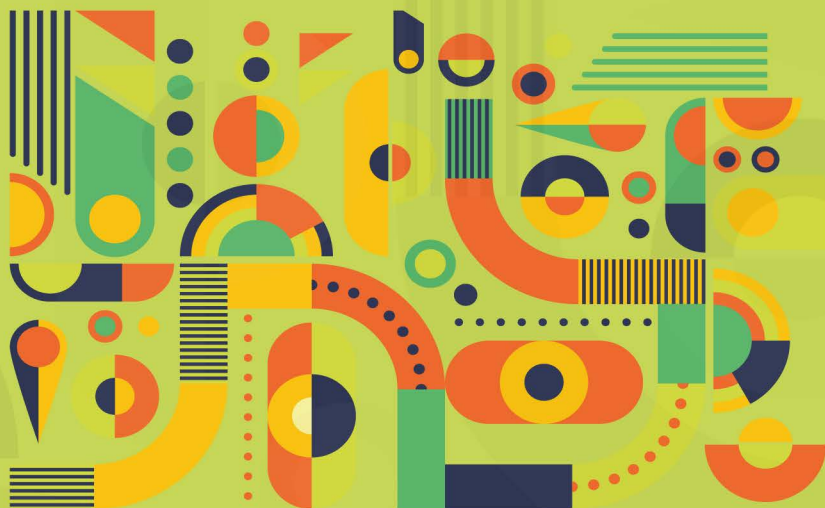


PRÁTICAS DISCURSIVAS EM LETRAMENTO ACADÊMICO: QUESTÕES EM ESTUDO

VOLUME 5



Desafios em letramentos acadêmico-científicos
Les défis de la littéracie académique et scientifique
Challenges for Academic-Scientific Literacies

Fabiana Komesu
Juliana Alves Assis
Youssef El Houdna
(Organizadores)

PRÁTICAS DISCURSIVAS EM LETRAMENTO ACADÊMICO: QUESTÕES EM ESTUDO

VOLUME 5

Desafios em letramentos acadêmico-científicos

Les défis de la littéracie académique et scientifique

Challenges for Academic-Scientific Literacies

© 2024. Os autores. Todos os direitos reservados pela Editora PUC Minas.
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem a autorização prévia da Editora.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS
GERAIS

Grão-chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo
Reitor: Professor Doutor Pe. Luís Henrique Eloy e Silva
Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação: Sérgio de Moraes Hanriot



EDITORA PUC MINAS

Diretora: Mariana Teixeira de Carvalho
Conselho Editorial: Alberico Alves da Silva Filho; Conrado Moreira Mendes; Édil Carvalho Guedes Filho; Eliane Scheid Gazire; Flávio de Jesus Resende; Javier Alberto Vadell; Leonardo César Souza Ramos; Lucas de Alvarenga Gontijo; Márcia Stengel; Pedro Paiva Brito; Robson Figueiredo Brito; Rodrigo Coppe Caldeira; Rodrigo Villamarim Soares; Sérgio de Moraes Hanriot.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Coordenadora: Terezinha Taborda Moreira
Colegiado: Terezinha Taborda Moreira, Daniella Lopes Dias
Ignácio Rodrigues, Arabie Bezri Hermont.



CESPUC: Centro de Estudos Luso-Afro-Brasileiros

Coordenadora: Sandra Maria Silva Cavalcante
Coordenação editorial: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães
Projeto gráfico e diagramação: Jefferson U. de A. Medeiros
Revisão: Juca Magalhães e Celso Fraga da Fonseca

EDITORA PUC MINAS: Rua Dom José Gaspar, 500. Prédio 30. Coração Eucarístico • Belo Horizonte. Minas Gerais – CEP: 30535-901 • Tel.: (31) 3319-4792/3319-4791 • editora@pucminas.br. • www.pucminas.br/editora.

CESPUC – PUC MINAS: Rua Dom José Gaspar, 500. Prédio 20, Sala 102. Coração Eucarístico • Belo Horizonte. Minas Gerais – CEP: 30535-901 • Tel.: (31) 3319-4368 • cespuc@pucminas.br • <https://www.pucminas.br/cespuc>.

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

D441 Desafios em letramentos acadêmico-científicos = Les défis de la littéracie académique et scientifique = Challenges for Academic-Scientific Literacies. [recurso eletrônico] / Fabiana Komesu, Juliana Alves Assis, Youssef El Houdna [organizadores]. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2024.

E-book (884 p.) (Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo; 5)

ISBN: 978-65-88547-94-6

DOI: 10.5752/L.9786588547946.2024

1. Letramento. 2. Prática de ensino. 3. Ensino superior. 4. Pesquisa - Metodologia. 5. Comunicação na educação. 6. Professores universitários. 7. Estudantes universitários. 8. Professores - Formação. I. Komesu, Fabiana. II. Assis, Juliana Alves. III. El Houdna, Youssef. IV. Título.

CDU: 372.4



PRÁTICAS DISCURSIVAS EM LETRAMENTO ACADÊMICO: QUESTÕES EM ESTUDO

VOLUME 5

Desafios em letramentos acadêmico-científicos

Les défis de la littéracie académique et scientifique

Challenges for Academic-Scientific Literacies

Fabiana Komesu

Juliana Alves Assis

Youssef El Houdna

(Organizadores)



Belo Horizonte, 2024.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Quando a ciência ainda importa

Fabiana Komesu, Juliana Alves Assis e Youssef El Houdna

12

Quand le soutien scientifique compte encore

Fabiana Komesu, Juliana Alves Assis et Youssef El Houdna

39

When Science Support Still Matters

Fabiana Komesu, Juliana Alves Assis and Youssef El Houdna

66

CAPÍTULOS

Ritos genéticos editoriais na comunicação científica, uma abordagem discursivo-midiológica

Luciana Salazar Salgado, Johannes Angermüller e Letícia Clares

92

Editorial Practices of Academic Journals. A Discursive-Mediological Approach

Luciana Salazar Salgado, Johannes Angermüller and Letícia Clares

122

Práticas de letramento acadêmico para a formação do pesquisador *stricto sensu*

Ada Magaly Matias Brasileiro, José Antônio Brandão Soares de Carvalho e Sandra Mari Kaneko Marques

152

Academic Literacy Practices for Researcher Education at Stricto Sensu Level

Ada Magaly Matias Brasileiro, José António Brandão Soares de Carvalho and Sandra Mari Kaneko Marques

188

Letramento acadêmico-científico: a inserção de graduandos na comunidade acadêmica pela apropriação dos gêneros do discurso

Viviane Raposo Pimenta, Daniela Nogueira de Moraes Garcia, Tamiris Vianna da Silva e Anass El Gousairi

223

Academic-Scientific Literacy: Undergraduate Insertion into the Academic Community Through the Appropriation of Discourse Genres

Viviane Raposo Pimenta, Daniela Nogueira de Moraes Garcia, Tamiris Vianna da Silva and Anass El Gousairi

254

Letramentos acadêmicos e processos de ensino de escrita mediados pelo professor no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS-Unicamp)

Renata Palumbo, Anderson Carnin e Otilia Sousa

284

Academic Literacies and Teacher-Mediated Writing Instruction Processes in the interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS-Unicamp)

Renata Palumbo, Anderson Carnin and Otilia Sousa

322

Letramentos acadêmico-científicos e a formação docente inicial: movimentos de cooperação, distanciamento e resistência na produção de podcast

Luciani Tenani, Êmerson de Pietri, Adriana Fischer e Arnalda Dobrić
359

Academic-Scientific Literacies and Initial Teacher Training: Movements of Cooperation, Distancing and Resistance in Podcasting

Luciani Tenani, Êmerson de Pietri, Adriana Fischer and Arnalda Dobrić
385

Relações entre fala/oralidade e escrita/letramento para a emergência de práticas de ensino: uma abordagem linguístico-discursiva da junção

Lúcia Regiane Lopes-Damasio e Inês Cardoso
411

Relations Between Speech/Orality and Writing/Literacy for the Emergence of Teaching Practices: a Linguistic-Discursive Approach to Junction

Lúcia Regiane Lopes-Damasio and Inês Cardoso
447

Novas abordagens utilizando linhas de concordância para o aprimoramento da leitura e da escrita acadêmica em língua inglesa em todas as áreas

Paula Tavares Pinto e Peter Crosthwaite
482

Exploring New Approaches to Concordancing for Enhancing Academic Reading and Writing Across Disciplines

Paula Tavares Pinto and Peter Crosthwaite

508

Escrita conversacional: um recurso para desencadear o conflito sociocognitivo e apreender a dimensão discursiva durante a coescrita de um texto argumentativo em francês como língua estrangeira (FLE)

Souad Benabbes e Dalel Araiche

533

Conversational Writing: an Asset for Triggering Socio-Cognitive Conflict and Apprehending the Discursive Dimension During the Co-Writing of Argumentative Text in French as a Foreign Language (FFL)

Souad Benabbes and Dalel Araiche

563

De uma formação acadêmica a uma formação profissional e profissionalizante na disciplina “francês”: quais são as correlações e perspectivas?

Badr El Houdna, Stéphanie Fischer, Rachid Souidi e Rabha Kissani

591

D'une formation académique à une formation professionnalisante et professionnelle dans la discipline « français » : quel corrélat pour quels débouchés ?

Badr El Houdna, Stéphanie Fischer, Rachid Souidi et Rabha Kissani
616

Letramento informacional e formação docente: recursos e fontes digitais de consulta de graduandos de Letras de universidades mineiras

EvÂngela Batista Rodrigues de Barros, Kariny Cristina de Souza e Adilson Ribeiro de Oliveira
642

Information Literacy and Teaching Formation: Digital Resources and Sources for Letters Undergraduate Students of Minas Gerais' Universities

EvÂngela Batista Rodrigues de Barros, Kariny Cristina de Souza and Adilson Ribeiro de Oliveira
681

O discurso da hesitação vacinal: entre negação, denegação e disputa por sentidos

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, Jane Quintiliano Guimarães Silva e Mônica Macedo-Rouet
719

The Discourse on Vaccine Hesitancy: Denial, Disavowal, and Meanings in Dispute

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, Jane Quintiliano Guimarães Silva and Mônica Macedo-Rouet
758

Letramento *versus* escola? Reflexões sobre o letramento no PISA

Bertrand Daunay

796

La littéracie contre l'école ? Réflexions sur la littéracie dans le PISA

Bertrand Daunay

820

**SOBRE OS AUTORES E TRADUTORES
ABOUT THE AUTHORS AND TRANSLATORS**

843

**SOBRE OS ORGANIZADORES
ABOUT THE EDITORS**

880



Apresentação



Quando a ciência ainda importa

FABIANA KOMESU

JULIANA ALVES ASSIS

YOUSSEF EL HOUDNA

Na descrição do perfil sócio-histórico da ignorância, Burke (2023) aponta a constante relação entre a “ignorância denunciada” e a pouca informação circulando na sociedade. No entanto, o autor observa que a abundância de informação se tornou atualmente um problema, isto é, a chamada era da informação enseja “a difusão da ignorância tanto quanto do conhecimento” (Burke, 2023, p. 24). Ilustra de modo contundente essa condição a disseminação crescente e sem controle de desinformação, de forma deliberada ou não, em torno de temas importantes para a sociedade, tal como o mundo experienciou, com consequências nocivas, ao longo da pandemia de covid-19 (Assis; Komesu, Pollet, 2021; Komesu; Alexandre; Silva, 2020; Cavalcante, 2021; Bentes; Morato, 2022) e, mais recentemente, no contexto da guerra envolvendo Israel e Hamas (López-Martín; Córdoba-Cabús, 2024) ou, ainda, em torno de narrativas sobre as catástrofes climáticas (Fabrino; Gonçalves; Aggio; Santos, 2023).

Os efeitos da circulação desenfreada de desinformação, e não apenas em relação aos fatos ou situações evocados, mostram-se em diferentes dimensões da vida social, podendo impactar negativamente (e não temos aqui a pretensão de esgotar a lista) políticas públicas de saúde, educacionais, sociais, práticas democráticas, assim como fomentar a violência, em seus diferentes níveis e formas.

Na reflexão sobre esse fenômeno, não se pode perder de vista que o acesso à informação é um direito de toda e qualquer pessoa, reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos e reafirmado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948. Igualmente, cabe considerar que há, nessa reflexão, um espaço ocupado pelo debate em torno da ideia de liberdade de expressão, assumida também como um princípio consagrado pela mesma Declaração Universal dos Direitos Humanos. Encontra-se nesse debate, portanto, certa tensão entre **o direito ao acesso à informação**

e o direito à livre expressão, condição que alimenta a discussão sobre a necessidade de parâmetros que regulem as redes sociais digitais em vários países do mundo (citem-se, como exemplo, na Europa, a Regulation (EU) 2022/2065 of the European Parliament and of the Council, de 19/10/22; no Brasil, a atual discussão no Supremo Tribunal Federal sobre mudanças no regime de responsabilização de plataformas digitais, o que poderá gerar revisão na Lei n. 12.965, de 23/4/14, denominada Marco Civil da Internet).

Nesse cenário, emergem ainda outras iniciativas, tais como as agências de *fact-checking*,¹ que se incumbem de verificar o que seria “falso”, “verdadeiro” ou “parcialmente verdadeiro” em publicações tomadas como fatos/acontecimentos propagados. A prática de checagem se configura como umas das frentes jornalísticas contemporâneas, vista como “missão de trabalho” por muitos jornalistas (Alexandre, 2024, p. 16).

Atuando como contrapalavra a movimentos anticiência e teorias conspiratórias (Szwako; Ratton, 2022), uma outra linha de enfrentamento à desordem informacional caracteriza-se pela profusão de propostas que defendem o poder da educação científica, do letramento científico ou, ainda, da divulgação científica. Dentre elas, citamos uma recente publicação brasileira, oriunda da Academia Brasileira de Ciências (ABC). O livro, lançado em 2024, é fruto de um grupo de trabalho sobre a desinformação científica instituído pela ABC em 2023. Além de apresentar uma discussão abrangente e atual sobre o problema, a obra propõe um conjunto de soluções direcionadas a enfrentar essa crise, todas elas vinculadas ao pressuposto de que a socialização do conhecimento científico é uma potente arma de proteção à saúde pública e mesmo de proteção à própria ciência, vítima, nos últimos anos, como assinalamos, de um forte movimento anticiência.

¹ A esse respeito, mencionamos o estudo de Alexandre (2024), que examina concepções de texto flagradas no trabalho de checagem das agências de *fact-checking* Chequeado, Lupa e Politifact, da Argentina, Brasil e Estados Unidos, respectivamente.

Dentre as recomendações abrigadas pelo livro estão: (i) divulgação científica ao público em geral, ampliando o alcance de conhecimentos científicos para além do público especializado, por meio de “exposições temáticas, visitas escolares, workshops e feiras científicas”, condição que pressupõe que a formação do cientista precisa incluir saberes antes não previstos, tais como aqueles que dizem respeito à comunicação científica em redes sociais digitais; (ii) fortalecimento da comunicação pública das instituições de ensino superior (IES), de modo a “fortalecer sua comunicação pública para proteger a democracia e promover informações confiáveis”; (iii) educação midiática e científica, vista como expediente que prevê, dentre outras ações, a curricularização de conteúdos importantes para capacitar a comunidade escolar ao enfrentamento da desinformação (ABC, 2024, p. 9).

A segunda obra a ser lembrada, um relatório da Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu divulgado em 2019, defende que “letramento científico e uma abordagem crítica à validade, à confiabilidade e ao impacto da informação tornaram-se ferramentas importantes em processos democráticos fundamentados em informação” (Siarova; Sternadel; Szónyi, 2019, p. 11, tradução nossa). Na abordagem proposta pelos autores, opera-se com uma noção expandida de letramento científico, por meio da qual se ultrapassa uma visão de que o conhecimento científico, que implica saberes, métodos e práticas, seja aquilo que tão somente permite à pessoa estar “dentro da ciência”, para alcançar uma visão de que o importante seria a ciência estar “dentro da sociedade”, condição que envolve a “construção de pensamento crítico, práticas de comunicação e busca de consenso” (Siarova; Sternadel; Szónyi, 2019, p. 15, tradução nossa). Sob essa ótica, a ênfase, segundo os autores, não estaria no conteúdo científico, e sim “nas questões sociais, culturais, políticas e

ambientais” que pressupõem ou envolvem o “engajamento científico” (Siarova; Sternadel; Szőnyi, 2019, p. 15, tradução nossa).

Nesse relatório, Siarova, Sternadel e Szőnyi (2019) também apresentam a defesa de que não se deve tomar letramento científico como um conceito isolado, uma vez que ele pressupõe ou envolve, necessariamente, de forma bastante estreita, três outros conceitos: letramento midiático, cidadania ativa e competência global.² O letramento midiático remeteria a saberes e capacidades para acessar e criar conteúdo de mídia, compreender o funcionamento da malha digital e refletir sobre o próprio uso das mídias digitais. A esse respeito, caberia observar, entretanto, que letramentos digitais não demandam apenas a aculturação a dispositivos tecnológicos, mas também a modos de configuração e reconfiguração dos discursos, numa relação de alteridade que evoca poder, autoridade e legitimidade dos dizeres; noutros termos, quem pode dizer o que, quando e como.

O segundo conceito, cidadania ativa, implica “participação na sociedade civil, na comunidade, ou na vida política caracterizada por respeito mútuo e não violência, e de acordo com os direitos humanos e a democracia” (Golubeva, 2018, p. 6 *apud* Siarova; Sternadel; Szőnyi, 2019, p. 19, tradução nossa). A cidadania promoveria o engajamento cívico nos níveis local, nacional e internacional, o que nos leva a compreender que, sob essa ótica, ultrapassar aquilo que é assumido como de ordem local é avaliado como algo positivo e necessário.

O terceiro conceito, a competência global, conversa com a ideia de cidadania ativa que os autores preconizam. Em um mundo de rápidas mudanças, torna-se vital que as sociedades progridam “sem deixar ninguém para trás” (Siarova; Sternadel; Szőnyi, 2019, p. 20, tradução nossa), expressão utilizada no documento em referência

² Reportamo-nos, neste ponto, à fala de Assis (2023), no “I Seminário Nacional: comunicação, desinformação e reconstrução democrática do Brasil”, na mesa intitulada “Desinformação, papel da escola e formação em cidadania”, realizada em 28/4/2023. Disponível em: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aGHJASrXPmU>. Acesso em: 14 dez. 2024.

à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A competência global envolveria a capacidade de examinar questões de importância local, consideradas as especificidades culturais, mas também abarcaria a capacidade de avaliar o seu impacto numa dimensão global.

Pode-se travar certa aproximação entre esse ponto de vista e o pensamento de Paulo Freire (2006), para quem a comunicação de conhecimentos que se faz de forma crítica pressupõe necessariamente a coparticipação ativa do outro no processo de significação; não se trata, portanto, de transferência ou de transmissão de conhecimentos de um sujeito a outro, como se “os signos tivessem o mesmo significado [...] e o conteúdo do conhecimento estendido se gerasse num terreno comum aos polos da relação” (Freire, 2006, p. 62-63).

Em direção semelhante ao documento do Parlamento Europeu, o “Relatório mundial de ciência” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), já em 1996, apresentava a defesa de uma educação científica para todos, ou seja, de uma cultura científica de base para a população. Na abertura da obra, Ayala (1996) adverte que não se trata, em absoluto, de pretender que todos alcancem conhecimento detalhado de teorias e conceitos científicos, tal como encontramos em obras especializadas do domínio científico. Na verdade, esclarece Ayala, a ideia é que o letramento científico promova práticas sociais que permitam, por exemplo, entender “que astrologia não é ciência e que crianças não nascem com músculos mais fortes só porque seus pais se exercitam na academia”. Noutros termos, a educação científica não significaria erudição ou especialização em ciência, e sim algo que levaria à capacidade, desenvolvida também com o apoio de conhecimentos advindos do universo científico, de “responder de forma inteligente

a questões técnicas que surgem constantemente no nosso cotidiano e no mundo da ação política” (Ayala, 1996, p. 1-2, tradução nossa).

Esse conjunto de recomendações e defesas dos documentos a que nos referimos partilham a posição – à qual também aderimos – de que o letramento científico apresenta-se como necessário para lidar com o volume de (des)informação a que o mundo contemporâneo é exposto.

Não obstante, não se pode esquecer que o letramento científico é dependente das condições de leitura, do processo de produção de sentidos. Sob esse ponto de vista, ler/produzir sentidos não é algo que se realiza individualmente, mas na relação com o(s) outro(s) e sempre a partir de injunções sócio-históricas.

Dessa forma, tomar o letramento científico como objeto de reflexão obriga-nos a considerar desafios contemporâneos fortemente vinculados tanto aos novos processos de geração e difusão de informação/desinformação sustentados pelas tecnologias digitais quanto, por decorrência, ao crescimento de um ceticismo em relação a fontes de conhecimento até então reconhecidas como legítimas, entre as quais estão, além da própria ciência, também o jornalismo e a escola (Miguel, 2019).

Esse cenário aporta à universidade novas direções na formação de recursos humanos, com destaque (i) para a formação de profissionais ligados à comunicação e à tecnologia digital, (ii) de forma especial, para a formação inicial e continuada de professores e, ainda, (iii) para a formação de pesquisadores. Em todas essas situações, trata-se de conceber os letramentos acadêmico-científicos na formação universitária fortemente comprometidos também com a missão de engajar a população em relação ao valor e papel das práticas e dos conhecimentos científicos, sobretudo em torno de temas essenciais

para a sociedade. Afinal, o progresso e a própria permanência da ciência são estreitamente dependentes das atividades responsáveis pela construção e difusão de saberes e resultados científicos.

Neste ponto, retomamos a reflexão de Burke (2023) sobre as ignorâncias, em suas múltiplas formas e origens, exatamente em razão de que a própria ciência é também responsabilizada pela não inserção de conhecimentos científicos junto ao público:

[...] a ciência está se tornando ainda mais inacessível ao público em geral do que antes, de tal maneira que talvez não seja exagero falar do rápido crescimento da ignorância nesse grande domínio. Uma razão para esse crescimento é a especialização cada vez maior, tornando mais difícil do que era no século XIX ver o *quadro maior* da ciência. [...] Até mesmo os próprios cientistas se tornaram parte dos leigos quando se veem fora do campo particular em que trabalham (Burke, 2023, p. 105-106, grifos no original).

A responsabilização do cientista na problemática em questão dialoga fortemente com uma obra brasileira, publicada em 2001 (portanto, há 23 anos), cujo título reverbera parte dos desafios que a atualidade traz à universidade: “Para quem pesquisamos Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais”. No prefácio à 3ª edição desse livro, em 2011, Garcia, uma dentre os quatro organizadores da obra, escreve: “*Para quem pesquisamos Para quem escrevemos* se mantém como um *impasse para os intelectuais* que, como nós, se engajam na luta por um mundo melhor, na esperança de que *um outro mundo é possível*” (Garcia, 2011, p. 8, destaques do original).

Na mesma obra, no fecho do capítulo assinado por Magda Soares, a autora busca em Bourdieu um potente argumento para sua reflexão: “uma lei ignorada é uma natureza, um destino; uma lei

conhecida aparece como uma possibilidade de liberdade” (Bourdieu, 1983, p. 37 *apud* Soares, 2011, p. 95). Soares arremata: “é uma possibilidade de luta, de transformação”.

E é a partir da visada de Bourdieu que Soares (2011) Desafia o pesquisador a se comprometer com o debate em torno da democratização do conhecimento científico, do direito à informação pela sociedade e da importância da participação social:

Tem o pesquisador o direito de sonegar o conhecimento que produz àqueles que têm direito a essa possibilidade de liberdade, porque são os que mais diretamente estão submetidos a leis que desconhecem?

Tem o pesquisador o direito de apenas enunciar aos pares o conhecimento que produz, fugindo ao compromisso social e obrigação ética de revelá-lo aos diretamente envolvidos na realidade que investigou? De criar para estes a possibilidade de liberdade, de que fala Bourdieu, a possibilidade de, desveladas as leis sociais, optar por conservá-las ou transformá-las? (Soares, 2011, p. 95-96)

Os questionamentos formulados por Soares (2011) precisariam incluir, no contexto contemporâneo, outros desafios, dado que as práticas de desinformação, que não são nem aleatórias nem resultado apenas de uma ação individual, como observam Wardle e Derakshan (2017) e Wardle (2020), também contam, muitas vezes, com a participação da mídia corporativa (Santana, 2021). No que respeita especificamente à desinformação científica, caberia ainda considerar que ela se edifica, muitas vezes, recorrendo a crenças e preconceitos, os quais são também reforçados e, por isso mesmo, concorrem para a propagação de teorias da conspiração, amplificam a polarização e, por fim, a desconfiança das instituições científicas (ABC, 2024).

Entendemos, portanto, que, nesse contexto em que a desinformação em torno de temas importantes para a sociedade se dissemina, com impacto direto no cenário político (citem-se, dentre outros, Recuero, 2014; Keller; Klinger, 2019; Kakutani, 2018; Zimdars; McLeod, 2020; Bennett; Livingston, 2021) ou mesmo na saúde pública, tal como testemunhamos no processo de enfrentamento da covid-19, em vários países do mundo (Komesu; Alexandre; Silva, 2020; Islam, 2020; Galhardi *et al.*, 2020), a universidade torna-se importante agente não apenas da produção de conhecimentos científicos, mas também do engajamento da população em relação à ciência (Assis; Komesu; Pollet, 2021), aspectos que definem e justificam, na formação universitária, uma agenda de ensino e pesquisa em torno de práticas de letramento acadêmico-científico comprometidas com a inclusão social e a equidade e, ao mesmo tempo, atentas a necessidades locais e globais. Tais práticas enfrentam ainda como desafio a heterogeneidade contemporânea dos universitários em face das demandas institucionais, bem como a necessidade de promoção da agência e da autonomia do aprendiz em processos de ensino/aprendizagem.

Assim, assumida a relevância de investimentos no papel das instituições de ensino superior em relação à ciência, *Desafios em letramentos acadêmico-científicos* configura-se como iniciativa que articula, em ações de cooperação em rede, pesquisadores e grupos de trabalho oriundos de diferentes instituições de ensino superior do Brasil e do exterior, reunidos em torno de objetos de importância central para a educação no ensino superior, para a ciência, para toda a sociedade, enfim.

Trata-se do quinto volume da Coleção *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*,³ publicada pela Editora

³ O primeiro volume, intitulado *Ensaio sobre escrita acadêmica*, foi publicado em 2019, sob a organização de Fabiana Komesu e Juliana Alves Assis; o segundo, *Entrevistas sobre a escrita acadêmica*, em 2020, sob a organização de Maria Angela Paulino Teixeira Lopes e Jane

PUC Minas, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), por meio do Centro de Estudos Luso-Afro-Brasileiros da PUC Minas (CESPUC) e do Instituto Camões.

Reúne os trabalhos de pesquisa de 33 autores, professores doutores vinculados a universidades de oito diferentes países: Argélia, Austrália, Brasil, Croácia, França, Marrocos, Portugal e Reino Unido. Mais especificamente, esses autores estão associados a 23 diferentes Instituições de Ensino Superior no Brasil e no exterior. São nove instituições no País, dos Estados de São Paulo (Universidade Estadual Paulista – Unesp, câmpus de Assis, Araraquara e São José do Rio Preto, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar), Minas Gerais (Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP) e Santa Catarina (Universidade Regional de Blumenau – FURB). No exterior, são 14 as instituições participantes, oriundas da África (Abbès Laghrour University – Argélia, Université Abdelmalek Essaâdi – Marrocos, University of Oum El Bouaghi – Argélia, Université Ibn Tofaïl – Marrocos, Université Mohammed V – Marrocos), Europa (Instituto Politécnico de Lisboa – Portugal, Instituto Politécnico de Santarém – Portugal, Universidade de Lisboa – Portugal, Universidade do Minho – Portugal, Open University – Reino Unido, CY Cergy Paris Université – França, Université de Lille – França, Universidade de Zagreb – Croácia) e Oceania (Queensland University – Austrália).

Quintiliano Guimarães Silva; o terceiro, *Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa*, ainda em 2020, sob a organização de Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues e Jane Quintiliano Guimarães Silva; o quarto, *Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas*, também em 2020, sob a organização de Juliana Alves Assis, Fabiana Komesu e Cédric Fluckiger. Todos os volumes estão disponíveis para acesso público e gratuito.

Este volume é constituído de 12 capítulos redigidos e apresentados em língua portuguesa/língua inglesa, língua portuguesa/língua francesa. Apenas um dos capítulos é assinado por um único autor – trata-se de texto oriundo de um colóquio realizado, a convite, no Marrocos. Todos os demais capítulos são assinados em coautoria pelos pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do Brasil e do exterior, com vínculos estabelecidos por projetos de pesquisa com financiamento, como comentado a seguir. Parte dos capítulos redigidos em francês ou inglês foi traduzida para língua portuguesa por uma equipe de doutorandos e jovem doutor, com experiência de estágio no exterior.

Essas características refletem, a um só tempo, o interesse pelos estudos sobre os letramentos acadêmicos-científicos em diferentes países e continentes do mundo, bem como o investimento na socialização das discussões aqui abrigadas a outros pesquisadores, não necessariamente falantes do português. Além disso, representam a importância desses letramentos para a produção e circulação de conhecimentos científicos.

Os capítulos deste volume tratam da articulação de princípios teóricos e de métodos em diferentes processos linguísticos, linguístico-discursivos, com a participação do aluno e/ou do professor; da investigação de práticas observáveis no processo de disciplinas e/ou oficinas; do estudo da relação entre fala/oralidade e escrita/letramento na emergência de práticas sociais letradas na escola e/ou na universidade, considerando-se o uso ou não de tecnologias digitais; da investigação da linguagem formulaica empregada na comunicação científica a grande público; das relações entre letramento e informação/desinformação.

Os projetos de pesquisa em vigência coordenados pelas organizadoras brasileiras, aos quais os resultados de pesquisa estão associados, são os seguintes:

(1) Capes-PrInt-Unesp Literacies in Different Fields of Knowledge (processo CAPES/ AUXPE no. 88881.310711/2018-01), realizado de 2019 a 2024. Foi coordenado por Fabiana Komesu (Unesp), com participação de docentes e pesquisadores das seguintes instituições: FURB, PUC Minas, UEMG, UFOP, USP; Dartmouth College, Estados Unidos; The Open University, Reino Unido; Universidade de Lisboa, Portugal; Université de Lille, França; Université Libre de Bruxelles, Bélgica; University of Rochester, Estados Unidos. A coorganizadora Juliana Alves Assis (PUC Minas) e os autores Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG), Adriana Fischer (FURB), Bertrand Daunay (Université de Lille, França), Cédric Fluckiger (Université de Lille, França), Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas), Johannes Angermüller (Open University, Reino Unido), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas), Kariny Cristina de Souza Raposo (UEMG) são membros pesquisadores vinculados a esse projeto de pesquisa. Os então doutorandos e hoje doutores Gabriel Guimarães Alexandre (Unesp) e Tamiris Vianna da Silva (Unesp), os doutorandos Ana Cláudia Bertini Ciencia (Unesp) e Carla Jeanny Fusca (Unesp) também estão vinculados a esse projeto de pesquisa;

(2) Programa CAPES-COFECUB Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação (processo 88881.712050/2022-01), em vigência desde 2023. É coordenado no Brasil por Fabiana Komesu (Unesp) e na França, por Cédric Fluckiger (Université de Lille, França), com participação de docentes e pesquisadores das seguintes instituições: PUC Minas,

Unesp, Unicamp; Université de Lille, França; CY Cergy Paris Université, França. A coorganizadora Juliana Alves Assis (PUC Minas) e as autoras Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas), Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros (PUC Minas), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas), Luciani Tenani (Unesp) são membros pesquisadores vinculados a esse projeto de pesquisa. As doutorandas Ana Luisa Sant'Ana (PUC Minas) e Carolina Marques (PUC Minas) são membros discentes desse projeto;

(3) Projeto CNPq/Universal Letramento acadêmico-científico e divulgação científica em contexto de desinformação: formação no ensino superior em diálogo com a sociedade (processo 4009249/2023-8), em vigência desde 2023. É coordenado por Juliana Alves Assis (PUC Minas), com participação de docentes e pesquisadores das seguintes instituições: do Brasil: com participação de docentes e pesquisadores das seguintes instituições: do Brasil: IFMG, FURB, PUC Minas, UEMG, UFOP e Unesp; CY Cergy Paris Université (França), Université de Lille (França) e Université Abdelmalek Assaâdi (Marrocos). A coorganizadora Fabiana Komesu (Unesp), o coorganizador Youssef El Houdna (Université Abdelmalek Assaâdi, Marrocos) e os autores Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG), Adriana Fischer (FURB), Bertrand Daunay (Université de Lille, França), Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas), Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros (PUC Minas), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas), Kariny Cristina de Souza Raposo (UEMG), Mônica Macedo-Rouet (CY Cergy Paris Université, França) e Viviane Raposo Pimenta (UFOP) são membros pesquisadores vinculados a esse projeto de pesquisa;

(4) Projeto Temático FAPESP Aprendizizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para

formação de professores e de pesquisadores globalizados (processo 2022/05908-0), em vigência desde 2023. A pesquisadora responsável pelo projeto é Inês Signorini (Unicamp). O projeto conta com a participação de docentes e pesquisadores das seguintes instituições: FURB, PUC Minas, UFSCar, Unesp (Assis, Araraquara, São José do Rio Preto), UniAnheta; Unicamp, Unilab, USP; Dartmouth College, Estados Unidos; Open University, Reino Unido; The University of Queensland, Austrália; Universidade de Lisboa, Portugal; Universidade do Minho, Portugal; Université de Lille, França; University of Zagreb, Croácia. A coorganizadora Fabiana Komesu (Unesp) é uma das pesquisadoras principais da equipe. Além dela, participam como membros pesquisadores a coorganizadora Juliana Alves Assis (PUC Minas) e os seguintes autores deste livro: Adriana Fischer (FURB), Arnalda Dobrić (Universidade de Zagreb, Croácia), Daniela Nogueira de Moraes Garcia (Unesp), Émerson de Pietri (USP), Johannes Angermüller (Open University, Reino Unido), José António de Carvalho Brandão (Universidade do Minho, Portugal), Lúcia Regiane Lopes-Damasio (Unesp), Luciana Salazar Salgado (UFSCar), Luciani Tenani (Unesp), Otilia Sousa (Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal), Paula Tavares Pinto (Unesp), Peter Crosthwaite (Universidade de Queensland, Austrália), Renata Palumbo (USP) e Sandra Mari Kaneko Marques (Unesp). O doutorando Cristian Imbruniz (USP) é membro discente do projeto.

(5) Projeto FAPEMIG Sustentabilidade no cenário pós-pandêmico: desafios e contribuições (processo APQ-05058-23), em vigência desde 2023. O pesquisador responsável pelo projeto é Alexandre Magno Alves Diniz (PUC Minas). A coorganizadora Juliana Alves Assis (PUC Minas) é pesquisadora principal de um dos quatro subprojetos que constituem a pesquisa, intitulado “Educação de Qualidade”. Esse subprojeto conta com a participação de docentes

e pesquisadores das seguintes instituições: Unesp, University of O'Higgins, Chile; Université de Tours, França; Open University, Milton Keynes, Reino Unido; Universidad de Buenos Aires, Argentina; City University of New York, Estados Unidos; Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha; LUMSA Università Maria SS. Assunta di Roma, Itália; Universidade Católica de Salta, Argentina; CY Cergy Paris Université, Paris, Universidad de la República, Uruguai. Além de Juliana Alves Assis (PUC Minas), participam como membros pesquisadores do subprojeto Educação de Qualidade a coorganizadora Fabiana Komesu (UNESP) e os seguintes autores deste livro: Ada Magaly Matias Brasileiro (UFOP), Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas), Ev'Ângela Batista Monteiro de Barros (PUC Minas), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas), Johannes Angermüller (Open University, Reino Unido), Mônica Macedo-Rouet (CY Cergy Paris Université, França), Viviane Raposo Pimenta (UFOP). Os doutorandos Ana Luisa Sant'Ana (PUC Minas) e Tiago Dieguez (PUC Minas) são membros discentes do projeto.

Ainda que cada um desses projetos guardem especificidades em termos de seus componentes e objetivos específicos, todos eles mantêm em comum o compromisso com os desafios contemporâneos relativos às práticas de letramentos acadêmico-científicos, compreendidas em termos de sua pluralidade e, ao mesmo tempo, demandas comuns frente a um contexto de negacionismo científico.

Considerado o contexto ora descrito é que este quinto volume da Coleção *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*, nomeado *Desafios em letramentos acadêmico-científicos*, apresenta-se aos leitores.

Em “Ritos genéticos editoriais na comunicação científica, uma abordagem discursivo-midiológica”, Luciana Salazar Salgado (UFSCar, Brasil), Johannes Angermüller (Open University, Reino Unido) e Letícia Clares (Comunica/CNPq, Brasil) tomam como objeto de investigação as práticas editoriais das comunicações científicas, buscando examinar, na exploração de três periódicos brasileiros, como estas são controladas e, nessa medida, restringidas ou chanceladas por aspectos sociais, institucionais e materiais. Nessa abordagem, os autores colocam em cena aspectos não necessariamente visíveis, mas aos quais tem sido subordinada a produção científica, antes mesmo de sua publicação.

A formação do pesquisador na pós-graduação é o objeto do capítulo de Ada Magaly Matias Brasileiro (UFOP, Brasil), José António Brandão Soares de Carvalho (Universidade do Minho, Portugal) e Sandra Mari Kaneko Marques (Unesp, Brasil), intitulado “Práticas de letramento acadêmico para a formação do pesquisador em nível *stricto sensu*”. Os autores analisam respostas obtidas a um questionário aplicado a professores de pós-graduação *stricto sensu* com experiência em disciplinas ou atividades de ensino nas quais a escrita acadêmica ou a metodologia científica são objetos, centrais ou não. Também o plano de ensino dessas disciplinas foi analisado. A análise construída pelos autores revela a centralidade da escrita na formação dos pesquisadores na pós-graduação em nível *stricto sensu*, havendo ainda um espaço bastante limitado para saberes acadêmicos discursivos relacionados aos gêneros acadêmicos orais e multimodais.

Em “Letramento acadêmico-científico: a inserção de graduandos na comunidade acadêmica pela apropriação dos gêneros do discurso”, Viviane Raposo Pimenta (UFOP, Brasil), Daniela Nogueira de Moraes Garcia (Unesp, Brasil), Tamiris Vianna da Silva (Unesp, Brasil) e Anass El Gousairi (Université Mohammed

V, Marrocos) investigam o processo de apropriação do discurso acadêmico-científico por universitários ingressantes, por meio do exame das estratégias metadiscursivas utilizadas pelos estudantes em *slides* por eles elaborados para apresentação de resultados de investigação desenvolvida em disciplina ofertada no curso de Letras da UFOP. Segundo os autores, os resultados permitem flagrar uma gradativa apropriação dos gêneros do discurso pelos estudantes, evidenciados, ainda, elementos que remetem à inserção destes na comunidade discursiva.

O interesse pelo processo de inserção de sujeitos recém-ingressos no ensino superior igualmente e a discussão sobre os desafios que esse processo impõe às práticas didáticas no ensino superior conduzem o capítulo assinado por Renata Palumbo (USP, Brasil), Anderson Carnin (Unicamp, Brasil) e Otilia Sousa (IPL; IEU, Lisboa, Portugal). Nesse trabalho, “Letramentos acadêmicos e processos de ensino de escrita mediados pelo professor no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS-Unicamp)”, os autores dedicam-se a analisar versões de textos concernentes ao gênero *autoapresentação profissional-acadêmica*, produzidas no âmbito do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), especificamente em disciplina voltada para a leitura e produção de textos acadêmicos, no primeiro semestre do curso dos ingressantes. Tais versões são examinadas a partir das orientações dos professores da disciplina, mediação que é realizada ora de modo presencial, ora de modo *online*, decorrente do ensino remoto emergencial instaurado nos dois primeiros anos da pandemia de covid-19.

Luciani Tenani (Unesp, Brasil), Émerson de Pietri (USP, Brasil), Adriana Fischer (FURB, Brasil) e Arnalda Dobrić (University of Zagreb, Croácia), em “Letramentos acadêmico-científicos e a

formação docente inicial: movimentos de cooperação, distanciamento e resistência na produção de *podcast*”, dedicam-se a analisar as práticas letradas acadêmico-científicas experienciadas por professores em formação inicial de duas instituições parceiras, direcionadas à produção de *podcasts* destinados à divulgação científica, em um projeto de intercâmbio virtual. Observados os modos de participação dos estudantes, professores e instituições envolvidos, os autores identificam diferentes movimentos – resistência, cooperação, distanciamento – que marcam as relações e tensões entre o oral e o letrado vividas no processo de letramento acadêmico-científico em foco.

As relações entre o oral e o letrado também conduzem as reflexões de Lúcia Regiane Lopes-Damasio (Unesp, Brasil) e Inês Cardoso (Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal), em trabalho que, fundamentado na proposta de Corrêa (2004) de conceber a escrita como constitutivamente heterogênea e como modo de enunciação, busca contribuir com o trabalho de professor que se ocupa do ensino da escrita. Intitulado “Relações entre fala/oralidade e escrita/letramento para a emergência de práticas de ensino: uma abordagem linguístico-discursiva da junção”, o capítulo, por meio da análise de 12 textos representativos das Tradições Discursivas (TDs) narrativa, prescritiva e argumentativa, interpreta ocorrências de justaposições como um gesto do escrevente que remete à consideração de um conhecimento partilhado com seu leitor, no momento da enunciação. Os dados analisados sugerem a importância de que dispositivos pedagógicos em práticas de ensino da escrita possam se valer de um acompanhamento da escrita das crianças pelo professor de forma a orientá-las a voltar aos textos por elas escritos por meio de orientações precisas que as levem a construir a ponte entre fala/oralidade e escrita/letramento.

Paula Tavares Pinto (Unesp, Brasil) e Peter Crosthwaite (University of Queensland, Austrália), em “Novas abordagens utilizando linhas de concordância para o aprimoramento da leitura e da escrita acadêmica em língua inglesa em todas as áreas”, apresentam uma contribuição teórica e metodológica a partir da exploração da noção de “linhas de concordância” para aprendizagem do inglês movida por dados (*Data-driven learning* – DDL) e baseada em *corpus*. Trata-se de uma abordagem de ensino de línguas comprometida com o uso de dados linguísticos autênticos presentes em *corpora* computacionais, com vistas a favorecer e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de línguas, sobretudo por meio do incentivo dos estudantes para identificação de padrões linguísticos que podem ser adotados em outras situações de uso da língua, independentemente da área de conhecimento.

O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira – o francês – também é tematizado no capítulo escrito por Souad Benabbes (University of Oum El Bouaghi, Argélia) e Dalel Araiche (University Abbès Laghrour, Argélia): “Escrita conversacional: um recurso para desencadear o conflito sociocognitivo e apreender a dimensão discursiva durante a coescrita de um texto argumentativo em francês como língua estrangeira (FLE)”. Nesse trabalho, os autores analisam o processo de coescrita de textos argumentativos a partir de uma perspectiva discursiva, avaliando o impacto desse processo na qualidade dos textos. A proposta pedagógica tem na escrita conversacional, cujas raízes se encontram na interação oral, o apoio central. Araiche e Benabbes confirmam a hipótese de que a escrita colaborativa favorece aos alunos a tomada de consciência acerca das dimensões discursivas, não se limitando, portanto, ao exame de aspectos linguísticos.

Em “De uma formação acadêmica a uma formação profissional e profissionalizante na disciplina ‘francês’: quais são as correlações e perspectivas?”, Badr El Houdna (Université Ibn Tofail, Marrocos), Stéphanie Fischer (Université de Lille, França), Rachid Souidi (Université Ibn Tofail, Marrocos) e Rabha Kissani (Université Ibn Tofail, Marrocos) voltam-se para a formação profissional e profissionalizante de futuros professores de francês, o que tem se mostrado uma tarefa difícil para Marrocos, considerando-se os desafios nacionais e internacionais. Nesse capítulo, os autores, por meio da análise de um questionário aplicado a 291 professores (estagiários) de francês do curso secundário, investigam a relação de continuidade ou de descontinuidade entre a formação acadêmica que receberam os entrevistados e a formação profissional e profissionalizante em curso nos Centros Regionais de Formação Docente (CRFD). Os resultados, apresentados por meio de dados quantitativos, mostram um cenário diversificado em termos da formação anterior aos CRFD, assim como apontam as principais percepções desses sujeitos quanto à formação em curso e os desafios profissionais.

Em “Letramento informacional e formação docente: recursos e fontes digitais de consulta de graduandos de Letras de universidades mineiras”, EvÂngela Batista Rodrigues de Barros (PUC Minas, Brasil), Kariny Cristina de Souza (UEMG, UNIFEMM, Brasil) e Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG, Brasil) discutem como a inserção em práticas de letramentos de graduandos de duas licenciaturas em Letras, de universidades mineiras, assume contornos próximos, a despeito da heterogeneidade do público pesquisado, no que se refere à experiência com a tecnologia digital. Por meio de questionários aplicados aos estudantes dessas instituições, indiciam-se aspectos da

percepção que os estudantes têm de si mesmos, tanto no que tange à produção, quanto ao “consumo” e ao compartilhamento de conteúdos e notícias, nas redes digitais e aplicativos de conversa mais utilizados.

