes (França), integrante do Laboratório LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles) da mesma universidade. Autora de artigos, capítulos e obras voltados para a escrita científica e universitária e didática da escrita: Évaluer les compétences rédactionnelles: que tester? (2016) e coautora de: Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes (2009). Coorganizadora das obras: Ensino de Língua - Representação e letramento (2009); Letramento e Formação Universitária - Formar Para a Escrita e Pela Escrita (2015).

- 1) There are several researches in the field of studies in academic writing with results pointing, as a consensus, that the constitution of university students in and by the academic-scientific discourse – be it during graduation or post-graduation, with their specific traits respected – encompasses a complex process for the entrance in a new discursive order. What is your opinion about this situation?

This process is in fact both complex and necessary. In France, writing tasks in pre-university compulsory education do not cover the same issues as those required at university, especially when it comes to initiating students in producing a research summary or synthesis. During the first three years of university (the degree course called *licence* in France), students are not yet engaged in actual research activity; however, they encounter it indirectly, in the specialized texts they must read, summarize, or synthesize. Students often perceive these writing tasks as arduous, as they are an abrupt change from their previous experience. Indeed, while students at higher secondary school (*lycée*) comment on literary and philosophical texts, write analyses or essays, and produce internship reports, most are not familiar with the specificities of scientific texts in a specialty field.

The challenge of reading and writing scientific texts often makes students experience a real intellectual revolution. I believe the cause for this is especially their coming to the realization that, in the humanities, a theory is neither absolutely true nor absolutely false, with its validity essentially depending on the number of phenomena that it can explain in relation to other competing theories. In my view, relativizing the notion of truth, coming to pose questions the

way researchers-authors do, and understanding the need to analyze a phenomenon in all its complexity are crucial steps in the intellectual training of the student. And these steps require teaching support from the teacher.

- 2) In different researches, it can be noticed that the expressions “academic writing”, “scientific writing” and “writing at the university”, while holding some terminological oscillation, seem to point at the same practice: that of writing under the injunctions of the academic-scientific field. Other researches, however, consider it necessary and relevant to establish a distinction between academic writing and scientific writing. What observations would you make about that matter?

Indeed, it is difficult to distinguish between university writing and scientific writing (or research writing, both terms being equivalent in my view), insofar as these practices partly overlap and all fall within the scope of “academic writing,” a rather vague notion in French (*écriture académique*), which refers to the institutional framework for producing these writing tasks. However, from a didactic point of view, I think it is pertinent to distinguish between the expectations of university writing tasks normally practiced in the first years of university (summaries, syntheses, analyses, commentaries) and the expectations of scientific writing (papers, theses, articles, posters, communication proposals) produced in France in the upper years (as part of the master’s, in the 4th and 5th years, or as part of doctoral or post-doctoral studies, beginning in the 6th year).

University writing may require the reading of scientific texts, when it involves making a summary or synthesis of them (e.g., in the theoretical part of an internship report). As I said in my answer to Question 1, this challenge of producing a synthesis of scientific texts already represents a break with the type of writing to which the student was initiated in secondary school.

Production of scientific writings is another level yet. Indeed, while it is one thing to be able to read and synthesize research done by others, it is another to be able to conduct research oneself and to explain one's research approach in writing and, better yet, to exploit the cognitive potential of writing (its heuristic function, according to Goody, 1979) in order to think out one's research.

When the student begins the process of research and writing, the formulation of a problem, and, beyond that, the problematization process itself, are at the heart of this shift in paradigm. In short, it is no longer a question of entering into another researcher's intellectual approach, understanding the results, and reporting in writing: the shift is now to identifying a problematic context, identifying a research question, and developing the methodological means to respond to it. This problematization approach – which “conditions all research” and “lays the basis of the scientific approach” (ROEGIERS, 2015, p. 12) – is complex and demanding. It must be the subject of targeted educational activities so that the students can take ownership of it.