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas, Brasil), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas, Brasil) e Mônica Macedo-Rouet (CYCergy Paris Université, França), em “O discurso da hesitação vacinal: negação, denegação e disputa de sentidos”, tomam o discurso antivacina que circula nas mídias sociais como objeto de análise, fenômeno que alcançou proporções alarmantes no período da covid-19, configurando-se como forte ameaça à saúde global. Apoiando-se na análise do discurso de orientação francesa, o trabalho analisa o funcionamento discursivo das *fake news*, sob a perspectiva da formulação e da circulação desse discurso, em *corpus* constituído por textos publicados no Brasil e na França. Trata-se de abordagem que visa a contribuir com as práticas de letramento em tempos de desinformação.

Bertrand Daunay (Université de Lille, França), no capítulo intitulado “Letramento *versus* escola? Reflexões sobre o letramento no PISA”, fecha o livro apresentando um conjunto de exemplos e argumentos que remetem à inconsistência do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), criado em 1997 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para essa empreitada, o autor, que já publicou, na França, no Brasil e em Portugal, outros estudos críticos sobre o PISA, elege os problemas e inconsistências em torno da noção de letramento, seja nos documentos divulgados pelo PISA, seja nas próprias questões do exame.

Com esta obra, almejamos contribuir com reflexões que, advindas do campo de conhecimento dos estudos linguísticos e

aplicados, em interface com outros domínios disciplinares, possam alimentar o debate e as práticas em torno dos desafios contemporâneos em letramento acadêmico-científicos.

São José do Rio Preto (SP, Brasil), Belo Horizonte (MG, Brasil), Tétouan (Marrocos), dezembro de 2024.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS (ABC). **Desafios e estratégias na luta contra a desinformação científica**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2024. 63 p.

ALEXANDRE, Gabriel Guimarães. **Desinformação sobre covid-19: concepções de texto em práticas letradas de agências de *fact-checking* da Argentina, do Brasil e dos Estados Unidos**. (Doutorado em Estudos Linguísticos). 2024. 189 f. - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas (Ibilce), São José do Rio Preto, 2024.

ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; POLLET, Marie-Christine. A formação do leitor no contexto da desinformação e das *fake news*: desafios para os estudos de letramentos na pandemia da covid-19 e além. **Scripta**, v. 25, n. 54, p. 9-38, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n54p9-38>. Acesso em: 14 dez. 2024.

AYALA, Francisco José. Introductory essay: the case for scientific literacy. In: **World Science Report**. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102930>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BENNETT, W. Lance; LIVINGSTON, Steven (ed.). **The Disinformation Age: Politics, Technology, and Disruptive Communication in the United States**. Cambridge: Cambridge

University Press, 2021.

BENTES, Anna Christina; MORATO, Edwiges. Cyberhate, verbal violence, and reflexivity in the covid-19 pandemic's scenario in Brazil. *In*: SIGNORINI, Inês (ed.). **Language practices of Cyberhate in Unfolding Global and Local Realities**. New Castle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2022. p. 68-85.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BURKE, Peter. **Ignorância**: uma história global. Tradução de Rodrigo Seabra. São Paulo/Belo Horizonte: Vestígio, 2023.

CAVALCANTE, Sávio Machado. A condução neofascista da pandemia de Covid-19 no Brasil: da purificação da vida à normalização da morte. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 4-17, 2021.

CORRÊA, Manoel L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS [1948]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 14 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GALHARDI, Cláudia Pereira; FREIRE, Neyson Pinheiro; MINAYO, Maria Cecília de Souza; FAGUNDES, Maria Clara Marques. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 4201-4210, out. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006804201&lng=en&rm=iso. Acesso em: 14 dez. 2024.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES,

Magda; FOLLARI, A. Roberto. (org.). **Para quem pesquisamos Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLUBEVA, Irina. **The links between education and active citizenship/civic engagement Ad hoc report NESET II ad hoc question**. n. 1, [S. l.], 2018. Disponível em: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESET2_AHQ1.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

ISLAM, Md Saiful *et al.* Covid-19-Related infodemic and its impact on public health: A global social media analysis. **The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene**, v. 103, n. 4, p. 1621-1629, 2020.

KAKUTANI, Michiko. **A morte da verdade: notas sobre a mentira na era Trump**. Tradução de André Czarnobai e Marcela Duarte. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

KELLER, Tobias R.; KLINGER, Ulrike. Social bots in election campaigns: Theoretical, empirical, and methodological implications. **Political Communication**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 171-189, 2019.

KOMESU, Fabiana; ALEXANDRE, Gabriel Guimarães; SILVA, Larissa Souza da. A cura da infodemia? O tratamento da desinformação em práticas sociais letradas de checagem de fatos em tempos de Covid-19. *In*: RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães (org.). **Estudos aplicados à prática de escrita acadêmica: colocando a mão na massa**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. v. 3, p. 185-229.

LÓPEZ-MARTÍN, Álvaro; CÓRDOBA-CABÚS, Alba. Desinformación sobre la guerra de Israel-Hamás: análisis de las fake news identificadas por las plataformas de verificación españolas. **Estudios sobre el Mensaje Periodístico**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 311-

322, 2024. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.95088>. Acesso em: 14 dez. 2024.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; FREITAS, Viviane Gonçalves; AGGIO, Camilo de Oliveira; SANTOS, Nina Fernandes dos. *Fake News e o Repertório Contemporâneo de Ação Política*. **DADOS**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, e20200213, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2023.66.4.301>. Acesso em: 14 dez. 2024.

MIGUEL, Luis Felipe. Jornalismo, polarização política e a querela das *fake news*. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 46-48, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2019v16n2p46>. Acesso em: 14 dez. 2024.

RECUERO, Raquel. Contribuições da Análise de Redes Sociais para o estudo das redes sociais na Internet: o caso da hashtag #Tamojuntodilma e #CalaabocaDilma. **Fronteras – estudos midiáticos**, [s. l.] v. 16, n. 2, p. 60-77, 2014.

SIAROVA, Hanna; STERNADEL, Dalibor; SZÖNYI, Eszter. **Research for CULT Committee: Science and Scientific Literacy as an Educational Challenge**. Brussels: European Parliament, 2019. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629188/IPOL_STU\(2019\)629188_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629188/IPOL_STU(2019)629188_EN.pdf). Acesso em: 14 dez. 2024.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, A. Roberto. (org.). **Para quem pesquisamos Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-96.

SZWAKO, José; RATTON, José Luiz (org.). **Dicionário dos Negacionismos no Brasil**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2022. v. 1, 370 p.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information Disorder**: toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Strasbourg: Council of Europe Report, DGI, 2017.

WARDLE, Claire. FIRST DRAFT'S ESSENTIAL GUIDE TO – Understanding Information Disorder. First Draft, Sept., 2020. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/long-form-article/understanding-information-disorder/>. Acesso em: 14 dez. 2024.

ZIMDARS, Melissa; McLEOD, Kembrew (ed.) **Fake news**: Understanding Media and Misinformation in the Digital Age. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2020.

Quand le soutien scientifique compte encore

FABIANA KOMESU

JULIANA ALVES ASSIS

YOUSSEF EL HOUDNA

En décrivant le profil socio-historique de l'ignorance, Burke (2023) souligne la relation constante entre « l'ignorance dénoncée » et le peu d'informations circulant dans la société. Cependant, l'auteur constate que l'abondance de l'information est devenue un problème, c'est-à-dire que l'ère dite de l'information donne lieu à « la propagation de l'ignorance autant que de la connaissance » (Burke, 2023, p. 24). Un exemple frappant de cette situation est la propagation croissante et incontrôlée de la désinformation, délibérée ou non, sur des questions importantes pour la société, comme le monde en a fait l'expérience, avec des conséquences néfastes, lors de la pandémie de covid-19 (Komesu ; Alexandre ; Silva, 2020 ; Cavalcante, 2021 ; Bentes ; Morato, 2022) et, plus récemment, dans le contexte de la guerre entre Israël et le Hamas (López-Martín ; Córdoba-Cabús, 2024) ou encore autour des récits de catastrophes climatiques (Fabrino ; Gonçalves ; Aggio ; Santos, 2023).

Les effets de la circulation effrénée de la désinformation, et pas seulement en ce qui concerne les faits ou les situations évoqués, peuvent être observés dans différentes dimensions de la vie sociale, et peuvent avoir un impact négatif (et nous n'avons pas l'intention d'en épuiser la liste ici) sur la santé publique, les politiques éducatives et sociales, les pratiques démocratiques, ainsi que sur la fomentation de la violence à différents niveaux et sous différentes formes.

En réfléchissant à ce phénomène, il ne faut pas perdre de vue que l'accès à l'information est un droit pour tous reconnu dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et réaffirmé par l'Organisation des Nations unies (ONU) en 1948. Il faut aussi considérer qu'il y a un espace dans ce débat occupé par l'idée de la liberté d'expression, également reconnue comme un principe dans la Déclaration universelle des droits de l'homme. Il existe donc une

certain tension dans ce débat entre le **droit d'accès à l'information** et le **droit à la liberté d'expression**, qui alimente la discussion sur la nécessité de paramètres pour réglementer les réseaux sociaux dans divers pays du monde (par exemple, en Europe, le règlement (UE) 2022/2065 du Parlement européen et du Conseil, du 19/10/22 ; au Brésil, le débat actuel à la Cour Suprême sur les modifications du régime de responsabilité des plateformes numériques, qui pourrait conduire à une révision de la loi n° 12.965, du 23/4/14, connue sous le nom de Marco Civil da Internet).

Dans ce contexte, d'autres initiatives voient le jour, telles que les agences de *fact-checking*¹, qui ont pour mission de vérifier ce qui est « faux », « vrai » ou « partiellement vrai » dans les publications considérées comme des faits/événements. La pratique du fact-checking est l'un des fronts journalistiques contemporains, vue comme une « mission de travail » par de nombreux journalistes (Alexandre, 2024, p. 16).

Faisant contrepoids aux mouvements anti-science et aux théories du complot (Szwako ; Ratton, 2022), une autre ligne de confrontation avec le désordre de l'information est caractérisée par la profusion de propositions qui défendent le pouvoir de l'éducation scientifique, de la littéracie scientifique ou même de la communication scientifique. Parmi elles, une récente publication brésilienne de l'Academia Brasileira de Ciências (ABC). L'ouvrage, lancé en 2024, est le résultat d'un groupe de travail sur la désinformation scientifique mis en place par l'ABC en 2023. En plus de présenter une discussion complète et actualisée du problème, le livre propose une série de solutions visant à résoudre cette crise, toutes liées à l'hypothèse selon laquelle la socialisation de la connaissance scientifique est une arme

¹ À cet égard, nous mentionnons l'étude d'Alexandre (2024), qui examine les conceptions du texte trouvées dans les travaux des agences de *vérification des faits* Chequeado, Lupa et Politifact, en Argentine, au Brésil et aux États-Unis, respectivement.

puissante pour protéger la santé publique et même pour protéger la science elle-même, qui, comme nous l'avons souligné, a été victime d'un fort mouvement anti-science au cours des dernières années.

Parmi les recommandations de l'ouvrage figurent (i) la diffusion de la science auprès du grand public, en étendant la portée des connaissances scientifiques au-delà du public spécialisé, par le biais « d'expositions thématiques, de visites scolaires, d'ateliers et de foires scientifiques », une condition qui présuppose que la formation des scientifiques doit inclure des connaissances inédites, telles que celles liées à la communication scientifique sur les réseaux numériques sociaux ; (ii) le renforcement de la communication publique des établissements d'enseignement supérieur (EES), afin de « renforcer leur communication publique pour protéger la démocratie et promouvoir des informations fiables » ; (iii) l'éducation aux médias et à la science, considérée comme un expédient qui comprend, entre autres actions, la curricularisation de contenus importants pour permettre à la communauté scolaire de faire face à la désinformation (ABC, 2024, p. 9).

Le deuxième ouvrage à retenir, un rapport de la commission de la culture et de l'éducation du Parlement européen publié en 2019, affirme que « la littéracie scientifique et une approche critique de la validité, de la fiabilité et de l'impact de l'information sont devenues des outils importants dans les processus démocratiques fondés sur l'information » (Siarova ; Sternadel ; Szőnyi, 2019, p. 11). Dans l'approche proposée par les auteurs, on opère avec une notion élargie de littéracie scientifique, qui va au-delà de l'idée que la connaissance scientifique, qui implique des connaissances, des méthodes et des pratiques, est seulement ce qui permet à une personne d'être « dans la science », pour réaliser une vision que l'important serait que la science soit « dans la société », une condition qui implique la « construction

d'une pensée critique, de pratiques de communication et recherche de consensus » (Siarova ; Sternadel ; Szőnyi, 2019, p. 15). Dans cette perspective, l'accent, selon les auteurs, ne serait pas mis sur le contenu scientifique, mais sur « les enjeux sociaux, culturels, politiques et environnementaux “ qui présupposent ou impliquent ” l'engagement scientifique » (Siarova ; Sternadel ; Szőnyi, 2019, p. 15).

Dans ce rapport, Siarova, Sternadel et Szőnyi (2019) présentent également la défense du fait que la littéracie scientifique ne doit pas être considérée comme un concept isolé, car elle présuppose ou implique, nécessairement, de manière assez étroite, trois autres concepts : la littéracie médiatique, la citoyenneté active et la compétence globale². La littéracie médiatique renvoie aux connaissances et aux compétences permettant d'accéder aux contenus médiatiques et de les créer, de comprendre le fonctionnement du tissu numérique et de réfléchir à sa propre utilisation des médias numériques. À cet égard, il convient toutefois de noter que la littéracie numérique ne requiert pas seulement une acculturation aux dispositifs technologiques, mais aussi aux manières de configurer et de reconfigurer les discours, dans une relation d'altérité qui évoque le pouvoir, l'autorité et la légitimité des énoncés ; en d'autres termes, qui peut dire quoi, quand et comment.

Le deuxième concept, la citoyenneté active, implique « la participation à la société civile, à la communauté ou à la vie politique caractérisée par le respect mutuel et la non-violence, et conformément aux droits de l'homme et à la démocratie ». (Golubeva, 2018, p. 6 *apud* Siarova ; Sternadel ; Szőnyi, 2019, p. 19). La citoyenneté favoriserait l'engagement civique aux niveaux local, national et international, ce qui nous amène à comprendre que, dans cette perspective, aller au-delà de ce qui est supposé être local est considéré comme positif et nécessaire.

² Nous renvoyons ici à l'intervention d'Assis (2023), lors du « I Seminário Nacional: comunicação, desinformação e reconstrução democrática do Brasil », au panel intitulé « Desinformação, papel da escola e formação em cidadania », qui s'est tenu le 28/4/2023. En ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=aGHJASrXPmU>.

Le troisième concept, celui de compétence globale, rejoint l'idée de citoyenneté active défendue par les auteurs. Dans un monde en mutation rapide, il est vital que les sociétés progressent « sans laisser personne de côté » (Siarova ; Sternadel ; Szőnyi, 2019, p. 20), expression utilisée dans le document en référence à l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). En ce sens, la compétence globale impliquerait la capacité d'examiner des questions d'importance locale, en tenant compte des spécificités culturelles, mais engloberait également la capacité d'évaluer leur impact à l'échelle mondiale.

Nous pouvons tracer une certaine ligne entre ce point de vue et la pensée de Paulo Freire (2006), pour qui la communication critique de la connaissance présuppose nécessairement la co-participation active de l'autre dans le processus de signification ; il ne s'agit donc pas de transférer ou de transmettre la connaissance d'un sujet à un autre, comme si « les signes avaient la même signification [...] et que le contenu de la connaissance étendue était généré sur un terrain commun entre les pôles de la relation » (Freire, 2006, p. 62-63).

Dans la même veine que le document du Parlement européen, le « Rapport mondial sur la science » de l'UNESCO, publié en 1996, préconisait l'enseignement des sciences pour tous, c'est-à-dire une culture scientifique de base pour la population. Dans l'essai qui ouvre le livre, Ayala (1996) prévient qu'il ne s'agit pas du tout de prétendre que tout le monde a une connaissance détaillée des théories et des concepts scientifiques, comme on le trouve dans les ouvrages scientifiques spécialisés. En fait, explique Ayala, l'idée est que quelqu'un qui possède une littéracie scientifique devrait savoir, par exemple, « que l'astrologie n'est pas une science et que les enfants ne naissent pas avec des muscles plus forts simplement parce que leurs parents font de l'exercice à la salle de sport ». En d'autres

termes, l'éducation scientifique n'est pas synonyme d'érudition ou de spécialisation en sciences, mais de quelque chose qui conduirait à la capacité, également développée avec l'appui des connaissances du monde scientifique, de « répondre intelligemment aux questions techniques qui se posent constamment dans notre vie quotidienne et dans le monde de l'action politique » (Ayala, 1996, p. 1-2).

Cet ensemble de recommandations et de défenses dans les documents auxquels nous nous référons partagent la position – à laquelle nous adhérons également – selon laquelle la littéracie scientifique est nécessaire pour faire face au volume de (dés) informations auquel le monde contemporain est exposé.

Cependant, il ne faut pas oublier que la littéracie scientifique dépend des conditions de lecture, du processus de production de sens. De ce point de vue, lire/produire du sens n'est pas quelque chose qui se fait individuellement, mais en relation avec l'autre/les autres et toujours sur la base d'injonctions socio-historiques.

Ainsi, prendre la littéracie scientifique comme objet de réflexion oblige à considérer des défis contemporains fortement liés à la fois aux nouveaux processus de génération et de diffusion de l'information/désinformation soutenus par les technologies numériques et, par conséquent, à la croissance du scepticisme à l'égard de sources de connaissance jusqu'alors reconnues comme légitimes, parmi lesquelles figurent, outre la science elle-même, le journalisme et l'école (Miguel, 2019).

Ce scénario engage l'université dans de nouvelles directions en matière de formation des ressources humaines, notamment (i) dans la formation des professionnels liés à la communication et à la technologie numérique, (ii) en particulier dans la formation initiale et continue des enseignants et (iii) dans la formation des chercheurs.

Dans toutes ces situations, il s'agit de concevoir la littéracie académique et scientifique dans l'enseignement universitaire comme étant également fortement engagée dans la mission d'implication de la population par rapport à la valeur et au rôle des pratiques et des connaissances scientifiques, en particulier autour de questions essentielles pour la société. Après tout, le progrès et la permanence même de la science dépendent étroitement des activités responsables de la construction et de la diffusion des connaissances et des résultats scientifiques.

Nous revenons ici à la réflexion de Burke (2023) sur l'ignorance, dans ses multiples formes et origines, précisément parce que la science elle-même est également tenue pour responsable de l'incapacité à partager les connaissances scientifiques avec le public :

[...] la science devient encore plus inaccessible au grand public qu'auparavant, de sorte qu'il n'est peut-être pas exagéré de parler de la croissance rapide de l'ignorance dans ce grand domaine. L'une des raisons de cette croissance est la spécialisation croissante, qui fait qu'il est plus difficile qu'au 19^e siècle d'avoir une vue d'*ensemble* de la science. [...] Les scientifiques eux-mêmes font désormais partie des laïcs lorsqu'ils se voient en dehors du domaine particulier dans lequel ils travaillent (Burke, 2023, p. 105-106).

La responsabilité du scientifique dans le problème en question est en fort dialogue avec un livre brésilien publié en 2001 (il y a 23 ans), dont le titre fait écho à certains des défis auxquels l'université d'aujourd'hui est confrontée : « Para quem pesquisamos Para quem escrevemos : o impasse dos intelectuais ». Dans la préface de la 3^{ème} édition de ce livre en 2011, Garcia, l'un des quatre organisateurs de l'ouvrage, écrit : « *Pour qui nous cherchons, pour qui nous écrivons*

reste une *impasse pour les intellectuels* qui, comme nous, sont engagés dans la lutte pour un monde meilleur, dans l'espoir qu'*un autre monde est possible* » (Garcia, 2011, p. 8).

Dans le même ouvrage, à la fin du chapitre signé par Magda Soares, l'auteure utilise Bourdieu comme un argument puissant pour sa réflexion : « une loi ignorée est une nature, un destin ; une loi connue apparaît comme une possibilité de liberté » (Bourdieu, 1983, p. 37 *apud* Soares, 2011, p. 95). Soares conclut : « et une possibilité de lutte, de transformation ».

Et c'est dans la perspective de Bourdieu que Soares met le chercheur au défi de s'engager dans le débat sur la démocratisation de la connaissance scientifique, le droit de la société à l'information et l'importance de la participation sociale :

Le chercheur a-t-il le droit de cacher les connaissances qu'il produit à ceux qui ont droit à cette possibilité de liberté, parce qu'ils sont les plus directement soumis à des lois qu'ils ne connaissent pas ?

Le chercheur a-t-il le droit de se contenter de parler à ses pairs des connaissances qu'il produit, en évitant l'engagement social et l'obligation éthique de les révéler à ceux qui sont directement concernés par la réalité qu'il a étudiée ? De créer pour eux la possibilité de liberté dont parle Bourdieu, la possibilité qu'une fois les lois sociales dévoilées, ils puissent choisir de les conserver ou de les transformer ? (Soares, 2011, p. 95-96).

Les questions soulevées par Soares (2011) devraient inclure d'autres défis dans le contexte contemporain, étant donné que les pratiques de désinformation, qui ne sont ni aléatoires ni le résultat de la seule action individuelle, comme l'observent Wardle et Derakshan (2017) et Wardle (2020), ont aussi souvent la participation des médias d'entreprise (Santana, 2021). En ce qui concerne spécifiquement la

désinformation scientifique, il convient également de considérer qu'elle est souvent construite sur des croyances et des préjugés, qui sont également renforcés et contribuent donc à la propagation des théories du complot, amplifient la polarisation et, en fin de compte, la méfiance à l'égard des institutions scientifiques (ABC, 2024).

Nous comprenons donc que, dans ce contexte où la désinformation sur des questions importantes pour la société se répand, avec un impact direct sur la scène politique (voir, entre autres, Recuero, 2014 ; Keller ; Klinger, 2019 ; Kakutani, 2018 ; Zimdars ; McLeod, 2020 ; Bennett ; Livingston, 2021) ou même sur la santé publique, comme nous comme nous l'avons témoigné tout au long du processus de lutte contre le covid-19 dans plusieurs pays du monde (Komesu ; Alexandre ; Silva, 2020 ; Islam, 2020 ; Galhardi *et al.*, 2020), l'université est devenue un agent important non seulement pour la production de connaissances scientifiques, mais aussi pour l'engagement de la population envers la science (Assis ; Komesu ; Pollet, 2021), des aspects qui définissent et justifient, dans l'enseignement universitaire, un programme d'enseignement et de recherche autour de pratiques de littéracie académique et scientifique engagées en faveur de l'inclusion sociale et de l'équité et, en même temps, attentives aux besoins locaux et mondiaux. Ces pratiques sont également confrontées au défi de l'hétérogénéité contemporaine des étudiants universitaires face aux exigences institutionnelles, ainsi qu'à la nécessité de promouvoir l'action et l'autonomie de l'apprenant dans les processus d'enseignement/apprentissage.

Ainsi, étant donné l'importance des investissements dans le rôle des établissements d'enseignement supérieur par rapport à la science, *Les défis de la littéracie académique et scientifique* est une initiative qui rassemble des chercheurs et des groupes de travail de différents établissements d'enseignement supérieur au Brésil et à

l'étranger dans des actions de coopération en réseau, autour d'objets d'une importance capitale pour l'enseignement supérieur, la science et, en fin de compte, la société dans son ensemble.

Il s'agit du cinquième volume de la collection *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*³, publiée par Editora PUC Minas, en partenariat avec le Programme de troisième cycle en lettres de l'Université Catholique Pontificale de Minas Gerais (PUC Minas), par l'intermédiaire du Centre d'Études Luso-Afro-Brésiennes de la PUC Minas (CESPUC) et de l'Institut Camões.

Il rassemble les travaux de recherche de 33 auteurs, professeurs liés à des universités de huit pays différents : l'Algérie, l'Australie, le Brésil, la Croatie, la France, le Maroc, le Portugal et le Royaume-Uni. Plus précisément, ces auteurs sont associés à 23 établissements d'enseignement supérieur au Brésil et à l'étranger. Neuf établissements se trouvent dans le pays, dans les États de São Paulo (Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus d'Assis, d'Araraquara et de São José do Rio Preto, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar), Minas Gerais (Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP) et Santa Catarina (Universidade Regional de Blumenau – FURB). Quatorze institutions étrangères y participent, d'Afrique (Abbès Laghrour University – Algérie, Université Abdelmalek Essaâdi – Maroc, University of Oum El Bouaghi – Algérie, Université Ibn Tofail – Maroc, Université

³ Le premier volume, intitulé *Ensaio sobre escrita acadêmica*, a été publié en 2019, organisé par Fabiana Komesu et Juliana Alves Assis ; le deuxième, *Entrevistas sobre a escrita acadêmica*, en 2020, organisé par Maria Angela Paulino Teixeira Lopes et Jane Quintiliano Guimarães Silva ; le troisième, *Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa*, toujours en 2020, sous l'organisation de Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues et Jane Quintiliano Guimarães Silva ; le quatrième, *Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas*, également en 2020, sous l'organisation de Juliana Alves Assis, Fabiana Komesu et Cédric Fluckiger. Tous les volumes sont disponibles en libre accès.

Mohammed V – Maroc), d'Europe (Instituto Politécnico de Lisboa – Portugal, Instituto Politécnico de Santarém – Portugal, Universidade de Lisboa – Portugal, Universidade do Minho – Portugal, Open University – Royaume-Uni, CY Cergy Paris Université – France, Université de Lille – France, Université de Zagreb – Croatie) et d'Océanie (University of Queensland – Australie).

Ce volume est composé de 12 chapitres écrits et présentés en portugais/anglais et portugais/français. Un seul des chapitres est signé par un seul auteur – il s'agit d'un texte issu d'un colloque qui s'est déroulé, sur invitation, au Maroc. Tous les autres chapitres sont cosignés par des chercheurs de différents établissements d'enseignement supérieur au Brésil et à l'étranger, avec des liens établis par des projets de recherche financés, comme nous le verrons plus loin. Certains chapitres rédigés en français ou en anglais ont été traduits en portugais par une équipe de doctorants et par un jeune docteur ayant effectué des stages à l'étranger.

Ces caractéristiques reflètent, en même temps, l'intérêt pour les études sur la littéracie académique et scientifique dans différents pays et continents du monde, ainsi que l'investissement dans la socialisation des discussions à d'autres chercheurs, qui ne sont pas nécessairement lusophones. En outre, ils représentent l'importance de ces alphabétisations pour la production et la circulation des connaissances scientifiques.

Les chapitres du volume traitent de l'articulation des principes théoriques et des méthodes dans différents processus linguistiques, linguistiques-discursifs, avec la participation de l'étudiant et/ou de l'enseignant ; de l'investigation des pratiques observables dans le processus des disciplines et/ou des ateliers ; de l'étude de la relation entre la parole/oralité et l'écriture/littéracie dans l'émergence de pratiques sociales lettrées à l'école et/ou à l'université, en tenant compte

de l'utilisation ou non des technologies numériques ; de l'investigation du langage formulé utilisé dans la communication scientifique au grand public ; des relations entre la littéracie et l'information/désinformation.

Les projets de recherche actuels coordonnés par les organisatrices brésiliennes, auxquels les résultats de la recherche sont associés, sont les suivants :

(1) Capes-PrInt-Unesp Literacies in Different Fields of Knowledge (processus CAPES/AUXPE n° 88881.310711/2018-01), il et a été développé de 2019 à 2024, sous la coordination de Fabiana Komesu (Unesp), avec la participation d'enseignants et de chercheurs des institutions suivantes : FURB, PUC Minas, UEMG, UFOP, USP ; Dartmouth College, États-Unis ; The Open University, Royaume-Uni ; Universidade de Lisboa, Portugal ; Université de Lille, France ; Université Libre de Bruxelles, Belgique ; University of Rochester, États-Unis. Co-organisatrice Juliana Alves Assis (PUC Minas) et auteurs Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG), Adriana Fischer (FURB), Bertrand Daunay (Université de Lille, France), Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas), Johannes Angermüller (Open University, UK), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas), Kariny Cristina de Souza Raposo (UEMG) sont des membres de la recherche liés à ce projet. Les doctorants Gabriel Guimarães Alexandre (Unesp) et Tamiris Vianna da Silva (Unesp), les doctorantes Ana Cláudia Bertini Ciencia (Unesp) et Carla Jeanny Fusca (Unesp) sont également liés à ce projet de recherche ;

(2) Programme CAPES-COFECUB Littéracies et technologies dans l'enseignement des sciences et dans la lutte contre la désinformation (processus 88881.712050/2022-01), en vigueur depuis 2023. Il est coordonné au Brésil par Fabiana Komesu (Unesp) et en France par Cédric Fluckiger (Université de Lille, France), avec la

participation d'enseignants et de chercheurs des institutions suivantes : PUC Minas, Unesp, Unicamp ; Université de Lille, France ; CY Cergy Paris Université, France. La co-organisatrice Juliana Alves Assis (PUC Minas) et les auteurs Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas), Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros (PUC Minas), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas), Luciani Tenani (Unesp) sont des membres de la recherche liés à ce projet de recherche. Les doctorantes Ana Luisa Sant'Ana (PUC Minas) et Carolina Marques (PUC Minas) sont des membres étudiants de ce projet ;

(3) Projet CNPq/Universal Letramento acadêmico-científico e divulgação científica em contexto de desinformação: formação no ensino superior em diálogo com a sociedade (process 4009249/2023-8), en vigueur depuis 2023. Il est coordonné par Juliana Alves Assis (PUC Minas), avec la participation d'enseignants et de chercheurs des institutions suivantes : du Brésil : IFMG, FURB, PUC Minas, UEMG, UFOP et Unesp ; de l'étranger : CY Cergy Paris Université (France), Université de Lille (France) et Université Abdelmalek Assaâdi (Maroc). La co-organisatrice Fabiana Komesu (Unesp), le co-organisateur Youssef El Houdna (Université Abdelmalek Assaâdi, Maroc) et les auteurs Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG), Adriana Fischer (FURB), Bertrand Daunay (Université de Lille, France), Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas), Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros (PUC Minas), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas), Kariny Cristina de Souza Raposo (UEMG) Mônica Macedo-Rouet (CY Cergy Paris Université, França) et Viviane Raposo Pimenta (UFOP) sont des membres chercheurs liés à ce projet de recherche ;

(4) Projet thématique FAPESP University learners in contemporary academic and scientific literacy practices for training teachers and globalized researchers (processus 2022/05908-0), en

vigueur depuis 2023. La chercheuse responsable du projet est Inês Signorini (Unicamp). Le projet implique des enseignants et des chercheurs des institutions suivantes : FURB, PUC Minas, UFSCar, Unesp (Assis, Araraquara, São José do Rio Preto), Uniachieta ; Unicamp, Unilab, USP ; Dartmouth College, États-Unis ; Open University, Royaume-Uni ; The University of Queensland, Australie ; Universidade de Lisboa, Portugal ; Universidade do Minho, Portugal ; Université de Lille, France ; Université Saint-Louis, Bruxelles, Belgique ; Université de Zagreb, Croatie. La co-organisatrice Fabiana Komesu (Unesp) est l'une des principales chercheuses de l'équipe. En plus d'elle, la co-organisatrice Juliana Alves Assis (PUC Minas) et les auteurs suivants de ce livre participent en tant que membres de la recherche : Adriana Fischer (FURB), Arnalda Dobrić (Université de Zagreb, Croatie), Daniela Nogueira de Moraes Garcia (Unesp), Émerson de Pietri (USP), Johannes Angermüller (Open University, UK), José António de Carvalho Brandão (Universidade do Minho, Portugal), Lúcia Regiane Lopes-Damasio (Unesp), Luciana Salazar Salgado (UFSCar), Luciani Tenani (Unesp), Otilia Sousa (Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal), Paula Tavares Pinto (Unesp), Peter Crosthwaite (University of Queensland, Australie), Renata Palumbo (USP) et Sandra Mari Kaneko Marques (Unesp). Le doctorant Cristian Imbruniz (USP) est membre étudiant du projet ;

(5) Projet FAPEMIG Sustentabilidade no cenário pós-pandêmico: desafios e contribuições (Sustainability in the post-pandemic scenario : challenges and contributions), (processus APQ-05058-23), en vigueur depuis 2023. Le chercheur responsable du projet est Alexandre Magno Alves Diniz (PUC Minas). La co-organisatrice Juliana Alves Assis (PUC Minas) est la chercheuse principale de l'un des quatre sous-projets qui composent la recherche, intitulé « Éducation de Qualité ». Ce sous-projet compte sur la participation

d'enseignants et de chercheurs des institutions suivantes : Unesp, Universidad de O'Higgins, Chili ; Université de Tours, France ; Open University, Milton Keynes, Royaume-Uni ; Universidad de Buenos Aires, Argentine ; City University of New York, États-Unis ; Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne ; LUMSA Università Maria SS. Assunta di Roma, Italie ; Universidad Católica de Salta, Argentine ; CY Cergy Paris Université, Paris ; Universidad de la República, Uruguay. Outre Juliana Alves Assis (PUC Minas), la co-organisatrice Fabiana Komesu (Unesp) et les auteurs suivants de ce livre participent en tant que membres chercheurs au sous-projet Éducation de Qualité: Ada Magaly Matias Brasileiro (UFOP), Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas), Ev'Ângela Batista Monteiro de Barros (PUC Minas), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas), Johannes Angermüller (Open University, UK), Mônica Macedo-Rouet (CY Cergy Paris Université, France), Viviane Raposo Pimenta (UFOP). Les doctorants Ana Luisa Sant'Ana (PUC Minas) et Tiago Dieguez (PUC Minas) sont des membres étudiants du projet.

Bien que chacun de ces projets présente des caractéristiques spécifiques en termes de composantes et d'objectifs particuliers, ils partagent tous un engagement vis-à-vis des défis contemporains liés aux pratiques de littéracie académico-scientifique, comprises en termes de leur pluralité et, en même temps, d'exigences communes face à un contexte de négationnisme scientifique.

Dans le contexte décrit ci-dessus, ce cinquième volume de la collection *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*, intitulé *Les défis de la littéracie académique et scientifique*, est présenté aux lecteurs.

Dans « Ritos genéticos editoriais na comunicação científica, uma abordagem discursivo-midiológica » (« Editorial practices of academic journals. A discursive-mediological approach »), Luciana Salazar Salgado (UFSCar, Brésil), Johannes Angermüller (Open University, UK) et Letícia Clares (Comunica/CNPq, Brésil) étudient les pratiques éditoriales des communications scientifiques, en cherchant à examiner, dans l'exploration de trois revues brésiliennes, comment celles-ci sont contrôlées et, dans cette mesure, restreintes ou annulées par des aspects sociaux, institutionnels et matériels. Dans cette approche, les auteurs mettent en évidence des aspects qui ne sont pas nécessairement visibles, mais auxquels la production scientifique a été subordonnée, avant même d'être publiée.

La formation des chercheurs dans les études de troisième cycle fait l'objet du chapitre de Ada Magaly Matias Brasileiro (UFOP, Brésil), José António Brandão Soares de Carvalho (Universidade do Minho, Portugal) et Sandra Mari Kaneko Marques (Unesp, Brésil), intitulé « Práticas de letramento acadêmico para a formação do pesquisador em nível *stricto sensu* » (« Academic Literacy Practices for Researcher Education at *Stricto Sensu* level »). Les auteurs analysent les réponses à un questionnaire adressé à des enseignants de troisième cycle *stricto sensu* ayant une expérience dans des matières ou des activités d'enseignement dans lesquelles la rédaction académique ou la méthodologie scientifique sont centrales ou non. Les plans d'enseignement de ces matières ont également été analysés. L'analyse construite par les auteurs révèle la centralité de l'écriture dans la formation des chercheurs de troisième cycle au niveau *stricto sensu*, alors qu'il y a encore très peu d'espace pour la connaissance académique discursive liée aux genres académiques oraux et multimodaux.

Dans « Letramento acadêmico-científico: a inserção de graduandos na comunidade acadêmica pela apropriação dos gêneros do discurso » (« Academic-Scientific Literacy: Undergraduate Insertion into the Academic Community through the Appropriation of Discourse Genres »), Viviane Raposo Pimenta (UFOP, Brésil), Daniela Nogueira de Moraes Garcia (Unesp, Brésil), Tamiris Vianna da Silva (Unesp, Brésil) et Anass El Gousairi (Université Mohammed V, Maroc) étudient le processus d'appropriation du discours académique-scientifique par les débutants, en examinant les stratégies métadiscursives utilisées par les étudiants dans les diaporamas qu'ils ont réalisées pour présenter les résultats d'une recherche effectuée dans le cadre d'un cours offert aux étudiants du programme de lettres de l'UFOP. Selon les auteurs, les résultats montrent une appropriation progressive des genres discursifs par les étudiants, ainsi que des éléments qui renvoient à leur insertion dans la communauté discursive.

Le chapitre de Renata Palumbo (USP, Brésil), Anderson Carnin (Unicamp, Brésil) et Otilia Sousa (IPL ; IEU, Lisbonne, Portugal) est basé sur un intérêt pour le processus d'introduction des nouveaux arrivants dans l'enseignement supérieur et une discussion sur les défis que ce processus impose aux pratiques d'enseignement dans l'enseignement supérieur. Dans ce travail, « Letramentos acadêmicos e processos de ensino de escrita mediados pelo professor no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS-Unicamp) » (« Academic literacies and teacher-mediated writing instruction processes in the interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS-Unicamp) »), les auteurs analysent des versions de textes concernant le genre de l'*autoprésentation professionnelle-académique*, produites dans le cadre du Programme de formation interdisciplinaire supérieure (ProFIS) à l'Université d'État de Campinas (Unicamp), en particulier dans

un cours visant à lire et à produire des textes académiques, au cours du premier semestre de la formation pour les étudiants entrants. Ces versions sont également examinées sur la base des conseils des enseignants de la matière, médiation qui s'effectue tantôt en personne, tantôt *en ligne*, en raison de l'enseignement à distance d'urgence mis en place au cours des deux premières années de la pandémie de covid-19.

Luciani Tenani (Unesp, Brésil), Émerson de Pietri (USP, Brésil), Adriana Fischer (Furb, Brésil) et Arnalda Dobrić (Université de Zagreb, Croatie), dans « Letramentos acadêmico-científicos e a formação docente inicial: movimentos de cooperação, distanciamento e resistência na produção de *podcast* » (« Academic-scientific literacies and initial teacher training: Movements of cooperation, distancing and resistance in podcasting »), analysent les pratiques de littéracie académique et scientifique expérimentées par les enseignants en formation initiale dans deux institutions partenaires, visant à produire des *podcasts* pour la diffusion scientifique dans le cadre d'un projet d'échange virtuel. En observant les modes de participation des étudiants, des enseignants et des institutions impliquées, les auteurs identifient différents mouvements – résistance, coopération, distanciation – qui marquent les relations et les tensions entre l'oral et l'écrit dans le processus de littéracie académique et scientifique en question.

Les relations entre l'oral et l'écrit animent également les réflexions de Lúcia Regiane Lopes-Damasio (Unesp, Brésil) et Inês Cardoso (Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal), dans un ouvrage qui, à partir d'une perspective linguistique-discursive qui comprend l'écriture comme constitutivement hétérogène et comme un mode d'énonciation, basé sur Corrêa (2004), cherche à contribuer au travail des enseignants qui

s'occupent de l'enseignement de l'écriture. Intitulé « *Relações entre fala/oralidade e escrita/letramento para a emergência de práticas de ensino: uma abordagem linguístico-discursiva da junção* » (« *Relations between speech/orality and writing/literacy for the emergence of teaching practices: a linguistic-discursive approach to junction* »), le chapitre analyse 12 textes représentant les Traditions Discursives (DT) narrative, prescriptive et argumentative et interprète les occurrences de juxtapositions comme un geste de l'écrivain qui renvoie à la prise en compte de connaissances partagées avec le lecteur au moment de l'énonciation. Les données analysées dans le chapitre suggèrent l'importance des dispositifs pédagogiques dans les pratiques d'enseignement de l'écriture, capables d'utiliser l'enseignant pour contrôler l'écriture des enfants afin de les guider vers les textes qu'ils ont écrits grâce à des directives précises qui les amènent à construire le pont entre la parole/oralité et l'écriture/littéracie.

Paula Tavares Pinto (Unesp, Brésil) et Peter Crosthwaite (University of Queensland, Australie), dans « *Novas abordagens utilizando linhas de concordância para o aprimoramento da leitura e da escrita acadêmica em língua inglesa em todas as áreas* » (*Exploring new approaches to concordancing for enhancing academic reading and writing across disciplines* »), présentent une contribution théorique et méthodologique basée sur l'exploration de la notion de « *concordance lines* » pour l'apprentissage de l'anglais guidé par les données (*Data-driven learning* – DDL). Il s'agit d'une approche de l'enseignement des langues qui s'appuie sur l'utilisation de données linguistiques authentiques présentes dans des corpus informatiques, en vue de favoriser et d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues, notamment en encourageant les étudiants à identifier des modèles linguistiques qui peuvent être adoptés dans d'autres situations d'utilisation de la langue, quel que soit le domaine de connaissance.

L'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère – le français – sont également abordés dans le chapitre écrit par Souad Benabbes (University of Oum El Bouaghi, Algérie) et Dalel Araïche (Abbès Laghrour University, Algérie) : « Escrita conversacional: um recurso para desencadear o conflito sociocognitivo e apreender a dimensão discursiva durante a coescrita de um texto argumentativo em francês como língua estrangeira (FLE) » (« Conversational writing: an asset for triggering socio-cognitive conflict and apprehending the discursive dimension during the co-writing of argumentative text in French as a foreign language (FFL) »). Dans ce travail, les auteurs analysent le processus de co-écriture de textes argumentatifs dans une perspective discursive, en évaluant l'impact de ce processus sur la qualité des textes. La proposition pédagogique est centrée sur l'écriture conversationnelle, qui est enracinée dans l'interaction orale. Araïche et Benabbes confirment l'hypothèse selon laquelle l'écriture collaborative favorise la prise de conscience des dimensions discursives par les étudiants et ne se limite donc pas à l'examen des aspects linguistiques.

Dans « De uma formação acadêmica a uma formação profissional e profissionalizante na disciplina 'francês': quais são as correlações e perspectivas? » (« D'une formation académique à une formation professionnalisante et professionnelle dans la discipline 'français' : quel corrélat pour quels débouchés ? »), Badr El Houdna (Université Ibn Tofail, Maroc), Stéphanie Fischer (Université de Lille, France), Rachid Souidi (Université Ibn Tofail, Maroc) et Rabha Kissani (Université Ibn Tofail, Maroc) s'intéressent à la formation professionnelle des futurs enseignants de français, qui s'avère être un défi pour le Maroc, notamment au regard des enjeux nationaux et internationaux. Dans ce chapitre, les auteurs, en analysant un questionnaire administré à 291 enseignants de français du secondaire

(stagiaires), étudient la relation de continuité ou de discontinuité entre la formation académique reçue par les personnes interrogées et la formation professionnelle qui se déroule dans les centres régionaux de formation des enseignants (CRFD). Les résultats, présentés à travers des données quantitatives, montrent un scénario diversifié en termes de formation avant le CRFD, ainsi que les principales perceptions de ces sujets concernant la formation continue et les défis professionnels.

Dans « Letramento informacional e formação docente: recursos e fontes digitais de consulta de graduandos de Letras de universidades mineiras » (« Information literacy and teaching formation: digital resources and sources for Letters undergraduate students of Minas Gerais' Universities »), Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros (PUC Minas, Brésil), Kariny Cristina de Souza (UEMG, UNIFEMM, Brésil) et Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG, Brésil) discutent comment l'insertion dans les pratiques de littéracie des étudiants de deux programmes de Lettres des universités du Minas Gerais prend des contours proches, malgré l'hétérogénéité du public enquêté, en termes d'expérience avec la technologie numérique. Les questionnaires administrés aux étudiants de ces institutions révèlent des aspects de la perception que les étudiants ont d'eux-mêmes, tant en termes de production que de « consommation » et de partage de contenus et d'actualités sur les réseaux numériques et les applications de chat les plus couramment utilisés.

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas, Brésil), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas, Brésil) et Mônica Macedo-Rouet (CY Cergy Paris Université, France), dans « O discurso da hesitação vacinal: entre negação, denegação e disputa de sentidos » (« The discourse on vaccine hesitancy: denial, disavowal, and meanings in dispute »), analysent le discours anti-vaccin circulant sur les médias sociaux, un phénomène qui a atteint des proportions

alarmantes au cours de la période covid-19, devenant une forte menace pour la santé mondiale. S'inspirant de l'analyse du discours français, l'article analyse le fonctionnement discursif des *fake news* du point de vue de la formulation et de la circulation de ce discours dans un *corpus* composé de textes publiés au Brésil et en France. Cette approche vise à contribuer aux pratiques de littéracie en temps de désinformation.