In the world of francophone research in academic literacy, much of the research by different teams, including that by LIDILEM,¹

¹ The LIDILEM (Linguistics and Didactics of Foreign and Native Languages) laboratory team in Grenoble, France. Its research has led, among other things, to the creation of the SCIENTEXT platform, for consulting corpora of scientific texts, in French and English (<https://scientext.hypotheses.org/>). It also lists the team's bibliographical references relating to scientific writing, from a linguistic and/or didactic perspective.

of which I am a member, focuses on the skills to be worked on as a priority during this initiation in scientific writing. Beyond the essential question of the problematization of research, we have sought to identify didactic avenues to help to enable students to come to the realization that there are three fundamental features regarding the production of a scientific text (BOCH, 2013):

Every scientific text is an argumentative text and therefore implies that authors must constantly position themselves in their text: the choices they make require constant justification (on the choice of their research subject, their theoretical framework, their working hypotheses, their methodology, their interpretative hypotheses, etc.). At the same time, any scientific text contains results (or at least progress or new observations) supposedly valid in all circumstances. As such, it aims at universality, which is reflected in writing via a tendency towards enunciative erasure (RABATEL, 2004) – in other words, the objectification of writing. But this dual requirement (“to be objective” and “to give one’s point of view”) is often experienced by students as a contradictory injunction. The first step for the teacher is thus to sweep away this apparent paradox and make these expectations compatible. For example, work to identify and handle linguistic tools (here as part of enunciation) can enable students to better understand how authors can both build their point of view and strive for universality if they occupy a clear position as a researcher. Educational activities aimed at promoting this tricky transition from the “empirical I” to the “epistemic I” (CHARLOT, 2000) can be conducted in training courses on scientific writing (cf. BOCH; FRIER, 2015; OLIVEIRA SILVA; BOCH, 2019).

All research has one or more justifications (scientific and/or social) that must be set forth clearly in writing, in order to legitimize its purpose of study (the idea, often heard among students, that the purpose is because it “has not yet been studied” or “is interesting” cannot in itself constitute justification). So, how can the justifications of one’s research be identified, and how can they be presented? These are the questions being addressed here – fueled in particular by the contributions of Swales (1990) and Shehzad (2008) –, as well through tasks of reading scientific texts and tasks of writing. Every scientific text is part of a continuity and a community; as such, it makes use of other texts. This perspective requires managing the enunciative polyphony that constitutes the scientific text—in other words, identifying the different voices that compose it (one’s own and those of the authors they introduce). This point has been particularly well addressed in francophone linguistic and didactic research since the 2000s, and it has been the subject of a recent project involving Brazilian and French researchers² (for a recent publication, cf. DAUNAY; DELCAMBRE, 2017).

- 3) This question drives us to another question, also related to this terminological oscillation. In your research works, to what point is it relevant to establish a distinction between “academic writing” and “scientific writing”?

See answer to previous question.

² Cf. CAPES COFECUB Project (HS 834-15), coordinated by S. Bailly and J. Assis and entitled *Le discours universitaire dans la recherche et l’enseignement: questions autour de l’appropriation de la parole d’autrui*

- 4) One of the great problems pointed out by professionals in teaching academic writing regards plagiarism. The use of information and communication technologies has been frequently mentioned within the scope of this practice. What observations would you make about this problem?

Plagiarism is a recurrent problem faced by teachers, especially when they ask their students to provide writing on a theoretical question that has already been covered by all sorts of writings available on the Internet. The ease with which information can be accessed today is undoubtedly the cause for the widespread practice of copying and pasting without indicating the source. That being said, I believe that the issue of plagiarism is worth discussing at length with students, as it is complex and often stirs up misunderstanding that leads to dysfunction in writing practices.

In this respect I share the view of Rinck (2019), who considers inadequate the response provided by the institution, which is essentially to “monitor and punish”. Rather than adhering to the issue of plagiarism strictly speaking, this writing didactician advocates a more intelligent approach to copying and pasting. For her, a more comprehensive approach needs to be taken on the practice of copying and pasting, in order to teach its theory, as it is at the heart of all research writing activity. The aim is to better distinguish it from plagiarism (which alone seeks to conceal the source) and to provide students with the tools for understanding what is expected from them and for responding to it. With regard to these expectations, Rinck (2019) refers to certain injunctions that students perceive as paradoxical and that may hinder the proper management of polyphony, especially including the question of how to simultaneously base their thoughts on others and develop

personal thought. The use of sources and the action of “speaking for oneself” (RINCK, 2019, p. 9) seem contradictory to many students, probably because the issues involved in both of these injunctions remain abstruse.

In my view, one of the obstacles to the systematic referencing of the discourse of others is the lack of justification for this practice in the eyes of students who are new to research writing. Thanks to the almost permanent access to the Internet (especially among the younger generation), the practice of copying and pasting has become commonplace, normal, and part of many human activities (copying a recipe, an itinerary, a synopsis of a movie, etc.). However, it is rarely accompanied by the inclusion of the source, this information being most often considered – and rightly so –superfluous. Thus, the requirement of indicating in their texts the sources of the documents that they copy/paste may be seem artificial to students and be experienced by them as something purely institutional. From this angle, we can better understand students’ reluctance to accept a practice that not only makes little sense to them but that they also report³ as cumbersome in terms of having to systematically indicate authors in their text, thereby undermining its readability.

Thus, I believe that our first task as teachers is to highlight the issues related to this obligation of referencing in scientific discourse. One of these issues is strongly linked to the question of problematization, a central feature in scientific writing, already mentioned in my answer to Question 2. Identifying precisely who says what (and when) helps to contextualize a situation, to put into perspective the points of view that are expressed, and thus to identify research questions. In this regard, Roegers (2015) insists

³ According to my experience leading scientific writing courses, when I interview master's and doctoral students in the humanities.

on the need for any academic to present the contents they teach by problematizing them. In my view, giving oneself, as a teacher, this kind of requirement (which seems natural to any teacher-researcher but which, according to Roegers, tends to weaken in practice) is a way to familiarize students, starting from the first year of university, with both scientific questioning and the necessary polyphony that characterizes it. Problematization – as implying permanent reference to the discourse of others – helps one to see from the inside the following necessity: “To problematize content is to present it by referring to the context in which it has emerged, or in which it has been treated, its issues, the questions it has raised in the past and which it continues to raise as society evolves”. (ROEGERS, 2015, p. 19).

That said, Roegers (2015, p. 27) draws our attention to “stereotypical problematization”: this bias consists (due to lack of time or intellectual laziness) in presenting students with a standardized debate of ideas – of which an almost identical debate can be found on the Internet, with arguments of a general nature and lacking in contextualization, which “are more a matter of knowledge than debate” (ROEGERS, 2015, p. 51). Coming back to plagiarism, this illusion of controversy seems potentially dangerous: students are not fooled by this intellectual cheating and may feel allowed, in turn, to cheat by showing in their writings a debate of ideas “borrowed” from the Internet.

Next, from the evaluation side, one of the ways to reduce the effects of plagiarism would logically consist in making problematization a privileged first step toward achieving the writing expected, in line with the approach of presenting content. But how can we avoid the failings we have just acknowledged, and encourage students to undertake their own reflection, based on the authors they

introduce? How can we ensure that we do not evaluate the student on simply “repeating what they have learned” (ROEGERS, 2015, p. 52)? Here, teaching support seems fundamental: by problematizing as close to a context as possible and as specifically as possible (a geographical, social or cultural context identified through collective and individual reflection activities organized by the teacher), students are, in my opinion, more inclined to take ownership of the research process and to produce something meaningful in the intellectual work that they must provide, as long as they are given time⁴ and are supported in this slow process of maturing. In short, quoting Roegers (2015) a last time, making research “a process of internal transformation” would be, among other benefits, a good way to combat plagiarism.

5) As a scholar of discursive writing practices within the university scope, what themes and challenges do you foresee for the investigation of “academic writing” in the 21st century?

The question is a broad one and calls for many approaches. I will deal with one that is currently attracting much interest in France: the Ministry of Higher Education, Research and Innovation has come to the late but firm realization of the need to develop students’ writing skills, which were long considered as having been acquired during their pre-university schooling. The government has hence issued several major calls for projects on this subject. Among them is the *ecri+* project (<http://ecriplus.fr/>). This 10-year project has

⁴ One of the regrets most often expressed by students at the end of their master's course is that of not having the time (to read, to put into perspective their readings, to think about writing, or even to think at all).

brought together some 15 higher education institutions⁵ since 2018 (a number likely to grow) and aims to produce, pool, and provide all French students with training tools in “university-quality” writing (<http://ecriplus.fr/projet/>).