Bertrand Daunay (Université de Lille, France), dans le chapitre intitulé « Letramento *versus* escola? Reflexões sobre o letramento no PISA » (« La littéracie contre l'école ? Réflexions sur la littéracie dans le PISA »), clôt l'ouvrage en présentant un ensemble d'exemples et d'arguments qui soulignent l'incohérence du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), créé en 1997 par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Pour ce faire, l'auteur, qui a déjà publié d'autres études critiques sur le PISA en France, au Brésil et au Portugal, choisit les problèmes et les incohérences qui entourent la notion de littéracie, tant dans les documents publiés par le PISA que dans les questions de l'examen elles-mêmes.

Avec cet ouvrage, nous souhaitons apporter des réflexions qui, issues du champ de connaissances des études linguistiques et appliquées, en interface avec d'autres domaines disciplinaires, peuvent alimenter le débat et les pratiques autour des défis contemporains de la littéracie académique-scientifique.

São José do Rio Preto (SP, Brésil), Belo Horizonte (MG, Brésil),
Tétouan (Maroc), décembre 2024.

Références

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS (ABC). **Desafios e estratégias na luta contra a desinformação científica**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2024. 63 p.

ALEXANDRE, Gabriel Guimarães. **Desinformação sobre covid-19: concepções de texto em práticas letradas de agências de *fact-checking* da Argentina, do Brasil e dos Estados Unidos**. (Doutorado em Estudos Linguísticos). 2024. 189 f. – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas (Ibilce), São José do Rio Preto, 2024.

ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; POLLET, Marie-Christine. A formação do leitor no contexto da desinformação e das *fake news*: desafios para os estudos de letramentos na pandemia da covid-19 e além. **Scripta**, v. 25, n. 54, p. 9-38, 2021.

En ligne : <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n54p9-38>.

AYALA, Francisco José. Introductory essay: the case for scientific literacy. *In: World Science Report*. Paris: UNESCO, 1996. En ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102930>.

BENNETT, W. Lance; LIVINGSTON, Steven (ed.). **The Disinformation Age: Politics, Technology, and Disruptive Communication in the United States**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

BENTES, Anna Christina; MORATO, Edwiges. Cyberhate, verbal violence, and reflexivity in the covid-19 pandemic's scenario in Brazil. *In: SIGNORINI, Inês (ed.). Language practices of Cyberhate in Unfolding Global and Local Realities*. New Castle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2022. p. 68-85.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BURKE, Peter. **Ignorância**: uma história global. Tradução de Rodrigo Seabra. São Paulo/Belo Horizonte: Vestígio, 2023.

CAVALCANTE, Sávio Machado. A condução neofascista da pandemia de Covid-19 no Brasil: da purificação da vida à normalização da morte. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 4-17, 2021.

CORRÊA, Manoel L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS [1948]. En ligne : <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GALHARDI, Cláudia Pereira; FREIRE, Neyson Pinheiro; MINAYO, Maria Cecília de Souza; FAGUNDES, Maria Clara Marques. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 4201-4210, out. 2020. En ligne : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006804201&lng=en&rm=iso.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, A. Roberto. (org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLUBEVA, Irina. **The links between education and active citizenship/civic engagement Ad hoc report NESET II ad hoc question**. n. 1, [S. l.], 2018. En ligne : https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESET2_AHQ1.pdf.

ISLAM, Md Saiful *et al.* Covid-19-Related infodemic and its impact on public health: A global social media analysis. **The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene**, v. 103, n. 4, p. 1621-

1629, 2020.

KAKUTANI, Michiko. **A morte da verdade**: notas sobre a mentira na era Trump. Tradução de André Czarnobai e Marcela Duarte. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

KELLER, Tobias R.; KLINGER, Ulrike. Social bots in election campaigns: Theoretical, empirical, and methodological implications. **Political Communication**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 171-189, 2019.

KOMESU, Fabiana; ALEXANDRE, Gabriel Guimarães; SILVA, Larissa Souza da. A cura da infodemia? O tratamento da desinformação em práticas sociais letradas de checagem de fatos em tempos de Covid-19. In: RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães (org.). **Estudos aplicados à prática de escrita acadêmica**: colocando a mão na massa. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. v. 3, p. 185-229.

LÓPEZ-MARTÍN, Álvaro; CÓRDOBA-CABÚS, Alba. Desinformación sobre la guerra de Israel-Hamás: análisis de las fake news identificadas por las plataformas de verificación españolas. **Estudios sobre el Mensaje Periodístico**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 311-322, 2024. En ligne : <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.95088>.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; FREITAS, Viviane Gonçalves; AGGIO, Camilo de Oliveira; SANTOS, Nina Fernandes dos. *Fake News* e o Repertório Contemporâneo de Ação Política. **DADOS**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, e20200213, 2023. En ligne : <https://doi.org/10.1590/dados.2023.66.4.301>.

MIGUEL, Luis Felipe. Jornalismo, polarização política e a querela das *fake news*. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 46-48, jul./dez. 2019. En ligne : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2019v16n2p46>.

RECUERO, Raquel. Contribuições da Análise de Redes Sociais para o estudo das redes sociais na Internet: o caso da hashtag #Tamojuntodilma e #CalaabocaDilma. **Fronteiras – estudos**

mediáticos, [s. l.] v. 16, n. 2, p. 60-77, 2014.

SIAROVA, Hanna; STERNADEL, Dalibor; SZÓNYI, Eszter. **Research for CULT Committee: Science and Scientific Literacy as an Educational Challenge**. Brussels: European Parliament, 2019. En ligne : [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629188/IPOL_STU\(2019\)629188_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629188/IPOL_STU(2019)629188_EN.pdf).

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, A. Roberto. (org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-96.

SZWAKO, José; RATTON, José Luiz (org.). **Dicionário dos Negacionismos no Brasil**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2022. v. 1, 370 p.

WARDLE, Claire; DERAKSHAN, Hossein. **Information Disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. Strasbourg: Council of Europe Report, DGI, 2017.

WARDLE, Claire. FIRST DRAFT'S ESSENTIAL GUIDE TO – Understanding Information Disorder. First Draft, Sept., 2020. En ligne : <https://firstdraftnews.org/long-form-article/understanding-information-disorder/>.

ZIMDARS, Melissa; McLEOD, Kembrew (ed.) **Fake news: Understanding Media and Misinformation in the Digital Age**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2020.

When Science Support Still Matters

FABIANA KOMESU

JULIANA ALVES ASSIS

YOUSSEF EL HOUDNA

In describing the socio-historical profile of ignorance, Burke (2023) points out the constant relationship between “denounced ignorance” and the small amount of information circulating in society. Nevertheless, the author notes that the abundance of information has now become a problem, i.e. the so-called information age gives rise to “the spread of ignorance as much as of knowledge” (Burke, 2023, p. 24). This condition is strongly illustrated by the growing and uncontrolled spread of disinformation, whether deliberate or not, around important issues for society, as the world has experienced, with harmful consequences, during the COVID-19 pandemic (Komesu; Alexandre; Silva, 2020; Cavalcante, 2021; Bentes; Morato, 2022) and, more recently, in the context of the war involving Israel and Hamas (López-Martín; Córdoba-Cabús, 2024) or, even, around narratives about climate catastrophes (Fabrino; Gonçalves; Aggio; Santos, 2023).

The effects of the unbridled circulation of misinformation, and not just with regards to the facts or situations evoked, can be seen in different dimensions of social life and can have a negative impact (and we don’t intend to exhaust the list here) on public health, educational and social policies, democratic practices, as well as fomenting violence in its different levels and forms.

In reflecting upon this phenomenon, we must not lose sight of the fact that access to information is a right of every person, recognized in the Universal Declaration of Human Rights and reaffirmed by the United Nations (UN) in 1948. It is also worth considering that there is a space in this debate occupied by the idea of freedom of expression, which is also a principle enshrined in the same Universal Declaration of Human Rights. There is therefore a certain tension in this debate between **the right to access information** and **the right to free expression**, a condition that fuels the discussion about the need for

parameters to regulate social networks in various countries around the world (for example, in Europe, Regulation (EU) 2022/2065 of the European Parliament and of the Council, of 19/10/22; in Brazil, the current discussion in the Supreme Court about changes to the liability regime for digital platforms, which could lead to a revision of Law n. 12.965, of 23/4/14, known as the Marco Civil da Internet).

In this scenario, other initiatives have emerged, such as fact-checking agencies,¹ which are responsible for verifying what is “false”, “true” or “partially true” in publications taken as facts/events. The practice of fact-checking is one of the contemporary journalistic fronts, taken on as a “work mission” by many journalists (Alexandre, 2024, p. 16).

Acting as a counterpoint to anti-science movements and conspiracy theories (Szwako; Ratton, 2022), another line of confrontation with the information disorder is characterized by the profusion of proposals that defend the power of science education, scientific literacy or science communication. Among them is a recent Brazilian publication from the Brazilian Academy of Sciences (ABC). The book, launched in 2024, is the result of a working group on scientific disinformation set up by the ABC in 2023. As well as presenting a comprehensive and up-to-date discussion of the problem, the book proposes a set of solutions aimed at tackling this crisis, all of which are linked to the assumption that the spreading of scientific knowledge is a powerful weapon for protecting public health and even for protecting science itself, which has been the victim of a strong anti-science movement in recent years, as we have pointed out.

Among the recommendations included in the book are: (i) disseminating science to the general public, expanding the reach of

¹ In this regard, we mention the study by Alexandre (2024), which examines conceptions of text found in the work of fact-checking agencies Chequeado, Lupa and Politifact, in Argentina, Brazil and the United States, respectively.

scientific knowledge beyond the specialized public, through “thematic exhibitions, school visits, workshops and science fairs”, a condition that presupposes that the training of scientists needs to include previously unforeseen knowledge, such as those related to scientific communication on social networks; (ii) strengthening the public communication of higher education institutions (HEIs), in order to “strengthen their public communication to protect democracy and promote reliable information”; (iii) media and science education, seen as an expedient that includes, among other actions, the inclusion in the curricularization of important content to enable the school community to confront disinformation (ABC, 2024, p. 9).

The second work to be remembered, a report by the European Parliament’s Committee on Culture and Education released in 2019, argues that “scientific literacy and a critical approach to the validity, reliability and impact of information have become important tools for informed democratic processes” (Siarova; Sternadel; Szőnyi, 2019, p. 11). In the approach proposed by the authors, we operate with an expanded notion of scientific literacy, which goes beyond the view that scientific knowledge, which involves knowledge, methods and practices, is only what allows a person to be “within science”, to a view that what is important is for science to be “within society”, a condition that involves “critical thinking, communication, consensus building” (Siarova; Sternadel; Szőnyi, 2019, p. 15). From this perspective, the emphasis, according to the authors, would not be on scientific content, but rather on “the social, cultural, political and environmental issues” that presuppose or involve “scientific engagement” (Siarova; Sternadel; Szőnyi, 2019, p. 15).

In this report, Siarova, Sternadel and Szőnyi (2019) also argue that scientific literacy should not be taken as an isolated concept, since it necessarily presupposes or closely involves three other

concepts: media literacy, active citizenship and global competence.² Media literacy refers to knowledge and skills for accessing and creating media content, understanding how the digital fabric works and reflecting on one's own use of digital media. In this respect, it should be noted, however, that digital literacy does not only require acculturation to technological devices, but also to ways of configuring and reconfiguring discourses, in a relationship of otherness that evokes power, authority and legitimacy of statements; in other words, who can say what, when and how

The second concept, active citizenship, implies “participation in civil society, community and/or political life, characterised by mutual respect and non-violence and in accordance with human rights and democracy.” (Golubeva, 2018, p. 6 *apud* Siarova; Sternadel; Szónyi, 2019, p. 19). Citizenship would promote civic engagement at local, national and international levels, which leads us to understand that, from this perspective, going beyond what is evaluated to be local is seen as positive and necessary.

The third concept, global competence, ties in with the idea of active citizenship that the authors advocate. In a world of rapid change, it is vital that societies progress “without leaving anyone behind” (Siarova; Sternadel; Szónyi, 2019, p. 20), an expression used in the document in reference to the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Global competence would involve the ability to examine issues of local importance, taking into account cultural specificities, but would also encompass the ability to assess their impact on a global scale.

We can draw a certain line between this point of view and the thinking of Paulo Freire (2006), for whom the critical communication

² At this point, we refer to the speech by Assis (2023), at the “ I Seminário Nacional: comunicação, desinformação e reconstrução democrática do Brasil”, at the table titled “Desinformação, papel da escola e formação em cidadania”, held on April 28, 2023. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=aGHJASrXPmU>. Last access: Dec. 14, 2024.

of knowledge necessarily presupposes the active co-participation of the other in the process of signification; it is not, therefore, a matter of transferring or transmitting knowledge from one subject to another, as if “the signs had the same meaning [...] and the content of the extended knowledge was generated on a common ground between the poles of the relationship” (Freire, 2006, p. 62-63).

In a similar vein to the European Parliament document, UNESCO’s “World Science Report”, back in 1996, advocated science education for all, in other words, a basic scientific culture for the population. In the essay that opens the book, Ayala (1996) warns that it is not at all a question of pretending that everyone has a detailed knowledge of scientific theories and concepts, as we find in specialized scientific works. In fact, Ayala explains, the idea is that someone who is scientifically literate should know, for example, “that astrology is not science and that children are not born with stronger muscles just because their parents exercise at the gym”. In other words, scientific education would not mean erudition or specialization in science, but something that would lead to the ability, also developed with the support of knowledge from the scientific world, to “respond intelligently to technical issues that constantly arise in our daily lives and in the world of political action” (Ayala, 1996, p. 1-2)

This set of recommendations and defenses of the documents we are alluding to share the position – with which we also concur – that scientific literacy is necessary to deal with the volume of (mis) information to which the contemporary world is exposed.

However, we mustn’t forget that scientific literacy depends on the conditions of reading, on the process of producing meaning. From this point of view, reading/producing meanings is not something that happens individually, but in relation to the other(s) and always based on socio-historical injunctions.

As such, taking scientific literacy as an object of reflection forces us to consider contemporary challenges strongly linked both to the new processes of generating and disseminating information/disinformation supported by digital technologies and, as a result, the growth of skepticism in relation to sources of knowledge hitherto recognized as legitimate, including, in addition to science itself, journalism and school (Miguel, 2019).

This scenario gives universities new directions in the training of human resources, especially (i) in the training of professionals linked to communication and digital technology, (ii) especially in the initial and continuing training of teachers and (iii) in the training of researchers. In all these situations, it is a question of conceiving academic-scientific literacy in university education as also being strongly committed to the mission of engaging the population in relation to the value and role of scientific practices and knowledge, especially around issues that are essential for society. After all, progress and the very permanence of science are closely dependent on the activities responsible for building and disseminating scientific knowledge and results.

At this point, we return to Burke's (2023) reflection on ignorance, in its multiple forms and origins, precisely because science itself is also held responsible for the failure to bring scientific knowledge to the public:

[...] science is becoming even more inaccessible to the general public than before, so that it is perhaps no exaggeration to speak of the rapid growth of ignorance in this great domain. One reason for this growth is increasing specialization, making it harder than it was in the 19th century to see *the*

bigger picture of science. [...] Even scientists themselves have become part of the laity when they see themselves outside the particular field in which they work (Burke, 2023, p. 105-106).

The assignment of responsibility for the problem in question to the scientist is strongly linked to a Brazilian book published in 2001 (23 years ago), whose title echoes some of the challenges that the university faces today: “Para quem pesquisamos Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais”. In the preface to the 3rd edition of this book, in 2011, Garcia, one of the four organizers of the work, writes: “For whom we research, For whom we write remains an impasse for intellectuals who, like us, are engaged in the struggle for a better world, in the hope that another world is possible” (Garcia, 2011, p. 8).

In the same book, at the end of the chapter signed by Magda Soares, the author uses Bourdieu as a powerful argument for her reflection: “an ignored law is a nature, a destiny; a known law appears as a possibility of freedom” (Bourdieu, 1983, p. 37 apud Soares, 2011, p. 95). Soares concludes: “and a possibility of struggle, of transformation”.

And it is from Bourdieu’s perspective that Soares challenges the researcher to commit to the debate on the democratization of scientific knowledge, society’s right to information and the importance of social participation:

Do researchers have the right to withhold the knowledge they produce from those who are entitled to this possibility of freedom, because they are the ones most directly subject to laws they don’t know about?

Does the researcher have the right to just tell his peers about the knowledge he produces, avoiding the social commitment and ethical obligation to

reveal it to those directly involved in the reality he has investigated? To create for them the possibility of freedom, as Bourdieu talks about, the possibility that, once the social laws have been revealed, they can choose to preserve or transform them? (Soares, 2011, p. 95-96)

The questions raised by Soares (2011) would need to include other challenges in the contemporary context, given that disinformation practices, which are neither random nor the result of individual action alone, like Wardle and Derakshan (2017) and Wardle (2020) observe, also often involve the corporate media (Santana, 2021). With specific regard to scientific disinformation, it should also be considered that it is often built on beliefs and prejudices, which are also reinforced and therefore contribute to the spread of conspiracy theories, amplify polarization and, ultimately, distrust of scientific institutions (ABC, 2024).

We therefore understand that, in this context in which disinformation about issues that are important for society is spreading, with a direct impact on the political scene (see, among others, Recuero, 2014; Keller; Klinger, 2019; Kakutani, 2018; Zimdars; McLeod, 2020; Bennett; Livingston, 2021) or even on public health, as we have seen throughout the process of tackling covid-19 in several countries around the world (Komesu; Alexandre; Silva, 2020; Islam, 2020; Galhardi et al. , 2020), the university has become an important agent not only for the production of scientific knowledge, but also for the engagement of the population in relation to science (Assis; Komesu; Pollet, 2021), aspects that define and justify, in university education, a teaching and research agenda around academic-scientific literacy practices committed to social inclusion and equity and, at the same time, attentive to local and global needs. These practices also face the challenge of the contemporary heterogeneity of university students

in the face of institutional demands, as well as the need to promote learner agency and autonomy in teaching/learning processes.

Thus, given the importance of powerful investments in the role of higher education institutions in relation to science, *Challenges for academic-scientific literacies* is an initiative that brings together researchers and working groups from different higher education institutions in Brazil and abroad in cooperative networking actions, gathered around objects of central importance to higher education, science and, ultimately, society as a whole.

This is the fifth volume of the collection *Práticas discursivas em letramento Acadêmico: questões em estudo*,³ published by Editora PUC Minas, in partnership with the Graduate Program in Language and Literature of the Pontifical Catholic University of Minas Gerais (PUC Minas), through the Center for Luso-Afro-Brazilian Studies of PUC Minas (CESPUC) and the Camões Institute.

It brings together the research work of 33 authors, professors linked to universities in eight different countries: Algeria, Australia, Brazil, Croatia, France, Morocco, Portugal and the United Kingdom. More specifically, these authors are associated with 23 different Higher Education Institutions in Brazil and abroad. There are nine institutions in the country, in the states of São Paulo (Universidade Estadual Paulista – Unesp, Assis, Araraquara and São José do Rio Preto campuses, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar), Minas Gerais (Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, Pontifícia Universidade de Minas Gerais – PUC Minas, Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Universidade Federal de Ouro

³ The first volume, titled *Ensaaios sobre escrita acadêmica*, was published in 2019, organized by Fabiana Komesu and Juliana Alves Assis; the second, *Entrevistas sobre a escrita acadêmica*, in 2020, organized by Maria Angela Paulino Teixeira Lopes and Jane Quintiliano Guimarães Silva; the third, *Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa*, still in 2020, under the organization of Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues and Jane Quintiliano Guimarães Silva; the fourth, *Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas*, also in 2020, under the organization of Juliana Alves Assis, Fabiana Komesu and Cédric Fluckiger. All volumes are available for free public access.

Preto – UFOP) and Santa Catarina (Universidade Regional de Blumenau – FURB). There are 14 foreign participating institutions: 5 from Africa (Université Abdelmalek Essaâdi – Morocco, Université Ibn Tofail University – Morocco, Université Mohammed V – Morocco, University Abbès Laghrou – Algeria, University of Oum El Bouaghi – Algeria), 8 from Europe (Universidade do Minho – Portugal, Instituto Politécnico de Lisboa – Portugal, Instituto Politécnico de Santarém – Portugal, Open University – United Kingdom, CY Cergy Paris Université – France, Universidade de Lisboa – Portugal, University of Zagreb – Croatia) and 1 from Oceania (Queensland University - Australia).

This volume consists of 12 chapters written and presented in Portuguese/English and Portuguese/French. Only one of the chapters is signed by a single author - it is a text from a colloquium held, by invitation, in Morocco. All the other chapters are co-authored by researchers from different higher education institutions in Brazil and abroad, with links established by funded research projects, as discussed below. Some of the chapters written in French or English have been translated into Portuguese by a team of doctoral students and young doctors with experience working abroad.

These characteristics reflect, at the same time, the interest in studies on academic-scientific literacy in different countries and continents of the world, as well as the investment in socializing the discussions housed here to other researchers, not necessarily Portuguese speakers. In addition, they represent the importance of these literacies for the production and circulation of scientific knowledge.

The chapters in the volume deal with the articulation of theoretical principles and methods in different linguistic, linguistic-discursive processes, with the participation of the student and/or

teacher; the investigation of observable practices in the process of disciplines and/or workshops; the study of the relationship between speech/orality and writing/literature in the emergence of literate social practices at school and/or university, considering the use or not of digital technologies; the investigation of formulaic language used in scientific communication to the general public; the relationship between literacy and information/disinformation.

The current research projects coordinated by the Brazilian organizers, to which the research results are associated, are as follows:

(1) Capes-PrInt-Unesp Literacies in Different Fields of Knowledge (CAPES/ AUXPE process no. 88881.310711/2018-01), carried out from 2019 to 2024. It was coordinated by Fabiana Komesu (Unesp), with the participation of teachers and researchers from the following institutions: FURB, PUC Minas, UEMG, UFOP, USP (Brazil); Dartmouth College, United States; The Open University, United Kingdom; Universidade de Lisboa, Portugal; Université de Lille, France; Université Libre de Bruxelles, Belgium; University of Rochester, United States. Co-organizer Juliana Alves Assis (PUC Minas, Brazil) and authors Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG, Brazil), Adriana Fischer (FURB, Brazil), Bertrand Daunay (Université de Lille, France), Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas, Brazil), Johannes Angermüller (Open University, UK), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas, Brazil), Kariny Cristina de Souza Raposo (UEMG, Brazil) are research members linked to this research project. The then doctoral students Gabriel Guimarães Alexandre (Unesp, Brazil) and Tamiris Vianna da Silva (Unesp, Brazil), the doctoral students Ana Cláudia Bertini Ciencia (Unesp) and Carla Jeanny Fusca (Unesp, Brazil) are also linked to this research project;

(2) CAPES-COFECUB Program Literacies and technologies in science education and the fight against disinformation (process 88881.712050/2022-01), ongoing since 2023. It is coordinated in Brazil by Fabiana Komesu (Unesp) and in France by Cédric Fluckiger (Université de Lille, France), with the participation of teachers and researchers from the following institutions: PUC Minas, Unesp, Unicamp; Université de Lille, France; CY Cergy Paris Université, France. The co-organizer Juliana Alves Assis (PUC Minas) and the authors Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas), Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros (PUC Minas), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas), Luciani Tenani (Unesp) are research members linked to this research project. Doctoral students Ana Luisa Sant'Ana (PUC Minas) and Carolina Marques (PUC Minas) are student members of this project;

(3) CNPq/Universal Project Academic-scientific literacy and scientific dissemination in a context of disinformation: training in higher education in dialog with society (process 4009249/2023-8), ongoing since 2023. It is coordinated by Juliana Alves Assis (PUC Minas), with the participation of teachers and researchers from the following institutions: IFMG, FURB, PUC Minas, UEMG, UFOP, Unesp (Brazil); CY Cergy Paris Université and Université de Lille (France); Université Abdelmalek Assaâdi (Morocco). The co-organizer Fabiana Komesu (Unesp) and the authors Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG), Adriana Fischer (FURB), Bertrand Daunay (Université de Lille), Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas), Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros (PUC Minas), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas), Kariny Cristina de Souza Raposo (UEMG), Mônica Macedo-Rouet (CY Cergy Paris Université) e Viviane Raposo Pimenta (UFOP) are research members linked to this research project;

(4) FAPESP Thematic Project University apprentices in contemporary academic-scientific literacy practices for the training of globalized teachers and researchers (process 2022/05908-0), ongoing since 2023. The researcher responsible for the project is Inês Signorini (Unicamp). The project involves teachers and researchers from the following institutions: FURB, PUC Minas, UFSCar, Unesp (Assis, Araraquara, São José do Rio Preto), Unianchieta; Unicamp, Unilab, USP; Dartmouth College, United States; Open University, United Kingdom; The University of Queensland, Australia; Universidade de Lisboa, Portugal; Universidade do Minho, Portugal; Université de Lille, France; Université Saint-Louis, Brussels, Belgium; University of Zagreb, Croatia. Co-organizer Fabiana Komesu (Unesp) is one of the team's main researchers. In addition to her, the co-organizer Juliana Alves Assis (PUC Minas) and the following authors of this book participate as research members: Adriana Fischer (FURB), Arnalda Dobrić (University of Zagreb, Croatia), Daniela Nogueira de Moraes Garcia (Unesp), Êmerson de Pietri (USP), Johannes Angermüller (Open University, UK), José António de Carvalho Brandão (University of Minho, Portugal), Lúcia Regiane Lopes-Damasio (Unesp), Luciana Salazar Salgado (UFSCar), Luciani Tenani (Unesp), Otília Sousa (Polytechnic Institute of Lisbon, Portugal), Paula Tavares Pinto (Unesp), Peter Crosthwaite (University of Queensland, Australia), Renata Palumbo (USP) and Sandra Mari Kaneko Marques (Unesp). Doctoral student Cristian Imbruniz (USP) is a student member of the project;

(5) FAPEMIG Project Sustainability in the post-pandemic scenario: challenges and contributions (process APQ-05058-23), ongoing since 2023. The researcher responsible for the project is Alexandre Magno Alves Diniz (PUC Minas). The co-organizer Juliana Alves Assis (PUC Minas) is the main investigator of one of the four

sub-projects that make up the research, titled “Quality Education”. This sub-project involves professors and researchers from the following institutions: Unesp, University of O’Higgins, Chile; Université de Tours, France; Open University, Milton Keynes, United Kingdom; Universidad de Buenos Aires, Argentina; City University of New York, United States; Universitat Autònoma de Barcelona, Spain; LUMSA Università Maria SS. Assunta di Roma, Italy; Universidad Católica de Salta, Argentina; CY Cergy Paris Université, Paris, Universidad de la República, Uruguay. In addition to Juliana Alves Assis (PUC Minas), co-organizer Fabiana Komesu (UNESP) and the following authors of this book participate as research members of the Quality Education subproject: Ada Magaly Matias Brasileiro (UFOP), Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas), Ev’Ângela Batista Monteiro de Barros (PUC Minas), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas), Johannes Angermüller (Open University, UK), Mônica Macedo-Rouet (CY Cergy Paris Université, France), Viviane Raposo Pimenta (UFOP). Doctoral students Ana Luisa Sant’Ana (PUC Minas) and Tiago Dieguez (PUC Minas) are student members of the project.

Although each of these projects has its own specific components and objectives, they all share a commitment to the contemporary challenges of academic-scientific literacy practices, understood in terms of their plurality and, at the same time, common demands in the face of a context of scientific denialism.

Given the context described above, this fifth volume of the collection *Discursive practices in academic literacy: issues under study*, titled *Challenges for academic-scientific literacy*, is presented to readers.

In “Genetic editorial rites in scientific communication, a discursive-mediological approach”, Luciana Salazar Salgado (UFSCar, Brazil), Johannes Angermüller (Open University, UK) and Leticia Clares (Comunica/CNPq, Brazil) investigate the editorial practices of scientific communications, seeking to examine, in the exploration of three Brazilian journals, how these are controlled and, to that extent, restricted or sanctioned by social, institutional and material aspects. In this approach, the authors highlight aspects that are not necessarily visible, but to which scientific production has been subordinated, even before it is published.

Researcher training in postgraduate courses is the subject of the chapter by Ada Magaly Matias Brasileiro (UFOP, Brazil), José António Brandão Soares de Carvalho (Universidade do Minho, Portugal) and Sandra Mari Kaneko Marques (Unesp, Brazil), titled “Academic literacy practices for researcher training at the stricto sensu level”. The authors analyze the responses to a questionnaire applied to postgraduate teachers with experience in subjects or teaching activities in which academic writing or scientific methodology are central or not. The teaching plans for these subjects were also analyzed. The analysis constructed by the authors reveals the centrality of writing in the training of postgraduate researchers at the stricto sensu level, while there is still very limited space for discursive academic knowledge related to oral and multimodal academic genres.

In “Academic-scientific literacy: the insertion of undergraduates into the academic community through the appropriation of discourse genres”, Viviane Raposo Pimenta (UFOP, Brazil), Daniela Nogueira de Moraes Garcia (Unesp, Brazil), Tamiris Vianna da Silva (Unesp, Brazil) and Anass El Gousairi (Université Mohammed V, Morocco) investigate the process of appropriation of the academic-scientific discourse by beginners, by examining the metadiscursive strategies

used by students in slides they made to present the results of research developed in a course offered to students of the Language and Literature course at UFOP. According to the authors, the results show a gradual appropriation of discourse genres by the students, as well as elements that refer to their insertion into the discursive community.

The chapter by Renata Palumbo (USP), Anderson Carnin (Unicamp, Brazil) and Otilia Sousa (IPL; IEU, Lisbon, Portugal) is based on an interest in the process of inclusion of newcomers in higher education and a discussion of the challenges this process imposes on teaching practices in higher education. In this work, “Academic Literacies and Writing Teaching Processes Mediated by the Teacher in the Higher Interdisciplinary Training Program (ProFIS-Unicamp)”, the authors analyze versions of texts concerning the *professional-academic self-presentation* genre, produced within the scope of the Higher Interdisciplinary Training Program (ProFIS) of Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), specifically in a course aimed at reading and producing academic texts, in the first semester of the course for incoming students. These versions are also examined on the basis of guidance from the teachers of the subject, mediation which is carried out sometimes in person, sometimes *online*, as a result of the emergency remote teaching set up in the first two years of the covid-19 pandemic.

Luciani Tenani (Unesp, Brazil), Émerson de Pietri (USP, Brazil), Adriana Fischer (FURB, Brazil) and Arnalda Dobrić (University of Zagreb, Croatia), in “Academic-scientific literacies and initial teacher training: movements of cooperation, distancing and resistance in podcast production”, analyze the academic-scientific literate practices experienced by teachers in initial training at two partner institutions, aimed at producing podcasts for scientific dissemination in a virtual exchange project. Observing the modes

of participation of the students, teachers and institutions involved, the authors identify different movements – resistance, cooperation, distancing – which mark the relationships and tensions between the oral and the literate experienced in the academic-scientific literacy process in focus.

The relationships between the oral and the literate also drive the reflections of Lúcia Regiane Lopes-Damasio (Unesp, Brazil) and Inês Cardoso (Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal), in a work that, from a linguistic-discursive perspective that understands writing as constitutively heterogeneous and as a mode of enunciation, based on Corrêa (2004), seeks to contribute to the work of teachers who deal with the teaching of writing. Titled “Relations between speech/orality and writing/learning for the emergence of teaching practices: a linguistic-discursive approach to the junction”, the chapter analyzes 12 texts that are representative of the narrative, prescriptive and argumentative Discursive Traditions (DTs) and interprets occurrences of juxtapositions as a gesture by the writer that refers to the consideration of knowledge shared with the reader at the time of enunciation. The data analyzed in the chapter suggests the importance of pedagogical devices in writing teaching practices being able to make use of the teacher’s monitoring of children’s writing in order to guide them back to the texts they have written through precise guidelines that lead them to build the bridge between speech/orality and writing/literature.

Paula Tavares Pinto (Unesp, Brazil) and Peter Crosthwaite (University of Queensland, Australia), in “New approaches using concordance lines for the improvement of academic reading and writing and English language in all areas”, present a theoretical and methodological contribution based on the exploration of the notion

of “concordance lines” for data-driven learning (DDL) and *corpus-based* English learning. It is a language teaching approach committed to the use of authentic linguistic data present in computer *corpora*, with a view to favoring and improving the language teaching and learning process, especially by encouraging students to identify linguistic patterns that can be adopted in other language use situations, regardless of the area of knowledge.

The teaching and learning of a foreign language – French – is also addressed in the chapter written by Dalel Araiche (University Abbès Laghrour, Algeria) and Souad Benabbes (University of Oum El Bouaghi, Algeria): “Conversational writing: a resource for triggering socio-cognitive conflict and grasping the discursive dimension during the co-writing of an argumentative text in French as a foreign language (FLE)”. In this work, the authors analyze the process of co-writing argumentative texts from a discursive perspective, evaluating the impact of this process on the quality of the texts. The pedagogical proposal is based on conversational writing, which is rooted in oral interaction. Araiche and Benabbes confirm the hypothesis that collaborative writing encourages students to become aware of discursive dimensions, and is therefore not limited to examining linguistic aspects.

In “From academic training to professional and vocational training in the subject of French: what are the correlations and prospects?”, Badr El Houdna (Université Ibn Tofail, Morocco), Stéphanie Fischer (Université de Lille, France), Rachid Souidi (Université Ibn Tofail, Morocco) and Rabha Kissani (Université Ibn Tofail, Morocco) focus on the professional and vocational training of future French teachers, which has proved to be a challenge for Morocco, especially given the national and international defies. In this chapter, the authors, through the analysis of a questionnaire applied

to 291 French secondary school teachers (trainees), investigate the relationship of continuity or discontinuity between the academic training received by the interviewees and the professional and vocational training in progress at the Regional Teacher Training Centers (CRFD). The results, presented through quantitative data, show a diverse scenario in terms of training prior to the CRFD, as well as pointing out the main perceptions of these subjects regarding ongoing training and professional challenges.

In “Information literacy and teacher training: digital resources and sources of consultation for undergraduates in Language and Literature at universities in Minas Gerais”, Ev’Ângela Batista Rodrigues de Barros (PUC Minas, Brazil), Kariny Cristina de Souza (UEMG, UNIFEMM, Brazil) and Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG, Brazil) discuss how the insertion into literacy practices of undergraduates in two Language and Literature degrees at universities in Minas Gerais takes on close contours, despite the heterogeneity of the public surveyed, in terms of their experience with digital technology. Through questionnaires administered to students at these institutions, aspects of the students’ perception of themselves were revealed, both in terms of production and the “consumption” and sharing of content and news on the most commonly used digital networks and chat applications.

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas, Brazil), Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas, Brazil) and Mônica Macedo-Rouet (CY Cergy Paris Université, France), in “The discourse on hesitancy to vaccinate: denial, rejection and meaning dispute”, take the anti-vaccine discourse circulating on social media as their object of analysis, a phenomenon that has reached alarming proportions during the covid-19 period, configuring itself as a strong threat to global health. Based on French discourse analysis, the paper analyzes

the discursive functioning of fake news, from the perspective of the formulation and circulation of this discourse, in a *corpus* made up of texts published in Brazil and France. This approach aims to contribute to literacy practices in times of disinformation.

Bertrand Daunay (Université de Lille, France), in the chapter titled “Literacy versus school? Reflections on literacy in PISA”, closes the book by presenting a set of examples and arguments that point to the inconsistency of the Program for International Student Assessment (PISA), created in 1997 by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). For this endeavor, the author, who has already published other critical studies on PISA in France, Brazil and Portugal, chooses the problems and inconsistencies surrounding the notion of literacy, both in the documents published by PISA and in the exam questions themselves.

With this book, we aim to contribute reflections that, coming from the field of knowledge of linguistic and applied studies, in interface with other disciplinary domains, can feed the debate and practices around contemporary challenges for academic-scientific literacy.

São José do Rio Preto (SP, Brazil), Belo Horizonte (MG, Brazil),
Tétouan (Morocco), December 2024.

References

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS (ABC). **Desafios e estratégias na luta contra a desinformação científica**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2024. 63 p.

ALEXANDRE, Gabriel Guimarães. **Desinformação sobre covid-19: concepções de texto em práticas letradas de agências de *fact-checking* da Argentina, do Brasil e dos Estados Unidos**. (Doutorado em Estudos Linguísticos). 2024. 189 f. - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas (Ibilce), São José do Rio Preto, 2024.

ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; POLLET, Marie-Christine. A formação do leitor no contexto da desinformação e das *fake news*: desafios para os estudos de letramentos na pandemia da covid-19 e além. **Scripta**, v. 25, n. 54, p. 9-38, 2021. Available at: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n54p9-38>. Last access: Dec. 14, 2024.

AYALA, Francisco José. Introductory essay: the case for scientific literacy. In: **World Science Report**. Paris: UNESCO, 1996. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102930>. Last access: Dec. 14, 2024.

BENNETT, W. Lance; LIVINGSTON, Steven (ed.). **The Disinformation Age: Politics, Technology, and Disruptive Communication in the United States**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

BENTES, Anna Christina; MORATO, Edwiges. Cyberhate, verbal violence, and reflexivity in the covid-19 pandemic's scenario in Brazil. In: SIGNORINI, Inês (ed.). **Language practices of Cyberhate in Unfolding Global and Local Realities**. New Castle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2022. p. 68-85.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BURKE, Peter. **Ignorância**: uma história global. Tradução de Rodrigo Seabra. São Paulo/Belo Horizonte: Vestígio, 2023.

CAVALCANTE, Sávio Machado. A condução neofascista da pandemia de Covid-19 no Brasil: da purificação da vida à normalização da morte. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 4-17, 2021.

CORRÊA, Manoel L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS [1948]. Available at: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Last access: Dec. 14, 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GALHARDI, Cláudia Pereira; FREIRE, Neyson Pinheiro; MINAYO, Maria Cecília de Souza; FAGUNDES, Maria Clara Marques. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 4201-4210, out. 2020. Available at: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006804201&lng=en&nrm=iso. Last access: Dec. 14, 2024.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, A. Roberto. (org.). **Para quem pesquisamos Para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLUBEVA, Irina. **The links between education and active citizenship/civic engagement Ad hoc report NESET II ad hoc question**. n. 1, [S. l.], 2018. Available at: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESET2_AHQ1.pdf. Last access: Dec. 14, 2024.

ISLAM, Md Saiful *et al.* Covid-19-Related infodemic and its impact on public health: A global social media analysis. **The American**

Journal of Tropical Medicine and Hygiene, v. 103, n. 4, p. 1621-1629, 2020.

KAKUTANI, Michiko. **A morte da verdade**: notas sobre a mentira na era Trump. Tradução de André Czarnobai e Marcela Duarte. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

KELLER, Tobias R.; KLINGER, Ulrike. Social bots in election campaigns: Theoretical, empirical, and methodological implications. **Political Communication**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 171-189, 2019.

KOMESU, Fabiana; ALEXANDRE, Gabriel Guimarães; SILVA, Larissa Souza da. A cura da infodemia? O tratamento da desinformação em práticas sociais letradas de checagem de fatos em tempos de Covid-19. *In*: RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães (org.). **Estudos aplicados à prática de escrita acadêmica**: colocando a mão na massa. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. v. 3, p. 185-229.

LÓPEZ-MARTÍN, Álvaro; CÓRDOBA-CABÚS, Alba. Desinformación sobre la guerra de Israel-Hamás: análisis de las fake news identificadas por las plataformas de verificación españolas. **Estudios sobre el Mensaje Periodístico**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 311-322, 2024. Available at: <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.95088>. Last access: Dec. 14, 2024.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; FREITAS, Viviane Gonçalves; AGGIO, Camilo de Oliveira; SANTOS, Nina Fernandes dos. *Fake News* e o Repertório Contemporâneo de Ação Política. **DADOS**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, e20200213, 2023. Available at: <https://doi.org/10.1590/dados.2023.66.4.301>. Last access: Dec. 14, 2024.

MIGUEL, Luis Felipe. Jornalismo, polarização política e a querela das *fake news*. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 46-48, jul./dez. 2019. Available at: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2019v16n2p46>. Last access: Dec. 14, 2024.

RECUERO, Raquel. Contribuições da Análise de Redes Sociais para o estudo das redes sociais na Internet: o caso da hashtag #Tamojuntodilma e #CalaabocaDilma. **Fronteiras – estudos midiáticos**, [s. l.] v. 16, n. 2, p. 60-77, 2014.

SIAROVA, Hanna; STERNADEL, Dalibor; SZÓNYI, Eszter. **Research for CULT Committee: Science and Scientific Literacy as an Educational Challenge**. Brussels: European Parliament, 2019. Available at: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629188/IPOL_STU\(2019\)629188_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629188/IPOL_STU(2019)629188_EN.pdf). Last access: Dec. 14, 2024.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, A. Roberto. (org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-96.

SZWAKO, José; RATTON, José Luiz (org.). **Dicionário dos Negacionismos no Brasil**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2022. v. 1, 370 p.

WARDLE, Claire; DERAKSHAN, Hossein. **Information Disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. Strasbourg: Council of Europe Report, DGI, 2017.

WARDLE, Claire. FIRST DRAFT'S ESSENTIAL GUIDE TO – Understanding Information Disorder. First Draft, Sept., 2020. Available at: <https://firstdraftnews.org/long-form-article/understanding-information-disorder/>. Last access: Dec. 14, 2024.

ZIMDARS, Melissa; McLEOD, Kembrew (ed.) **Fake news: Understanding Media and Misinformation in the Digital Age**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2020.



Capítulos

Ritos genéticos editoriais na comunicação científica, uma abordagem discursivo-midiológica¹

LUCIANA SALAZAR SALGADO

JOHANNES ANGERMÜLLER

LETÍCIA CLARES

¹ Este capítulo é produto da confluência de dois projetos financiados pela FAPESP: o auxílio de doutoramento de Clares, Processo n. 2017/14641-9 e o Projeto Temático "Aprendizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para a formação de professores e de pesquisadores globalizados", Processo n. 2022/05908-0. A perspectiva com que temos trabalhado faz parte de um programa do Grupo de Pesquisa Comunica – inscrições linguísticas na comunicação (UFSCar/CEFET- MG, CNPq, <https://grupopesquisacomunica.wordpress.com>, @grupopesquisacomunica), que assume o aspecto midiológico dos discursos na investigação de materiais contemporâneos variados, como plataformas de autopublicação, poesia slam, livros impressos e outros produtos literários, revistas de divulgação, materiais didáticos, catálogos, algoritmos e bancos de dados. Registre-se a instabilidade tradutória nas obras de *mediologia*, estudo das mediações: os discursistas brasileiros consagraram o termo *mídium*, numa evitação da palavra *médium* que, no entanto, nos parece bem adequada, uma vez que se trata de pensar os objetos técnicos como mediadores, intermediários que encarnam valores e crenças, força material do que logra ser transmitido de uma geração a outra, de um grupo social a outro. Para detalhamentos, ver Ferreira; Damaceno; Salgado. *Me(i)diologia? Pensando o conceito de médium de Régis Debray e algumas traduções para o português brasileiro*, 2021.

Todo texto é produto de um processo de produção. Textos são artefatos linguísticos criados em processos não linguísticos dos quais quase sempre nos esquecemos quando lemos um livro, assistimos a um filme ou tuitamos. Frequentemente, não temos ideia do tempo e da energia que autores, editores, livreiros, profissionais de marketing e muitos outros atores despenderam na produção desses textos. Produzir esses materiais linguísticos envolve práticas não linguísticas. De fato, para que um texto ganhe vida pública, ele é submetido a diversas restrições que delimitam o que pode e o que não pode ser textualizado.

Nesta ocasião, para tratar do que está em jogo nesses processos, apresentaremos uma abordagem discursivo-midiológica da comunicação científica publicada em três periódicos acadêmicos brasileiros, investigando o modo como as práticas editoriais são chanceladas, controladas e restringidas não só através do trabalho sobre a produção de sentidos linguísticos, mas também, crucialmente, através de aspectos sociais e institucionais que incidem sobre a produção textual antes de sua publicação.

Considerações teóricas: a dinâmica negentrópica das práticas editoriais

Se fosse possível, nas normas deste projeto editorial, propor uma epígrafe, seria:

A transmissão de uma ideia não é conceitual, a transmissão de uma forma não é formal, a transmissão de um resultado em uma ciência não é científica: coloca imediatamente em jogo dispositivos de autoridade e relações de dominação. Qualquer transmissão é um combate contra o ruído, a inércia, os outros transmissores e até mesmo, e sobretudo, os destinatários. (Debray, 1995, p. 63).

Também nos serviria de epígrafe um comentário sobre essa restrição. É que todo gesto de mediação editorial funciona neguentropicamente, isto é, procurando evitar a entropia a que todo texto em circulação está sujeito, por definição, uma vez que a produção dos sentidos não está garantida na origem do material escrito senão como projeto de dizer. Assim, toda mediação editorial guia, constrange, exige... procurando firmar caminhos preferenciais para um texto – *preferenciais* conforme cada caso, claro. Por isso os processos de tratamento editorial de textos são pontos privilegiados de observação do que se passa no mercado de ideias, que nos organiza socialmente: dessa perspectiva discursivo-midiológica, considerar os textos em preparo para sua vida pública permite ver que há sempre tessitura e textura; a *tessitura* é o processo de produção textual, incluindo os profissionais que trabalham na malha textual; a *textura* é o produto textual, e inclui a materialidade tangível em que o texto se inscreve para ganhar mundo. A produção dos sentidos resulta, assim, tanto de práticas linguísticas quanto de questões da materialidade, e alguns desenvolvimentos em disciplinas diversas nos levam a investigar essas implicações.