As part of this project, our team is developing a detailed linguistic typology of errors and awkward turns of phrases observable in multiple student writings, based on extracts provided by teachers from various disciplines.⁶ Didactically, this typology aims in particular to equip teachers in the practice of evaluating their students’ writings, by giving them the means to better identify, linguistically, what they consider as a dysfunction in a paper, so that students can better identify, in turn, what is expected from them in university writing. By dealing with awkward turns of phrases (and not only with what are listed as linguistic errors), the typology also makes it possible to question the norms to which teachers implicitly refer but that do not always converge. The *ecri+* project thus seems to be an original and promising project, in that it enables identification of any discrepancies (between teachers as well as between teachers and students) in the current uses of university writing, and thus contributes to making expectations visible in this area, so that they can be better discussed.

One of the current challenges of research in the field of academic literacies lies here, in my view. It is up to researchers to show the most refined mechanisms of academic writing rhetoric (including scientific writing), by providing the university community with both linguistic descriptions of these mechanisms and the

⁵ Including my university, Université Grenoble Alpes.

⁶ Participant teachers were invited to share extracts of texts on an online form with a pre-constrained classification (syntax, lexicon, punctuation, spelling, cohesion/coherence, others). We then refined and harmonized these data through manual qualitative analysis.

pedagogical tools to enable everyone to access them. This is what is required to succeed in removing the sacred aura from academic writing – in short, democratizing it – and diminish the insecurity in writing that still prevails among many of our students, and probably as well among some teachers who are not well trained in this field.

- 6) We would like you to comment, from the theoretical-methodological perspective you take, on the relation between academic literacy practices and their effects on a professional, citizenship-conscious activity, considering the demands and specificities of your country.

In France, writing is increasingly present in all professional sectors. Even in professions where writing is not the core, there may be ongoing practice of writing. French society therefore needs writers who practice “high-level writing”, i.e. writing that demonstrates rhetorical and pragmatic effectiveness (BEAUDET; LEBLAY; REY, 2016). These so-called “functional” writers may not be specialists (cf. e.g. BEAUDET; REY, 2013), but they must devote a considerable portion of their professional time to various complex writing tasks (estimates, grant applications, annual reports, assessments, etc.).

Even if these textual genres are not understood as such at university, I believe that the skills developed through the production of academic writings can enable students, once they become professionals, to adapt quickly to the characteristics of the different types of writings they must produce.

In metacognitive terms in particular, the skills required in the production of professional writing are positioned as a continuation of those worked on at university, insofar as students gradually acquire the ability to assess their own writing skills. In our

approach to academic literacies, we consider writing skills (whose development is long-term, far from the dichotomy of mastery/non-mastery of writing) as encompassing the relationship that writers have with their writing, including a sense of competence or incompetence (RINCK; SITRI, 2012; BOCH; FRIER, 2015; BOCH; SORBA; BESSONNEAU, 2019). As a result, we believe it is essential to integrate the metacognitive dimension into training on the development of writing skills, as we try to do by placing students in a reflective position. Our reflection is thus naturally oriented towards the resolutely inductive pedagogical approaches that have as their main objectives to trigger, in learners, the realization needed to build linguistic knowledge and to make them aware of what they have come to realize, i.e. “not only do I know how and know why, but I also know that I know.”

This more refined awareness of one’s own skills is part of a virtuous circle: being conscious of the reliability of one’s mental powers improves the quality of one’s “inner dialog” (LAURENT, 2014), which consists in asking the right questions (and answering them correctly), and thereby solving the writing problems that arise at every moment (what word to use, what agreement to make here, how to mark such a logical relationship in my text, etc.). Then, this awareness of one’s progressive and increasingly rapid resolution of these writing problems strengthens awareness of the reliability of one’s mental powers, which, in turn, strengthens resolution of writing problems, etc.

Concerning professional writing, this acute awareness of its capacities (and limits) is crucial: many people doubt their mental faculties – a doubt that can also be linked to a loss of self-confidence, gradually destroyed over the course of one’s schooling – as shown by the work on students with writing difficulties, and in particular in spelling (BOCH; BUSON; BLONDEL, 2012; DAVID, 2014; LAURENT, 2014).

Moreover, from a strictly pragmatic point of view, having a clear awareness of one's strengths and weaknesses in writing has repercussions in terms of autonomy when one is in a writing situation: for oneself and for one's entourage (especially professionals), it is reassuring and effective to know when to rely firmly on one's own knowledge, and, at the same time, to know when and how to seek help (to consult a dictionary or a colleague, seek training) when facing one's weaknesses (SCHRIVER, 2012, p. 304).

Another major point of convergence between the skills used in academic (and more specifically scientific) writing and professional writing: the enunciative dimension of the written word. For students, taking up scientific writing implies working in depth on the question of their own enunciative posture in order to meet the requirements imposed by that genre (making their voice heard among the voices of the authors they introduce, constantly justifying the choices they make, exploiting the linguistic tools that are part of the rhetoric of this type of writing, and mastering the effects on the reader, etc.). The know-how that ensues from this long-term work gradually professionalizes writers, even if only by making them aware of the complexity of the choices available to them. For Beudet (1999, p. 6-7), this is a defining characteristic of the professional writer.

To conclude, we argue for training that provides people (of all ages and backgrounds) with the educational means to acquire reliable and conscious mental powers to take charge of their writing tasks calmly and effectively (at university, and then in the context of their professional activity).

Références

BEAUDET, C. Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel: un ensemble à circonscrire. In: GUÉVEL, Z.; CLERC, I. (Ed.). *Les professions langagières à l'aube de l'an 2000: recherches pédagogiques et linguistiques en traduction, rédaction et terminologie*. Québec: Centre international de recherche en aménagement linguistique, 1999. p. 3-18. Disponible em: <http://acseg.univ-mrs.fr/redactologie/IMG/pdf/Competences_du_redacteur.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BEAUDET, C.; REY, V. Document de cadrage du colloque « L'écriture experte, enjeux sociaux et scientifiques », 2013. Disponible em: <http://www.fabula.org/actualites/l-ecriture-experte-enjeux-sociaux-scientifiquescolloque-international-universite-de-sherbrooke_52568.php>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BEAUDET, C.; LEBLAY, C.; REY, V. L'écriture professionnelle. Présentation. *Pratiques*, 2016. p. 171-172. Disponible em: <<http://pratiques.revues.org/3161>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BOCH, F.; FRIER, C. (Ed.). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble: ELLUG, 2015.

BOCH, F. Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique, in F. Komesu et L. Tenani (Ed.). *Écriture et discours, Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 3, 2013. Disponible em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/1303/130304.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BOCH, F.; BUSON, L.; BLONDEL, C. Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques? *Scripta*, PUC Minas, v. 16, n. 30, p. 31-51, 2012. Disponible em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4238>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BOCH, F.; SORBA, J.; BESSONNEAU, P. “Quelle conscience de mes compétences à l’écrit ?” Étude du “degré de lucidité” chez les étudiants. In: NIWESE, M.; LAFONT-TERRANOVA, J.; JAUBERT, M. **Écrire et faire écrire dans l’enseignement post obligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes**, Lille:Presses Universitaires du Septentrion, 2019. p. 79-94. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02280128/>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

CHARLOT, B. La recherche en Education entre savoirs, politiques et pratiques: spécificité et défis d’un champ de savoir. **Recherches & Educations**, p. 155-174, 2008. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/455>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

DAUNAY, B.; DELCAMBRE I. Les modalités énonciatives de la reprise du discours d’autrui dans les écrits de recherche et les écrits didactiques. **Scripta**, PUC Minas, v. 21, n. 43, p. 37-64, 2017. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01672334>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

DAVID, J. Les écarts orthographiques à l’entrée à l’université. **Le Français Aujourd’hui**, 185, 95-106, 2014. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-2-page-95.htm>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

GOODY, J. **La raison graphique**. Les Editions de Minuit, Paris, 1979.