Antes de mais nada, é preciso registrar “o deslugar” da linguística tradicional, que pretendeu lidar com objetos “puramente” linguísticos, como a sentença gramatical. Desde os anos 1970, desenvolvimentos clássicos como os de Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky têm sido desafiados por abordagens que demandam da investigação linguística considerar aspectos não-linguísticos implicados nos usos da linguagem. A virada pragmática, que pôs no centro o ato de fala, a linguística interacional, a funcionalista e as abordagens enunciativas foram cruciais para delimitar os contextos em que a atividade linguística efetivamente se dá (Durante; Goodwin, 1992; Verschueren, 1999).

A pragmática permitiu a emergência de campos de trabalho sobre a linguagem como prática social no mundo material. É o caso da análise do discurso, da análise conversacional, da sociolinguística, da linguística etnográfica. Sobre essas bases, somos chamados a perceber a atividade linguística inscrita numa teia de práticas sócio-materiais que participam da produção dos sentidos, e que toda expressão linguística está profundamente ligada a elementos humanos e não humanos, configurando-se como um espaço estruturante de relações históricas.

Um outro desenvolvimento que devemos pôr em relevo é a desconstrução do social na sociologia. A sociologia clássica baseava-se na ideia de que a ordem societal era tecida por atores através de suas práticas relacionais. Nas palavras de Émile Durkheim, a sociedade pode e deve ser explicada exclusivamente pelos gestos das pessoas. Logo, dispensam-se quaisquer referências a fenômenos não sociais, isto é, do âmbito da psicologia ou da biologia. Mas a virada das práticas na sociologia e os estudos de ciência e tecnologia levaram, por exemplo, aos Novos Materialismos (Barad, 2003; Braidotti, 2016), que se voltaram fortemente contra o sociologismo. Para os novos-materialistas, o mundo é povoado por agentes humanos e não humanos, que devem ser abordados simetricamente. Esse mundo se torna significativo quando pessoas agem sobre a matéria e a matéria age sobre as pessoas.

Em seu estudo etnográfico de laboratórios, Latour e Woolgar (1979) conceberam a produção de sentidos como práticas de criação de híbridos e redes nas quais efetivamente se desfaz a distinção entre sociedade e natureza. Latour (1987) sublinha, a partir daí, o papel da escrita como uma prática de gravação dessas práticas, pois ela inscreve objetos na matéria e faz a tradução entre materiais significantes. Nesses termos, a descoberta de verdades científicas supõe uma

conceitualização de séries de eventos criativos e articulações, em vez de uma linha reta em direção a um tesouro escondido. Além disso, sendo os laboratórios quase sempre um tanto desordenados e os resultados difusos, os atores científicos precisam operar com uma situação de incerteza, razão pela qual é importante considerar os contextos de suas práticas discursivas. De fato, esses atores não falam a partir de espaços livres, mas da imersão em uma estrutura de redes na qual nem todas as coisas podem ser ditas, pensadas e escritas do mesmo modo.

Nessa conjuntura é que certas práticas editoriais foram estudadas em Clares (2023), uma pesquisa sobre o funcionamento de diferentes periódicos científicos brasileiros, que mostra a complexidade do que se passa desde a submissão dos originais até sua publicação, um processo nada linear, conduzido por equipes que frequentemente não têm formação editorial e atravessado por fases de circulação restrita nas quais tomam-se decisões que não atendem necessariamente às normas explicitadas, e que temos dificuldade de levar a público como objeto de estudo por haver tabus diversos em jogo – a autoria certamente o maior deles. Em direção semelhante, Angermüller (2019) propôs um modelo que concebe a academia como um dispositivo institucional destinado a pôr sob controle os incontrolláveis excessos dos sentidos cientificamente produzidos. Quando cientistas enunciam para tomar parte no discurso acadêmico, eles se políam de certos modos. Sua produção textual é, por isso, submetida a um dispositivo institucional que controla e “refina” os sentidos que aparecem todo dia em suas práticas.

Na confluência desses entendimentos, consideramos os objetos editoriais da comunicação científica como produto de práticas discursivo-midiológicas que mobilizam recursos semióticos na sua materialidade. Com o termo *midiologia*, o filósofo Régis Debray nos

lembra que a comunicação sempre se dá por meio de materialidades tangíveis e que, portanto, é uma atividade discursiva que opera com recursos semióticos característicos de certas redes de sociabilidade, que funcionam como balizas da produção de sentidos. Nessa perspectiva, trabalhamos em um programa de pesquisa que:

[...] pensa nos enunciados como fluxos de texto na sua dimensão encarnada – livros, monumentos, camisetas... sites, blogs, plataformas de partilha... todo material que se prepara para vida pública passando por um processo de edição. Certamente uns mais institucionalizados que outros, mas todos eles objetos técnicos que põem em relevo as seguintes dimensões: i) implicam um trabalho de inscrição material da língua em algum suporte, ii) cuja circulação se define às vezes em conformidade com o projeto, às vezes subvertendo-o, iii) conforme uma interlocução formalmente ensejada, que eventualmente pode vir a ser inesperada (Salgado, 2020, p. 2).

Produtos acadêmicos podem ser vistos, portanto, como produzidos por acadêmicos cuja linguagem é usada ensejando comunidades disciplinares. Para tanto, devem estar imersos em um dispositivo de práticas materiais e institucionais. No caso dos periódicos científicos, trata-se de considerar coisas como o fato de cada vez mais os artigos serem individualizados nas formas de registro (como a linguagem HTML e o DOI) em plataformas acadêmicas e bancos de dados que operam com métricas de valoração (como no ORCID ou no Google Scholar), esfacelando seu pertencimento a coletivos institucionais, programas de pesquisa ou mesmo dossiês temáticos. O que modifica fortemente a relação dos leitores com os artigos, que os acessam como unidades absolutas e, por isso, modifica-se também o modo como seus autores os constroem, projetando essa “autonomia”.

Uma consequência disso é o fato de cada artigo ter de ser suficiente *per se*, sem contar com a remissão a outros trabalhos do mesmo autor. Soltos na rede, os artigos precisam circunscrever-se sempre, sem indicarem filiações que não sejam aquelas a teorias hegemônicas numa dada comunidade, sob pena inclusive da acusação de autoplágio. A cada artigo, é preciso dizer a que vertente de que disciplina se filia, celebrar uma dada rede bibliográfica... Possivelmente isso explique a pouca profundidade analítica que há hoje no mar de textos postos em circulação – e não necessariamente lidos. Uma profusão demandada pelo sistema de avaliação que instituímos no cotidiano das práticas científicas, como também por meio dos aparatos institucionais, e que tem sido tecnicamente estimulada desde o advento das plataformas destinadas à publicização da produção científica.

Considerando o sistema de comunicação científica a que essas plataformas de edição, publicação, indexação e classificação da produção intelectual têm subordinado sua existência, nossa perspectiva discursivo-midiológica se dedica a investigar o modo como isso acontece, o que nos leva às relações entre os protocolos (normas e técnicas), as institucionalidades (universidades, agências de fomento), os suportes de inscrição (sistemas como Open Journal System – OJS, perfis de divulgação), os meios de circulação (cruzamentos de dados em plataformas contabilizantes do “impacto”) e os atores envolvidos (que são muitos mais além do autor do artigo e seu suposto “par” pesquisador). Trata-se de assumir esses processos de mediação como constitutivos dos sujeitos e dos objetos, inextricavelmente ligados por uma dinâmica sistêmica:

A midiologia tem por objetivo, através de uma logística das operações de pensamento, ajudar a clarificar esta questão lancinante, irresolúvel e

decisiva declinada – conforme se é escritor, etnólogo ou moralista – como “o poder das palavras”, “a eficácia simbólica” ou ainda “o papel das ideias na História”. [...] Ela gostaria de ser o estudo das *mediações* pelas quais “uma ideia se torna força material”, mediações de que os nossos “meios de comunicação de massa” são apenas um prolongamento particular, tardio e invasor (Debray, 1995, p. 14, grifos do autor).

Debray diferencia a *transmissão da comunicação*. *Transmitir* é organizar, e isso se faz por meio de “técnicas de inscrição”. Portanto, não existe transmissão sem conflito, há sempre “ruído e furor”. Toda transmissão é, nas palavras do midiólogo, “um combate contra o ruído, a inércia, os outros transmissores e, até mesmo e sobretudo, os destinatários” (Debray, 1995, p. 63). Portanto, toda transmissão supõe a existência de um *mídium* ou de *mídiuns*.

Visto como *mídium*, o objeto técnico é descrito em seu duplo corpo: é *matéria organizada* (MO), no que se refere aos aspectos técnicos da transmissão, e *organização materializada* (OM), no que concerne aos aspectos institucionais aí implicados. Um *mídium* é, então, a conjunção de *vetores de sensibilidade* (a dimensão material, que varia conforme os dispositivos inscricionais e suas formas de circulação, ou seja, conforme a MO) e *matrizes de sociabilidade* (as instituições fiadoras desses dispositivos, que são a OM):

A escrita alfabética, por exemplo, é um procedimento (técnico) cuja transmissão social supõe ao mesmo tempo, de um lado, papel, instrumentos de inscrição, livros (transmissores inertes) e, por outro lado, escola, editoras, um corpo docente (transmissores animados). Os suportes técnicos de informação aparecem então *inscritos em e através de* relações organizacionais com funções estratégicas, “privados” ou

“públicos” (Agências, Centros, Empresas, Caixas, Comissões, Institutos, etc.) (Debray, 2000, p. 168, tradução nossa).²

No estudo da comunicação científica, a metodologia de descrição das relações OM/MO nos permite investigar a editoração científica discutindo suas dimensões mais e menos óbvias, entendendo-a como transmissão.

Logo, estamos considerando a condição midiológica de seus objetos editoriais e, assim, que a mediação especializada de que trataremos aqui deve ser vista como um conjunto de técnicas, protocolos e processos constitutivos de um campo, pois tem como função controlar a produção de sentidos de seus mídiuns típicos, garantindo que sejam reconhecidos como comunicação entre pares, moderando-os e, só então, estando moderados, legitimando-os. Em resumo: como vetores de sensibilidade (matéria organizada – MO), os periódicos científicos operam lastreados pelos valores cultivados em certas matrizes de sociabilidade (as organizações materializadas nesses objetos – OM).

Essa mediação especializada, que afinal avalia os objetos editoriais comunicadores do que se define como conhecimento científico, precisa adotar uma série de processos de transmissão autorizados pelo que se entende por *comunidade científica* (ou os setores dela que têm poder decisório, velado ou não), e garantir sua qualificação no sistema que institucionaliza essa comunidade.

Temos aí a relação entre matrizes de sociabilidade (a ciência, a academia, a universidade...), que configuram o próprio sistema de comunicação científica atual, criado e mantido por instituições,

² L'écriture alphabétique, par exemple, constitue une procédure (technique) dont la transmission sociale suppose, simultanément, d'un côté, le papier, les instruments d'inscription, les livres (transmetteurs inertes) et, de l'autre, l'école, les maisons d'édition, un corps enseignant (transmetteurs animés). Les supports techniques de l'information se trouvent alors *inscrits dans et à travers des relations organisationnelles* dotées de fonctions stratégiques, qu'elles soient "privées" ou "publiques" (Agences, Centres, Entreprises, Caisses, Commissions, Instituts, etc.).

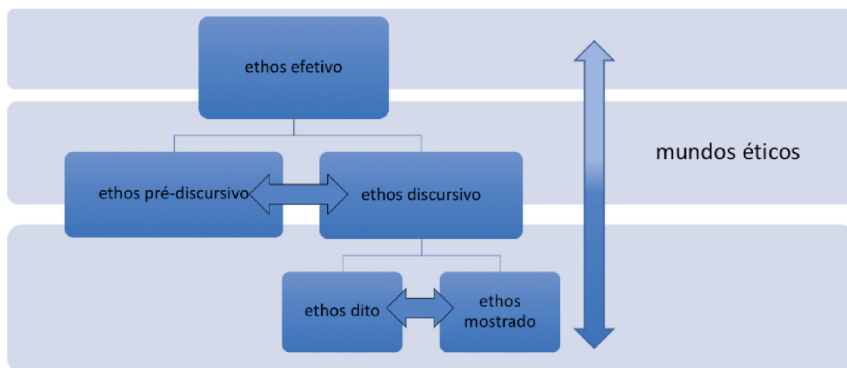
empresas e instâncias que o regem e normatizam, e os diversos vetores de sensibilidade em que essas matrizes pulsam, sejam eles plataformas, índices bibliométricos, gêneros discursivos e outras formas de regulação dos textos que devem circular transmitindo o conhecimento científico. A seguir, apresentamos alguns dados de pesquisa mais ampla, com vistas a registrar uma das implicações desta perspectiva teórico-metodológica OM/MO: a relação inextricável entre mídiuns e mundos éticos.

O mundo ético da comunicação científica nos periódicos

A normalização cada vez mais especializada da circulação das publicações periódicas indica que as instituições e instâncias decisórias da comunicação científica são responsáveis não só pela gestão desse sistema e de seus objetos editoriais, mas também pela promoção e pelo reforço de um mundo ético que assegura seus mídiuns, os quais, retroalimentando o sistema, asseguram-no. Esse *mundo ético* é um conjunto de valores e de práticas que dá sustentação aos textos reconhecidos como produtos de uma comunidade; discursiviza-se, na comunidade científica, a partir de imaginários de produção, avaliação e cada vez mais da “internacionalização”, tomados como base para a comunicação profissionalizada. Os mundos éticos configuram o que chamamos acima de matrizes de sociabilidade, as OM: toda instituição é regida por uma ética com a qual ela rege tudo o que toca.

Para que essa discursivização seja possível, estabilizam-se arranjos dos quais decorre o *ethos* efetivo, uma imagem construída na enunciação. Com base nas conhecidas formulações do linguista Dominique Maingueneau, num estudo sobre a revista *Pesquisa Fapesp*, Salgado e Delege (2018) propõem um diagrama que sintetiza as correlações que produzem esse *ethos*, evidenciando sua dinâmica:

Figura 1 – Os mundos éticos no diagrama do *ethos* efetivo



Fonte: Salgado e Delege (2018, p. 376).

Ao definir comunidades discursivas que compõem uma comunidade científica única, o mundo ético que dá sustentação à comunicação científica contribui para a legitimação de uma dada “ciência” como matriz de sociabilidade (uma OM, organização materializada), e faz isso por meio das inscrições materiais de textos que funcionam como vetores de sensibilidade (MO, matéria organizada), sensibilizando todos os envolvidos numa dada direção de produção e de consumo desses textos.

No caso da comunicação científica brasileira, podemos dizer que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO) são as instituições que atuam fundamentalmente na normatização do funcionamento dos periódicos científicos, estabelecendo-os como mídiuns centrais dessa comunicação, enquanto a Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC) contribui para a disseminação dos princípios estabelecidos pelas duas agências.

Com o intuito declarado de expandir e consolidar a pós-graduação brasileira, a Capes é uma fundação do Ministério da Educação que promove a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), o acesso à produção científica e sua divulgação, o investimento na formação de recursos de alto nível e a cooperação científica internacional (Capes, 2012). É responsável pelo Qualis-Periódicos, um sistema de classificação da produção intelectual que estratifica as revistas científicas. Também mantém um portal de periódicos próprio, que reúne revistas nacionais avaliadas pelo Qualis e distribuídas pela SciELO.

A SciELO é uma biblioteca eletrônica que visa proporcionar acesso aberto aos periódicos da Coleção SciELO Brasil, funcionando também como uma base de indexação. Seu documento *Critérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos científicos na Coleção SciELO Brasil* (2020) estabelece diretrizes periodicamente atualizadas, relativas ao caráter científico dessas publicações, ou seja, orienta sobre sua gestão editorial e periodicidade, sua forma de apresentação dos artigos, entre outras questões técnicas.

Já a ABEC é uma sociedade civil de âmbito nacional e sem fins lucrativos que, fundada em 1985, congrega pessoas físicas e jurídicas com interesse em desenvolver e aprimorar a publicação de periódicos técnicos-científicos; aperfeiçoar a comunicação e divulgação de informações; manter o intercâmbio de ideias, o debate de problemas e a defesa dos interesses comuns. Como um de seus objetivos é a manutenção do diálogo entre associados, instituições e sociedades envolvidas com a editoração científica, a associação promove encontros e publicações que abordam temas do interesse, sobretudo, de editores, e recentemente tem oferecido também cursos de formação nesse âmbito, como o de avaliador de artigo científico.

Uma vez que a circulação e a visibilidade de um periódico estão inevitavelmente relacionadas à sua indexação, todos os periódicos científicos buscam se adequar aos critérios difundidos por portais como o da SciELO e o da Capes para integrar suas coleções, o que coloca esses critérios como modelos de referência para a editoração científica brasileira, embora não seja esse o seu escopo. Essa “adequação” requer ajustes nem sempre benéficos a todos os tipos de periódicos, promovendo o que percebemos como um efeito de padronização: buscam-se certos tipos de periódico, que se adaptam a certos tipos de plataforma, que acolhem certos tipos de artigo, que preveem certos tipos de uso da língua, de expediente de pesquisa, de publicação, portanto de produção do conhecimento.

Os vetores de sensibilidade que explicitam esse efeito são diversos e estão presentes nos diferentes produtos de regulação constitutivos do objeto editorial em tela. Por exemplo, nas plataformas eletrônicas de editoração, quando a Capes e a SciELO passam a exigir o Open Journal System (OJS) para centralizar todo o processo editorial dos periódicos. Há tensões nessa organização. O uso da plataforma exige uma reorganização dos ritos genéticos editoriais adotados até então.

Temos notícia disso no exame de periódicos qualificados no maior extrato de avaliação que compuseram o *corpus* da pesquisa acima mencionada (Clares, 2023). Dessa pesquisa, mencionaremos dados sobre três periódicos bastante diversos que operam no OJS: a *Geosp – Espaço e Tempo*, revista de Geografia Física e Humana editada pelo Departamento de Geografia da FFLCH-USP; a *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* (Rieb) – revista interdisciplinar, editada pelo Instituto de Estudos Brasileiros da USP; e a *Cadernos Brasileiro de Terapia Ocupacional* (CBTO) – editada na UFSCar.

De saída, registramos que todas as instruções detalhadas e abarçantes do sistema acima apresentado não evitam que, nos trabalhos desses periódicos, tenham que lidar com diversas funções fora da plataforma, seja na tramitação de processos e arquivos, seja no diálogo com profissionais e autores. A editora da CBTO comenta em entrevista que:

[...] a Editora Cubo [empresa externa que trata a revista] não usa o SEER [atualmente OJS]. A gente encaminha os arquivos em versão Word para eles fazerem a marcação, se comunicarem com os autores e fazerem o pdf, depois a gente sobe os pdfs pelo sistema, mas dentro da área de cada artigo; então o artigo está aprovado, depois, quando eles encaminham a versão final, a gente coloca lá o layout e publica. Todo contato que os profissionais da Cubo têm com os autores é feito por *e-mail* (Entrevista CBTO, 2017 *In*: Clares, 2023).

Tecnicamente, ainda que a função da plataforma não seja viabilizar todas as etapas de tratamento dos periódicos, mas documentar o seu processo editorial, é notável como a própria reunião das informações quanto à comunicação entre os diferentes atores envolvidos no processo e seu status gera para as equipes demandas que extrapolam os limites do OJS. Mantê-lo atualizado antes mesmo da publicação de cada volume, portanto, torna-se também uma tarefa da rotina editorial. O relato do estagiário da mesma revista reitera esse funcionamento paralelo:

Tem a plataforma on-line aqui dos Cadernos [OJS], em que o autor pode verificar várias informações. Ele verifica se o artigo foi aprovado também, mas é um pouco complicado. Às vezes as pessoas têm um pouco de preguiça, então eu acabo fazendo mais essa parte [de comunicação com

autores] por *e-mail* para garantir que a pessoa saiba [do andamento da publicação] e por um pouco de comodidade [...] (Entrevista CBTO, 2018 *In: Clares, 2023*).

Além da questão da “comodidade”, esse acesso direto aos autores também visa resolver problemas quanto a suas dificuldades de letramento digital como usuários do OJS. Essa necessidade é apontada pelo editor da Geosp: “Nos casos em que não há retorno do autor, isso se deve a sua dificuldade para usar a plataforma; por isso alguns autores encaminham os textos por *e-mail* e pedem ao editor para subir na plataforma” (Diário de Campo Geosp, *In: Clares, 2017*).

Nesses casos, além das tarefas de comunicação extra com autores e atualização da plataforma, podemos reconhecer ainda uma terceira demanda, que diz respeito à instrução de autores para o uso adequado do OJS. Como a plataforma é destinada não só ao gerenciamento, mas também à publicação dos próprios periódicos, como revista a ler, o *layout* é um importante vetor de sensibilidade que tem implicações para o efeito de padronização. Se analisarmos as páginas desses periódicos, notamos que todos têm o mesmo formato e apresentam seus números com a mesma estruturação:

Figura 2 – Layout da Rieb

revista ieb

ATUAL ARQUIVOS SOBRE - Q BUSCAR

INÍCIO / ARQUIVOS / n. 81 (2022)

n. 81 (2022)

A Revista do Instituto de Estudos Brasileiros (RIEB) tem como missão refletir sobre a sociedade brasileira articulando múltiplas áreas do saber. Nesse sentido, empenha-se na publicação de artigos originais e inéditos, resenhas e documentos relacionados aos estudos brasileiros.

PUBLICADO: 2022-04-29

IDIOMA

- English
- Español (España)
- Français (France)
- Português (Brasil)

EDIÇÃO COMPLETA

[PDF](#)

EDITORIAL

Brasil sobrepostos: fontes da conformação e transformação do tempo
Inês Gouveia, Luciana Suarez Galvão, Walter Garcia 13-16

[PDF](#)

ARTIGOS

O caráter exemplar da obra de Alexander von Humboldt
Willi Bolle 18-41

[PDF](#)

Observações e experiências de Alexandre Rodrigues Ferreira sobre agricultura no Pará (1784)
Ermelinda Moutinho Pataca 42-62

[PDF](#)

Ceiso Furtado, o Golpe de 1964 e a Ditadura Militar
Lilian da Rosa 63-83

[PDF](#)

"O que causa prazer": lundu entre neoclássicos e românticos na Casa da Ópera de Ouro Preto
Mariana Mayor 84-97

[PDF](#)

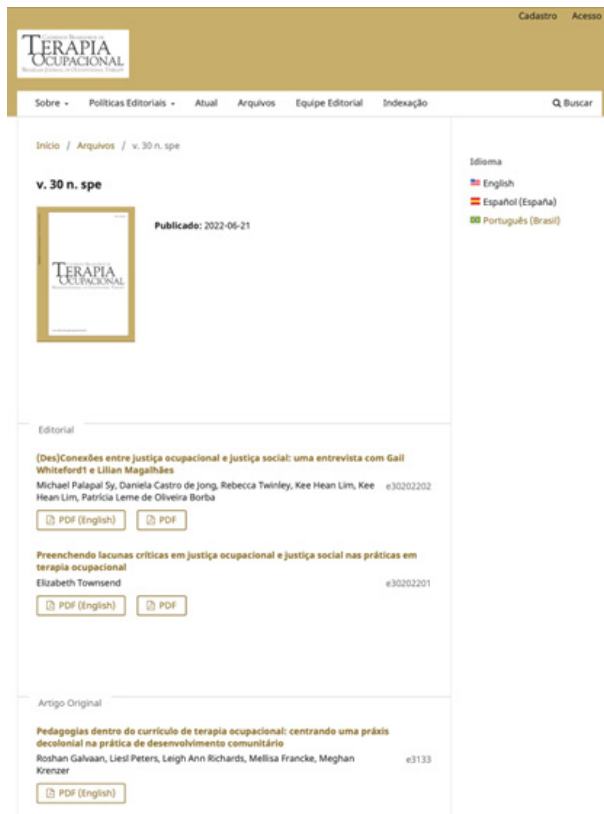
Fonte: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros (c2023). Acesso em: 19 nov 2020.

Figura 3 – Layout da Geousp

The image shows the layout of the Geousp website. At the top, there is a dark blue header with the logo 'GEOSP' and the tagline 'espaço e tempo'. To the right of the logo are the links 'Cadastro' and 'Acesso'. Below the header is a navigation bar with the menu items 'ATUAL', 'ARQUIVOS', 'NOTÍCIAS', and 'SOBRE -', along with a search icon and the text 'BUSCAR'. The main content area is divided into two columns. The left column contains the following sections: 'INÍCIO / ARQUIVOS / v. 26 n. 1 (2022)', 'v. 26 n. 1 (2022)', 'PUBLICADO: 2022-04-28', 'EDITORIAL' with the article 'Círculo superior e círculo inferior na publicação de periódicos científicos' by Adriana Dorfman (e-195555) with PDF (ENGLISH), PDF, and XML download options; 'ENSAIO' with the article 'Notas sobre a diferenciação espacial' by Roberto Lobato Corrêa (e-193069) with PDF (ENGLISH), PDF, and XML download options; 'ARTIGOS' with three articles: 'Utopias Urbanas desde o Círculo Decolonial' by Ester Limonad and Roberto Luis Monte-Mér (e-189578) with PDF and XML download options; 'Le Corbusier e os situacionistas: a função contra a vida apaixonante.' by Glauco Roberto Gonçalves (e-190204) with PDF and XML download options; 'Teorias da justiça social e espacial: diálogos com a Geografia a partir da década de 1970' by Jean Legroux (e-188003) with PDF (ENGLISH), PDF (FRANÇAIS (FRANCE)), PDF, and XML download options; 'Os guardadores de carro e a apropriação de espaço na Cidade de Maputo, Moçambique' by Elmer Agostinho Carlos Matos (e-175959) with PDF and XML download options; and 'Sociabilidade pública: interação social e espaços públicos' by Andre Felix de Souza (e-188940) with PDF and XML download options. The right column contains the following sections: 'IDIOMA' with links for English, Español (Espanña), Português (Brasil), and Français (France); a button 'ENVIAR SUBMISSÃO'; 'PALAVRAS-CHAVE' with a word cloud image; and 'INFORMAÇÕES' with links for 'Para Leitores', 'Para Autores', and 'Para Bibliotecários'.

Fonte: Geousp (c2023). Acesso em 19 nov. 2020.

Figura 4 – *Layout da CBTO*



Fonte: Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional (c2023). Acesso em: 19 nov 2020

Em todas elas a mesma disposição das abas, que dão acesso aos mesmos tipos de informação: a edição atual (em Atual, Home e/ou Sobre), as edições anteriores (em Arquivos), o escopo, as normas para submissão e publicação, a composição da equipe editorial e o contato (em Sobre). A Rieb e a Geusp são as mais semelhantes, porque compõem o portal de periódicos da mesma instituição, a USP, enquanto a CBTO integra o portal de periódicos da UFSCar.

No que se refere à estruturação dos números, é evidente o condicionamento do gênero *periódico científico* à interface do OJS. Conforme mostram as Figuras 2, 3 e 4, há um desmembramento dos números completos em artigos individuais, que são disponibilizados por seção de cada revista com título, nome dos autores, paginação e PDF³. No início da página, são apresentados o ano, o volume e/ou o número do periódico e sua data de publicação, informações que sinalizam quanto ao cumprimento da periodicidade das revistas – critério importante de avaliação dos periódicos. Os *hiperlinks* dos títulos direcionam para suas respectivas páginas de metadados e os PDFs dão acesso aos artigos completos em nova página para visualização e *download*.

Se considerarmos que o artigo em PDF poderia ser acessado diretamente pelo título do texto, a página de metadados pareceria um excesso, inclusive porque repete muitas das informações que constam no documento. Entretanto, sua função de registrar e, de certa forma, garantir a visibilidade de cada texto individualmente fica clara quando observamos os tipos de dado que reúne e seu modo de organização. Além do recorte de elementos pontuais que compõem o gênero *artigo científico*, como título, nome dos autores e seus dados de afiliação, resumo e palavras-chave, biodata dos autores e lista de referências do texto, aparecem na página os *hiperlinks* para os perfis dos autores no Open Researcher and Contributor ID (ORCID) e o Digital Object Identifier (DOI), um gráfico com os números mensais de *downloads* do artigo e suas possibilidades de citação segundo normas técnicas diversas. Em síntese, são priorizadas categorias que tratam da rastreabilidade dos artigos em bases de dados e índices bibliométricos, reforçando critérios quantitativos que levam à descaracterização do que já se entendeu por *periódico científico*, o que impõe limitações

³ O fato de o formato pdf ser utilizado por *default*, sem que se explorem as possibilidades técnicas da leitura em tela é digno de nota. O pdf emula a leitura em papel, não se apresenta como mídiuim nativamente digital.

para periódicos das humanidades, afeitos, outrora, à construção de programas temáticos e outros critérios de reunião e continuidade.

Reconhecendo o dilema que se impõe entre a necessidade de fazer parte desse funcionamento e os problemas a serem enfrentados pelas equipes editoriais para isso, o editor-executivo da Rieb chama a atenção para as restrições decorrentes do cumprimento desses critérios:

O SciELO é o que nos dá mais trabalho, mas é também o que mantém a gente. É uma indexação um pouco mais reconhecida pela Capes no Qualis, então a gente mantém o SciELO a todo custo, a gente cumpre todas as regras. Inclusive a gente tem muito problema porque muita coisa que a gente quer fazer é um pouco, sei lá, bloqueada; [o SciELO] é um pouco restritivo por essas questões de norma do manual deles [critérios SciELO]. Então isso [a indexação na base SciELO] é, por um lado, bom, mas é um problema também (Entrevista Rieb, 2018 *In*: Clares, 2023).

Para a Rieb, essas restrições afetam a própria circulação do periódico, que, ao ser desmembrado, tem prejuízos na composição dos seus dossiês temáticos, característicos de seu perfil interdisciplinar, e na divulgação do acervo do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP) ao qual se vincula, uma de suas funções fundamentais. Na tentativa de driblar a sensibilização do *layout* do OJS para o acesso texto a texto, sua equipe editorial faz um esforço para a produção e a disponibilização também das edições completas da revista, que são indicadas pela apresentação da capa no topo da página principal de cada número, ao lado da descrição do seu escopo, e na página de metadados, à direita dos nomes dos autores, dados de afiliação, DOI e palavras-chave.

Apesar das duas indicações por meio da capa, a única forma de acessar de fato as edições completas do periódico é clicando no ícone do PDF posicionado abaixo de “edição completa”, na página principal de cada número. O clique na imagem da capa tanto na página principal quanto na página de metadados direciona novamente para a página da revista que tem os artigos soltos, e não para o seu número completo. O ícone do PDF apresentado abaixo da capa na página de metadados, por sua vez, direciona para o artigo individual em nova página para visualização e *download*. De novo, é priorizada a visibilidade de cada texto individualmente, agora a partir de uma navegação pouco intuitiva que, na contramão de um caminho já possibilitado pelo recurso da capa, reforça o não incentivo ao acesso de volumes completos.

Ao investigarmos a origem desse modelo de publicação, chegamos à recomendação dos critérios SciELO para a publicação contínua:

Os periódicos devem preferencialmente publicar os artigos de forma contínua ao longo do ano tão logo sejam aprovados e editados. Os artigos são reunidos em um volume anual com ou sem edições periódicas (números). Cada artigo é identificado por um número único dentro do volume e tem paginação sempre a partir de um. A publicação contínua contribui para acelerar a comunicação das pesquisas e *os periódicos operam como plataformas de publicação de artigos, e não mais como publicadores de edições periódicas*. Com a maioria dos periódicos publicando nesta modalidade, estabelece-se [que] a coleção SciELO promoverá um fluxo contínuo de comunicação das pesquisas com ganhos para todos os atores e interessados. (SciELO, 2020, p. 21, grifos nossos).

Essa operação como plataforma de publicação de artigos em detrimento da publicação de edições periódicas é não só uma proposta do SciELO para todos os periódicos que queiram compor sua coleção, mas também uma prática adotada pela sua própria base de indexação, que dispensa qualquer elemento gráfico além do sumário simplificado que caracterize um periódico.

Dada essa lógica da aceleração, evidenciada pela substituição dos periódicos por plataformas que basicamente penduram artigos, notamos que o sistema de publicação contínua se sustenta em imaginários de uma produção científica que se beneficia da não obrigatoriedade da composição de volumes e, conseqüentemente, do fim da publicação por periodicidade (e o próprio termo *periódico* mereceria ajuste, então).

Na página do SciELO, podemos observar que esses imaginários de hegemonia aparecem também no idioma predominante na plataforma, o inglês, usado como *default* nas páginas de todos os periódicos indexados pela instituição, mesmo nos casos de revistas que, como a Rieb, publicam majoritariamente em português. A tradução *default* de todos os elementos da página e da revista, com exceção do título do periódico, do nome de suas seções e do título do editorial, mostra que há um interesse preferencial na circulação internacional dos periódicos da coleção, o que está declarado no próprio documento de critérios do SciELO (2020, p. 16):

Os artigos devem conter título, resumo e palavras-chave no idioma original do texto do artigo e no idioma inglês, quando este não for o idioma original. O mesmo critério se aplica para o resumo visual. A linha de ação prioritária de internacionalização do SciELO busca maximizar o número de artigos originais e de revisão no idioma inglês de acordo com sua área temática.

Embora essa afirmação seja feita na seção do documento que incentiva o multilinguismo na comunicação científica, a exigência de título, resumo e palavras-chave em inglês, independentemente do segundo idioma de maior interesse de cada periódico, juntamente com a busca pela publicação de cada vez mais artigos completos também em inglês, reforça o imaginário de que “internacionalizar a produção científica” é necessariamente publicar em inglês. Há, portanto, uma contradição quando a instituição afirma em seus critérios que os periódicos (que não funcionam mais conforme uma periodicidade) “podem publicar todos os artigos em único idioma, todos os artigos simultaneamente em mais de um idioma, alguns artigos em um idioma e outros em outro idioma e ainda outros simultaneamente em mais de um idioma” (SciELO, 2020, p. 16), mas enfatiza o uso do inglês pela sua recomendação no mesmo documento, pela exigência da tradução dos elementos pré-textuais e pelo seu emprego como *default* na plataforma.

A contraposição entre interesses globais e locais aparece também em outras exigências do SciELO para a indexação. A CBTO precisou marcar sua circulação nacional em vez de institucional no nome, que desde então passou a ser grafado sempre com sua versão em inglês:

Essa foi uma indicação. A gente fez uma solicitação no ano passado para a SciELO e foi recusada, e uma das questões que eles colocaram é que a revista demonstra uma abrangência nacional, mas seu nome é institucional, e que eles entendiam que isso era parte de um processo histórico, mas que a gente deveria mudar. A gente vem discutindo isso há bastante tempo porque dá uma marca muito forte chamar “da UFSCar”, né, então a gente vinha pensando como fazer, aí algumas pessoas da área de biblioteconomia tinham indicado para tentar umas primeiras indexações com o nome

original pra depois poder fazer aquela vinculação de “continuidade de...”, para não parecer uma nova revista, ter que aguardar 2 anos etc. Então a gente fez esses processos e aí a partir do número 2 de 2017 a gente mudou de nome, então é *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional/Brazilian Journal of Occupational Therapy*; a gente já colocou os dois títulos (Entrevista CBTO, 2017 *In*: Clares, 2023).

Ressaltando outros problemas da disposição dos artigos em indexadores como o SciELO, o editor-executivo da Rieb aponta as diferenças entre o que é possível fazer neste e no portal de periódicos da USP (OJS):

A necessidade de colocar no site do SciELO texto por texto se dá pelas marcações XML. O SciELO é muito padronizado, então, por exemplo, quando a gente vai subir os arquivos no Portal de Revistas da USP [outro indexador], isso tem que ser feito manualmente; você coloca a capa, o sumário, o arquivo completo, e isso tudo não tem nos outros indexadores, não tem no SciELO e não tem na Redalyc, porque são indexadores diferentes. No Portal de Revistas da USP, isso é feito de um jeito na minha opinião bem melhor, porque fica mais com uma “cara de revista”: você entra e vê a capa, o sumário da forma como está lá [na edição completa], as páginas... Tem uma série de coisas ali que te dão mais ou menos uma noção de que você está dentro do sumário de uma revista. No SciELO não tem capa, não tem expediente, não tem sumário, não tem os critérios [as normas da revista]; nada que não seja artigo e que não seja científico está lá. Por exemplo, os critérios que estão no final da revista não estão lá, o informe IEB, que a gente coloca como news ou notícias, não está lá; eles só consideram aquilo que tem DOI, ou seja, só artigos, resenhas e documentos. Você entra lá [na página do SciELO] e só sabe que aquilo é da revista porque está na aba ou debaixo do nome da revista; fica tudo

jogado ali, não parece uma revista. Tudo é contado como números. No Portal de Revistas da USP já se trabalha um pouco diferente, com uma noção de revista, inclusive na navegação. No SciELO e na Redalyc, você acessa as abas com os números anteriores; você tem lá atual, arquivo, mas você navega numa sequência de artigos, ou seja, se esses artigos são de um dossiê, eles estão junto com todos, eles não são agrupados por dossiês. Nesse sentido, o Portal de Revistas da USP é um pouco melhor para navegar, conhecer, baixar, você tem lá nomes de quem fez, tem o pdf, que você baixa se quiser (Entrevista Rieb, 2018 *In*: Clares, 2023).

É interessante observar que os elementos valorizados pelo profissional no portal da USP são todos aqueles que sinalizam a “cara de revista” que ele menciona, isto é, que funcionam como vetores de sensibilidade do periódico completo, subvertendo em certa medida o condicionamento do gênero ao OJS e ao modelo do indexador SciELO: embora o sumário com as seções que constam no volume completo seja usual também na Geousp e na CBTO, a capa de cada edição completa, os próprios volumes completos e a paginação dos artigos por volume são recursos produzidos apenas pela Rieb. A CBTO apresenta uma capa genérica com o nome do periódico na página de todos os números publicados, mas não disponibiliza edições completas. Tanto ela quanto a Geousp aderiram à paginação recomendada pelo SciELO para a publicação contínua, pela qual “cada artigo é identificado por um número único dentro do volume e tem paginação sempre a partir de um” (SciELO, 2020, p. 21, *apud* Clares, 2017).

Nesse ponto, não podemos deixar de observar a influência da atuação política do editor mais publicamente evidenciada, por exemplo, no caso do novo Qualis Periódicos, que não só tem sido tema de embates constantes desde sua proposta, como também tem

motivado editores de diferentes áreas, sobretudo das humanidades, a falarem sobre a precarização do funcionamento de muitos periódicos estimulada pelos próprios mecanismos da comunicação científica. Entre as críticas recorrentes que acompanhamos na série de debates realizada pela Rede Brasileira de Portal de Periódicos⁴ em setembro de 2020, os profissionais apontam a falta de diálogo entre os critérios de avaliação e os próprios editores de cada área, que não são consultados durante o processo; a adoção de índices bibliométricos que valorizam revistas estrangeiras de países hegemônicos no contexto científico, além de grandes empresas da editoração científica que têm prioritariamente interesses financeiros; o aumento das exigências de avaliação em um contexto político de cada vez menos recursos.

Esses e outros dados empíricos que esses editores expõem mostram como o processo editorial de publicações científicas passa por questões institucionais próprias do funcionamento atual da comunicação científica, que condicionam o modo como a editoração científica acontece. É interessante ressaltar que as fragilidades de alguns desses expedientes também têm sido discutidas nos eventos especializados, nos quais editores de diferentes áreas estão expondo mais abertamente problemas como a falta de formação para editores de periódicos, que assumem revistas sem qualquer conhecimento técnico ou experiência editorial, a dificuldade de gerir uma revista sozinho ou com equipes muito restritas (ou “equipes”, como uma editora refere em sua fala) e a falta de portais de periódicos consolidados para o apoio desse trabalho.

Esses traços do mundo ético que se sustenta nos mídiuns da comunicação científica permitem dizer, em síntese, que o tipo de padronização que se impõe tem sua face política inextricavelmente ligada à sua face técnica. Razão pela qual temos insistido que

⁴ [6] Ou Rede Tulipa, que disponibiliza informações do evento na página <https://redetulipa.wixsite.com/novo/post/novos-rumos-para-o-qualis>, acessada em 27 mar. 2024.

considerar midiologicamente o modo como os discursos circulam é crucial para o entendimento do que se passa na comunicação científica, destransparentizando um fazer que é, afinal, uma construção histórica, e transforma-se ao longo do tempo de acordo com os valores que vão se tornando relevantes na comunidade que os cultiva.

Para encerrar esta introdução ao tema dos periódicos como mídiuns da comunicação científica, convocamos as palavras do editor da Geosp, que põem em relevo a função mediadora dos periódicos científicos na sustentação de imaginários constitutivos da comunidade científica, ou seja, de um mundo ético que procura garantir que haja o reconhecimento da existência de uma comunidade e de práticas que a qualificam como científica:

A revista eletrônica tem um lado bom e um lado bastante complicado que é: você tinha um punhado de revistas, essas revistas que mantinham uma tradição, mas a produção acadêmica aumentou muito no Brasil; acho que a revista eletrônica responde a uma demanda que estava batendo na porta, então fica mais fácil de publicar porque você tem centenas de revistas eletrônicas. Agora, quem lê a revista eletrônica? Você acha um artigo ou outro quando você está ali produzindo uma tese ou uma dissertação ou um artigo, e as revistas tinham um prestígio maior de ser buscadas e se dizer — “oh, a revista x é a revista que traz não só artigos de pesquisa!” Porque, se você olhar, a maior parte das revistas são revistas que trazem o quê? Resultados de pesquisa parciais ou sínteses de uma tese ou de uma dissertação, e então quem vai ler isso? Só um público que também está ligado àquela temática, e não acho que esse deve ser o caminho das revistas que querem ser boas, que querem se destacar;

[...] a chegada da revista eletrônica produziu um efeito reverso, ou seja, democratizou? Democratizou, mas publicizou de tudo e fez o

interesse baixar, então as pessoas citam umas às outras, mas por quê? Porque abriu-se essa possibilidade legal, normativa, técnica, né? Acho que um pouco a revista tem que se preocupar com isso. (Entrevista Geopusp, 2014 *In*: Clares, 2017)

Referências

ANGERMÜLLER, Johannes. Análisis del discurso después del estructuralismo. Los enunciados polifónicos en el espacio social. *In*: HERZOG, Benno; Ruiz, Jorge Ruiz (ed.). **Análisis sociológico del discurso**. Enfoques, métodos y procedimientos. Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia, 2019. p. 101-124.

BARAD, Karen. Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. **Signs**, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003.

BRAIDOTTI, Rosi. Posthuman Critical Theory. *In*: BANERJI, Debashish; PARANJAPE, Makarand R. (ed.). **Critical Posthumanism and Planetary Futures**. New Delhi: Springer, 2016. p. 13-32.

CADERNOS Brasileiros de Terapia Ocupacional. V. 30 n. esp. c2023. Arquivo. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/issue/view/87>. Acesso em: 19 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Portaria n. 145, de 10 de setembro de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2021.

CLARES, Leticia Moreira. **Ritos genéticos editoriais em periódicos**: gestão das autorias na comunicação científica. 2023. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação

em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

CLARES, Letícia Moreira. **Mediação editorial na comunicação científica**: um estudo de dois periódicos de humanidades. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

DEBRAY, Régis. **Introduction à la médiologie**. Paris: PUF, 2000.

DEBRAY, Régis. **Manifestos midiológicos**. Tradução de Guilherme Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles. **Rethinking Context**. Language as an Interactive Phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

FERREIRA, Ana Elisa Sobral Caetano da Silva; DAMACENO, Livia Beatriz; SALGADO, Luciana Salazar. Me(i)diologia? Pensando o conceito de médium de Régis Debray e algumas traduções para o português brasileiro. *In*: SILVA, Eufrida Pereira da; TOPAN, Juliana de Souza; MARTINS, Teresa Helena Buscato (org.). **Educação, literatura e linguagem em diálogo**. São Paulo: Gênio Criador, 2021.

GEOUSP: espaço e tempo. v. 26 n. (2022). c2023. Arquivos. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/issue/view/12157>. Acesso em: 19 nov. 2020.

LATOUR, Bruno. **Science in Action**. Milton Keynes (Inglaterra): Open University Press, 1987.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **Laboratory Life**. Princeton (EUA): Princeton University Press, 1979.

REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS (Rieb). n. 81 (2022). c2023. Arquivos. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/issue/view/12350>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SALGADO, Luciana Salazar. Um quadro teórico-metodológico para

o estudo dos objetos editoriais no tempo presente: contribuições da geografia de Milton Santos. **Cadernos do IEB**, São Paulo, v. 13, p. 101-112, 2020.

SALGADO, Luciana Salazar; DELEGE, Marina. Mundo ético e mídiu: uma cenografia paulistana para a ciência brasileira. **Letras Hoje**, v. 53, n. 3, p. 374-385, 2018.