LAURENT, M. **Les jeunes, la langue, la grammaire**. Besançon, Une Education Pour Demain (UEPD), 2014. tome 2.

OLIVEIRA SILVA, S.; BOCH, F. Dialogar com o discurso de outrem na escrita acadêmica ou como construir uma posição de autor. **Revista Linguagem e Ensino**, 22(3) Universidade Federal De Pelotas, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15210/rle.v22i3.17150>>. Acesso em: 27 julho 2020.

RABATEL, A. Effacement énonciatif et effets argumentatifs indirects dans l’incipit du Mort qu’il faut de Semprun, **Semen**, 17, 2004. Disponível em: >. <https://journals.openedition.org/semen/2334>. Acesso em: 27 julho 2020.

RINCK, F. Contextualiser pour didactiser : le copier-coller dans le champ des littératies universitaires. **CORELA**, CerLiCO, 2019. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/corela/7746>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

RINCK, F.; SITRI, F. Pour une formation linguistique aux écrits professionnels, **Pratiques**, v. 153-154, p. 71-84, 2012. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pratiques/1937>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

ROEGIERS, X. L'enjeu de la problématisation des contenus dans l'enseignement supérieur du point de vue de l'enseignement par et pour la recherche. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, n. 34, p. 13-31, 2015. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/dse/1161>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SHEHZAD, W. Move two: establishing a niche, **Ibérica**, n. 15, 2008, p. 25-49, 2008. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/96d5/c28f27f8f8ddd557232a4e0a6606eb3c28cd.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SCHRIVER, K. What we know about Expertise in Professional Communication. In: BERNINGER, V. (Ed.). **Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing**. New York: New York Psychology Press, 2012. p. 275-312.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Os pesquisadores entrevistados

- **ADAIL SOBRAL** é Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Universidade Federal Rio Grande. Autor de várias obras: *A Filosofia Primeira de Bakhtin - Roteiro comentado* (2019); *Do dialogismo ao gênero - as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin* (2009); *Dizer o "mesmo" a Outros - Ensaios sobre Tradução* (2008).
- **ANGELA B. KLEIMAN** é Doutora em Linguística pela University of Illinois; Professora Titular, colaboradora aposentada na Universidade Estadual de Campinas; autora de inúmeras obras: *Leitura: Ensino e Pesquisa* (1989, 2011); *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura* (1989, 2016); *Oficina de Leitura* (1993, 2016); *Os significados do letramento* (1995, 2012).
- **BENEDITO GOMES BEZERRA** é Doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte, e da Universidade Católica de Pernambuco. Autor de *Gêneros no contexto brasileiro* (Parábola Editorial, 2017), coeditor de *Linguagem e interdisciplinaridade* (Pá de Palavra, 2019) e de inúmeros artigos sobre questões de letramento acadêmico.

- **BERTRAND DAUNAY** é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Lille (França). Professor nessa universidade e membro da equipe de pesquisas didáticas do Laboratório Théodile-CIREL. É autor de muitos artigos, capítulos e obras; entre elas, coordenou o livro *Les Écrits professionnels des enseignants. Approche didactique* (2011) e, no Brasil, publicou, em 2018, pela Mercado de Letras, o livro, *Pode-se levar a sério o PISA?* em coautoria com Daniel Bart.
- **CECILIA M. A. GOULART** é Doutora em Linguística pela PUC-Rio. Pós-doutorado na Faculdade de Educação/UNICAMP. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordena o grupo de pesquisa Linguagem, cultura e práticas educativas desde 2001. Desenvolve estudos sobre os temas Alfabetização; Letramento; Processos de ensino-aprendizagem; e O trabalho com a linguagem na escola, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Autora de vários artigos publicados em livros e periódicos. Livros organizados: *Aprender a escrita, aprender com a escrita* (2013); *Como alfabetizar? Na roda com professoras alfabetizadoras* (2015); *Alfabetização e discurso* (2019).
- **CHRISTIANE DONAHUE** é PhD em Linguística pela Université René Descartes (Paris V). Professora Associada de Linguística do Dartmouth College. Afiliada ao Laboratório de pesquisa Théodile-CIREL (Université de Lille - França). Desenvolve estudos com foco em: metodologia de pesquisa em escrita, estudos internacionais de escrita, análise do discurso, transferência de conhecimento e gênero discursivo e translinguismo. Entre outras obras, publicou: *Écrire à*

l'université: Analyse Comparée en France et aux Etats-Unis (2008); *The power of writing: Dartmouth '66 in the Twenty-First Century* (coorganização; 2015).