SCIELO Brasil. **Crítérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos científicos na Coleção SciELO Brasil**. São Paulo: SciELO, 2020. Disponível em: <https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/20200500-Criterios-SciELO-Brasil.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

VERSCHUEREN, Jef. **Understanding Pragmatics**. London: Edward Arnold; New York: Oxford University Press, 1999.

Editorial Practices of Academic Journals. A Discursive-Mediological Approach¹

LUCIANA SALAZAR SALGADO

JOHANNES ANGERMÜLLER

LETÍCIA CLARES

¹ This chapter is the result of the confluence of two projects funded by FAPESP: Clares' doctoral research grant (Process no. 2017/14641-9) and the Thematic Project "University learners in contemporary academic-scientific literacy practices for the training of globalized teachers and researchers" (Process no. 2022/05908-0). The perspective we have adopted forms part of a program developed by the Research Group Comunica – Linguistic Inscriptions in Communication (UFSCar/CEFET-MG, CNPq, [@grupopesquisacomunica](https://grupopesquisacomunica.wordpress.com)). This program examines the mediological dimension of discourse, investigating a variety of contemporary materials, such as self-publishing platforms, slam poetry, printed books and other literary products, popular science magazines, educational materials, catalogs, algorithms, and databases. It is worth noting the translational instability surrounding works on mediology—the study of mediations. Brazilian discourse analysts have popularized the term *mídium* to avoid the term *médium*, although the latter seems to us to be particularly apt, as it underscores the conceptualization of technical objects as mediators or intermediaries. These objects embody values and beliefs, representing the material force of what is transmitted across generations or between social groups. For further details, see Ferreira, Damaceno, Salgado, *Me(i)diologia? Pensando o conceito de médium de Régis Debray e algumas traduções para o português brasileiro*, 2021.

Every text is the product of a production process. Texts are linguistic artefacts created in non-linguistic processes that we almost always forget about when we read a book, watch a film or tweet. We often have no idea of the time and energy that authors, editors, booksellers, marketing professionals and many other actors have spent on making these texts. Producing such texts involves practices that are not only linguistic. Indeed, for texts to come into being, they are subject to a host of non-linguistic constraints that limit what can, and what cannot, be textualized.

In this contribution, we aim to present a discursive-mediological approach to scientific publishing. We will look into the ways in which editorial practices are channeled, controlled and rarefied in three academic journals from Brazil, not only through the textual organization of academic publications but also, crucially, through social and institutional practices happening before a text is published.

Theoretical Considerations: the Negentropic Dynamics of Editorial Practices

The transmission of an idea is not conceptual, the transmission of a form is not formal, the transmission of a result in a science is not scientific: it immediately brings into play devices of authority and relations of domination. Any transmission is a struggle against noise, inertia, the other transmitters and even, and above all, the recipients (Debray, 1995, p. 63).

This epigraph reminds us that every editorial mediation gesture works negentropically. It tries, in other words, to avoid the entropy to which every text in circulation is subject, by definition, for

the meaning exists only as a project and can never be guaranteed in the written material. Thus, all editorial practice guides, constraints, demands... seeking to establish preferential paths for a text according to circumstances and the case at hand. That's why the processes of editorial publishing are privileged points for observing what goes on in the marketplace of ideas as a space of social organization.

From this discursive-mediological perspective, texts have a public existence, and they can be seen as *texting* and *texture*: *texting* is the process of textual production and includes the professionals who work on the textual fabric; *texture* is the textual product, and includes the tangible materiality in which the text is inscribed in order to take on the world. The production of meanings is thus the result of linguistic practices, and it also points to their textual materialities.

Meaning making, in our perspective, is a result of both linguistic and material practices and several interdisciplinary developments have encouraged us to look into their intertwinings. A first development is the “delanguaging” of traditional linguistics, which had pretended to deal with “pure” linguistic objects like sentence grammar. Yet since the 1970s, mainstream linguistic theory, represented by such classics as Ferdinand de Saussure and Noam Chomsky, has been challenged by approaches that remind linguistic inquiry of non-linguistic aspects in using language. The pragmatic turn in linguistics that one associates with such developments as speech act theory, interactional linguistics, functionalism and enunciative approaches has been crucial in order to bring in the context in which linguistic activity takes place (Durante; Goodwin, 1992; Verschueren, 1999). Pragmatics has facilitated the rise of fields that conceive of language as a social practice in the material world such as discourse analysis, conversation analysis, sociolinguistics, linguistic ethnography. Against this background, we perceive any

linguistic activity as embedded in a web of socio-material practices of meaning making, as profoundly bound up with the human and non-human world, as a structured space of historical relationships.

As a second development, we should highlight the deconstruction of the “social” in sociology. Classical sociology was based on the idea that the societal order is brought forth by actors who relate to each other through their social practices. In the words of Émile Durkheim, society can and should be explained exclusively by the social things people do. Therefore, no reference needs to be made to non-social phenomena, e.g. from the realm of psychology or biology. Following a practice turn in sociology and Science and Technology Studies, the New Materialism (Barad, 2003; Braidotti, 2016) has vigorously turned against sociologism. For new materialists, the world is populated by both human and non-human agents, who are to be analyzed symmetrically. This world becomes a meaningful one when people act on matter and matter acts on people. In their ethnographic study of laboratories, Latour and Woolgar (1979) conceive meaning-making as a practice of creating hybrids and networks that effectively undo the distinction of society and nature. Latour (1987) underscores the role of writing as a way of recording practices, for it inscribes objects into matter and translates between signifying materials. As a result, scientific truths are re-conceptualized as a series of creative accidents and articulations rather than as a straight line to a hidden treasure. At the same time, while the laboratory is often messy and the results fuzzy, the scientific agents need to come to terms with a situation of uncertainty. That’s why it is important to note the embeddedness of their discursive practices. Indeed, the agents do not speak to an open space, but they are embedded in structured networks in which not all things can be said, thought and written in the same way.

Against such a wider theoretical background, editorial practices can be seen as an aspect of the web of material relationships in which ideas emerge. In the line of Clares (2023), Brazilian academic journals have been studied in order to account for the complexity of what goes on from the submission of first drafts to their publication. This process is far from linear, conducted by teams that often have no editorial training. It goes through phases of restricted circulation in which decisions are made that do not necessarily comply with the official rules. Editorial scientific practices are difficult to study since confidentiality needs to be respected, authorship certainly being the most important one.

In a similar vein, Angermüller (2019) proposes a model that conceives of academia as an institutional dispositif that puts the uncontrollable excesses of scientific meaning making under control. In other words, when scientists and academics use utterances to take part in academic discourse, they police each other in certain ways. Their textual products are subjected to an institutional dispositif that controls and “rarefies” the meanings that arise in everyday academic practices. Academic discourse, therefore, is not just about the linguistic expressions of these activities. Rather, it is about the production of meanings in a socially and institutionally structured space.

Against this background, we consider editorial objects as a product of discursive-mediological practices that mobilize semiotic resources in their materiality. The term *mediology* goes back to the French media philosopher Régis Debray, who insists on the fact that communication always goes through a material medium and that, at the same time, communication is discursive as it operates with semiotic resources that are characteristic of certain webs of sociability, which act as mobilizers in meaning-making activity. Thus, we are part of a research program that:

[...]considers flows of text in their embodied dimension – books, monuments, T-shirts... websites, blogs, sharing platforms... all material that prepares them for public life by undergoing an editing process. Certainly some are more institutionalized than others, but they are all technical objects that highlight the following dimensions: i) they involve a material inscription of language into a medium, ii) their circulation is defined sometimes in accordance with a project, sometimes subverting it, iii) according to a formally initiated practice, which may take place unexpectedly (Salgado, 2020, p. 2).

Academic products, too, can be seen as produced by academics who participate in the creation of disciplinary communities through their linguistic activity. To do so, they must be immersed in a system of material and institutional practices. Nowadays, scientific journals often circulate as individualized entities in a digital format (such as HTML and DOI) on academic platforms and databases that operate with valuation metrics (such as ORCID or Google Scholar). As a result, their link to institutions, collectives, research programmes and thematic dossiers becomes less visible. And this strongly changes the relationship of articles with their readers, who access them as self-contained units. Authors, therefore, have to construct them differently to account for this “autonomy”.

One consequence of such is that each article has to be sufficient on its own even though it still contains references to other works by the same author. Therefore, articles that circulate on the web must exist by themselves, without indicating affiliations other than hegemonic theories in a given community. Each article has to say which strand of the discipline it is affiliated to, to do justice to a certain network of bibliographical references... This may explain why there is so little analytical depth today in the sea of texts that are put

into circulation, often without being read. Therefore, the advent of platforms disseminating scientific work through everyday scientific practices as well as institutional apparatuses has been consequential for the type of ideas that are conveyed.

Our discursive-mediological perspective investigates how academics are subjected to the discursive and material constraints of academic publishing: how does the system of scientific communication to which these editing, publishing, indexation and classification of intellectual production platforms subordinates themselves occurs? We are interested in the relationships between protocols (norms and techniques), institutional organizations (universities, funding agencies), the way academic output is registered (e.g. in Brazil through the Open Journal System, the OJS dissemination profile; in France through platforms such as Persée), the means of circulation (cross-checking data on platforms that account for “impact”) and the actors involved (not just the author of the article and their supposed research “peers”). The question is how to account for the dynamic processes of mediation between subjects and objects:

The aim of mediology is, through the logistics of thought operations, to help clarify this burning, irresolvable and decisive question that – depending on whether you’re a writer, ethnologist or moralist – is described as “the power of words”, “symbolic efficacy” or “the role of ideas in history”. [...] It would like to be the study of the mediations by which “an idea becomes a material force”, *mediations* of which our “mass media” are only a particular, late and invasive extension (Debray, 1995, p. 14, original italics).

Debray differentiates between *transmission* and *communication*. *To transmit* is to organize, and this is done through “techniques of inscription”. There is no transmission without conflict.

There is always “noise and furor”. Every transmission is, in the words of the mediologist, “a struggle against noise, inertia, other transmitters and, even and above all, the recipients” (Debray, 1995, p. 63). Therefore, every transmission presupposes the existence of a medium.

Seen as a medium, the object is described in its double embodied form: it is *material organization* (MO), in terms of the technical aspects of transmission, and *organization materialized* (OM), in terms of the institutional aspects involved. A medium is therefore the conjunction of vectors of sensory practice (the material dimension of mediated practices, which vary according to the inscriptional devices, their material dispositifs and forms of circulation) and matrices of sociability (the institutions and communities that underpin, legitimate and stabilize these devices):

Alphabetic writing, for example, is a (technical) procedure whose social transmission presupposes, on the one hand, paper, inscription instruments, books (inert transmitters) and, on the other hand, school, publishers, a teaching staff (animate transmitters). The technical dispositif then appears inscribed in and through organizational relationships with their strategic “private” or “public” functions (agencies, centers, companies, funds, commissions, institutes, etc.) (Debray, 2000, p. 168, translation).²

In the study of scientific communication, the methodology of describing OM/MO relations allows us to investigate scientific publishing by discussing its more or less obvious dimensions, understanding it as a practice of material transmission.

² L'écriture alphabétique, par exemple, constitue une procédure (technique) dont la transmission sociale suppose, simultanément, d'un côté, le papier, les instruments d'inscription, les livres (transmetteurs inertes) et, de l'autre, l'école, les maisons d'édition, un corps enseignant (transmetteurs animés). Les supports techniques de l'information se trouvent alors *inscrits dans et à travers des relations organisationnelles dotées de fonctions stratégiques, qu'elles soient "privées" ou "publiques"* (Agences, Centres, Entreprises, Caisses, Commissions, Instituts, etc.).

Therefore, we are considering the media aspects of editorial objects. We see the specialized mediation we will deal with here as a set of techniques, protocols and processes that constitute a field. Its function is to control the production of meanings of its typical media, ensuring that they are recognized as communication between peers, moderating them and, only then, being moderated, legitimizing them. In short: as vectors of sensory practice (the practical, sensorial and affective affordability of organized matter), scientific journals operate based on the values cultivated in certain matrices of sociability (the way that organizations, institutions and communities are materialized in communicative practice).

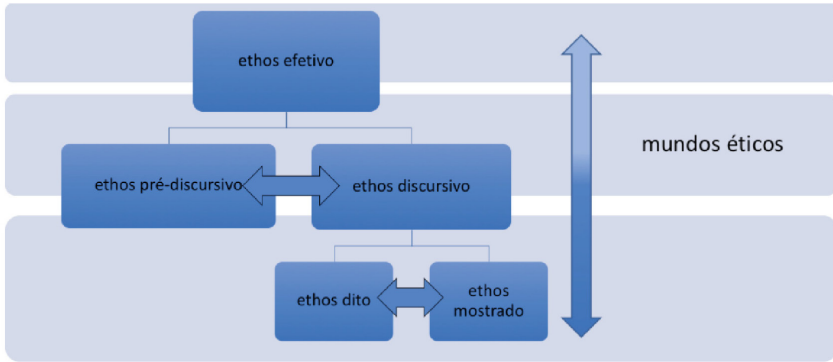
Editorial objects are endorsed by a specialized and institutional practice of mediation. The scientific knowledge is communicated through a series of transmission processes authorized by the scientific community (or the sectors of it that have decision-making power, veiled or not), and qualified in the system that institutes this community. There we have the relationship between matrices of sociability (science, academia, the university...), which shape the current scientific communication system itself, created and maintained by institutions, companies and bodies that govern and standardize it, and the various vectors of sensory practice in which these matrices pulsate, be they platforms, bibliometric indexes, discursive genres and other forms of regulation of the texts that must circulate transmitting scientific knowledge. Below, we present some data from a broader study, spelling out the implications of this OM/MO theoretical-methodological perspective: the inextricable relationship between media and the practices of academic publishing that constitute an ethical world.

The Ethical World of Scientific Communication in Journals

The increasingly specialized and standardized circulation of academic periodicals indicates that institutions and decision-making bodies of scientific communication not only manage this system and its editorial objects, but also promote and reinforce an ethical world that underpins the media, which shapes and legitimates, in turn, the ethical practice. An ethical world is a set of values and practices that underpin texts that are recognized as products of a community. In its discursive aspects, an ethical world evokes, in the scientific community, imaginaries of production, evaluation and, increasingly, “internationalization”, taken as the basis for professionalized communication. Ethical worlds make up what we called above the matrices of sociability, the MOs: every institution is governed by an ethic with which it governs its subjects and objects.

For this discursivization to be possible, the effective ethos is stabilized in a dispositif. Inspired by Maingueneau’s concept of ethos, Salgado and Delege (2018) propose a diagram that summarizes the correlations that produce this ethos and highlight its dynamics:

Figure 1 – Ethical Worlds in a Diagram of the Effective Ethos³



Source: Salgado and Delege (2018, p. 376).

By defining discursive communities that make up a single scientific community, the ethical world that underpins scientific communication contributes to the legitimization of a given science as a matrix of sociability (an MO, materialized organization), and it does this through the material inscriptions of texts that function as vectors of sensory practice (OM, organized matter), sensitizing all those involved in a given direction of production and consumption of these texts.

In the case of Brazilian scientific communication, the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) and the Scientific Electronic Library Online (SciELO) are the institutions that fundamentally work to standardize the functioning of scientific journals, establishing them as the central media for this communication, while the Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC) contributes to the dissemination of the principles established by the two agencies.

³ The *effective ethos* results from the relationship between *pre-discursive ethos* and *discursive ethos*, the latter stemming from the interaction between *stated ethos* and *displayed ethos*. The dynamics of this system rely on the material provided by *ethical worlds*.

With the declared aim of expanding and consolidating postgraduate studies in Brazil, Capes is a creation of the Ministry of Education that promotes the assessment of *stricto sensu* postgraduate studies (i.e. masters and doctorates), the access to scientific production and its dissemination, investment in the training of high-level resources and international scientific cooperation (Capes, 2021). It is responsible for Qualis-Periódicos, an intellectual production classification system that categorizes scientific journals. It also maintains its own journal portal, which brings together national journals evaluated by Qualis and distributed by SciELO.

SciELO is an electronic library that aims to provide open access to the journals in the SciELO Brazil Collection, also functioning as an indexing base. The manual *Critérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos científicos na Coleção SciELO Brasil* (2020) establishes periodically updated guidelines regarding the scientific character of these publications. It provides guidance on its editorial management and periodicity, the way articles are presented, among other technical issues.

ABEC, on the other hand, is a national non-profit civil society founded in 1985 that brings together individuals and companies with an interest in developing and improving the publication of technical-scientific journals; improving communication and the dissemination of information; and maintaining the exchange of ideas, the debate of problems and the defense of common interests. As one of its objectives is to maintain dialogue between members, institutions and societies involved in scientific publishing, the association promotes meetings and publications that address topics of interest, above all, to editors, and has recently also offered training courses in this area, such as that for scientific article evaluators.

Since a journal's circulation and visibility are inevitably related to its indexing, all scientific journals seek to adapt to the criteria disseminated by portals such as SciELO and Capes in order to integrate their collections, which places these criteria as reference models for Brazilian scientific publishing, although this is not their scope. These adjustments are not always beneficial to all types of journals as they promote what we perceive as a standardization effect: certain types of journals adapt to certain types of platforms, which welcome certain types of articles, that facilitate certain types of language use, research, publication and therefore knowledge production.

The vectors of sensory practice that make this effect explicit are diverse and are present in the different products of regulation that make up the editorial object in question, for example, in the electronic publishing platforms in Brazil, when Capes and SciELO began to require the Open Journal System (OJS) to centralize the entire editorial process of the journals. There are tensions in this organization. The use of the platform requires a reorganization of the editorial practices adopted until then.

We can see this in the examination of journals qualified in the highest evaluation extract that made up the corpus of the aforementioned research (Clares, 2023). From this research, we will mention data on three journals that operate on the OJS: *Geosp – Espaço e Tempo*, focused on Physical and Human Geography and published by the Department of Geography at FFLCH-USP; *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* (Rieb) – an interdisciplinary journal, published by the Institute of Brazilian Studies at USP; and *Cadernos Brasileiro de Terapia Ocupacional* (CBTO) – published at UFSCar.

From the outset, we would like to point out that all the detailed and comprehensive instructions in the system presented above do not prevent these journals from having to deal with various functions outside the platform, whether it is the processing of files and archives or dialogue with professionals and authors. The editor of CBTO commented in an interview that:

[...] Editora Cubo [the external company that handles the journal] doesn't use SEER [currently OJS]. We send the files in Word for them to mark up, communicate with the authors and make the pdf, then we upload the pdfs through the system, but within the area of each article; then the article is approved, then when they send the final version, we put the layout there and publish it. All the contact that Cubo's professionals have with the authors is by email (CBTO Interview, 2017 *In*: Clares, 2023)⁴.

Technically, even though the platform's function is not to enable all the stages of processing journals, but to document their editorial process, it is remarkable how the very gathering of information regarding communication between the different actors involved in the process and its status generates demands for the teams that go beyond the limits of the OJS. Keeping it up to date even before the publication of each volume, therefore, also becomes a task in the editorial routine. The report from an intern at the same journal reiterates this parallel functioning:

There's the online platform here at Cadernos [OJS], where the author can check various pieces of information. They can also check whether the article has been approved, but it's a bit complicated. Sometimes people

⁴ [...] a Editora Cubo [empresa externa que trata a revista] não usa o SEER [atualmente OJS]. A gente encaminha os arquivos em versão Word para eles fazerem a marcação, se comunicarem com os autores e fazerem o pdf, depois a gente sobe os pdfs pelo sistema, mas dentro da área de cada artigo; então o artigo está aprovado, depois, quando eles encaminham a versão final, a gente coloca lá o layout e publica. Todo contato que os profissionais da Cubo têm com os autores é feito por *e-mail*.

are a bit lazy, so I end up doing this part [of communicating with authors] more by email to make sure the person knows [about the publication's progress] and for a bit of convenience [...] (CBTO Interview, 2018 *In: Clares, 2023*⁵).

In addition to the issue of “convenience”, this direct access to authors also aims to solve problems regarding their digital literacy difficulties as OJS users. This need was pointed out by the editor of Geosp: “In cases where there is no feedback from the author, this is due to their difficulty in using the platform; this is why some authors forward their texts by e-mail and ask the editor to upload them to the platform” (Geosp Field Diary, *In: Clares, 2017*).

In these cases, in addition to the extra tasks of communicating with authors and updating the platform, we can also recognize a third demand, which concerns instructing authors in the proper use of the OJS. As the platform is intended not only for management, but also for publishing the journals themselves, as a journal to read, the layout is an important vector of sensory practice that has implications for the standardization effect. If we analyze the pages of these journals, we notice that they all have the same format and present their issues with the same structure:

⁵ Tem a plataforma on-line aqui dos Cadernos [OJS], em que o autor pode verificar várias informações. Ele verifica se o artigo foi aprovado também, mas é um pouco complicado. Às vezes as pessoas têm um pouco de preguiça, então eu acabo fazendo mais essa parte [de comunicação com autores] por *e-mail* para garantir que a pessoa saiba [do andamento da publicação] e por um pouco de comodidade [...]

Figure 2 – Layout of Rieb

The image shows the layout of the Revista IEB website. At the top left is the logo "revista ieb". Below it are navigation links: "ATUAL", "ARQUIVOS", and "SOBRE". On the top right is a search bar labeled "BUSCAR".

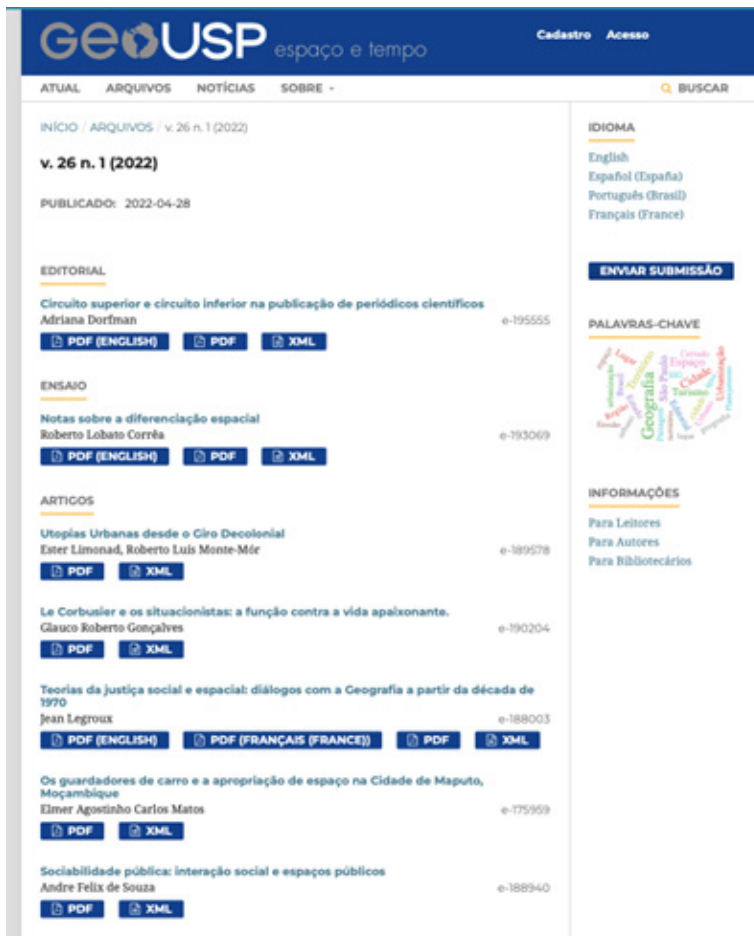
The main content area is divided into two columns. The left column contains the following elements:

- Navigation: "INÍCIO / ARQUIVOS / n. 81 (2022)"
- Issue title: "n. 81 (2022)"
- Two small images: a historical building and a landscape.
- Mission statement: "A Revista do Instituto de Estudos Brasileiros (RIEB) tem como missão refletir sobre a sociedade brasileira articulando múltiplas áreas do saber. Nesse sentido, empenha-se na publicação de artigos originais e inéditos, resenhas e documentos relacionados aos estudos brasileiros."
- Publication date: "PUBLICADO: 2022-04-29"
- Section: "EDIÇÃO COMPLETA" with a PDF icon.
- Section: "EDITORIAL" with a sub-section "Brasis sobrepostos: fontes da conformação e transformação do tempo" by Inês Gouveia, Luciana Suarez Galvão, and Wálter Garcia (pages 13-36), with a PDF icon.
- Section: "ARTIGOS" with three entries:
 - "O caráter exemplar da obra de Alexander von Humboldt" by Willi Bolle (pages 18-41), with a PDF icon.
 - "Observações e experiências de Alexandre Rodrigues Ferreira sobre agricultura no Paris (1764)" by Ermelinda Mourinho Patata (pages 42-62), with a PDF icon.
 - "Celso Furtado, o Golpe de 1964 e a Ditadura Militar" by Lílian da Rosa (pages 63-83), with a PDF icon.
- Final article: "'O que causa prazer': lundu entre neoclássicos e românticos na Casa da Ópera de Ouro Preto" by Mariana Mayor (pages 84-97), with a PDF icon.

The right column contains the "IDIOMA" section with language options: "English", "Español (España)", "Français (France)", and "Português (Brasil)".

Source: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* (c2023). Last access: Nov. 19, 2020.

Figure 3 – Layout of Geousp



Geousp espaço e tempo

Cadastro Acesso

ATUAL ARQUIVOS NOTÍCIAS SOBRE -

BUSCAR

INÍCIO / ARQUIVOS / v. 26 n. 1 (2022)

v. 26 n. 1 (2022)

PUBLICADO: 2022-04-28

EDITORIAL

Circuito superior e circuito inferior na publicação de periódicos científicos
Adriana Dorfman e-195555

PDF (ENGLISH) PDF XML

ENSAIO

Notas sobre a diferenciação espacial
Roberto Lobato Corrêa e-193069

PDF (ENGLISH) PDF XML

ARTIGOS

Utopias Urbanas desde o Giro Decolonial
Ester Limonad, Roberto Luis Monte-Mér e-189578

PDF XML

Le Corbusier e os situacionistas: a função contra a vida apaixonante.
Glauco Roberto Gonçalves e-190204

PDF XML

Teorias da justiça social e espacial: diálogos com a Geografia a partir da década de 1970
Jean Legroux e-188003

PDF (ENGLISH) PDF (FRANÇAIS (FRANCE)) PDF XML

Os guardadores de carro e a apropriação de espaço na Cidade de Maputo, Moçambique
Elmer Agostinho Carlos Matos e-175959

PDF XML

Sociabilidade pública: interação social e espaços públicos
Andre Felix de Souza e-188940

PDF XML

IDIOMA

English
Español (España)
Português (Brasil)
Français (France)

ENVIAR SUBMISSÃO

PALAVRAS-CHAVE

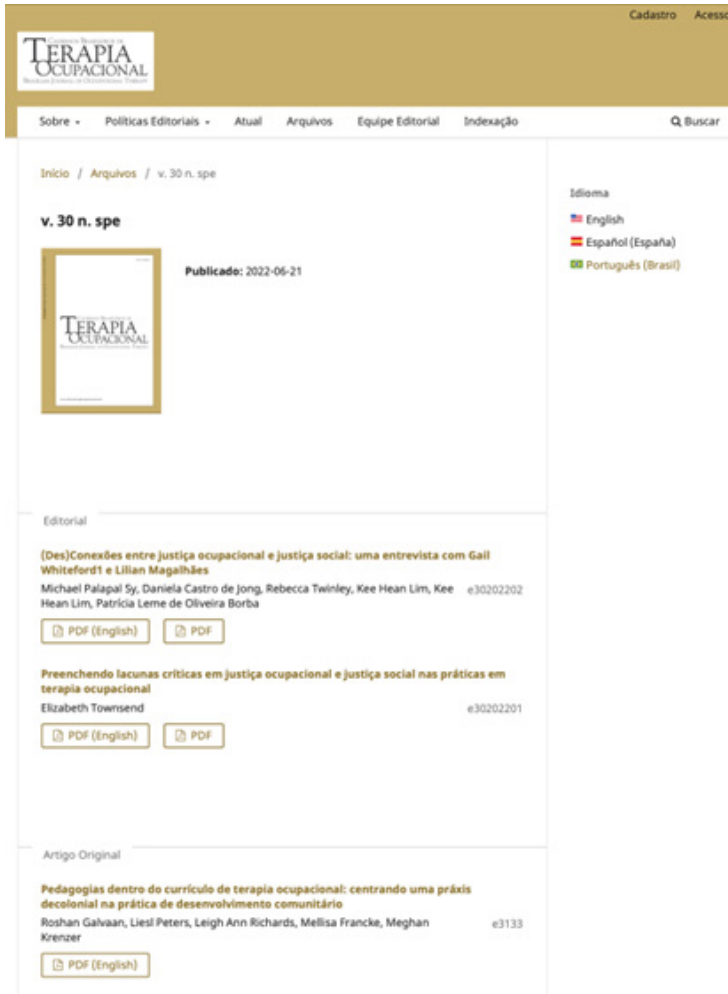
Geografia
Espaço
Cidade
Urbanismo
Território
Mobilidade
Transporte
Infraestrutura
Serviços
Ambiente
Qualidade de vida
Inclusão social
Desenvolvimento sustentável
Resiliência
Gestão urbana
Planejamento urbano
Políticas públicas
Governança local
Participação cidadã
Inovação social
Economia criativa
Cidades inteligentes
Sustentabilidade

INFORMAÇÕES

Para Leitores
Para Autores
Para Bibliotecários

Source: Geousp (c2023). Last access: Nov. 19, 2020.

Figure 4 – Layout of CBTO



Source: *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional* (c2023). Last access: Nov. 19, 2020.

All of them have the same layout, which gives access to the same types of information: the current issue (under Current, Home and/or About), previous issues (under Archives), the scope, submission and publication rules, the composition of the editorial team and contact

details (under About). Rieb and Geousp are the most similar because they are part of the journal portal of the same institution, USP, while CBTO is part of the journal portal of UFSCar.

As far as the structure of the issues is concerned, the scientific journal genre is conditioned to the OJS interface. As shown in Figures 2, 3 and 4, the complete issues are broken down into individual articles, which are made available by section of each journal with title, authors' names, pagination, and PDF. At the top of the page, the year, volume and/or number of the journal and its date of publication are displayed, information that indicates that the journals are periodically published – an important criterion for evaluating journals. The hyperlinks for the titles lead to their respective metadata pages and the PDFs give access to the full articles on a new page for viewing and downloading.

If we consider that the article in PDF format could be accessed directly by the title of the text, the metadata page would seem like an excess, not least because it repeats a lot of the information in the document. However, its function of recording and, in a way, guaranteeing the visibility of each individual text becomes clear when we look at the types of data it gathers and how it is organized. As well as the specific elements that make up the scientific article genre, such as the title, the authors' names and their affiliation details, the abstract and keywords, the authors' biodata and the text's list of references, the page also contains hyperlinks to the authors' profiles on the Open Researcher and Contributor ID (ORCID) and the Digital Object Identifier (DOI), a graph with the monthly numbers of downloads of the article and its citation possibilities according to various technical standards.

In short, priority is given to categories that deal with the traceability of articles in databases and bibliometric indexes, reinforcing quantitative criteria that lead to the undoing of what was

once understood as a scientific journal. They also impose limitations on humanities journals, which were once used to build thematic programmes and other types of collective activity.

Recognizing the dilemma that arises between the need to be part of this operation and the problems that editorial teams must face in order to do so, Rieb's executive editor draws attention to the constraints that come with complying with these criteria:

SciELO gives us the most work, but it's also what keeps us going. It's an index a little more recognized by Capes in Qualis, so we maintain SciELO at all costs, we comply with all the rules. We even have a lot of problems because a lot of things we want to do are a bit, I don't know, blocked; [SciELO] is a bit restrictive because of the rules in their manual [SciELO criteria]. So this [indexing in the SciELO database] is, on the one hand, good, but it's also a problem (Rieb Interview, 2018 *In*: Clares, 2023)⁶.

For Rieb, these limitations affect the very circulation of the journal, which can no longer ensure the thematic coherence of individual articles, characteristic of its interdisciplinary profile as it is linked to the Institute of Brazilian Studies (IEB-USP). In an attempt to circumvent the adaptation of the OJS layout, its editorial team has made an effort to produce and make available the full issues of the journal, which are indicated by the cover at the top of the main page of each issue, next to the description of its scope, and on the metadata page, to the right of the names of the authors, their institutional affiliation, the DOI and the keywords.

Despite the two indications on the cover, the only way to actually access the full issues of the journal is by clicking on the PDF

⁶ O SciELO é o que nos dá mais trabalho, mas é também o que mantém a gente. É uma indexação um pouco mais reconhecida pela Capes no Qualis, então a gente mantém o SciELO a todo custo, a gente cumpre todas as regras. Inclusive a gente tem muito problema porque muita coisa que a gente quer fazer é um pouco, sei lá, bloqueada; [o SciELO] é um pouco restritivo por essas questões de norma do manual deles [critérios SciELO]. Então isso [a indexação na base SciELO] é, por um lado, bom, mas é um problema também.

icon below “full issue” on the main page of each issue. Clicking on the cover image on both the main page and the metadata page takes you back to the journal page with the individual articles, not to the full issue. The PDF icon below the cover on the metadata page, on the other hand, takes you to the individual article on a new page for viewing and downloading.

When we investigated the origin of this publishing model, we came across the SciELO criteria recommendation for continuous publication:

Journals should preferably publish articles continuously throughout the year as soon as they are approved and edited. Articles are collected in an annual volume with or without periodic editions (issues). Each article is identified by a unique number within the volume and is always paginated from one. Continuous publication helps to speed up the communication of research *and journals operate as platforms for publishing articles, and no longer as publishers of periodic editions.* With most journals publishing in this way, it is established [that] the SciELO collection will promote a continuous flow of research communication with gains for all actors and stakeholders (SciELO, 2020, p. 21, our italics).

This operation as a platform for publishing articles to the detriment of publishing periodicals is not only SciELO’s proposal for all the journals that want to make up its collection, but also a practice adopted by its own indexing base, which dispenses any graphic element other than the simplified summary that characterizes a journal.

Given this logic of acceleration, evidenced by the replacement of journals by platforms that basically hang articles up, we note that the system of continuous publication is sustained by imaginaries of a

publishing process that does not compose volumes and, consequently, of the end of periodic publication. The term *journal* itself may now need adjustment.

On the SciELO website, we can see that these imaginaries of hegemony also appear in the platform's predominant language, English, which is used by default on the pages of all the journals indexed by the institution, even in the case of journals that, like Rieb, publish mostly in Portuguese. The default translation of all the elements of the page and the journal, except for the title of the journal, the name of its sections and the title of the editorial, shows that there is a preferential interest in the international circulation of the journals in the collection, which is stated in the SciELO criteria document itself:

Articles must contain a title, abstract and keywords in the original language of the article text and in English when this is not the original language. The same criterion applies to the visual summary. SciELO's priority line of action for internationalization seeks to maximize the number of original and review articles in English according to their subject area (SciELO, 2020, p. 16).

Although this statement is made in the section of the document that encourages multilingualism in scientific communication, the requirement for the title, abstract and keywords to be in English, regardless of the second language of greatest interest to each journal, together with the quest to publish more and more full articles also in English, reinforces the idea that "internationalizing scientific production" necessarily means publishing in English. There is therefore a contradiction when the institution states in its criteria that journals (which no longer operate according to a periodicity) "can

publish all articles in a single language, all articles simultaneously in more than one language, some articles in one language and others in another language, and still others simultaneously in more than one language” (SciELO, 2020, p. 16), but emphasizes the use of English due to its recommendation in the same document, the requirement to translate pre-textual elements and its use as a default on the platform.

The contrast between global and local interests also appears in other SciELO indexing requirements. CBTO had to mark its national rather than institutional circulation in its name, which since then has always been spelt in English:

That was an indication. We made an application to SciELO last year and it was rejected, and one of the issues they raised was that the journal has a national scope, but its name is institutional, and that they understood that this was part of a historical process, but that we should change it. We’ve been discussing this for a long time because it’s a very strong brand to call it “UFSCar’s”, right, so we’d been thinking about how to do it, then some people from the library science area had recommended that we try some initial indexing with the original name so that we could then make that link of “continuity of...”, so as not to look like a new journal, having to wait two years etc. So we did these processes and from issue 2 of 2017 we changed the name, so it’s *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional/ Brazilian Journal of Occupational Therapy*; we’ve already put the two titles together (CBTO Interview, *In: Clares, 2017*)⁷.

⁷ Essa foi uma indicação. A gente fez uma solicitação no ano passado para a SciELO e foi recusada, e uma das questões que eles colocaram é que a revista demonstra uma abrangência nacional, mas seu nome é institucional, e que eles entendiam que isso era parte de um processo histórico, mas que a gente deveria mudar. A gente vem discutindo isso há bastante tempo porque dá uma marca muito forte chamar “da UFSCar”, né, então a gente vinha pensando como fazer, aí algumas pessoas da área de biblioteconomia tinham indicado para tentar umas primeiras indexações com o nome original pra depois poder fazer aquela vinculação de “continuidade de...”, para não parecer uma nova revista, ter que aguardar 2 anos etc. Então a gente fez esses processos e aí a partir do número 2 de 2017 a gente mudou de nome, então é *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional/Brazilian Journal of Occupational Therapy*; a gente já colocou os dois títulos.

Highlighting other problems with the layout of articles on indexers such as SciELO, Rieb's executive editor points out the differences between what can be done on SciELO and USP's journal portal (OJS):

The need to put text by text on the SciELO site is due to the XML markup. SciELO is very standardized, so, for example, when we go to upload the files to USP's Portal de Revistas [another indexer], it has to be done manually; you put the cover, the table of contents, the whole file, and all this isn't available on the other indexers, it isn't available on SciELO and it isn't available on Redalyc, because they are different indexers. On the USP Journals Portal, this is done in a much better way, in my opinion, because it looks more like a journal: you go in and see the cover, the summary as it is there [in the full edition], the pages... There are a number of things there that give you more or less a sense that you're inside the summary of a journal. SciELO doesn't have a cover, it doesn't have a front page, it doesn't have a table of contents, it doesn't have the criteria [the journal's rules]; nothing that isn't an article and isn't scientific is there. For example, the criteria at the end of the journal aren't there, the IEB report, which we put as news, isn't there; they only consider what has a DOI, in other words, only articles, reviews and documents. You go there [to the SciELO page] and you only know it's from the journal because it's on the tab or under the name of the journal; it's all just there, it doesn't look like a journal. Everything counts in numbers. USP's Portal de Revistas already works a little differently. You have a sense of a journal when navigating. On SciELO and Redalyc, you access the tabs with the previous issues; you have the current issue, the archive, but you browse in a sequence of articles, in other words, if these articles are from a dossier, they are together with everyone else, they are not grouped by dossier. In this sense, the USP Journals Portal is a little better for browsing, getting to know, downloading, you have the

names of who did it, there's the pdf, which you can download if you want (Rieb Interview, 2018 *In: Clares, 2023*)⁸.

It's interesting to note that the elements valued by the professional on the USP portal are all those that signal the "look of a journal" he mentions, that is, that work as vectors of sensory practice of the complete journal, to some extent subverting the conditioning of the genre to the OJS and the SciELO indexer model: although the table of contents with the sections that appear in the complete volume is also usual in Geosp and CBTO, the cover of each complete edition, the complete volumes themselves and the pagination of the articles by volume are resources produced only by Rieb. CBTO has a generic cover with the name of the journal on the page of every issue published, but does not make complete issues available. Both it and Geosp adhered to the pagination recommended by SciELO for continuous publication, whereby "each article is identified by a unique number within the volume and is always paginated from one" (SciELO, 2020, p. 21, *apud Clares, 2017*).

At this point, we can't help but notice the influence of the editor's political activity, which is more publicly evident, for example, in the case of the new Qualis Periódicos, which has not only been the subject of constant clashes since it was proposed, but has also

⁸ A necessidade de colocar no site do SciELO texto por texto se dá pelas marcações XML. O SciELO é muito padronizado, então, por exemplo, quando a gente vai subir os arquivos no Portal de Revistas da USP [outro indexador], isso tem que ser feito manualmente; você coloca a capa, o sumário, o arquivo completo, e isso tudo não tem nos outros indexadores, não tem no SciELO e não tem na Redalyc, porque são indexadores diferentes. No Portal de Revistas da USP, isso é feito de um jeito na minha opinião bem melhor, porque fica mais com uma "cara de revista": você entra e vê a capa, o sumário da forma como está lá [na edição completa], as páginas... Tem uma série de coisas ali que te dão mais ou menos uma noção de que você está dentro do sumário de uma revista. No SciELO não tem capa, não tem expediente, não tem sumário, não tem os critérios [as normas da revista]; nada que não seja artigo e que não seja científico está lá. Por exemplo, os critérios que estão no final da revista não estão lá, o informe IEB, que a gente coloca como news ou notícias, não está lá; eles só consideram aquilo que tem DOI, ou seja, só artigos, resenhas e documentos. Você entra lá [na página do SciELO] e só sabe que aquilo é da revista porque está na aba ou debaixo do nome da revista; fica tudo jogado ali, não parece uma revista. Tudo é contado como números. No Portal de Revistas da USP já se trabalha um pouco diferente, com uma noção de revista, inclusive na navegação. No SciELO e na Redalyc, você acessa as abas com os números anteriores; você tem lá atual, arquivo, mas você navega numa sequência de artigos, ou seja, se esses artigos são de um dossiê, eles estão junto com todos, eles não são agrupados por dossiês. Nesse sentido, o Portal de Revistas da USP é um pouco melhor para navegar, conhecer, baixar, você tem lá nomes de quem fez, tem o pdf, que você baixa se quiser.

motivated editors from different areas, especially the humanities, to speak out about the precariousness of the functioning of many journals stimulated by the very mechanisms of scientific communication. Among the recurring criticisms that we saw in the series of debates held by the Brazilian Journal Portal Network in September 2020, professionals point to the lack of dialogue between the evaluation criteria and the editors of each area themselves, who are not consulted during the process; the adoption of bibliometric indexes that value foreign journals from hegemonic countries in the scientific context, as well as large scientific publishing companies that have primarily financial interests; the increase in evaluation requirements in a political context of fewer and fewer resources.

These and other empirical data presented by these editors show how the editorial process of scientific publications responds to institutional challenges specific to the current functioning of scientific communication, which condition the way in which scientific publishing takes place. It is interesting to note that the weaknesses of some of these procedures have also been discussed at specialized events, where editors from different areas are more openly exposing problems such as the lack of training for journal editors, who take on journals without any technical knowledge or editorial experience, the difficulty of managing a journal alone or with very small teams (or “Me-teams”, as one editor put it) and the lack of consolidated journal portals to support this work.

These traces of the ethical world that is sustained in the media of scientific communication allow us to say, in summary, that the type of standardization that is imposed has its political face inextricably linked to its technical face. This is why we have insisted that considering the way discourses circulate mediologically is crucial to

understanding what goes on in scientific communication, opacifying a way of doing things that is, after all, a historical construction, transformed over time according to the values that become relevant in the community that cultivates them.

To conclude this introduction to the theme of journals as media for scientific communication, we would like to quote the editor of Geosp, who emphasizes the mediating role of scientific journals in sustaining the imaginary constitutive of the scientific community, in other words, an ethical world that seeks to ensure that the existence of a community and the practices that qualify it as scientific are recognized:

The electronic journal has a good side and a very complicated side, which is: you had a handful of journals, those journals that maintained a tradition, but academic production has increased a lot in Brazil; I think the electronic journal responds to a demand that was knocking on the door, so it's easier to publish because you have hundreds of electronic journals. Now, who reads the electronic journal? You find one article or another when you're there producing a thesis or a dissertation or an article, and the journals had a greater prestige of being sought out and saying – "oh, journal x is the journal that brings not only research articles!" Because, if you look, most journals are journals that bring what? Partial research results or summaries of a thesis or dissertation, so who's going to read that? Only an audience that is also connected to that theme, and I don't think that should be the path of journals that want to be good, that want to stand out;

[...] the arrival of the electronic journal produced a reverse effect, in other words, did it democratize? It democratized, but it publicized everything and brought down interest, so people quote each other, but why? Because

it opened up this legal, normative, technical possibility, right? I think the journal has to worry about this a little (Geopusp interview, 2014. *In: Clares, 2017*)⁹.

References

ANGERMÜLLER, Johannes. Análisis del discurso después del estructuralismo. Los enunciados polifónicos en el espacio social. *In: HERZOG, Benno; Ruiz, Jorge Ruiz (ed.). Análisis sociológico del discurso. Enfoques, métodos y procedimientos. Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia, 2019. p. 101-124.*

BARAD, Karen. Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003.

BRAIDOTTI, Rosi. Posthuman Critical Theory. *In: BANERJI, Debashish; PARANJAPE, Makarand R. (ed.). Critical Posthumanism and Planetary Futures. New Delhi: Springer, 2016. p. 13-32.*

CADERNOS Brasileiros de Terapia Ocupacional. V. 30 n. esp. c2023. Arquivo. Available at: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/issue/view/87>. Last access: Nov. 19, 2020.

CLARES, Letícia Moreira. **Ritos genéticos editoriais em periódicos: gestão das autorias na comunicação científica.** 2023. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação

⁹ A revista eletrônica tem um lado bom e um lado bastante complicado que é: você tinha um punhado de revistas, essas revistas que mantinham uma tradição, mas a produção acadêmica aumentou muito no Brasil; acho que a revista eletrônica responde a uma demanda que estava batendo na porta, então fica mais fácil de publicar porque você tem centenas de revistas eletrônicas. Agora, quem lê a revista eletrônica? Você acha um artigo ou outro quando você está ali produzindo uma tese ou uma dissertação ou um artigo, e as revistas tinham um prestígio maior de ser buscadas e se dizer "oh, a revista x é a revista que traz não só artigos de pesquisa!" Porque, se você olhar, a maior parte das revistas são revistas que trazem o quê? Resultados de pesquisa parciais ou sínteses de uma tese ou de uma dissertação, e então quem vai ler isso? Só um público que também está ligado àquela temática, e não acho que esse deve ser o caminho das revistas que querem ser boas, que querem se destacar; [...] a chegada da revista eletrônica produziu um efeito reverso, ou seja, democratizou? Democratizou, mas publicizou de tudo e fez o interesse baixar, então as pessoas citam umas às outras, mas por quê? Porque abriu-se essa possibilidade legal, normativa, técnica, né? Acho que um pouco a revista tem que se preocupar com isso.

em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

CLARES, Letícia Moreira. **Mediação editorial na comunicação científica**: um estudo de dois periódicos de humanidades. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

DEBRAY, Régis. **Introduction à la médiologie**. Paris: PUF, 2000.

DEBRAY, Régis. **Manifestos midiológicos**. Tradução de Guilherme Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles. **Rethinking Context**. Language as an Interactive Phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

FERREIRA, Ana Elisa Sobral Caetano da Silva; DAMACENO, Livia Beatriz; SALGADO, Luciana Salazar. Me(i)diologia? Pensando o conceito de médium de Régis Debray e algumas traduções para o português brasileiro. *In*: SILVA, Eufrieda Pereira da; TOPAN, Juliana de Souza; MARTINS, Teresa Helena Buscato (org.). **Educação, literatura e linguagem em diálogo**. São Paulo: Gênio Criador, 2021.

GEOUSP: espaço e tempo. v. 26 n. (2022). c2023. Arquivos. Available at: <https://www.revistas.usp.br/geousp/issue/view/12157>. Last access: Nov. 19, 2020.

LATOUR, Bruno. **Science in Action**. Milton Keynes (England): Open University Press, 1987.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **Laboratory Life**. Princeton (EUA): Princeton University Press, 1979.

REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS (Rieb). n. 81 (2022). c2023. Arquivos. Available at: <https://www.revistas.usp.br/rieb/issue/view/12350>. Last access: Nov. 19, 2020.

SALGADO, Luciana Salazar. Um quadro teórico-metodológico para

o estudo dos objetos editoriais no tempo presente: contribuições da geografia de Milton Santos. **Cadernos do IEB**, São Paulo, v. 13, p. 101-112, 2020.

SALGADO, Luciana Salazar; DELEGE, Marina. Mundo ético e mídiuim: uma cenografia paulistana para a ciência brasileira. **Letras Hoje**, v. 53, n. 3, p. 374-385, 2018.

SCIELO Brasil. **Crítérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos científicos na Coleção SciELO Brasil**. São Paulo: SciELO, 2020. Available at: <https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/20200500-Criterios-SciELO-Brasil.pdf>. Last access: Oct. 28, 2023.

VERSCHUEREN, Jef. **Understanding Pragmatics**. London: Edward Arnold; New York: Oxford University Press, 1999.

Práticas de letramento acadêmico para a formação do pesquisador *stricto sensu*¹

ADA MAGALY MATIAS BRASILEIRO

JOSÉ ANTÔNIO BRANDÃO SOARES DE CARVALHO

SANDRA MARI KANEKO MARQUES

¹ Esta pesquisa é desenvolvida no âmbito do Projeto Temático "Aprendizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para formação de professores e de pesquisadores globalizados" (FAPESP processo n. 2022/05908-0), estando também vinculada ao Grupo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP), registrada no CNPq, e à pesquisa "A linguagem como instrumento de trabalho: as atividades do professor e os gêneros do *métier* docente", registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP, sob o número 2121120.6.0000.5150.

1 A pesquisa e seu contexto de produção

O letramento acadêmico tem se constituído, cada vez mais, como objeto de pesquisa, ocupando espaços significativos nos debates inerentes ao fazer científico ao redor do mundo (Assis, 2014a; Assis, 2014b; Corrêa, 2011; Carlino, 2017; Fiad, 2011; Hyland, 2009; Marinho, 2010; Street, 2010; Carvalho, 2014; Brasileiro, 2020). Entre os grupos de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que se dedicam a compreender as várias nuances que cercam o tema, Silva e Gonçalves (2021), em uma pesquisa bibliográfica, identificaram diversas linhas de pesquisa, que passamos a mencionar, realçando os autores mais representativos, sendo 13 linhas de pesquisa em letramento acadêmico (Marinho, 2010; Araújo; Bezerra, 2013; Fiad; Silva Miranda, 2014; Santos; Silva, 2020); 6 em letramento escolar (Rojo, 2001; Signorini, 2007); 3 em letramento do professor (Kleiman, 2006, 2009; Oliveira, 2010; Kleiman; Santos, 2014); 20 em letramento digital (Coscarelli; Ribeiro, 2011; Signorini, 2012; Komesu; Gambarato, 2013; Araújo; Pinheiro, 2014; Rezende, 2016; Ribeiro, 2016); 18 em letramento literário (Lajolo; Zilberman, 1991; Soares, 1999; Cosson, 2009); e 2 em letramento científico (Santos, 2007; Motta-Roth, 2011; Cunha, 2017).

Dentre os pressupostos teóricos que fundamentam o letramento acadêmico, podemos afirmar que estes articulam práticas de leitura e de escrita de docentes e discentes, estando, dessa maneira, relacionados a atividades sobre gêneros discursivos acadêmicos específicos. Entre os grupos de pesquisa que se dedicam ao tema, destacamos o Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e

Formação (NELLF), da PUC Minas, que, liderado pelas professoras Juliana Assis e Jane Silva, vem, desde 2001, mostrando pioneirismo no tema.

Um dos resultados desse trabalho é uma coletânea de *e-books* que tematizam as Práticas Discursivas em Letramento Acadêmico: questões em estudo, em parceria com a professora Fabiana Komesu, da Unesp, câmpus de São José do Rio Preto. Em seu quinto volume, a coletânea discute os desafios dos letramentos acadêmico-científicos, sendo estes as práticas observáveis no processo de disciplinas e/ou oficinas, do planejamento aos produtos finais, os quais possam lançar luz sobre modos de se fazer ciência na escola e/ou na universidade, considerando a participação dos estudantes, dos professores e/ou das instituições uma das frentes de trabalho assumida. É nessa frente que se insere a pesquisa que deu origem a este capítulo, cujo objetivo é o de refletir sobre o potencial das práticas de formação do pesquisador desenvolvidas por professores de pós-graduação *stricto sensu* em disciplinas vinculadas ao letramento científico. Para alcançar tal intento, dedicamo-nos a discutir os fundamentos teórico-conceituais que cercam o letramento acadêmico, bem como analisar práticas de formação relatadas por professores desse nível educacional no Brasil.

Partimos do pressuposto de que o percurso de práticas que alunos na pós-graduação *stricto sensu* já têm com o ambiente acadêmico, especialmente com a produção escrita, coloca-os como veteranos no desenvolvimento do letramento acadêmico, o que levaria o desafio do professor de escrita acadêmica ou metodologia científica para outro patamar, em se tratando de ensino e aprendizagem dessa habilidade. Mas se já foram superadas as dificuldades de um principiante nessa esfera da atividade, incluindo a prática escrita de alguns gêneros do discurso, como relatam Marinho (2010), Carlino (2017) e Brasileiro (2020), que contribuições as práticas propostas por

professores de pós-graduação em disciplinas vinculadas à pesquisa e à escrita acadêmica podem trazer para a formação do pesquisador em nível *stricto sensu*?

Para responder a essa questão, construímos um quadro teórico no intuito de esclarecer aspectos conceituais acerca (i) da língua(gem), abordando o seu caráter dialógico, interativo e sociocultural (Bakhtin, 2011; Corrêa, 2011); (ii) do letramento acadêmico e da importância do gênero do discurso nesse processo (Hyland, 2000; Marinho, 2010; Carlino, 2017); e (iii) da didática para o letramento acadêmico e os meandros relativos a ensinar essas práticas de letramento na e para a academia (Pimenta; Anastasiou, 2002; Street, 2010; Assis, 2014a; Assis, 2014b; Brasileiro, 2020).

Com base nesses pressupostos, aplicamos um questionário a professores de pós-graduação *stricto sensu*, que atuam/atuavam em disciplinas ou atividades de ensino que envolvessem escrita acadêmica e metodologia científica, solicitando-lhes que descrevessem as atividades propostas na pós-graduação com foco no letramento acadêmico e solicitamos o encaminhamento do plano de ensino de tais componentes curriculares. Neste capítulo, portanto, dedicamos-nos a apresentar o processo vivido para a geração e a análise dos dados coletados, bem como as reflexões em torno da abrangência do letramento nesse nível de formação, o qual ultrapassa as práticas da escrita acadêmica.

2 Letramento acadêmico e concepções imbricadas

Ao propormos um estudo que implica práticas de letramento acadêmico em nível avançado de formação, comprometemos a nossa abordagem com noções que perpassam uma concepção de língua

como atividade socioculturalmente situada (Bakhtin, 2011), uma perspectiva ideológica do letramento (Street, 1984) e um olhar para metodologias que possam vir ao encontro de tal visão. Nesta seção, buscamos explicitar tais noções.

2.1 Letramento e letramento acadêmico: o papel dos gêneros do discurso na atividade de linguagem

Historicamente, atribuiu-se o adjetivo “letrada” à pessoa que tem domínio da leitura e da escrita e que sabe usá-la em variadas situações sociointeracionais, mas, nos anos de 1980, a linguista Mary Kato (1986) trouxe para o Brasil o termo “letramento”, carimbando-o no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística”. A partir de então, outros dedicaram-se ao tema, ora buscando explicitar o conceito e diferenciá-lo de alfabetização (Soares, 1998; Kleiman, 1995); ora associando-o a letramentos múltiplos e novas tecnologias (Rojo, 1998); ora enfatizando uma área específica, como o letramento do professor (Kleiman; Matencio, 2005); ora, ainda, focalizando o letramento acadêmico (Corrêa, 2011; Assis, 2014a; Assis, 2014b).

Todos esses estudos geraram um volume considerável de publicações e contribuições para a compreensão desse fenômeno linguístico-discursivo, sendo que muitos deles buscaram diálogo com os estudos de Street (1984), que se esforçou para explicar e distinguir as práticas autônomas das práticas ideológicas de letramento. Para o autor, na abordagem autônoma, o texto escrito é visto como um produto preeminente, já que o domínio do código linguístico é demandado para o exercício da leitura e da produção de um texto. Nessa direção, as abordagens de sala de aula tendem a adotar esse modelo, repetindo práticas de leitura e escrita de textos abstratos e

descontextualizados. Já na perspectiva ideológica, tais práticas devem estar relacionadas ao contexto sócio-histórico e ideológico dos sujeitos participantes (alunos e professores). Desse ponto de vista, a escrita perde o lugar de supremacia, compartilhando-o com outros textos (orais ou multimodais) e outros campos de atividades que, nem sempre, demandarão saberes formais e escolarizados, mas que se relacionam a estruturas de poder e autoridade.

Para assumir uma noção de letramento ideológico, é necessário entendimento da concepção de língua(gem) como atividade dialógica e interativa, que acontece em determinado contexto social, político, cultural, econômico, histórico..., entre determinados sujeitos, que se vinculam a determinadas esferas de atividades (jornalística, pessoal, jurídica, acadêmica, profissional, entre outras), com determinados papéis sociais e finalidades de comunicação. Além disso, partimos do pressuposto de que a materialização dessa atividade de linguagem ocorre por meio do gênero do discurso, enunciado que possui estrutura composicional, estilo e conteúdo temático e que pode sofrer modificações, a depender de todos os elementos contextuais mencionados, os quais incidem sobre os processos de produção e de recepção dos textos (Bakhtin, 2011).

Na esfera acadêmica, cuja finalidade principal é o desenvolvimento intelectual e profissional de uma pessoa, a partir de consumo e produção de saberes específicos, os estudantes são (ou deveriam ser) levados a “[...] uma prática social situada, que envolve estratégias discursivas relacionadas com capacidades para usar códigos utilizados nos contextos acadêmicos, para ler e escrever textos nos gêneros dessa esfera, a fim de acessar os conhecimentos produzidos pela academia” (Kleiman; Vianna; De Grande, 2013, p. 4).

Assis (2014a) complementa que tais práticas se caracterizam por acontecerem em espaços “de produção, circulação e recepção de

discursos, gerados na interação entre os estudantes, os professores e as demais vozes com as quais estes interagem” (Assis, 2014a, p. 804). Nessa interação, esses sujeitos mobilizam os gêneros adequados às suas finalidades, acessam saberes diversos, experimentam novas situações de aprendizagem e também são levados a produzir novos saberes acadêmico-científicos.

Entendemos, dessa forma, que, para acessar esses saberes estabelecidos e desenvolver novos, é necessário que os estudantes sejam levados a vivenciar experiências acadêmicas que os façam mobilizar determinados gêneros, possibilitando-lhes o letramento por meio do agir discursivo socialmente localizado. Assim, para participar de um evento científico, por exemplo, um estudante iniciante de graduação poderá ser orientado a participar como ouvinte, fazer algumas leituras relativas ao tema, realizar apontamentos, fazer perguntas ao palestrante, produzir resumo etc. Já um veterano, tendo vivenciado percursos variados no Ensino Superior, pode participar desse mesmo evento como expositor em um simpósio, o que demandará dele uma inscrição, a submissão de um resumo dentro das normas do evento, a exposição oral no evento, a elaboração de uma apresentação em *PowerPoint*, a interlocução com os participantes da mesa etc., produzindo, recebendo e fazendo circular discursos vários, assim como acena Assis (2014a). Todas essas ações, mediadas por gêneros do discurso, promovem o letramento acadêmico desses estudantes de maneira processual.

2.2 O Desenvolvimento do Letramento Acadêmico: Ensinar e Aprender em Perspectiva Processual e Interacional

Não é necessário muito tempo para que o ingressante no Ensino Superior perceba que os processos de ensinar, aprender e produzir na universidade demandarão dele a apropriação de um domínio de linguagem específico, ou seja, que ele precisa ser letrado em sua área de conhecimento, para que possa estar e agir no mundo acadêmico, o que nem sempre ocorre de modo exitoso ou livre de frustrações.

Elementos intervenientes que perpassam esse processo têm sido objeto de observação de vários estudiosos. Entre esses elementos, a brasileira Marildes Marinho (2010) destaca certo falso pressuposto de professores do Ensino Superior de que os alunos chegariam à Universidade com domínio da escrita acadêmica. Ela explica que, por isso, os professores não ensinam as coisas mais óbvias, como, por exemplo, uma resenha, e que isso pode gerar reações negativas nos alunos, perante os retornos indesejados. Esse foco de pesquisa é também da argentina Paula Carlino (2017), segundo a qual “os tipos de escrita esperados pelas comunidades acadêmicas universitárias não são aprofundamentos do que os alunos deviam ter aprendido previamente. São novas formas discursivas que desafiam a todos os principiantes” (Carlino, 2017, p. 28).

Como forma de contribuir para a superação desse problema, os estudos de José António Carvalho (2014), no contexto português, defendem uma visão integradora e contínua entre a aula de Língua Portuguesa, na Educação Básica, e o processo de letramento acadêmico, no Ensino Superior. Para isso, sugere que haja alterações de práticas, no contexto da Educação Básica, no intuito de favorecer o desenvolvimento da escrita acadêmica.

No contexto da didática da escrita, as brasileiras Juliana Assis (2014b) e Ada Brasileiro (2020) apontam alguns gêneros do discurso acadêmico-científico que podem ser inseridos nos estudos universitários e contribuir para o processo de letramento. Assis (2014b) cita o resumo, a resenha, o projeto de pesquisa, o artigo científico e o memorial, destacando a resenha como um gênero que permite avançar em relação à apropriação de outros gêneros acadêmicos, por demandar o exercício de textualização semelhante aos do projeto de pesquisa, monografia e artigo científico.

Nessa mesma seara de estudos, Brasileiro (2020) observa o processo da didática da escrita acadêmica, na interface com as práticas docentes consideradas efetivas por parte de alunos de graduação. Ela constatou que os estudantes avaliam as práticas didáticas constituídas de interações individuais e voltadas para a construção do conteúdo temático do gênero em aprendizagem como as mais efetivas. Aqueles citaram orientações individuais sobre a escrita acadêmica, especialmente no que se refere à gestão de vozes na construção do diálogo teórico, à apresentação de modelos de uso da normalização dos gêneros, ao conteúdo temático e ao uso da variante culta da língua. Na perspectiva dos discentes, essas intervenções didático-discursivas levam-nos à reflexão “sobre o próprio fazer, tendo potencial de levá-los à resignificação dos seus saberes em torno da escrita acadêmica” (Brasileiro, 2020, p. 73), por estarem comprometidas com os aspectos dialógico e interacional da linguagem e fortalecerem a premissa de que o conhecimento se constrói, na interação entre os sujeitos, como prática social.

Assim considerando, tal prática poderia facilitar os processos de ensino e de aprendizagem do letramento acadêmico, visto que, como sinaliza o britânico Brian Street (2010), em estudo sobre escrita de artigos acadêmicos, há dimensões escondidas relativas a diferentes

fatores de ordem política, procedimental, teórica ou ideológica, que interferem no processo de escrita, mas que não estão explícitos ou não são ensinados aos alunos. É necessário, pois, pensar em práticas de letramento acadêmico que ultrapassem a materialidade de textos escritos e avançar para aquelas com potencial de abranger mais elementos discursivos e interacionais, na mobilização de gêneros orais e multimodais que constituem o ser e o agir na universidade por meio da linguagem. Assim, para além de elaborar uma resenha para avaliação do professor da disciplina, por exemplo, o estudante pode elaborá-la para veiculação em determinada mídia acadêmica com condições de recepção mais definidas; para além de apresentar um trabalho, o estudante pode promover um fórum temático e elaborar encaminhamentos desse evento aos sujeitos com poder de ação frente ao problema debatido.

É nesse processo que, na perspectiva interacional do ensino e da aprendizagem de língua como uma prática social, e ainda compreendendo que muitas dessas práticas já tenham sido vivenciadas por um aluno de pós-graduação *stricto sensu*, neste capítulo, dedicamo-nos a identificar que práticas são adotadas por professores nesse nível de ensino para a formação do pesquisador.

3 Orientações e procedimentos metodológicos

Considerando a natureza desta investigação, que não se preocupa com a relevância e a representatividade numérica dos dados, tendo como foco o desenvolvimento de diferentes práticas e atividades que envolvem o letramento acadêmico no contexto universitário (Erickson, 1991), nós a identificamos como uma pesquisa qualitativa, que pode ser entendida em seu caráter exploratório. Procura, assim, gerar novos conhecimentos sobre práticas de letramento e escrita

acadêmica, sem uma aplicação ou intervenção prática prevista, restringindo-nos à busca de “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gehardt; Silveira, 2009, p. 35) sobre as práticas didáticas desenvolvidas em diferentes contextos educacionais.

A pesquisa bibliográfica tomou por base os autores já apresentados nas seções anteriores deste texto e apontam para a necessidade de avançar os estudos do letramento acadêmico tanto para o campo do *stricto sensu* quanto para a averiguação de outros gêneros que circundam o ambiente universitário, para além dos textos escritos. Essas constatações lançaram o ambiente de pesquisa para outros espaços, práticas e sujeitos, os quais se localizam no campo da pós-graduação e que se abrem para a escuta dos professores desse nível de ensino, para a formação de pesquisadores.

Essa escuta foi feita por meio da aplicação de um questionário elaborado por meio de um formulário do *Google*, contendo questões abertas, para o levantamento de perfil de docentes envolvidos em práticas pedagógicas com foco no letramento acadêmico em contextos de pós-graduação. Feita a categorização de informações obtidas nos questionários, na medida da necessidade de aprofundar ou esclarecer algum tema, foram realizadas entrevistas com os docentes participantes, gravadas em áudio, utilizando recursos disponíveis no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, em que puderam detalhar algumas práticas desenvolvidas por eles. Não obstante, para o melhor detalhamento das atividades e práticas desenvolvidas, analisamos, também, planos de ensino de disciplinas ministradas em programas de pós-graduação e outros documentos, como livros e demais tipos de produção, que pudessem atestar alguns produtos das referidas práticas e atividades. Tais instrumentos, procedimentos e documentos estão organizados de acordo com seus respectivos objetivos no Quadro 1:

Quadro 1 – Instrumentos, procedimentos e documentos

INSTRUMENTO PROCEDIMENTO DOCUMENTO	OBJETIVO	PARTICIPANTES
Questionário	Levantar o perfil de docentes Apontar práticas e atividades de letramento acadêmico	Docentes de diferentes programas de pós-graduação no Brasil
Entrevista	Esclarecer algumas práticas e atividades desenvolvidas	
Programa de ensino	Discutir práticas utilizadas	

Fonte: Elaboração própria.

3.1 Perfil dos participantes

Como dito, os participantes desta pesquisa constituem-se de professores e pesquisadores que atuam/atuaram em programas de pós-graduação e que estiveram engajados em atividades didáticas para o desenvolvimento do letramento acadêmico e da escrita acadêmica. O questionário foi enviado a 20 professores-pesquisadores (doravante PP), dentro do perfil mencionado, via *WhatsApp*. Foram obtidas informações de 9 (nove) participantes de instituições públicas e/ou privadas das regiões Sudeste, Norte e Nordeste do país, sendo quatro deles da subárea de Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, dois de Linguística, um de Formação de Professores de Língua Portuguesa e dois da área de Direito. O tempo de atuação nos programas varia de 3 (três) a 24 (vinte e quatro) anos, conforme pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	INSTITUIÇÃO	ÁREAS DE ATUAÇÃO	TEMPO NA PÓS
PP 1	Universidade Federal de Ouro Preto	Linguística Histórica	9 anos
PP 2	Universidade Federal do Ceará	Linguística	5 anos
PP 3	Universidade Federal de São Carlos	Formação de Professores de Inglês/Ensino e Aprendizagem de Inglês	20 anos
PP 4	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, câmpus São José do Rio Preto	Linguística Aplicada e Língua Inglesa	24 anos
PP 5	Universidade Federal de Ouro Preto	Formação de Professores de Língua Portuguesa	3 anos
PP 6	Universidade Federal do Pará	Direito	7 anos
PP 7	Fundação Instituto de Administração – São Paulo	Advocacia/Consultoria Jurídica	11 anos
PP 8	Universidade Federal do Espírito Santo	Língua Inglesa	7 anos
PP 9	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Araraquara	Formação de Professores de Inglês/Ensino e Aprendizagem de Inglês	9 anos

Fonte: Elaboração própria.

No que tange à formação em letramento acadêmico e em pesquisa, podemos citar as seguintes disciplinas ministradas pelos participantes:

- PP 1: Aquisição da Linguagem e Ensino Lexicologia; Lexicografia e Terminologia; Linguagem e Prática Social; Tópicos de Variação e Mudança Linguística; e **Métodos de Pesquisa**;
- PP 3: Teorias Gramaticais e Gramáticas Pedagógicas; e **Seminários de Pesquisa em Linguística Aplicada**;
- PP 4: A Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas; e **Metodologias de Investigação em Estudos Linguísticos II**;
- PP 5: Linguística Aplicada; e **Métodos de Pesquisa**;
- PP 6: Violência, Sistema Penal e Direitos Humanos; e **Metodologia de Pesquisa em Direito**;
- PP 7: **Metodologia da Pesquisa e Didática do Ensino Superior**; e Direitos Sociais;
- PP 8: Tópicos em Linguística Aplicada; Ensino-aprendizagem de Inglês e Educação Bilíngue;
- PP 9: **Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas (8 créditos)**; e Inglês para Fins Acadêmicos: questões teórico-metodológicas (4 créditos).

Das 20 disciplinas mencionadas, destacamos 7 que trazem em seu título as seguintes palavras-chave: “pesquisa”, “método” e/ou “metodologia”. Para as demais disciplinas, foi necessário avaliar se o respondente anexou o plano de ensino e/ou incluiu descrições sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e se tais conteúdos tinham relação com nosso objeto de estudo. Como alguns desses participantes não ministravam disciplinas que tratavam diretamente de letramento acadêmico ou metodologia de pesquisa, incluímos a possibilidade de o participante mencionar atividades desenvolvidas com o mesmo foco. Assim sendo, a participante PP2 relatou que se envolve com o ensino, pesquisa e orientação de discentes e cita como

fruto desse trabalho uma publicação em formato de *e-book* sobre ensino de produção de textos acadêmicos sob a ótica da análise do discurso. Ao solicitarmos mais detalhes com relação à publicação, a participante informou que ministrou uma disciplina abordando metodologia de pesquisa.

Já PP8 mencionou que, no programa de pós-graduação em que atua, não ministra disciplinas com esse foco. No entanto, na graduação em Letras-Inglês, ministrava as disciplinas intituladas “Práxis: escrita acadêmica” e “Práxis: pesquisa e ensino”, ambas incluindo questões de metodologia de pesquisa e escrita de textos acadêmicos. Assim, em se tratando de disciplinas de graduação, optamos por não incluí-la na análise de dados da seção seguinte.

4 Práticas de letramento acadêmico no stricto sensu: o que dizem os professores?

De forma a organizar os dados, passaremos a descrever as ementas e as propostas de atividades dos professores-pesquisadores participantes, buscando analisar esses dados à luz das teorias que embasam este estudo, além de refletir sobre o potencial dessas práticas para a evolução nos processos de letramento desses alunos já avançados nas dinâmicas do espaço acadêmico. Dessa maneira, retomando os dados do questionário de PP1, sua disciplina intitulada *Métodos de Pesquisa* tem como ementa:

Métodos científicos, formação do pesquisador e transformação da realidade. O processo de construção do conhecimento científico. Projeto de pesquisa científica. Percursos teórico-metodológicos para pesquisas diversas. Escolhas conceituais, teóricas e metodológicas. Fontes, leitura, revisão bibliográfica e escrita de pesquisa (PP1, plano de ensino, excerto 1).

Observamos que a disciplina trata da formação de pesquisadores, trazendo discussões importantes sobre elaboração de projetos de pesquisa, escrita acadêmica, diferentes métodos científicos, corroborando seus objetivos de que “os alunos sejam capazes de compreender o que seja fazer uma pesquisa, observando a ética, a caracterização do fazer pesquisa além de conhecer alguns textos que circulam no meio acadêmico”. Na ementa, propõe-se o desenvolvimento da escrita acadêmica por meio da apresentação de diversos gêneros textuais, dentre os quais: artigos científicos, dissertação, ensaio científico, estudo de caso e fichamento.

A disciplina é oferecida para ingressantes no mestrado e envolve a dimensão teórica mencionada e uma dimensão prática em que os discentes devem avaliar projetos dos colegas fazendo contribuições para sua melhoria e, posteriormente, reescrever os projetos com base nas avaliações. Notamos o teor processual com relação ao uso da língua e o desenvolvimento do letramento acadêmico por meio do percurso sugerido de uma pesquisa, envolvendo a leitura de textos, percursos metodológicos, formação metodológica do pesquisador e o processo de escrita acadêmica. Tal percurso pode ser observado na metodologia da disciplina:

O curso terá uma parte teórica para cujas aulas espera-se a participação ativa dos alunos, e uma outra parte mais prática. Nessa segunda parte pretende-se que os alunos possam ler os pré-projetos uns dos outros (pré-projetos com os quais os mestrandos foram aprovados no processo seletivo), a fim de que possam, a partir do que discutimos na primeira parte do curso, fazer uma leitura crítica dos textos dos colegas e fazerem contribuições para melhoria do texto original. A partir daí, caberá aos alunos, com base nas discussões/sugestões dadas pelos alunos e a professora da disciplina, reescrever o pré-projeto, com apoio do Orientador, e entregá-lo para avaliação (PP1, plano de ensino, excerto 2).

Na parte prática, PP1 relatou em seu questionário que solicita aos alunos a reescrita do projeto em formato de artigo, relacionando a alguma unidade da disciplina, seguindo orientações formais de uma revista científica da área, dando espaço da disciplina para o processo de escrita como uma prática socioculturalmente situada (Bakhtin, 2011), por meio do gênero do discurso pré-projeto.

Já a PP2 não nos forneceu um plano de ensino, nem mencionou uma disciplina específica sobre método de pesquisa ou escrita acadêmica. Sendo assim, foi feito contato com a docente via *WhatsApp*, em que ela nos forneceu mais detalhes sobre o *e-book* produzido a partir de sua experiência em disciplinas ministradas envolvendo metodologia e/ou escrita acadêmica em seu programa de pós-graduação.

[...] eu abordo a ideia da Ciência como sendo um discurso, como sendo uma prática discursiva e aí vou mostrando que essa prática tem regras e dentre essas regras de inserção na comunidade científica, essas regras vão além do que escrever textos [...] dentro de uma prática mais ampla, pois escrever textos está articulado com essas dimensões de publicação e todas as regras dessa prática, aí dou essa ideia geral no início depois a gente trata basicamente do gênero, projeto de pesquisa, né? e aí pra trabalhar e esse gênero, cada parte desse gênero [...] e nesse processo os alunos vão produzindo as primeiras versões de cada elemento, de cada parte do seu projeto de pesquisa e eu vou dando retorno dessas versões e aí eles vão construindo cada parte até [...] o finalzinho quando a gente chega uma versão apresentável num momento da disciplina em que eu instituo pareceristas que vão fazer a leitura desses projetos e dar retorno pra eles e a partir disso que dou uma nota (Entrevista PP2, excerto 1).

Além disso, a docente informou que paralelamente a essa prática, durante a disciplina, os alunos apresentam seminários a partir de textos teóricos, abordando a elaboração do projeto de pesquisa. Dessa maneira, eles se envolvem com o arcabouço teórico que respalda cada uma das partes de um projeto que vem sendo desenvolvido de forma prática. As práticas de PP1 e PP2 vão ao encontro do que Brasileiro (2020) apontou sobre intervenções didático-discursivas envolvendo aspectos dialógico e interacional da linguagem, pois ambas partem da premissa de que a construção do conhecimento é processual e se dá por meio da prática social da interação entre os participantes e da vivência de outras situações acadêmicas que promovem o letramento, para além da escrita.

Na disciplina de “Seminário de Pesquisa em Linguística Aplicada”, oferecida pela PP3 em seu programa e que se destina a alunos de doutorado, de acordo com a docente, são realizadas poucas leituras pré-estabelecidas, pois o ponto de partida é o próprio projeto de pesquisa dos alunos. PP3 relata em seu questionário que:

Como primeira atividade o aluno deve relatar suas experiências anteriores com pesquisa (mestrado, IC, TCC); preparar uma apresentação, como se estivesse expondo para uma banca examinadora, mas depois contar os bastidores da pesquisa, os caminhos percorridos, dificuldades, mudanças que se fizeram necessárias, experiências favoráveis, desfavoráveis, ganhos, limitações e uma reflexão sobre o que faria diferente ou gostaria de ter sabido antes de iniciar o desenvolvimento da pesquisa relatada. Fazem uma reflexão, compartilhando essas informações com a professora e os colegas de turma. Esse processo pode levar até um terço das aulas totais, a depender do número de alunos, mas é fundamental para o conhecimento de várias teorias (que embasaram pesquisas diversas) e para contribuir com focos de atenção e cuidado necessários ao pesquisador, especialmente de doutorado (PP3, questionário, excerto 1).

Por meio desse processo de inserção do aluno no *design* do curso, nota-se a centralidade do papel do discente na disciplina. Notamos que o espaço dedicado à reflexão sobre experiências anteriores tem como foco a tomada de consciência do próprio trabalho e do processo de se formar pesquisador. Essa ênfase se repete nas discussões durante a disciplina, fazendo com que se crie

união e empatia entre os colegas e muitos relatam estar menos frustrados ao perceber que as dificuldades são recorrentes. Como principais pontos temos: a importância de um desenho coeso entre questões de pesquisa, teorias basilares e metodologia, o que parece muito óbvio, mas não está sempre claramente acessível ao próprio pesquisador. Destacamos a importância de fazer “piloto” dos instrumentos de coleta; de se rever se as teorias selecionadas servirão de sustentação para a discussão dos dados, que não podem ser meramente descritos, se a metodologia está clara, condizente com as perguntas, instrumentos, contextos e situações de coleta e análise e falamos, também, do processo de submissão dos projetos ao comitê de ética. Tudo isso, preferencialmente, a partir dos desafios e/ou frustrações relatadas pelos próprios alunos, o que os deixa muito mais atentos a esses passos e procedimentos que parecem corriqueiros em pesquisas, mas que precisam de atenção focada para cada novo estudo científico a ser desenvolvido (PP3, questionário, excerto 2).

No excerto anterior, destacamos o trecho em que a docente revela que “Tudo isso, preferencialmente, a partir dos desafios e/ou frustrações relatadas pelos próprios alunos”, pois nele fica claro o foco na interação entre os sujeitos participantes e sua troca de saberes e experiências. De acordo com o plano de ensino apresentado pela docente, temos como ementa:

Seminários sobre questões teóricas comuns aos projetos do alunado. Oficinas para discussão da análise de dados das pesquisas em desenvolvimento. Apresentar trabalho com resultados parciais de suas investigações (PP3, plano de ensino, excerto 1).

Ainda no plano de ensino, na justificativa da proposta de tal disciplina, temos:

Seminários destinados a alunos que estejam desenvolvendo pesquisas que se ocupem de temas em ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Necessário ter dissertação de Mestrado concluída, pois o desenvolvimento das atividades depende deste fator (PP3, plano de ensino, excerto 2).

Observamos tanto na ementa quanto na justificativa relatada pela docente que a abordagem ideológica de Street (1984) se faz presente, pois as discussões, reflexões e atividades desenvolvidas se relacionam com o contexto sócio-histórico e ideológico dos participantes (alunos). Tal fato faz com que a escrita se relacione a outros campos de atividades que nem sempre demandam saberes formais e escolarizados.

Já PP4 menciona, em seu questionário, sua principal disciplina oferecida em seu programa de pós-graduação como sendo na área de avaliação no ensino de línguas. Entretanto, na última questão do questionário (“Relate, o mais detalhadamente possível, as práticas que desenvolve nas disciplinas que ministra ou nas atividades que exerce, no intuito de construir saberes relativos à formação do estudante para a pesquisa e para a escrita acadêmica. Por exemplo, pode ser alguma prática exitosa em sala de aula ou alguma prática mais recorrente que envolva o ensino e a aprendizagem de metodologias da pesquisa e da escrita acadêmica”), o docente menciona uma disciplina de

metodologia. Essa disciplina é considerada obrigatória para alunos de doutorado de todas as linhas de pesquisa e ministrada por todos os professores do programa. Em sua ementa e objetivos, temos respectivamente:

Disciplina oferece noções básicas sobre metodologias em subáreas da Linguística e em Linguística Aplicada que assegurem formação para atuação do doutor como pesquisador em Estudos Linguísticos (PP4, plano de ensino, excerto 1).

O objetivo da disciplina é oferecer conhecimento sobre metodologias em mais de uma subárea da Linguística e Linguística Aplicada ao doutorando de modo a promover sólida formação como pesquisador em Estudos Linguísticos e aprimoramento de seu projeto de pesquisa, de maneira a garantir contribuições inovadoras na especialidade em que se insere” (PP4, plano de ensino, excerto 2).

O docente não relata com detalhes o trabalho desenvolvido na disciplina em seu questionário, informando que desenvolve “aspectos e procedimentos de pesquisa em Linguística Aplicada, em disciplina de Metodologia para alunos de Doutorado” (PP4, questionário, excerto 1). Assim, com base na análise do plano de ensino da disciplina ministrada pelo docente, destacamos que o foco principal recai sobre a formação do discente como pesquisador, a partir de leituras de textos e produção de saberes específicos que os levem a uma prática social situada por meio de estratégias discursivas presentes em contextos acadêmicos, segundo Kleiman, Vianna e De Grande (2013).

Com relação à PP5, ressaltamos que a docente leciona na mesma instituição de PP1 e também é responsável pela mesma

disciplina, intitulada “Métodos de Pesquisa”. Ao indagarmos a docente, ela nos explicou que a referida disciplina é ministrada pelo corpo docente de seu programa em revezamento, sendo oferecida uma vez a cada dois períodos. A ementa da disciplina não muda nesses oferecimentos, mas a metodologia, os critérios de avaliação e as referências podem sofrer algumas alterações, em função do docente que a ministra.

Sobre as práticas desenvolvidas na disciplina, a docente detalha em seu questionário:

A primeira parte do curso acontece com aulas mais expositivo-dialogadas, perpassadas pela materialidade dos exemplos e atividades que promovem a discussão no grupo. Para isso, para cada aula, indico leituras obrigatórias, em torno das quais são desenvolvidos os temas do encontro. A segunda parte do curso dará ênfase às diversas metodologias, assim, são promovidas apresentações orais por parte dos alunos, a partir das referências fornecidas. A última parte da disciplina será dedicada à leitura crítica e contribuições para os projetos dos alunos. Para isso, são realizadas rodadas de leitura em que os colegas, simulando bancas de qualificação, dando a oportunidade de todos os projetos serem lidos, analisados e agraciados com as considerações dos colegas e da professora. A disciplina culmina com a entrega do projeto de pesquisa reescrito. A participação do orientador, nesse momento do trabalho, é fundamental, visto que as decisões tomadas, após as reflexões feitas pelo aluno, não podem se sobrepor às orientações dadas por seu professor orientador (PP5, questionário, excerto 1).

Destacamos, neste excerto, a prática de simulação de bancas de qualificação, “dando a oportunidade de todos os projetos serem lidos, analisados e agraciados com as considerações dos colegas e da

professora”. Tal prática condiz com as asserções feitas por Assis (2014b) de que as interações entre estudantes e professores mobilizam gêneros acadêmicos adequados a determinados propósitos, por intermédio de diferentes saberes. Os estudantes são levados a experienciar atividades acadêmicas, mediadas por gêneros do discurso que promovem o letramento acadêmico processual desses estudantes.

PP5 em seu conteúdo programático, diferentemente de sua colega PP1, que no mesmo plano de ensino opta por trabalhar gêneros acadêmicos para o desenvolvimento da escrita (artigo, dissertação, ensaio, fichamento, estudo de caso), inclui um item sobre pesquisa de fontes, leitura, revisão bibliográfica e escrita, que tem foco maior no processo de formação em pesquisa do que na escrita acadêmica, pois procura envolver o aluno em:

V.1 – Localização das fontes e obtenção do material

V.2 – A produção de um sumário textual

V.3 – A leitura com objetivo definido

V.4 – Organização e tomada de notas das leituras

V.5 – O processo de escrita do trabalho (PP5, plano de ensino, excerto 1).

Uma das participantes da pesquisa da área de Direito, PP6, em seu programa de pós-graduação, é responsável por ministrar a disciplina de Metodologia de Pesquisa em Direito. Em sua ementa, temos como foco:

Objeto e desafios da pesquisa em Direito. Métodos de pesquisa. Desenvolvimento e técnicas da pesquisa em Direito. Elaboração de trabalhos acadêmicos na Pós-Graduação. Estruturação de um projeto de

pesquisa em Direito. Redação e normalização de trabalhos acadêmicos. O papel da orientação na Pós-Graduação (PP6, plano de ensino, excerto 1).

Notamos que há conteúdos abrangentes, comuns a qualquer área de conhecimento, tais como “elaboração de trabalhos acadêmicos na pós-graduação”, “redação e normalização de trabalhos acadêmicos” e “o papel da orientação na pós-graduação”, bem como questões sobre pesquisa e metodologia de pesquisa voltados para a área de Direito. Para desenvolver tais temas, a docente propõe a leitura e discussão de textos teóricos, a apresentação e o debate de textos e estudos de caso que elucidem esses temas do conteúdo programático. E como forma de avaliação, propõe-se a elaboração de portfólios de atividades dos alunos, assim sendo, podemos afirmar que há um estímulo ao desenvolvimento da autonomia dos discentes e um caráter processual do desempenho ao longo da disciplina.

Nas referências bibliográficas da disciplina, temos Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), autoras da área de Letras e Linguística, responsáveis pela organização de uma série de livros, de seis volumes, sobre escrita acadêmica no contexto universitário, intitulada “Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos”. Esta aborda: resumo, resenha, artigos acadêmicos, diário de leitura, artigo de opinião e planejamento de gêneros acadêmicos. Tal fato pode indicar que há o desenvolvimento da escrita acadêmica de forma instrumental, ou seja, por meio de técnicas e estratégias textuais e discursivas do gênero acadêmico.

Igualmente na área de Direito, PP7 também foi responsável por uma disciplina de metodologia, intitulada “Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica e Jurídica”, cuja ementa prevê:

Análise dos métodos e técnicas de pesquisa científica e jurídica, com ênfase na pesquisa qualitativa e quantitativa e na técnica de argumentação jurídica, de modo a facilitar pesquisas organizadas, críticas, reflexivas e construtivas. Estudo da formulação de um problema de pesquisa jurídica, com exame de todos os passos fundamentais para a elaboração de projeto/dissertação de mestrado e de artigos científicos, além de instrumentos de raciocínio importantes para a realização de diferentes trabalhos técnico-jurídicos. A redação jurídica e a metodologia de estudos de caso serão tratadas com especial importância, por serem fundamentais para a formação dogmático-científica no campo do Direito. Apresentação e discussão de métodos e técnicas de ensino voltados ao aperfeiçoamento das práticas docentes (PP7, plano de ensino, excerto 1).

Ressaltamos, no excerto do plano de ensino, alguns trechos como “análise dos métodos e técnicas de pesquisa científica” e “passos fundamentais para a elaboração de projeto/dissertação de mestrado e de artigos científicos”, pois indicam, tais como outras disciplinas aqui tratadas, a ênfase dada no processo de produção científica escrita.

O docente relata, em seu questionário, suas práticas em sala de aula da seguinte maneira:

Em regra, os cursos eram iniciados com aulas expositivas dialogadas para fins de construção de uma base comum de conhecimentos e familiarização com autores e terminologias. As aulas seguintes seguiam o modelo de seminários, baseados em obras previamente indicadas somadas a outras, selecionadas pelos estudantes, a fim de estimular a pesquisa bibliográfica e a ampliação do universo de autores. Sempre era reforçada a necessidade de os estudos teóricos serem acoplados a situações problema concretas, inclusive como forma de auxiliar os estudantes com a construção de suas dissertações - vale destacar que uma dificuldade recorrente era construir

um problema de pesquisa pautado em dados de realidade, visto que, no Direito, há um forte apego a estudos meramente conceituais e pesquisas exclusivamente bibliográficas (PP7, questionário, excerto 1).

Dentre os 4 módulos da disciplina, um deles é dedicado ao desenvolvimento da escrita acadêmica por meio do estudo de métodos e técnicas de redação científica, incluindo dissertações e artigos científicos, suas estruturas, técnicas de redação e normas formais. As aulas expositivo-dialogadas se assemelham às práticas de discussão e reflexão com os discentes na disciplina de PP3, assim como a proposição de apresentações de seminários de PP1, PP2, PP3 e PP5.

Nossa última participante, PP9, ministra uma disciplina intitulada “Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas”, aberta para todos os alunos do programa de pós-graduação, o que acaba incluindo discentes de linhas distintas. Tal disciplina tem como objetivos:

1. Refletir sobre o conceito de ciência, produção de conhecimento e paradigma científico;
2. Introduzir aos alunos os principais temas e linhas de pesquisa em Linguística Aplicada na contemporaneidade;
3. Familiarizar os alunos com as diferenças entre pesquisa qualitativa e quantitativa;
4. Discutir os diferentes tipos de pesquisas em Linguística Aplicada (etnografia, pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa narrativa, estudo de caso);
5. Analisar instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados;

6. Abordar aspectos éticos nas pesquisas e nas relações entre pesquisadores, participantes e contextos de investigação.
7. Apresentar e analisar a estrutura, bem como a linguagem utilizada em projetos de pesquisa (PP9, plano de ensino, excerto 1).

Em sua ementa, temos:

A disciplina focalizará conceitos-chave em pesquisa; a natureza do conhecimento científico, bem como aspectos teórico-metodológicos acerca das especificidades na investigação do processo de ensino e aprendizagem de línguas, oferecendo norteamentos para o desenvolvimento de pesquisas, por meio da discussão da metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada, abordando diferentes paradigmas científicos, métodos, instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados. Além disso, serão discutidas questões éticas em pesquisas na contemporaneidade. Paralelamente, será dada ênfase ao aperfeiçoamento das habilidades acadêmicas, no que concerne ao gênero discursivo acadêmico para a elaboração de artigos científicos e projetos de pesquisa (PP9, plano de ensino, excerto 2)

Além dos conhecimentos ligados à epistemologia da ciência, algo comum nos demais planos de ensino, destacamos no excerto o trecho que trata da ênfase “ao aperfeiçoamento das habilidades acadêmicas, no que concerne ao gênero discursivo acadêmico para a elaboração de artigos científicos e projetos de pesquisa”. Essa ênfase pode ser observada nos critérios de avaliação, que consistem em leituras e participação em aula, apresentação de seminários no formato de simulação de bancas, tal como PP3 e PP5, mas também inclui a produção textual do:

Projeto de pesquisa, com ênfase no capítulo de metodologia de investigação (instrumentos, procedimentos, coleta de dados e forma de análise de dados) respeitando-se tanto a estrutura quanto a linguagem desenvolvida na disciplina (PP9, plano de ensino, excerto 3).