- **DANIELLA LOPES DIAS IGNÁCIO RODRIGUES** é Doutora em Linguística pela PUC-SP. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: escrita de pesquisa, discurso e revisão de textos. Entre outras publicações, é autora da obra *Escrita de pesquisa e para a pesquisa* (2018) e dos artigos: "Materialidades discursivas e construção de sentidos" (2018); "Discurso relatado: entre a semelhança e a diferença" (2018).
- **FRANCISCO ALVES FILHO** é Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador do Núcleo de Pesquisa CATAPHORA, que desenvolve investigações sobre letramento acadêmico. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras na UFPI. Autor de publicações com foco em ensino de leitura e produção de gêneros, entre elas o artigo: "Como mestrandos agem retoricamente quando precisam justificar suas pesquisas" (2018). Coorganizador de obras, entre elas: *Gêneros textuais no mundo do trabalho* (2019).
- **FRANÇOISE BOCH** é Professora da Universidade Grenoble Alpes (França), integrante do Laboratório LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues

Etrangères et Maternelles) da mesma universidade. Autora de artigos, capítulos e obras voltados para a escrita científica e universitária e didática da escrita: *Évaluer les compétences rédactionnelles: que tester?* (2016) e coautora de: *Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes* (2009). Coorganizadora das obras: *Ensino de Língua - Representação e letramento* (2009); *Letramento e Formação Universitária - Formar Para a Escrita e Pela Escrita* (2015).

- **KARINA GIACOMELLI** é Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas, onde atua nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras. Licenciada em Letras-Português pela Universidade Estadual de Maringá (1990), tem mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e doutorado também em Letras pela mesma universidade (2007). Realizou estudos pós-doutorais na Universidade Católica de Pelotas (2017).
- **VICTORIA WILSON** é Doutora em Letras pela PUC-Rio. Professora Associada da Faculdade de Formação de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP-UERJ. Coordenadora do grupo de pesquisa Linguagem & Sociedade (CNPQ/UERJ). Desenvolve pesquisas na área da Linguística Aplicada com foco no ensino, gêneros textuais e letramentos e no âmbito dos estudos sociointeracionais. Autora de vários artigos publicados em livros e periódicos. Livros organizados: *Aprender a escrita, aprender com a escrita* (2013); *Leitura, escrita, ensino* (2015).

As organizadoras

- JANE QUINTILIANO GUIMARÃES SILVA é doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002). Realizou estágio de Pós-doutorado no Teachers College Columbia University, NY, (2012), desenvolvendo pesquisa sobre as práticas de leitura e escrita acadêmicas e o processo de inserção de estudantes na vida universitária. Professora Adjunto IV da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), onde atua na graduação e na pós-graduação em Letras. É líder do Grupo de Pesquisa, cadastrado no CNPq, Subjetividades e modos de dizer nas práticas discursivas da esfera acadêmica. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em estudos da Análise de Discurso, atuando principalmente no estudo de temas: formação de professor, práticas discursivas de escrita e de leitura, letramentos acadêmicos e discurso.

● MARIA ANGELA PAULINO TEIXEIRA LOPES é doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunto IV da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Atua na Graduação e na Pós-graduação em Letras. Realizou estágio de Pós-doutoramento no Laboratoire LIDILEM, na Université Grenoble Alpes (França) em 2017, desenvolvendo pesquisa sobre processos de construção de autoria e de identidade acadêmica e profissional de graduandos de letras, futuros docentes. Integrante do NELLF (Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação) da PUC Minas. Coautora de livros didáticos de língua portuguesa para a Educação Básica. Atua na área de Linguística, nos campos da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, pesquisando os seguintes temas: referência, gêneros discursivos, letramento acadêmico, formação docente, representações sociais e construção identitária.

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

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


editora
PUC Minas