Dessa maneira, podemos afirmar que suas práticas se assemelham às de PP1 e PP5 ao conceber a prática escrita como um processo ao longo da disciplina, tal como recomenda Assis (2014b), uma vez que há o desenvolvimento de gêneros do discurso acadêmico-científico inseridos nas atividades propostas, contribuindo para o processo de letramento dos discentes.

Ressaltamos que, além dessa disciplina, em 2020, durante a pandemia, foi realizada uma parceria com outra instituição e professor responsável por uma disciplina semelhante, com a participação de outros docentes dos dois programas em questão e pesquisadores convidados de outras instituições no Brasil e no exterior, tal como consta no questionário da docente, em que ela descreve

uma atividade em conjunto com outros docentes para a realização de um colóquio *online* sobre diversos temas em pesquisa na área de LA. Tal iniciativa originou o canal do Youtube: <https://www.youtube.com/@mapeali8691/streams> (PP9, questionário, excerto 1).

Tal atividade colaborativa pode ser tomada como dentro da abordagem ideológica (Street, 1984), pois se relaciona ao contexto sócio-histórico e ideológico dos sujeitos participantes (alunos e professores) e envolve textos e discursos diversos, com potencial de desvelar aquilo que, na concepção de Street (2010), ainda está na ordem do oculto.

Considerações finais

Ao nos propormos refletir sobre o potencial das práticas de formação do pesquisador desenvolvidas por professores de pós-graduação *stricto sensu*, em disciplinas vinculadas ao letramento acadêmico-científico, questionamo-nos se teríamos dados suficientes que pudessem contribuir para a robustez dos estudos até aqui desenvolvidos. As respostas que obtivemos dos participantes não somente nos propiciaram deduções importantes, como tiveram potencial de apontar algumas prospecções.

Cotejando os nossos dados com fatos científicos advindos de pesquisas anteriores que nos serviram de suporte, foi possível verificar que, nas respostas fornecidas por todos os professores, existe, nesse nível de formação, uma preocupação em oportunizar aos alunos a construção de saberes acerca dos meandros da metodologia científica e dos fundamentos epistemológicos de se construir o saber científico, com uma abordagem que parece ser mais aprofundada do que aquelas apresentadas em nível de graduação (Brasileiro, 2020).

Em consonância com o que já vem sendo estudado, pôde-se também identificar a ênfase dada aos gêneros acadêmicos escritos, com especial atenção ao projeto e, muitas vezes, com favorável destinação de espaço ao trabalho com artigo, dissertação, ensaio, estudo de caso e fichamento. O que nos chamou a atenção positivamente, nos dados, foi a atenção dada ao processo da produção desses textos e às reflexões proporcionadas sobre tal processo, o que foi observado em 7 (sete) das 8 (oito) propostas didáticas analisadas. Essas práticas também avançam para a promoção de intervenções didático-discursivas dialógicas e interacionais, promovendo interlocução entre alunos, professores e pesquisadores citados. A nosso ver, tais práticas podem significar avanços na formação da consciência do pesquisador sobre

limitações e possibilidades de cada esfera acadêmica e do próprio objeto de pesquisa, avançando em direção ao desvelamento das dimensões escondidas a que se refere Street (2010).

Os dados e as reflexões que construímos em torno deles também nos levaram à conclusão de que ainda há pouco espaço para o desenvolvimento de saberes acadêmicos discursivos que ultrapassam o texto escrito, nessas propostas acadêmicas para formação do pesquisador em nível *stricto sensu*. Definitivamente, processos de letramento como atividades discursivas e gêneros acadêmicos orais e multimodais mobilizados para a participação em um evento científico, assim como descrito neste capítulo, não podem ser negligenciados e devem ser tomados como objetos de ensino e aprendizagem. Tais considerações vão ao encontro do que Silva e Gonçalves (2021, p. 3) apontam, uma vez que “o letramento acadêmico envolve princípios pedagógicos, metodológicos e formativos, além de interação, semelhantes em qualquer ambiente educacional”.

Quanto às limitações e/ou necessidades de avanço para a delimitação desta pesquisa, entendemos que o discurso sobre o que se faz seja diferente do que efetivamente é feito. Assim, o avanço desta pesquisa passaria pela observação dessas aulas e pelo acompanhamento processual das produções desses estudantes.

Referências

ARAÚJO, Camila Maria de; BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do Curso de Letras. **Revista Diálogos**, n. 9, mai/jun., 2013. DOI: 10.13115/2236-1499.2013v1n9p5. Acesso em: 2 abr. 2023.

ARAÚJO, Julio; PINHEIRO, Regina Cláudia. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; SOUSA GÓES, Marcos Lúcio de (org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 293-320.

ASSIS, Juliana Alves. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 43, n. 2, p. 801-815, maio-ago. 2014a. Available at: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/482/361>. Last access: Nov. 19, 2023.

ASSIS, Juliana Alves. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. **Eutomia**. Recife, v. 1, p. 543-561, 2014b. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/482/361>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. Didática da escrita acadêmica: práticas docentes efetivas na perspectiva de alunos de graduação (Academic writing teaching: effective teaching practices from the perspective of undergraduate students). **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 2, p. 55-77, maio-ago. 2020. DOI: 10.22481/el.v18i2.6995. Acesso em: 19 nov. 2023.

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

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

CARVALHO, José Antônio Brandão. Literacia acadêmica: da escola básica ao ensino superior - uma visão integradora. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25983/14269>. Acesso em: 8 dez. 2023.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 333-356, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, 2011. (Coleção Linguagem e Educação).

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, Rodrigo Bastos. 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, jan.-mar. 2017. DOI: 10.1590/s1413-24782017226809. Acesso em: 2 abr. 2021.

ERICKSON, Frederick. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. *In*: FREED, Barbara F. (ed.) **Foreign language acquisition research and the classroom**. Massachusetts, D.C.: Heath and Company, 1991. p. 338-353.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 357-369, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116/1039>. Acesso em: 19 nov. 2023.

FIAD, Raquel Salek; SILVA MIRANDA, Flávia Danielle Sordi. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um Curso de Letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, v. 1, n. 1, p. 31-50, Jan./Jun. 2014.

GEHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p. (Educação a Distância)

HYLAND, Ken. Writing in the disciplines: research evidence for specificity. **Taiwan International ESP Journal**, v. 1, n. 1, p. 5-22, 2009.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75–91.

KLEIMAN, Angela B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, v. 13, n. 24, p. 17–30, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4389/4544> . Acesso em: 2 abr. 2023.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A.; VIANNA, Carolina.; DE GRANDE, Paula. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. **Scripta**, v. 17, n. 32, p. 173-194, 11 jul. 2013.

KLEIMAN, Angela B.; SANTOS, Cosme. B. dos. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; SOUSA GÓES, Marcos Lúcio de;

SILVA, Wagner Rodrigues (org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes, 2014. p. 183-204.

KOMESU, Fabiana; GAMBARATO, Renira Rampazzo. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 16, n. 1, 2013. DOI: 10.15210/rle.v16i1.15437. Acesso em: 2 abr. 2021.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**: livro e literatura no Brasil. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1991.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (coord.). **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, Santa Maria, v. 1, n. 0, 2011. DOI: 10.5902/npesq.v0i0.3983. Acesso em: 2 abr. 2021.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. In: VÓVIO, Claudia Lemos; SITO, Luanda; GRANDE, Paula Bacarat De (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 121-140.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

REZENDE, Mariana Vidotti de . O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 94-107, jul. 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.1.94-107. Acesso em: 2 abr. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 91-111, jul./dez. 2016. DOI: 10.15210/rle.v19i2.15260. Acesso em: 2 abr. 2021.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? *In*: SIGNORINI, Inês *et al.* (org.). **Investigando a relação oral/escrito: e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, Milena dos; SILVA, Cícero da. Letramento acadêmico e desenvolvimento da escrita por alunos indígenas em uma Licenciatura em Educação do Campo, Brasil. **Revista EntreLetras**, Araguaína, v. 11, n. 2, maio/ago. 2020. DOI: 10.20873/uft.2179-3948.2020v11n2p243. Acesso em: 2 abr. 2021.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474-550, set./dez. 2007. DOI: 10.1590/S1413-24782007000300007. Acesso em: 2 abr. 2021.

SIGNORINI, Inês. Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. *In*: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Maria do Couto (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 317-334.

SIGNORINI, Inês. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. *In*: SIGNORINI, Inês.; FIAD, Raquel Salek. (org.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 282-299.

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira. Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v.

14, n. 1, e29164, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.29164. Acesso em: 12 jan. 2024.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17–48.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

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

STREET, Brian. V. Dimensões “Escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://encr.pw/E9IBD>. Acesso em: 19 nov. 2023.

Academic Literacy Practices for Researcher Education at Stricto Sensu Level¹

ADA MAGALY MATIAS BRASILEIRO

JOSÉ ANTÔNIO BRANDÃO SOARES DE CARVALHO

SANDRA MARI KANEKO MARQUES

¹ This research is part of the Thematic Project "University apprentices in contemporary academic-scientific literacy practices for the training of globalized teachers and researchers" (FAPESP process n° 2022/05908-0) and is also linked to the Language, Literacy and Teacher Professionalization Study Group (GELP), registered with the CNPQ, and to the research project "Language as a working tool: teacher activities and the genres of the teaching *métier*", registered with the UFOP Research Ethics Committee under the number 42121120.6.0000.5150.

1 The Research and its Production Context

Academic literacy has increasingly become an object of research, residing in inherent debates in scientific practices around the world (Assis, 2014a; Assis, 2014b; Corrêa, 2011; Carlino, 2017; Fiad, 2011; Hyland, 2009; Marinho, 2010; Street, 2010; Carvalho, 2014; Brasileiro, 2020). Among the research groups registered in the Directory of Research Groups in Brazil (DRGB) of the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) that are dedicated to understanding the various nuances surrounding the subject, Silva and Gonçalves (2021), in a bibliographical study, identified several research lines, which we will now mention, highlighting the most representative authors, being 13 in academic literacy (Marinho, 2010; Araújo; Bezerra, 2013; Fiad; Silva Miranda, 2014; Santos; Silva, 2020); 6 on school literacy (Rojo, 2001; Signorini, 2007); 3 on teacher literacy (Kleiman, 2006, 2009; Oliveira, 2010; Kleiman; Santos, 2014); 20 on digital literacy (Coscarelli; Ribeiro, 2011; Signorini, 2012; Komesu; Gambarato, 2013; Araújo; Pinheiro, 2014; Rezende, 2016; Ribeiro, 2016); 18 in literary literacy (Lajolo; Zilberman, 1991; Soares, 1999; Cosson, 2009); and 2 in scientific literacy (Santos, 2007; Motta-Roth, 2011; Cunha, 2017).

Among the theoretical assumptions that underpin academic literacy, we can say that it articulates the reading and writing practices of teachers and students and is thus related to activities on specific academic discourse genres. Among the research groups dedicated to the subject, we would highlight the Center for Studies in Languages, Literacies and Formation (NELLF) at the Pontifical Catholic University of Minas Gerais (PUC Minas), which, led by professors Juliana Assis and Jane Silva, has been pioneering the subject since 2001.

One of the results of this work is a collection of *e-books* on Discursive Practices in Academic Literacy: issues under study, in partnership with Professor Fabiana Komesu, from São Paulo State University (Unesp), São José do Rio Preto campus. In its fifth volume, the collection discusses the challenges in academic-scientific literacy, with observable practices in courses and/or workshops, from planning to final products, which can shed light on ways of doing science at school and/or university, considering the participation of students, teachers, professor and/or institutions. It is on this strand that the research that gave rise to this chapter is inserted, the aim of which is to reflect on the potential of researcher practices developed by *stricto sensu* postgraduate professors in disciplines linked to scientific literacy. In order to achieve this, we discussed the theoretical and conceptual foundations surrounding academic literacy, as well as analyzing training practices reported by professors at this educational level in Brazil.

We departed from the assumption that the path of practices that students in *stricto sensu* postgraduate programs already have within the academic environment, especially with written production, places them as veterans in the development of academic literacy, which would take the challenge of teaching academic writing or scientific methodology to another level, when it comes to teaching and learning this skill. But if the difficulties of a beginner in this activity have already been overcome, including the written practice of some discourse genres, as reported by Marinho (2010), Carlino (2017) and Brasileiro (2020), what contributions practices proposed by postgraduate professors in disciplines linked to research and academic writing can bring to researchers at *stricto sensu* level? To answer this question, we built a theoretical framework in order to

clarify conceptual aspects about (i) language, addressing its dialogical, interactive and sociocultural character (Bakhtin, 2011; Corrêa, 2011); (ii) academic literacy and the importance of discourse genre in this process (Hyland, 2000; Marinho, 2010; Carlino, 2017); and (iii) didactics for academic literacy and the intricacies of teaching these literacy practices in and for academia (Pimenta; Anastasiou, 2002; Street, 2010; Assis, 2014a; Assis, 2014b; Brasileiro, 2020).

Based on these premises, we applied a questionnaire to *stricto sensu* postgraduate professors who work/worked in courses or teaching activities involving academic writing and scientific methodology, asking them to describe activities proposed in their postgraduate courses focusing on academic literacy, and we requested them to submit the teaching plans for these curricular components. In this chapter, therefore, we not only present the process of generating and analyzing the data collected, but also the reflections on the scope of literacy at this level of training, which goes beyond academic writing practices.

2 Academic Literacy and Intertwined Conceptions

By proposing a study that involves academic literacy practices at an advanced level of education, we are committing our approach to notions that permeate a conception of language as a socioculturally situated activity (Bakhtin, 2011), an ideological perspective on literacy (Street, 1984) and an overview on methodologies that can meet this perspective. In this section, we try to explain these notions.

2.1 Literacy and Academic Literacy: the Role of Discourse Genres in Language Activity

Historically, the adjective “literate” has been used to refer to people who are proficient in reading and writing and who know how to use it in a variety of socio-interactive situations, but in the 1980s, linguist Mary Kato (1986) brought the term “literacy” to Brazil and coined it in her book “No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística” (In the world of writing: a sociolinguistic perspective). Since then, others have dedicated themselves to the subject, sometimes seeking to make the concept explicit and differentiate it from literacy (Soares, 1998; Kleiman, 1995); sometimes associating it with multiple literacies and new technologies (Rojo, 1998); sometimes emphasizing a specific area, such as teacher literacy (Kleiman; Matencio, 2005); sometimes focusing on academic literacy (Corrêa, 2011; Assis, 2014a; Assis, 2014b).

All of these studies have generated a considerable volume of publications and contributions to the understanding of this linguistic-discursive phenomenon, many of which have sought dialog with the studies of Street (1984), who endeavored to explain and distinguish autonomous practices from ideological literacy practices. According to the author, in the autonomous approach, the written text is seen as the pre-eminent product, since mastery of the linguistic code is required to read and produce a text. In this sense, classroom approaches tend to adopt this model, repeating practices of reading and writing abstract and decontextualized texts. From an ideological perspective, these practices must be related to the socio-historical and ideological context of the participating subjects (students and teachers). From this point of view, writing loses its place of supremacy, sharing it with

other texts (oral or multimodal) and other fields of activity that may not always require formal, school-based knowledge, but which are related to structures of power and authority.

In order to adopt a notion of ideological literacy, it is necessary to understand the concept of language as a dialogic and interactive activity, which takes place in a certain social, political, cultural, economic, historical... context, between certain subjects, who are linked to certain spheres of activity (journalistic, personal, legal, academic, professional, among others), with certain social roles and communication purposes. Furthermore, we presume that the materialization of this language activity occurs through the discourse genre, an utterance that has a compositional structure, style and thematic content and which can undergo modifications depending on all the contextual elements mentioned, which have an impact on the processes of production and reception of texts (Bakhtin, 2011).

In the academic sphere, whose main purpose is the intellectual and professional development of a person, based on the consumption and production of specific knowledge, students are (or should be) led to “[...] a situated social practice, which involves discursive strategies related to abilities to use codes used in academic contexts, to read and write texts in the genres of this sphere, in order to access the knowledge produced by the academy” (Kleiman; Vianna; De Grande, 2013, p. 4²).

Assis (2014a) adds that these practices are characterized by taking place in spaces “of production, circulation and reception of discourses, generated in the interaction between students, teachers and other voices with which they interact” (Assis, 2014a, p. 804³). In

2 “[...] uma prática social situada, que envolve estratégias discursivas relacionadas com capacidades para usar códigos utilizados nos contextos académicos, para ler e escrever textos nos géneros dessa esfera, a fim de acessar os conhecimentos produzidos pela academia” (Kleiman; Vianna; De Grande, 2013, p. 4).

3 de produção, circulação e recepção de discursos, gerados na interação entre os estudantes, os professores e as demais vozes com as quais estes interagem” (Assis, 2014a, p. 804)

this interaction, these subjects mobilize the appropriate genres for their purposes, access diverse knowledge, experience new learning situations and are also led to produce new academic-scientific knowledge.

We therefore understand that, in order to access this established knowledge and develop new ones, students need to have academic experiences that make them mobilize certain genres, enabling them to become literate through socially located discursive action. Thus, to take part in a scientific event, for example, a beginner undergraduate student may be instructed to participate as a listener, do some reading on the topic, make notes, ask questions to the speaker, write an abstract, etc. On the other hand, a veteran student, having experienced various paths in higher education, may take part in the same event as an exhibitor at a symposium, which will require them to register, submit an abstract in accordance with the event's rules, give an oral presentation at the event, prepare a PowerPoint presentation, talk to the participants at the table, etc., producing, receiving and circulating various discourses, as Assis (2014a) points out. All these actions, mediated by discourse genres, promote the academic literacy of these students in a procedural way.

2.2 The Development of Academic Literacy: Teaching and Learning from a Processual and Interactional Perspective

It doesn't take long for those entering higher education to realize that the processes of teaching, learning and producing at university will require them to appropriate a specific language domain, in other words, they need to be literate in their area of knowledge so that they can be and act in the academic world, which doesn't always happen successfully or without frustration.

A number of scholars have observed intervening elements in this process. Among these elements, Brazilian Marildes Marinho (2010) highlights a certain false assumption on the part of higher education professors that students arrive at university with a command of academic writing. She explains that this is why they do not teach the most obvious things, such as a book review, and that can generate negative reactions in students, given the unwanted feedback. This is also the focus of research by Argentinian Paula Carlino (2017), according to whom “the types of writing expected by university academic communities are not a deepening of what students should have learned previously. They are new discursive forms that challenge all beginners” (Carlino, 2017, p. 28⁴).

As a way of helping to overcome this problem, José António Carvalho’s (2014) studies in the Portuguese context advocate an integrative and continuous vision between Portuguese language classes in primary education and the academic literacy process in higher education. To this end, he suggests that there should be changes to practices in the context of basic education, in order to encourage the development of academic writing.

In the context of writing didactics, Juliana Assis (2014b) and Ada Brasileiro (2020) point out some genres of academic-scientific discourse that can be included in university studies and contribute to the literacy process. Assis (2014b) mentions the abstract, the book review, the research project, the scientific article and the memoir, highlighting the book review as a genre that allows for progress in relation to the appropriation of other academic genres, as it requires a textualization exercise similar to that of the research project, monograph and scientific article.

⁴ “os tipos de escrita esperados pelas comunidades acadêmicas universitárias não são aprofundamentos do que os alunos deviam ter aprendido previamente. São novas formas discursivas que desafiam a todos os principiantes” (Carlino, 2017, p. 28).

In this same field of study, Brasileiro (2020) looks at the process of teaching academic writing, at the interface with teaching practices considered effective by undergraduate students. She found that students evaluated teaching practices consisting of individual interactions and aimed at constructing the thematic content of the genre being learned as the most effective. They cited individual guidance on academic writing, especially with regard to the management of voices in the construction of theoretical dialogue, the presentation of models for the use of genre standardization, thematic content and the use of the formal variant of the language. From the students' perspective, these didactic-discursive interventions lead them to reflect "on their own doing, with the potential to lead them to re-signify their knowledge about academic writing" (Brasileiro, 2020, p. 73⁵), as they are committed to the dialogical and interactional aspects of language and strengthen the premise that knowledge is constructed in the interaction between subjects, as a social practice.

This could facilitate academic literacy teaching and learning, since, as Brian Street (2010) points out in a study on writing academic articles, there are hidden dimensions related to different political, procedural, theoretical or ideological factors that interfere in the writing process, but which are not explicit or taught to students. It is therefore necessary to think about academic literacy practices that go beyond the materiality of written texts and move towards those with the potential to encompass more discursive and interactional elements, mobilizing oral and multimodal genres that constitute being and acting at university through language. So, in addition to writing a review for the subject teacher's evaluation, for example, the student could write it for publication in a specific academic media outlet with more defined reception conditions; in addition to

⁵ "sobre o próprio fazer, tendo potencial de levá-los à ressignificação dos seus saberes em torno da escrita acadêmica" (Brasileiro, 2020, p. 73).

presenting a paper, the student could promote a thematic forum and draw up guidelines for this event for subjects with the power to act on the problem debated.

It is in this process that, from the interactional perspective of language teaching and learning as a social practice, and also understanding that many of these practices have already been experienced by a *stricto sensu* postgraduate student, in this chapter, we dedicate ourselves to identifying which practices are adopted by professors at this level of education for the training of researchers.

3 Methodological Guidelines and Procedures

Considering the nature of this research, which is not concerned with the relevance and numerical representativeness of data, since it focuses on the development of different practices and activities involving academic literacy in the university context (Erickson, 1991), we identify it as qualitative research, which can be understood in its exploratory nature. It seeks to generate new knowledge about literacy practices and academic writing without an intended practical application or intervention, restricting itself to the search for “greater familiarity with the problem, with a view to making it more explicit or building hypotheses” (Gehardt and Silveira, 2009, p. 35⁶.) about the teaching practices developed in different educational contexts.

The bibliographical research was based on the authors already presented in previous sections of this chapter and they point to the need to advance studies of academic literacy both in the field of *stricto sensu* and in investigations of other genres that surround the university environment, in addition to written texts. These findings have opened the research environment to other spaces, practices and

⁶ “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gehardt; Silveira, 2009, p. 35).

subjects, which are located in the field of postgraduate studies and which are open to listening to professors at this level of education, for the training of researchers.

This listening was done by applying a questionnaire (a Google form), containing open questions, to describe participants involved in pedagogical practices focused on academic literacy in postgraduate contexts. Once the information obtained from the questionnaires had been categorized, interviews to deepen or clarify a topic were conducted with the participating teachers, recorded on audio, using resources available on the instant messaging application WhatsApp, in which they were able to detail some of the practices they develop. However, in order to better detail activities and practices developed, we also analyzed course syllabus in postgraduate programs and other documents, such as books and other types of production, which could describe some of the products of these practices and activities. These instruments, procedures and documents are organized according to their respective objectives in Table 1:

Table 1 – Instruments, Procedures and Documents

INSTRUMENT PROCEDURE DOCUMENT	OBJECTIVE	PARTICIPANTS
Questionnaire	To outline the profile of professors To point out academic literacy practices and activities	Professors from different postgraduate programs in Brazil
Interview	To clarify some of the practices and activities carried out	
Course syllabus	To discuss pedagogical practices used	

Source: authors' own elaboration.

3.1 Profile of the Participants

As mentioned before, the participants in this investigation are professors and researchers who work/worked in postgraduate programs and were involved in teaching activities concerning academic literacy and academic writing. The questionnaire was sent to 20 professors/researchers (henceforth PR), within the aforementioned profile, via WhatsApp. Information was obtained from 9 (nine) participants from public and/or private institutions in the Southeast, North and Northeast regions of the country, four of whom are from the subfield of English Language Teaching and Learning, two from Linguistics, one from Portuguese Language Teacher Education and two from Law. The length of time participants have worked in their programs varies from 3 (three) to 24 (twenty-four) years, as it can be seen in Table 2:

Table 2 – Profile of Research Participants

PARTICIPANTS	INSTITUTION	AREAS OF ACTIVITY	TIME IN POST
PP 1	Federal University of Ouro Preto	Historical Linguistics	9 years
PP 2	Federal University of Ceará	Linguistics	5 years
PP 3	Federal University of São Carlos	English Teacher Education/English Teaching and Learning	20 years
PP 4	São Paulo State University, São José do Rio Preto campus	Applied Linguistics and English Language Teaching	24 years
PP 5	Federal University of Ouro Preto	Portuguese Teacher Education	3 years
PP 6	Federal University of Pará	Law	7 years
PP 7	Administration Foundation Institute - São Paulo	Law/Legal Consulting	11 years
PP 8	Federal University of Espírito Santo	English Language Teaching	7 years
PP 9	São Paulo State University, Araraquara campus	English Teacher Education/English Teaching	9 years

Source: authors' own elaboration.

With regard to education in academic literacy and research, we can mention the following courses taught by these participants:

- PR 1: Language Acquisition and Teaching Lexicology; Lexicography and Terminology; Language and Social

Practice; Topics in Language Variation and Change; **Research Methods**;

- PR 3: Grammatical Theories and Pedagogical Grammar; and **Research Seminars in Applied Linguistics**;

PR 4: Assessment in Language Teaching and Learning; and **Research Methodologies in Language Studies II**;

- PR 5: Applied Linguistics; and **Research Methods**;

- PR 6: Violence, the Penal System and Human Rights; and **Research Methodology in Law**;

- PR 7: **Research Methodology and Higher Education Didactics**; and Social Rights;

- PR 8: Topics in Applied Linguistics; Teaching and Learning English and Bilingual Education;

- PR 9: **Research in Language Teaching and Learning**; English for Academic Purposes: theoretical and methodological issues.

Of the 20 courses mentioned, we highlighted 7 that had the following keywords in their title: “research”, “method” and/or “methodology”. For the other courses, it was necessary to assess whether the respondent attached the course syllabus and/or included descriptions of the content developed in the classroom and if this particular content was related to our object of study. As some of these participants did not teach courses that dealt directly with academic literacy or research methodology, we included the possibility of the participant mentioning activities developed with the same focus. Thus, participant PR2 reported that she is involved in teaching, researching and mentoring students and cites as a result of this work,

the publication of an *e-book* on teaching academic writing from the perspective of discourse analysis. When we asked for more details about the publication, she said that she taught a course on research methodology.

PR8, on the other hand, mentioned that in her postgraduate program, she does not teach courses with this focus. However, in her undergraduate degree in English, she taught a course entitled: “Praxis: academic writing” and “Praxis: research and teaching”, both of which included issues of research methodology and writing academic texts. Therefore, as these were undergraduate courses, we chose not to include her in the data analysis in the following section.

4 Academic Literacy Practices in *Stricto Sensu*: What do Professors Say?

In order to organize the data, we will now describe the syllabuses and proposed activities of the participating professors-researchers, seeking to analyze this data in the light of the theories that underpin this study, as well as reflecting on the potential of these practices to the literacy processes of these students who are already advanced in the dynamics of the academic space. So, based on the data from PR1’s questionnaire, her course entitled *Research Methods* has the following syllabus:

Scientific methods, researcher training and the transformation of reality.
The process of building scientific knowledge. Scientific research projects.
Theoretical and methodological paths for different types of research.
Conceptual, theoretical and methodological choices. Sources, reading,
literature review and research writing (PR1, course syllabus, excerpt 1).

We note that the course deals with the training of researchers, raising important discussions on the preparation of research projects, academic writing, different scientific methods, corroborating its objectives that “students should be able to understand what it means to carry out research, observing ethics, the characterization of doing research and getting to know some texts that circulate in the academic environment”. The syllabus proposes the development of academic writing through the presentation of various textual genres, including: scientific articles, dissertations, scientific essays, case studies and summaries.

The course is offered to those entering the master’s degree program and involves the theoretical dimension mentioned previously and a practical dimension in which students must evaluate their colleagues’ projects, making contributions for them to improve and then rewrite their projects based on these evaluations. We note the procedural content in relation to the use of language and the development of academic literacy through the suggested path of a research project, involving the reading of texts, methodological paths, the researcher’s methodological training and the academic writing process. This can be seen in the course’s methodology:

The course will have a theoretical part, in which the students are expected to participate actively, and a more practical part. In this second part, the aim is for the students to read each other’s pre-projects (projects with which the master’s students were approved in the selection process), so that they can, based on what we discussed in the first part of the course, critically read their colleagues’ texts and make contributions to improving the original text. From that point on, it will be up to the students, based on the discussions/suggestions given by the students and the teacher of the course, to rewrite the project, with the support of the Advisor, and hand it in for assessment (PR1, course syllabus, excerpt 2).

In the practical part, PR1 reported in her questionnaire that she asks students to rewrite the project in article format, relating it to a unit of the course, following formal guidelines of scientific journals in the area, giving space in the course for the writing process as a socioculturally situated practice (Bakhtin, 2011), through the pre-project discourse genre.

PP2 did not provide us with a syllabus, nor did she mention a specific course on research methods or academic writing. Therefore, we contacted her via WhatsApp and she gave us more details about the E-book she produced based on her experience in courses taught involving methodology and/or academic writing in her postgraduate program.

[...] I approach the idea of Science as being a discourse, as being a discursive practice and then I show that this practice has rules and among these rules of insertion in the scientific community, these rules go beyond writing texts [...] within a broader practice, because writing texts is articulated with these dimensions of publication and all the rules of this practice, then I give this general idea at the beginning and then we basically deal with the genre, research project, right? and then to work on this genre, each part of this genre [...] and in this process the students produce the first versions of each element, of each part of their research project and I give feedback on these versions and then they build up each part until [...] the very end when we reach a presentable version at a point in the course when I set up referees who will read these projects and give them feedback and from that I give a grade (PR2, interview, excerpt 1).

In addition to this, the professor reported that in parallel to this practice, during the course, students present seminars based on theoretical texts, addressing the development of the research project.

In this way, they get involved with the theoretical framework that underpins each part of a project that is being developed in a practical way. The practices of PR1 and PR2 are in line with what Brasileiro (2020) emphasizes about didactic-discursive interventions involving dialogic and interactional aspects of language, as they both start from the premise that knowledge construction is procedural and takes place through the social practice of interaction between participants and the experience of other academic situations that promote literacy, in addition to writing.

In the “Research Seminar in Applied Linguistics” course, offered by PR3 and that is aimed at doctoral students, according to the professor, there is little pre-established reading, as the starting point is the students’ own research project. PR3 reports in her questionnaire that:

The first activity is for students to report on their previous experiences with research (master’s degree, IC, TCC); they prepare a presentation, as if they were presenting it to an examining board, but then tell the story behind the scenes of the research, the paths taken, difficulties, changes that were necessary, favorable experiences, unfavorable experiences, gains, limitations and a reflection on what they would have done differently or would have liked to have known before starting to develop the research they are reporting on. They reflect and share this information with their teacher and classmates. This process can take up to a third of the total lessons, depending on the number of students, but it is fundamental for gaining an understanding of various theories (which underpin different research) and for contributing to the focus of attention and care needed by researchers, especially doctoral researchers (PR3, questionnaire, excerpt 1).

Through this process of inserting the student into the course design, the centrality of the student's role in the discipline can be seen in the previous excerpt. We note that the space dedicated to reflecting on past experiences focuses on becoming aware of one's own work and the process of becoming a researcher. This emphasis is repeated in the discussions during the course, leading to the creation of

empathy among colleagues, and many report being less frustrated when they realize that the difficulties are recurrent. The main points are: the importance of a cohesive design among research questions, basic theories and methodology, which seems very obvious, but is not always clearly accessible to the researcher. We highlight the importance of "piloting" the collection instruments; reviewing whether the selected theories will support the discussion of the data, which cannot be merely described, whether the methodology is clear, consistent with the questions, instruments, contexts and situations of collection and analysis and we also talk about the process of submitting projects to the ethics committee. All of this, preferably based on the challenges and/or frustrations reported by the students themselves, which makes them much more attentive to these steps and procedures that seem commonplace in research, but which need focused attention for each new scientific study to be developed (PR3, questionnaire, excerpt 2).

In the previous excerpt, we highlight the passage in which the teacher reveals that "All of this, preferably, based on the challenges and/or frustrations reported by the students themselves," because it clearly focuses on the interaction between the participating subjects and their exchange of knowledge and experiences. According to the course syllabus presented by the professor, some of the contents involve:

Seminars on theoretical issues common to the students' projects.
Workshops to discuss the analysis of research data. Presenting work with partial results of their research (PR3, course syllabus, excerpt 1).

Also in the course syllabus, the main goals for the proposal of such subject contents are:

Seminars for students who are carrying out research on foreign language teaching and learning. It is necessary to have a complete Master's dissertation, as the development of the activities depends on this factor (PR3, course syllabus, excerpt 2).

We can see in both excerpts from the course syllabus that Street's (1984) ideological approach is present, as the discussions, reflections and activities developed are related to the socio-historical and ideological context of the participants (students). This means that writing is related to other fields of activity that not always require formal, school-based knowledge.

PR4, on the other hand, mentions in his questionnaire the main subject course he teaches is in the area of assessment in language teaching. However, in the last question of the questionnaire ("Report, in as much detail as possible, the practices you develop in the subjects you teach or in the activities you carry out, to build knowledge related to student training for research and academic writing. For example, it could be a successful practice in the classroom or a recurrent practice involving the teaching and learning of research methodologies and academic writing"), the lecturer mentions a methodology course. This subject course is considered compulsory for doctoral students from all research lines and is taught by all the program's professors. Its syllabus and objectives are, respectively:

The course offers basic notions about methodologies in sub-fields of Linguistics and Applied Linguistics that ensure training to work as a researcher in Linguistic Studies (PR 4, course syllabus, excerpt 1).

The aim of the course is to provide the doctoral student with knowledge about methodologies in more than one sub-area of Linguistics and Applied Linguistics in order to promote solid training as a researcher in Linguistic Studies and improve their research projects, so as to guarantee innovative contributions to the specific field of study in which they are involved (PR 4, course syllabus, excerpt 2).

In his questionnaire, the professor does not give a detailed account of the work carried out in the course, stating that he develops “aspects and procedures of research in Applied Linguistics, in a Methodology course for PhD students” (PR4, questionnaire, excerpt 1). Thus, based on the analysis of the syllabus for this course, we can see that the main focus is on training the student as a researcher, based on reading texts and producing specific knowledge that will lead them to a social practice situated through discursive strategies present in academic contexts, according to Kleiman, Vianna and De Grande (2013).

Regarding PR5, we would point out that she teaches at the same institution as PR1 and is also responsible for the same subject course, entitled “Research Methods”. She explained that this course is taught by all the faculty members of her program, who take turns offering the course once every two terms. The subject’s syllabus does not change during these terms, but the methodology, assessment criteria and references may change depending on the lecturer.

Regarding the practices developed in the subject, the professor explains in her questionnaire:

The first part of the course consists of more expository lectures, permeated by the materiality of examples and activities that promote group discussion. To this end, for each class, I indicate compulsory readings around which the themes of the meeting are developed. The second part of the course will emphasize the various methodologies, and students will give oral presentations based on the references provided. The last part of the course will be dedicated to critical reading and contributions to the students' projects. To this end, rounds of reading are held with classmates, simulating qualification exam boards, giving all the projects the opportunity to be read, analyzed and rewarded with the considerations of classmates and the teacher. The course culminates with the submission of the rewritten research project. The supervisor's participation at this point in the work is fundamental, since the decisions made after the student's reflections cannot override the guidelines given by their supervising professor (PR5, questionnaire, excerpt 1).

In this excerpt, we highlight the practice of simulating qualifying exams, "giving the opportunity for all the projects to be read, analyzed and rewarded with the considerations of colleagues and the professor". This practice is aligned with Assis' (2014b) assertions that interactions between students and teachers mobilize academic genres suited to certain purposes, through different types of knowledge. Students are led to experience academic activities, mediated by discourse genres that promote their process-focused academic literacy.

PR5's syllabus, unlike that of her colleague PR1 who, in the same course syllabus, chooses to work on academic genres for the development of writing (article, dissertation, essay, summary, case study), includes an item on researching sources, reading, literature

review and writing, which focuses more on the process of training in research than on academic writing, as it seeks to involve the student in:

V.1 – Locating sources and obtaining material

V.2 – Producing a textual summary

V.3 – Purposeful reading

V.4 – Organizing and taking notes on readings

V.5 – The process of writing the work (PR5, course syllabus, excerpt 1)

One of the participants in Law research, PR6, in her postgraduate program, is responsible for teaching the subject of Research Methodology in Law. Its syllabus concentrates on:

Object and challenges of legal research. Research methods. Development and techniques of research in Law. Writing academic papers in postgraduate studies. Structuring a research project in Law. Writing and standardization of academic work. The role of supervision in postgraduate studies (PR6, course syllabus, excerpt 1).

We note that there are contents broad and common to any area of knowledge, such as “preparing academic work in postgraduate studies”, “writing and standardizing academic work” and “the role of supervision in postgraduate studies”, as well as questions about research and research methodology focused on Law. In order to develop these themes, the professor requests reading and discussing theoretical texts, presenting and debating texts and case studies that elucidate these themes in the syllabus. And as a form of assessment,

students prepare portfolios of their activities, so we can say that there is a stimulus to the development of student autonomy and a procedural nature for analyzing students' performance throughout the course.

In the course bibliographical references, we have Machado, Lousada and Abreu-Tardelli (2004), authors in the field of Linguistics, responsible for organizing a series of books containing six volumes on academic writing in the university context entitled "Reading and Producing Technical and Academic Texts", covering contents such as: abstracts, reviews, academic articles, reading diaries, opinion articles and planning academic genres. This may indicate that academic writing is being developed instrumentally, that is to say, that it is being developed through the techniques and textual and discursive strategies of academic genres.

In the same area (Law), PR7 was also responsible for a methodology course, entitled "Methods and Techniques of Scientific and Legal Research", its syllabus covers:

Analysis of the methods and techniques of scientific and legal research, with an emphasis on qualitative and quantitative research and the technique of legal argumentation, in order to facilitate organized, critical, reflective and constructive research. Study of the formulation of a legal research problem, examining all the fundamental steps for preparing a master's project/dissertation and scientific articles, as well as important reasoning tools for carrying out different technical-legal works. Legal writing and case study methodology will be treated with special importance, as they are fundamental to dogmatic-scientific training in the field of Law. Presentation and discussion of teaching methods and techniques aimed at improving teaching practices (PR7, course syllabus, excerpt 1).

In this excerpt, we highlight some parts such as “analysis of scientific research methods and techniques” and “fundamental steps for preparing a master’s project/dissertation and scientific articles”, as they indicate, like other subjects covered, the emphasis placed on the process of written scientific production.

In his questionnaire, the professor describes his classroom practices as follows:

As a rule, the courses began with dialogued lectures to build a common knowledge base and familiarize students with authors and terminology. The following classes followed the seminar model, based on previously indicated works and others selected by the students, in order to stimulate bibliographical research and broaden the universe of authors. The need for theoretical studies to be coupled with concrete problem situations was always reinforced, as a way of helping students to construct their dissertations - it is worth noting that a recurring difficulty was to construct a research problem based on real data, given that, in Law, there is a strong attachment to merely conceptual studies and exclusively bibliographical research (PR7, questionnaire, excerpt 1).

Among the 4 modules of the course, one is dedicated to the development of academic writing through the study of methods and techniques of scientific writing, including dissertations and scientific articles, their structures, writing techniques and formal norms. The expository-dialogued classes are similar to the discussion and reflection practices with students in PR3’s course, as is the proposal of seminar presentations in PR1, PR2, PR3 and PR5.

Our last participant, PR9, teaches a course entitled “Research in Language Teaching and Learning”, which is open to all students

in her graduate program, which ends up including students from different disciplines. This course has the following objectives:

1. Reflect on the concept of science, knowledge production and scientific paradigm;
2. Introduce students to the main themes and lines of research in contemporary Applied Linguistics;
3. Familiarize students with the differences between qualitative and quantitative research;
4. Discuss the different types of research in Applied Linguistics (ethnography, action research, collaborative research, narrative research, case studies);
5. Analyze instruments and procedures for data collection and analysis;
6. Address ethical aspects in research and relationships among researchers, participants and research contexts.
7. Present and analyze the structure and language used in research projects (PR9, course syllabus, excerpt 1).

In its main contents, we have:

The course will focus on key concepts in research; the nature of scientific knowledge, as well as theoretical-methodological aspects about the specificities of investigating the process of teaching and learning languages, offering guidelines for the development of research, through the discussion of research methodology in Applied Linguistics, addressing different scientific paradigms, methods, instruments and procedures for collecting and analyzing data. Ethical issues in contemporary research will

also be discussed. At the same time, emphasis will be placed on improving academic skills with regard to the academic discourse genre for writing scientific articles and research projects (PR9, course syllabus, excerpt 2).

In addition to knowledge related to the epistemology of science, which is common in the other syllabuses discussed in this paper, the excerpt highlights the emphasis on “improving academic skills with regard to the academic discourse genre for writing scientific articles and research projects”. This emphasis can be seen in the assessment criteria, which consist of reading and class participation, the presentation of seminars in the format of a qualifying examination simulation, like PR3 and PR5, but also includes the textual production of the:

Research project, with emphasis on the research methodology chapter (instruments, procedures, data collection and data analysis), respecting both the structure and the language developed in the subject course (PR9, course syllabus, excerpt 3).

In this way, we can say that her practices are similar to those of PR1 and PR5 in that they conceive writing as a process throughout the subject course, as recommended by Assis (2014b), since there is the development of genres of academic-scientific discourse included in the proposed activities, contributing to the students’ literacy process.

It should be noted that, in addition to this course, in 2020, during the pandemic, a partnership was established with another institution and a professor responsible for a similar course, which had the participation of other professors from the two programs in question and guest researchers from other institutions in Brazil and abroad. Its main goal was to put students in contact with research

topics and methods presented by various lecturers, as stated in the professor's questionnaire, in which she describes

a joint activity with other teachers to hold an online colloquium on various topics in Applied Linguistics Research. This initiative gave rise to the YouTube channel: <https://www.youtube.com/@mapeali8691/streams> (PR9, questionnaire, excerpt 1).

This collaborative activity can be seen as part of the ideological approach (Street, 1984), as it is related to the socio-historical and ideological context of the participating subjects (students and teachers) and involves different texts and discourses, with the potential to reveal what, in Street's (2010) view, is still hidden.

Final Considerations

When we set out to reflect on the potential of researcher training practices developed by *stricto sensu* postgraduate professors in disciplines linked to academic-scientific literacy, we wondered if we had enough data to contribute to the robustness of the studies developed so far. The answers received from the participants not only provided us with important deductions, but also had the potential to point out some perspectives.

Comparing our data with scientific facts from previous research that supported this study, it was possible to verify that, in the answers provided by all the teachers, at this level of education, there is a concern to give students the opportunity to build knowledge about the intricacies of scientific methodology and the epistemological foundations of building scientific knowledge, with an approach that seems to be more in-depth than those presented at undergraduate level (Brasileiro, 2020).

In accordance with what has already been studied, it was possible to identify the emphasis given to written academic genres, with special attention to the project and often with favorable space allocated to working on articles, dissertations, essays, case studies and summaries. What struck us positively in the data was the attention given to the process of producing these texts and the reflections provided on this process, which was observed in 7 (seven) of the 8 (eight) didactic proposals analyzed. These practices also move towards the promotion of dialogic and interactional didactic-discursive interventions, promoting dialogue between students, professors and the researchers mentioned. In our view, such practices can mean progress in the formation of the researcher's awareness of the limitations and possibilities of each academic sphere and of the research object itself, moving towards unveiling the hidden dimensions referred by Street (2010).

The data and the reflections we have built around them have also led us to the conclusion that there is still room for the development of discursive academic knowledge that goes beyond the written text, in these academic proposals for researcher training at the *stricto sensu* level. Definitely, literacy processes such as discursive activities and oral and multimodal academic genres mobilized for participation in a scientific event, as described in this chapter, cannot be neglected and should be taken as objects of teaching and learning. These considerations are aligned with what Silva and Gonçalves (2021, p. 37.) indicate that “academic literacy involves pedagogical, methodological and formative principles, as well as interaction, which are similar in any educational environment”.

⁷ Silva e Gonçalves (2021, p. 3) apontam, uma vez que “o letramento acadêmico envolve princípios pedagógicos, metodológicos e formativos, além de interação, semelhantes em qualquer ambiente educacional”.

As for the limitations and/or needs for progress in the delimitation of this research, we understand that words are different from what is actually done. Therefore, the progress of this research would involve observing these classes and following the process of these students' productions.

References

- ARAÚJO, Camila Maria de; BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do Curso de Letras. **Revista Diálogos**, n. 9, mai/jun., 2013. DOI: 10.13115/2236-1499.2013v1n9p5. Last access: Apr. 2, 2023.
- ARAÚJO, Julio; PINHEIRO, Regina Cláudia. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; SOUSA GÓES, Marcos Lúcio de (org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 293-320.
- ASSIS, Juliana Alves. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 43, n. 2, p. 801-815, maio-ago. 2014a. Available at: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/482/361>. Last access: Nov. 19, 2023.
- ASSIS, Juliana Alves. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. **Eutomia**. Recife, v. 1, p. 543-561, 2014b.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. Didática da escrita acadêmica: práticas docentes efetivas na perspectiva de alunos de graduação (Academic writing teaching: effective teaching practices from the perspective of undergraduate students). **Estudos da Língua(gem)**,

Vitória da Conquista, v. 18, n. 2, p. 55-77, maio-ago. 2020. DOI: 10.22481/el.v18i2.6995. Last access: Nov. 19, 2023.

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

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

CARVALHO, José António Brandão. Literacia académica: da escola básica ao ensino superior - uma visão integradora. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25983/14269>. Last access: Dec. 8, 2023.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 333-356, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, 2011. (Coleção Linguagem e Educação).

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, Rodrigo Bastos. 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, jan.-mar. 2017. DOI: 10.1590/s1413-24782017226809. Last access: Apr. 2, 2021.

ERICKSON, Frederick. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. *In*: FREED, Barbara F. (ed.) **Foreign language acquisition research and the classroom**. Massachusetts, D.C.: Heath and Company, 1991. p. 338-353.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 357-369, 2011. Available at: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116/1039>. Last access: Nov. 19, 2023.

FIAD, Raquel Salek; SILVA MIRANDA, Flávia Danielle Sordi. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um Curso de Letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, v. 1, n. 1, p. 31-50, Jan./Jun. 2014.

GEHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p. (Educação a Distância)

HYLAND, Ken. Writing in the disciplines: research evidence for specificity. **Taiwan International ESP Journal**, v. 1, n. 1, p. 5-22, 2009.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75–91.

KLEIMAN, Angela B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, v. 13, n. 24, p. 17–30, jul. 2009. Available at: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4389/4544>. Last access: Apr. 2, 2023.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B.; VIANNA, Carolina; DE GRANDE, Paula. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des) legitimação. **Scripta**, v. 17, n. 32, p. 173-194, 2013.

KLEIMAN, Angela B.; SANTOS, Cosme B. dos. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; SOUSA GÓES, Marcos Lúcio de; SILVA, Wagner Rodrigues (org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 183-204.

KOMESU, Fabiana; GAMBARATO, Renira Rampazzo. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 16, n. 1, 2013. DOI: 10.15210/rle.v16i1.15437. Last access: Apr. 2, 2021.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1991.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (coord.). **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, Santa Maria, v. 1, n. 0, 2011. DOI: 10.5902/npesq.v0i0.3983. Last access: Apr. 2, 2021.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. *In*: VÓVIO, Claudia Lemos; SITO,

Luanda; GRANDE, Paula Bacarat De (org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 121–140.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

REZENDE, Mariana Vidotti de. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 94-107, jul. 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.1.94-107. Last access: Apr. 2, 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 91-111, jul./dez. 2016. DOI: 10.15210/rle.v19i2.15260. Last access: Apr. 2, 2021.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? *In*: SIGNORINI, Inês *et al.* (org.). **Investigando a relação oral/escrito: e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51–74.

ROJO, Roxane. (org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, Milena dos; SILVA, Cícero da. Letramento acadêmico e desenvolvimento da escrita por alunos indígenas em uma Licenciatura em Educação do Campo, Brasil. **Revista EntreLetras**, Araguaína, v. 11, n. 2, maio/ago. 2020. DOI: 10.20873/uft.2179-3948.2020v11n2p243. Last access: Apr. 2, 2021.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474-550, set./dez. 2007. DOI: 10.1590/S1413-24782007000300007. Last access: Apr. 2, 2021.

SIGNORINI, Inês. Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. *In*: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Maria do Couto (org.). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 317–334.

SIGNORINI, Inês. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. *In*: SIGNORINI, Inês.; FIAD, Raquel Salek. (org.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 282–299.

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira. Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, e29164, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.29164. Last access: Jan. 12, 2024.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17–48.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

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

STREET, Brian. V. Dimensões “Escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. Available at: <https://encr.pw/E9IBD>. Last access: Nov.19, 2023.

Letramento acadêmico-científico: a inserção de graduandos na comunidade acadêmica pela apropriação dos gêneros do discurso¹

VIVIANE RAPOSO PIMENTA

DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA

TAMIRIS VIANNA DA SILVA

ANASS EL GOUSAIRI

¹ Esta pesquisa é desenvolvida no âmbito dos seguintes projetos de pesquisa: Temático FAPESP "Aprendizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para formação de professores e de pesquisadores globalizados" (processo n. 2022/05908-0); CAPES-COFECUB "Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação", subprojeto "Letramentos científicos e a formação do universitário como sujeito leitor" (CAPES-COFECUB processo nº 88881.712050/2022-01); "A linguagem como instrumento de trabalho: as atividades do professor e os gêneros do métier docente" (Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP,CAAE: 42121120.6.0000.5150); "Letramento acadêmico-científico: a escrita de artigos científicos de alto impacto em língua inglesa na UFOP".

1 Introdução

A linguagem, considerada como atividade sociocultural dialógica, é materializada nos gêneros de discurso que circulam nas mais variadas esferas de atividade humana, conforme sustenta Bakhtin (2003). Por sua vez, os gêneros do discurso ganham concretude nos textos que produzimos. É por meio do uso da linguagem que as pessoas se comunicam, informam-se, relacionam-se, participam das atividades realizadas no interior das diferentes esferas de comunicação da sociedade, identificam-se ou desidentificam-se. A depender dos espaços sociais que os sujeitos ocupam, ou desejam ocupar, eles precisam se apropriar de diferentes gêneros do discurso dessa comunidade. Para Bakhtin e seu Círculo, esses enunciados são diferentes em termos de conteúdo temático, de estrutura composicional e de estilo, mas não são estruturas fixas e imutáveis, pois guardam em sua gênese o fato de serem apenas relativamente estáveis.

Neste capítulo, adotamos a perspectiva sociocultural e dialógica de linguagem para compreender o processo de letramento acadêmico (Street, 1984, 2013; Lea; Street, 1998; Pimenta, 2018) de alunos graduandos do segundo período dos Cursos de Letras, de uma Universidade Pública Federal da Região dos Inconfidentes, Minas Gerais, Brasil. Sob essa perspectiva, acreditamos que a transição dos estudantes para a vida universitária não se restringe à mera assimilação de conteúdos específicos, mas implica, igualmente, a apropriação dos gêneros do discurso acadêmico. Essa apropriação revela-se como um elemento crucial para a sua inserção efetiva na comunidade discursiva acadêmico-científica, cujas características socioculturais e dialógicas moldam as práticas linguísticas dos seus membros (Bakhtin, 2003; Swales, 1990, 2017).

Nesse contexto, o presente capítulo dedica-se a investigar o letramento acadêmico, concentrando-se na apropriação dos gêneros do discurso acadêmico por alunos dos cursos de Letras- Inglês, Letras-Português, Letras-Tradução e Estudos Literários que cursaram a disciplina intitulada *Formação do Profissional de Letras*, ministrada durante o segundo período dos referidos cursos nos anos de 2022 e de 2023. Buscamos compreender (i) como a apropriação do discurso acadêmico-científico por sujeitos iniciantes pode não somente impactar sua capacidade de construção de saberes específicos dessa esfera de atividade mas também sua inserção na complexa rede de práticas linguísticas e culturais da comunidade acadêmica; e (ii) de que maneira as apreciações valorativas dos sujeitos, presentes na estrutura composicional e no estilo do gênero acadêmico “apresentação de resultados de prática investigativa”, são atravessadas pelo discurso acadêmico e por outros discursos que interpelam o sujeito.

Para isso, traçamos como objetivos específicos compreender a interpelação dos sujeitos pelo discurso acadêmico, analisar as estratégias metadiscursivas utilizadas pelos sujeitos, compreender o processo de inserção dos sujeitos na comunidade acadêmica e, assim, buscar contribuir para o processo de letramento acadêmico de alunos ingressantes nos cursos de Letras. O presente estudo justifica-se pelo fato de os pesquisadores terem, há mais de cinco anos, especial interesse nos processos de letramento acadêmico e nos expedientes que dizem respeito ao discurso e à escrita acadêmico-científica. Buscamos, assim, uma compreensão mais aprofundada da apropriação dos discursos acadêmicos e o consequente letramento acadêmico de alunos ingressantes nesta esfera de atividade humana, nos termos de Bakhtin (2003). Acreditamos que os resultados podem contribuir para os estudos sobre o “letramento acadêmico” e para a “didática da escrita acadêmica” (Bazerman, 1988; Sommers-Flanagan; Sommers-Flanagan, 2002; Hyland, 2011).

A abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo e interpretativista (Erickson, 1989; Freitas, 1997), e os procedimentos metodológicos utilizados são aqueles específicos da pesquisa do tipo “pesquisa-ação” (Elliot, 1991; Tripp, 2005). Adotamos, como expediente de registro dos dados, o diário de campo e as produções escritas dos alunos participantes da pesquisa, como o projeto inicial da prática investigativa e duas versões de seus relatórios de pesquisa, bem como seus textos da apresentação final da prática investigativa.

O referencial teórico adotado abrange as contribuições de Bakhtin (2003) sobre discurso e gêneros do discurso, de Hyland (2000, 2004, 2005) sobre discurso acadêmico, posicionamento e engajamento do autor e estratégias metadiscursivas, além dos aportes de Street (2009, 2010, 2013) e Lea e Street (1998) sobre letramento acadêmico e modelo de letramento ideológico. Swales (1990) e Brasileiro, Pimenta, Oliveira e Raposo (2022) são referências adotadas para a compreensão do conceito de comunidade discursiva. As análises revelam que as escolhas linguísticas dos sujeitos são permeadas pelos discursos que os constituem, evidenciando uma dinâmica complexa entre os sujeitos, os discursos acadêmicos e a construção de suas identidades no contexto universitário.

2 Pressupostos teóricos da pesquisa

A compreensão aprofundada do gênero do discurso requer uma análise cuidadosa dos elementos que o compõem, sendo o tema um aspecto fundamental nesse contexto, como destaca Bakhtin (2003). É imperativo distinguir o tema do simples “assunto” abordado no texto, uma vez que o tema transcende a mera descrição do conteúdo para se conectar intimamente à apreciação valorativa do autor. Assim, o tema não é apenas um ponto focal; é uma expressão da posição

ideológica do autor em relação ao assunto em discussão. Ao explorar o tema, o autor não apenas apresenta um tópico, mas o faz imbuído de uma atitude, de perspectiva e de julgamento específicos. A escolha do tema revela-se, assim, como uma janela para a posição do sujeito-autor na interação social, refletindo suas representações, valores e posicionamentos ideológicos. Esse enfoque na relação entre tema e gênero discursivo promove uma compreensão mais abrangente e sutil das complexidades envolvidas na comunicação escrita.

Na perspectiva de Bakhtin (2003), o tema é um elemento crucial no entendimento do gênero do discurso e não deve ser confundido com o assunto a ser abordado no texto. Ele está intrinsecamente ligado à apreciação valorativa do autor. De tal modo, o conteúdo temático vai além da mera descrição do assunto, pois diz respeito à posição ideológica do autor em relação ao “assunto”. Para corroborar esse pensamento, lembramos que, do ponto de vista discursivo, é a posição-sujeito que vai determinar o(s) sentido(s). Segundo Pêcheux (2012), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux, 2012, p. 53). A escolha do tema revela a posição do sujeito-autor na interação social, refletindo suas crenças, valores e posicionamentos ideológicos. Dessa feita, conforme Silva (2023), “o modo como somos atravessados pelas ideologias e como somos ensinados a ler o mundo constitui a atuação e a percepção de existência do outro, do diferente, que nos constitui e nos atravessa por via de regra e de existência” (Silva, 2023, p. 15).

Enquanto o tópico, ou assunto, é o ponto de partida do desenvolvimento do texto a ser abordado pelo autor e representa o que factualmente ele trata, o tema expressa a intenção do autor ao selecionar um determinado assunto. O assunto fornece os elementos concretos, factuais e observáveis que formam a base do texto. Dessa

maneira, a escolha do assunto pode variar, mas o tema adiciona uma dimensão subjetiva que conecta o autor ao assunto. A diferença entre assunto e o conteúdo temático do enunciado reside, portanto, na interpretação subjetiva que o tema agrega ao assunto. À medida que o assunto pode ser compreendido como sendo a substância objetiva do texto, o tema destaca a interpretação subjetiva do autor sobre esse assunto, envolvendo avaliações, perspectivas e atitudes. Essa distinção destaca a visão de Bakhtin (2003) sobre a inseparabilidade entre linguagem, ideologia e interação social, bem como a de Pêcheux ([1975]/1997), cuja teoria “se apoia sobre o político” (Gadet, 1997, p. 8) e formula “questões que concernem à produção de sentido que permanecem sempre muito vivas para quem pensa que o sentido deve ser apreendido, ao mesmo tempo, na língua e na sociedade” (Gadet, 1997, p. 9-10). Conforme destaca Silva (2023):

Esse quadro teórico, concebido e organizado entre meados da década de 1970 e início da década de 1980 (com todos os seus deslocamentos – de teoria e de sentidos), visa a *desconstruir e a desautomatizar as evidências dos sentidos*, a desestabilizar enunciados que aparentemente portem sentidos unívocos (Silva, 2023, p. 28, grifos nossos).

A compreensão sobre a intenção do autor ao selecionar um determinado assunto, considerando que essa seleção é influenciada pelas suas apreciações valorativas, suas atitudes em relação a ele e à audiência à qual se destina, bem como sabendo que o tema não apenas informa sobre o conteúdo a ser dito, mas sobre a intenção comunicativa subjacente, servirá como base teórico-metodológica para este estudo e a análise dos dados. Interessa-nos observar a apropriação crítica dos gêneros acadêmico-científicos pelos graduandos, pois, como será explicitado adiante, os sujeitos participantes da pesquisa, ao

adentrarem na esfera de atividade acadêmica, são (des)construídos no e pelo discurso acadêmico. Na posição de autores de discursos acadêmicos, eles são interpelados por outros discursos e demonstram, por meio de suas apreciações valorativas, o seu “posicionamento e engajamento” (Hyland, 2004, 2005) na busca por “participação e reconhecimento como membros desta comunidade discursiva” (Swales, 1990).

Pode-se dizer que os dois outros elementos que caracterizam o gênero, estrutura composicional e estilo, trabalham, em certa medida, a serviço de fazer ecoar o tema. No entanto, não se pode negar que os três aspectos, conforme delineado pela perspectiva de Bakhtin (2003), funcionam de forma integrada para atribuir unidade e acabamento ao enunciado.

Depreende-se que o tema exerce uma influência significativa na estrutura composicional do gênero e que sua escolha, muitas vezes, determina a organização lógica do texto. Essa organização de informações, de argumentos ou de narrativa destaca o tema central e visa a comunicar, efetivamente, o conteúdo relacionado ao tema de maneira coerente e compreensível. Ela é moldada para permitir um desenvolvimento progressivo do conteúdo temático; assim, os elementos textuais são dispostos de maneira a facilitar um encadeamento lógico, na perspectiva do autor, de ideias que orbitam em torno do tema cuja coerência contribui para estabelecer uma comunicação.

Quanto ao terceiro elemento, o estilo, na visão de Bakhtin (2003), este está intrinsecamente relacionado à expressão linguística. A escolha lexical, o tom, a seleção de recursos estilísticos e a linguagem figurada também são chamados, pelo autor, para fazer ecoar suas apreciações valorativas de um determinado assunto. O estilo reflete a atitude do autor em relação ao tema e sua intenção comunicativa.

Então, a depender da apreciação valorativa do autor de um determinado “assunto”, este pode demandar, por exemplo, um estilo mais ou menos formal. Essas escolhas dependem do posicionamento do autor que é (des)construído nos atravessamentos discursivos pelos quais o sujeito passa/passou e que constituem a sua subjetividade.

Podemos dizer que a subjetividade é (des)construída no interior da formação discursiva – o contexto social, histórico, ideológico e cultural – no qual o sujeito está inserido. Todo discurso assim, é fruto de interdiscursos que o atravessam e que determinam o que pode ou não ser proferido pelo sujeito em uma determinada situação comunicativa, mesmo que este não tenha consciência desta condição. Para a teoria pecheutiana ([1975]/1995), “a linguagem [...] não é entendida como uma origem, ou como algo que encobre uma verdade existente independentemente dela própria, mas sim como exterior a qualquer falante” (Henry, 1997, p. 29). Conforme ressalta Silva (2023, p. 32), retomando Pêcheux ([1975]/1995), “não é a partir do sujeito que a linguagem se origina, mas é este que se identifica com determinadas formações ideológicas e se inscreve em determinadas formações discursivas”. Esse processo decorre da identificação a partir da posição na qual o sujeito se coloca, estabelecendo, assim, relação de identificação, de contraidentificação ou (des)identificação, nos termos de Pêcheux. Dessa feita, os atravessamentos fazem com que o sujeito tenha um ou outro posicionamento e/ou apreciação valorativa sobre um determinado objeto do discurso, de modo inconsciente.

Neste estudo, compreendemos que o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo, que constituem os gêneros do discurso, contribuem para a construção do posicionamento e engajamento (Hyland, 2004, 2005) do sujeito nos discursos da esfera acadêmica. A interação desses elementos cria uma dinâmica na qual o sujeito-autor se situa em relação ao seu tema, à esfera acadêmico-

científica e aos leitores, contribuindo para a apropriação do discurso acadêmico-científico pelos sujeitos e para sua inserção nesta esfera.

2.1 Tema, estrutura e estilo e as categorias de posicionamento e engajamento no discurso acadêmico

A relação entre os elementos do gênero do discurso e as categorias de posicionamento e engajamento propostos por Hyland (2004, 2005) destaca a complexidade dos gêneros do discurso acadêmico-científicos responsáveis pelas interações acadêmicas. Cada decisão relacionada ao conteúdo, à estrutura e ao estilo contribui para a construção da voz acadêmica, influenciando como o sujeito-autor se posiciona em relação ao tema, ao campo de estudo, aos seus pares e aos membros desta comunidade com *expertise* no campo, ao mesmo tempo em que define o nível de engajamento com seus interlocutores. Essas escolhas representam estratégias metadiscursivas para, efetivamente, participar da comunidade discursiva acadêmica.

O conteúdo temático, consideradas as apreciações valorativas do sujeito-autor, influencia o posicionamento do autor. Se este escolhe discutir um tópico específico, ele está, explicitamente, apresentando suas representações, crenças e valores sociocultural-histórico e ideológicos de maneira direta (posicionamento explícito, cf. Hyland, 2004). Assim, ao afirmar “este estudo defende a importância da abordagem X na disciplina Y”, o sujeito está, explicitamente, posicionando-se por meio de marcas discursivas. Além disso, o conteúdo temático pode sugerir um posicionamento implícito, no qual o sujeito não apresenta suas opiniões de maneira direta, mas estas são inferidas pelo leitor com base nas suas escolhas linguísticas. Desse

modo, a escolha de explorar criticamente certa teoria em detrimento de outras pode indicar um posicionamento implícito em favor desta.

A estrutura composicional, que envolve a organização e progressão do conteúdo, desempenha um papel importante no engajamento interpessoal. O autor se engaja com outras vozes acadêmicas ao utilizar citações, evidências e referências, o que demonstra uma compreensão do campo acadêmico e permite ao sujeito posicionar-se em relação a outras contribuições. Ao integrar citações de pesquisadores relevantes, o autor não apenas fortalece seus argumentos mas também demonstra como se situa em relação à comunidade discursiva acadêmica, estabelecendo uma relação de diálogo com outras vozes.

O estilo, em sua expressão linguística e tom, é influenciado pelo posicionamento atitudinal do autor em relação ao que se propôs a discutir e que se consolida na escolha de palavras, no uso de adjetivos e na expressividade da linguagem. Uma escolha vocabular positiva e entusiástica pode sugerir um posicionamento favorável, enquanto uma linguagem menos enfática ou crítica pode indicar o contrário. A graduação ocorre na medida em que o autor expressa variações na intensidade de suas atitudes, sinalizando nuances em seu posicionamento.

A estrutura composicional, ao organizar o texto de maneira lógica e coesa, facilita o engajamento textual. O autor demonstra envolvimento pessoal com o tema ao apresentar argumentos de forma clara e articulada, podendo este ser evidenciado na seleção de exemplos, casos de estudo ou experiências pessoais que sustentam os argumentos. Isso contribui para a singularidade de um determinado texto, mostrando que o autor não está apenas seguindo convenções acadêmicas, mas que, também, apresenta uma conexão pessoal e significativa com o tema.

2.1.1 Estratégias metadiscursivas que evidenciam o posicionamento e o engajamento do sujeito-autor

As estratégias metadiscursivas, de acordo com Hyland (2004), referem-se às expressões linguísticas que os sujeitos utilizam para indicar sua relação com o texto, com o conteúdo apresentado e com os leitores. Essas desempenham um papel fundamental na construção da voz do autor, na sinalização de atitudes em relação ao conteúdo e na orientação do leitor sobre como interpretar o texto apresentado. Considerando que todo metadiscurso é interpessoal, uma vez que é um meio pelo qual o escritor se relaciona com o leitor, aqui tomamos o metadiscurso como sendo interativo, dialogado, no que diz respeito aos componentes que indicam a organização da escrita, e interacional, no que toca à apreciação do escritor em relação ao conteúdo. Hyland (2004) destaca que as estratégias metadiscursivas são essenciais para a persuasão e para estabelecer a interação com o leitor. O autor apresenta duas categorias que são: a) o metadiscurso interacional e b) o metadiscurso textual.

Considerando o metadiscurso interacional, de acordo com o autor, é possível afirmar que este envolve o uso de expressões para: i) apresentar avaliações, como os julgamentos sobre o valor, importância ou credibilidade das informações apresentadas, como, por exemplo: “Essa pesquisa é crucial porque...”; ii) descrever o conhecimento, como o uso de expressões para indicar a extensão do conhecimento do sujeito sobre o tópico, como: “Minha análise detalhada revela que...”; e, por fim, iii) reconhecer o trabalho de outros ou limitações no próprio trabalho, por exemplo: “Como afirmado por [Autor],...”

Já o metadiscurso textual pode ser compreendido pelas

óticas: i) organizacional, que se refere às expressões que sinalizam a estruturação do texto e como as informações estão dispostas, como: “Na próxima seção, examinaremos...”; ii) referencial, que envolve expressões que ligadas a partes específicas do texto ou que fazem *link* com outras pesquisas ou teorias, como: “Como mencionado anteriormente...”; e, iii) argumentativo, que inclui expressões que conectam ideias dentro do texto, indicando a relação lógica entre elas, como por exemplo: “Além disso, podemos considerar...”

A partir da perspectiva de Hyland (2004) sobre o uso do metadiscurso, entendemos que este tem o propósito de guiar o leitor através do texto, o que permite a ele entender melhor como o sujeito-autor apresenta seu discurso, sua atitude em relação a esse discurso e a estruturação do texto. Dito de outro modo, a adoção de tal prática no decorrer do texto contribui significativamente para a clareza, a coesão e a persuasão no discurso acadêmico.

É por meio dessas ferramentas metadiscursivas que o sujeito-autor apresenta o seu posicionamento. Expressões metadiscursivas são utilizadas para explicitar seu posicionamento, ou seja, suas apreciações valorativas em relação ao conteúdo temático. Então, expressões como: “Acredito que”, “Sustento a perspectiva de” ou “Minha análise indica que” fornecem indicações do posicionamento do sujeito-autor. Além disso, o autor adota o metadiscurso para sinalizar diferentes perspectivas. No que diz respeito ao conteúdo temático, por exemplo, ele sinaliza que está ciente das diversas interpretações possíveis. Enunciados como “Outros estudiosos argumentam que” ou “Contrariamente a algumas visões” mostram o posicionamento do sujeito-autor no contexto acadêmico-científico. Ainda, cabe destacar que o metadiscurso também revela o engajamento do sujeito-autor. Esse engajamento pode ser observado na estrutura composicional do enunciado, por meio da sinalização de evidência e apoio, como

quando o sujeito-autor utiliza ferramentas metadiscursivas na composição do texto, indicando como a organização dele apoia o engajamento do sujeito-autor. Expressões como “Como evidenciado por” ou “Este argumento é apoiado por” direcionam a atenção do leitor para a lógica da estrutura.

Outra forma de apresentação do engajamento do sujeito-autor pode ser observada quando ele apresenta referências autorais na estrutura do texto. Ao incluir referências autorais, o autor adota o metadiscurso para se engajar com outros membros da comunidade discursiva acadêmica. Comentários como “Conforme Smith argumenta,” ou “De acordo com minhas pesquisas anteriores,” mostram como a estrutura do texto se conecta a uma rede mais ampla de conhecimento. Também o estilo textual pode evidenciar o uso do posicionamento e/ou engajamento do sujeito no discurso como parte da utilização do metadiscurso. O autor pode recorrer a usos de materialidades relativas ao estilo textual por meio de expressões como “Optei por uma abordagem mais formal devido à natureza do tópico” ou “Escolhi uma linguagem acessível para facilitar a compreensão”, que podem demonstrar a intencionalidade por trás das escolhas estilísticas. Por último, o reconhecimento da presença do leitor no texto pode ser observado em escolhas estilísticas. Expressões do tipo “Para os leitores familiarizados com” ou “Como muitos estudiosos concordarão” incorporam o engajamento ao estilo do autor, considerando a audiência-alvo.

Em resumo, entendemos que, para indicar marcadamente o seu posicionamento e engajamento, o autor pode adotar práticas metadiscursivas de i) afirmação de perspectiva, indicando claramente o seu posicionamento com expressões como “Eu defendo que” ou “Minha análise sugere que”, afirmando, assim, a perspectiva adotada; e de ii) reconhecimento de contribuições anteriores, por meio de

ferramentas metadiscursivas que reconhecem essas contribuições (ou a falta delas) na área, indicando o seu engajamento por meio de expressões como “Concordando com estudos anteriores” ou “Preenchendo uma lacuna na pesquisa”, que revelam a conexão do autor com o contexto acadêmico. Destacamos que a presença do metadiscurso, nos termos de Hyland (1998, 2004, 2005), desempenha um papel importante na relação entre os elementos do gênero do discurso e os conceitos de posicionamento e engajamento, dado o fato de que este permite ao sujeito recorrer a recursos linguísticos para expressar suas intenções, sinalizar ao leitor consciência de diferentes perspectivas e construir uma presença acadêmica robusta no seu texto. Tal prática fortalece não apenas o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo mas também a interação eficaz do sujeito no interior da comunidade discursiva acadêmica.

2.2 Comunidade discursiva, apropriação do discurso acadêmico-científico e o modelo de letramento acadêmico ideológico

O conceito de comunidade discursiva, conforme defendido por Swales (1990), é importante para compreendermos como os sujeitos iniciantes se inserem no meio acadêmico e como se dá o processo de apropriação crítica do discurso acadêmico-científico. O autor define “comunidade discursiva” como sendo um grupo socialmente reconhecido que compartilha objetivos comunicativos comuns e que utiliza práticas discursivas específicas por meio do uso dos gêneros discursivos próprios desta comunidade. No contexto acadêmico, uma comunidade discursiva é formada por acadêmicos, pesquisadores e estudantes que compartilham interesses em comum

e que se comunicam utilizando gêneros específicos do discurso, como artigos científicos, resenhas, teses, entre outros.

Segundo Swales (1990), uma comunidade discursiva, como a acadêmica, recruta seus novos membros por meio da socialização discursiva. Esses sujeitos precisam se apropriar dos gêneros do discurso próprios desta comunidade discursiva para se sentirem pertencentes a ela. A socialização discursiva é um processo pelo qual os novos membros de uma comunidade aprendem a utilizar as práticas e os gêneros discursivos específicos desse grupo em especial. No contexto acadêmico, isso implica que os estudantes e os pesquisadores iniciantes precisam adquirir competências relacionadas à leitura e à escrita de textos específicos, como supracitado.

Os gêneros do discurso acadêmico-científico não apenas transmitem informações mas também refletem as normas, os valores e as expectativas de uma comunidade discursiva. Portanto, a apropriação deles vai além da simples aprendizagem de técnicas formais; ela envolve uma compreensão mais profunda das práticas discursivas e do contexto social no qual esses gêneros são utilizados. Esta pesquisa, relacionada ao letramento acadêmico crítico ideológico de alunos que ingressam no ambiente acadêmico, ressalta a importância de compreendermos o contexto social e ideológico no qual a leitura e a escrita acadêmica ocorrem. Argumentamos, em consonância com Street (2014), que o letramento não deve ser compreendido como uma habilidade neutra, mas sim uma prática social perpassada por diferentes ideologias. No contexto acadêmico, isso implica que a compreensão e a produção de textos estão intrinsecamente ligadas às práticas discursivas e às visões de mundo compartilhadas dentro da comunidade acadêmica. O sujeito, ao se apropriar dos gêneros acadêmico-científicos, aprende a se comunicar de modo eficaz dentro dessa comunidade e, ainda, participa ativamente da construção e

desconstrução de significados e conhecimentos. A apropriação crítica do discurso acadêmico envolve uma compreensão reflexiva das práticas discursivas e uma conscientização das ideologias subjacentes, contribuindo para uma participação mais informada e engajada na comunidade discursiva acadêmica.

A compreensão de que os sujeitos são (des)construídos discursivamente por meio do uso dos discursos acadêmicos implica o entendimento de que a linguagem e os gêneros discursivos desempenham um papel fundamental na formação das identidades e subjetividades dos sujeitos. Nessa dinâmica, os discursos não apenas refletem quem os sujeitos são, mas também participam ativamente da constituição e (re)construção de suas identidades. Assim, ao utilizar os discursos acadêmicos, os sujeitos engajam-se em práticas discursivas específicas que são socialmente reconhecidas e valorizadas nesta comunidade. A maneira como eles constroem argumentos, apresentam evidências, adotam uma linguagem e um léxico próprios desta esfera e compartilham das normas estabelecidas nos gêneros acadêmicos contribui para a formação de uma imagem particular de quem são enquanto pesquisadores, estudantes ou membros dessa comunidade. Ao mesmo tempo, os sujeitos não são passivos aos discursos acadêmicos; eles também participam ativamente do processo discursivo, influenciando e dando forma a esses discursos.

Nessa perspectiva, os sujeitos não apenas adotam os discursos mas também os transformam, contribuindo para a diversidade e complexidade do ambiente discursivo acadêmico. Essa interação dinâmica entre os sujeitos e os discursos cria um ciclo contínuo de (des) construção discursiva, na qual as identidades dos sujeitos são moldadas pelos discursos, ao mesmo tempo em que os sujeitos, por meio de suas práticas discursivas, introduzem novas perspectivas e nuances ao campo acadêmico. Esse processo reflete a natureza dialógica e coletiva

da produção de conhecimento, denotando a coexistência de sujeitos e discursos, em constante interação e transformação mútua. Como apontado anteriormente, esses movimentos podem ser observados nas marcas linguístico-discursivas, presentes nos gêneros do discurso acadêmico produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa, e evidenciadas no metadiscorso, que revela o posicionamento e o engajamento dos sujeitos.

3 Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, inicialmente, cabe ressaltar que a pesquisa em foco neste capítulo faz parte de uma pesquisa maior coordenada pelas professoras Ada Magaly Matias Brasileiro e Viviane Raposo Pimenta, inserida no projeto guarda-chuva “A linguagem como instrumento de trabalho: as atividades do professor e os gêneros do *métier* docente”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) (CAAE: 42121120.6.0000.5150). Por essa razão, somente os pesquisadores envolvidos têm acesso à identidade dos participantes para assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos envolvidos, garantindo o anonimato dos participantes e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

Feitas essas ressalvas relativas aos procedimentos éticos da pesquisa, passamos à metodologia adotada para investigar o letramento acadêmico e a apropriação dos gêneros do discurso por alunos iniciantes nesta esfera de atividade. Trata-se de pesquisa exploratória de cunho qualitativo-interpretativista (Brasileiro, 2021).

No início, em sala de aula, juntamente com a professora da disciplina já mencionada, os sujeitos participantes realizaram leituras e discussões de textos teóricos que abordavam temas como comunidades discursivas, gêneros do discurso, letramento acadêmico, leitura, escrita, concepções de língua e linguagem, assim como metodologia de pesquisa. Isso incluiu orientações sobre elaboração de projetos de investigação científica e a apresentação de seus resultados.

Posteriormente, foram encorajados a escolher um tema para uma pequena investigação científica, alinhada aos interesses discutidos durante a disciplina. Na etapa de coleta de dados, conduziram suas pesquisas de campo, utilizando os instrumentos mais apropriados para cada tipo de investigação proposta. Já a fase final consistiu na apresentação dos estudos conduzidos a professores do Departamento de Letras, que realizaram a avaliação das atividades desenvolvidas pelos discentes, sujeitos participantes da pesquisa aqui compartilhada.

Para o registro de dados, adotou-se o diário de campo, proporcionando aos pesquisadores um meio de documentar suas experiências, reflexões e observações ao longo do processo de pesquisa. Além disso, para a análise, foram considerados os textos de apresentação da prática investigativa produzidos pelos próprios discentes.

Essa abordagem metodológica permitiu uma compreensão do processo de apropriação dos discursos acadêmicos pelos alunos ao longo da disciplina ministrada. Destacamos, aqui, não apenas os resultados de suas investigações mas também as percepções e desafios enfrentados durante o desenvolvimento desses estudos.

4 compartilhando algumas análises e resultados da prática investigativa

Neste momento, compartilhamos algumas estratégias metadiscursivas, bem como marcas da apreciação valorativa dos sujeitos-autores e da apropriação do gênero acadêmico por parte dos discentes. Isso será realizado por meio de uma análise que se pauta nas categorias de posicionamento e engajamento presentes na escolha temática, composicionalidade e estilo do gênero. De março de 2022 a julho de 2023, a disciplina *Formação do Profissional de Letras* foi ofertada pela professora pesquisadora por três períodos consecutivos. Participaram da pesquisa, portanto, discentes de três períodos diferentes.

É importante ressaltar que 2022 foi um ano de retorno às aulas presenciais, depois de dois anos de ensino remoto emergencial (ERE) devido à pandemia da Covid-19. É inegável o impacto desse período nas mais diversas esferas da sociedade e, de uma maneira clara, observou-se que os alunos ainda se encontravam sob efeito desse período de distanciamento social e condução de práticas pedagógicas a distância. Muitos deles relataram ter dificuldades com o discurso acadêmico e afirmavam a falta de confiança e de preparo para a produção de textos acadêmicos.

Segundo eles, ao longo do período remoto, o acesso à comunidade acadêmica foi distanciado e, mesmo com as aulas *online* síncronas, sentiam-se solitários, realizando leituras de materiais disponíveis em formato digital e assistindo a vídeos. Esses dados, registrados no diário de campo da pesquisadora, embora não sejam objeto deste estudo, apontam para a importância e o impacto dos cursos presenciais de graduação e da construção conjunta de saberes, de forma interativa, realizada entre os pares nos ambientes das salas de aula físicas.

Ao todo, foram observados 45 alunos dos quatro cursos do Departamento de Letras. As práticas investigativas foram realizadas em duplas, trios ou quartetos que, espontaneamente, se formaram, ou seja, a professora não interferiu na escolha dos discentes de cada grupo constituído. Também os temas das referidas práticas foram livremente escolhidos pelos alunos sujeitos da pesquisa: depois de realizadas as leituras e estudos iniciais, cada grupo sugeriu um tema de pesquisa e também decidiu de que forma a prática investigativa seria conduzida. Ao todo, foram apresentados resultados de 17 pesquisas por meio do gênero do discurso que também foi de suas próprias escolhas. Desses, 14 grupos optaram pela sua exposição do trabalho utilizando o gênero “apresentação em *PowerPoint* ou *Canva*”, e os demais, pelo relato de pesquisa.

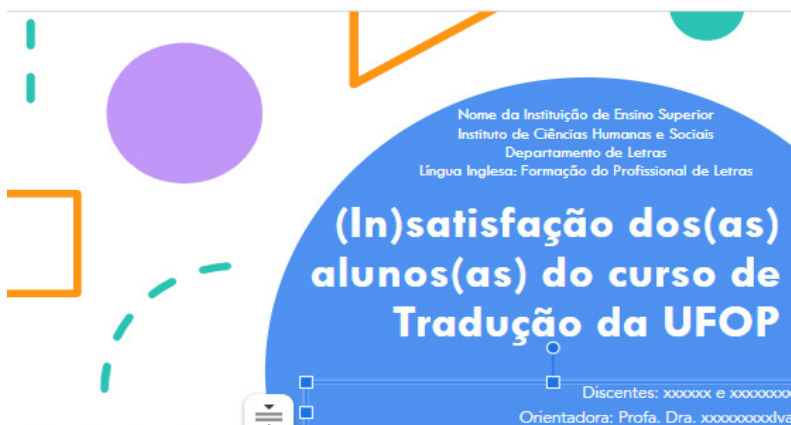
Em relação aos temas escolhidos pelos discentes, a maioria, 7 grupos, fez sua opção pelo trabalho, pautando-se em questões relacionadas com o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; 5 abordaram a área da tradução; 3 optaram por Estudos Literários; e 2 debruçaram-se em questões referentes à área da Linguística. Em relação ao tipo de prática investigativa, 14 grupos escolheram a pesquisa de campo e utilizaram formulários e entrevistas como expedientes. Três grupos trabalharam com a pesquisa bibliográfica.

Por uma questão de limitação, fizemos um recorte do *corpus* e apresentamos, em seguida, a análise do gênero apresentação de *PowerPoint* de um dos grupos investigados, do curso de Tradução, por observar, a partir das notas do diário de campo, que este grupo, mais especificamente, foi um dos que mais se empenharam no processo de apropriação da escrita acadêmica.

4.1 Apresentação de alunos do curso de Tradução

Como explicitado, dado o grande volume de dados, esse recorte diz respeito à apresentação em *PowerPoint* produzida por um grupo de alunos do Curso de Tradução. Trata-se de uma dupla composta por uma aluna e um aluno, jovens de 19 anos de idade, cursando o segundo período do curso. Abaixo, compartilhamos o primeiro *slide* da apresentação realizada pelos discentes.

Figura 1 – Primeiro *slide* da apresentação



Fonte: *Corpus* da pesquisa – arquivo de pesquisa de Pimenta, 03/2022.

O grupo escolheu realizar uma investigação de campo intitulada: “(In)satisfação dos(as) alunos(as) do curso de Tradução da UFOP”. Mediante o arcabouço teórico apresentado neste estudo, é possível afirmar que a escolha do tema sinaliza para as apreciações valorativas dos autores em relação ao curso de Tradução. Considerando que são dois alunos jovens ingressantes, nota-se a

presença da insegurança própria dos discentes iniciantes em relação ao novo e às suas dúvidas quanto ao curso de graduação escolhido, bem como suas expectativas no enunciado do título. O “(In)”, em parênteses, denota uma estratégia metadiscursiva de posicionamento dos autores, pois, diante de uma pesquisa que visa a compreender os posicionamentos identitários dos alunos do curso de Tradução, o grupo adota a necessária cautela e modalização acadêmica e não se compromete com antecipação ou generalização quanto ao fato de os sujeitos investigados estarem ou não satisfeitos com o curso. Trata-se de uma estratégia metadiscursiva própria dos membros da comunidade discursiva acadêmico-científica. Observa-se que a composicionalidade e o estilo presentes neste primeiro *slide* de apresentação contribuem para que o leitor do texto possa identificar as apreciações valorativas dos sujeitos-autores, bem como o seu engajamento. É possível verificar que a presença do metadiscorso atitudinal textual “(In)satisfação”, utilizado pelos autores, revela, conforme Hyland (2005), o engajamento dos sujeitos-autores. Esse é observado por meio da sinalização de Evidência e Apoio, que indica como a organização do texto apoia o engajamento dos sujeitos-autores.

Depois de apresentado o tema da prática investigativa, os sujeitos-autores utilizam duas citações de autores da área dos estudos sobre identidade e sobre identidade e tradução.

Figura 2 – Segundo *slide* da apresentação



Fonte: *Corpus* da pesquisa – Arquivo de pesquisa de Pimenta, 03/2022.

O início da apresentação, com duas citações diretas de autores da área de pesquisa, indica uma estratégia de engajamento, especificamente no que diz respeito à construção de credibilidade e à vinculação com a comunidade acadêmica. Essa prática está alinhada com as estratégias metadiscursivas que os autores usam para estabelecer seu posicionamento no discurso acadêmico. De acordo com Hyland (2000), o uso de citações e de referências é uma característica da “intertextualidade”, que é a incorporação de vozes e textos de outros acadêmicos na escrita própria.

Notam-se, ainda, outras marcas de autoria, que apontam para o posicionamento, reveladas pelas imagens utilizadas. Essas escolhas multimodais, imagéticas, também, revelam o engajamento dos autores com a prática realizada. Portanto, a estratégia está relacionada à construção de um diálogo com outros acadêmicos e à demonstração de familiaridade com o campo de pesquisa. Além disso, ao citar diretamente outros autores, os sujeitos-autores buscam construir credibilidade, pois estão embasando sua pesquisa em trabalhos anteriores, o que pode contribuir para a confiabilidade e seriedade da própria pesquisa.

Assim, os sujeitos buscam estabelecer vínculo com a comunidade acadêmica, demonstrando que estão cientes das discussões e contribuições existentes na área. Isso os posiciona como

membros ativos da comunidade acadêmica, engajados na conversa em curso. Essa estratégia metadiscursiva sinaliza também pertencimento ao discurso científico, pois os autores estão construindo sobre o conhecimento existente, posicionando sua pesquisa dentro do contexto mais amplo da área de estudo e participando de uma conversa acadêmica mais ampla. Tal prática contribui para a validação e aceitação de sua pesquisa no ambiente acadêmico.

Na sequência, em outro *slide*, os sujeitos-autores apresentam seu problema de pesquisa, os objetivos e, também, uma hipótese para o estudo.

Figura 3 – Terceiro *slide* da apresentação

O slide apresenta três colunas de texto, cada uma com um título em azul. À esquerda, há um elemento decorativo em forma de seta laranja apontando para cima e para a direita. À direita, há um elemento decorativo em forma de arco verde. O conteúdo das colunas é o seguinte:

Problema	Justificativa	Hipótese
Como os alunos(as) de Tradução se sentem em relação ao curso e como se dá a influência do curso na formação da identidade profissional desses estudantes?	Importância de compreender os perfis e identidades dos ingressantes e concluintes do curso de Tradução para a reflexão em torno dos conhecimentos construídos ao longo do curso	Acreditamos que com o levantamento de dados é possível traçar um panorama geral acerca da identidade dos discentes do curso de Tradução e mapear se suas expectativas foram atendidas ao longo do curso ou não, já que acreditamos que a grade do curso é um dos grandes fatores que influenciam na formação dessa identidade

Fonte: *Corpus* da pesquisa – arquivo de pesquisa de Pimenta, 03/2022.

Neste texto, também é possível observar que a escolha da estrutura composicional, inserindo, lado a lado, os três dados importantes da pesquisa, colabora para apresentar como os sujeitos-autores se posicionam mediante o discurso acadêmico por meio de uma estruturação que dialoga fortemente com o leitor.

Os autores imprimem suas vozes, de jovens ingressantes no curso, afirmando ser importante conhecer os perfis e identidades dos ingressantes e concluintes do curso para saberem sobre quais conhecimentos são construídos ao longo do curso. Depreende-se que, para os autores, é possível conhecer o curso por meio dos perfis identitários dos ingressantes e concluintes. Esse posicionamento atitudinal (Hyland, 2005) mostra que, para os autores, não há dúvidas sobre o fato de o curso influenciar a formação identitária dos estudantes, a questão a que se propõem diz respeito a como isso se instaura. No texto da hipótese, verifica-se a presença do metadiscorso interacional nas expressões “acreditamos”, “é possível” e “já que acreditamos que”, demonstrando o posicionamento dos sujeitos-autores.

Além disso, para a análise dos dados da prática investigativa, os sujeitos-autores apresentam 12 gráficos. Os dados estatísticos, comuns em pesquisas científicas, aproximam os sujeitos-autores dos seus interlocutores na academia e contribuem para a credibilidade ao estudo. Trata-se, portanto, da estratégia metadiscursiva textual, que não significa a simples adoção de um estilo acadêmico, mas visa o convencimento do leitor da seriedade do estudo, atribuindo-lhe credibilidade (Bakhtin, 2003; Hyland, 2005, 2011).

Os sujeitos-autores retomaram algumas das perguntas que geraram os dados estáticos em perguntas diretas que admitiam que os sujeitos investigados se manifestassem livremente, promovendo, assim, uma dupla checagem dos resultados. Essa estratégia, também característica do discurso de pesquisa, demonstra o movimento de inserção desses sujeitos na comunidade discursiva acadêmica. Por meio da pergunta: “Você acredita que a UFOP contribuiu para sua formação de maneira multidisciplinar na área de Tradução?”, cujas opções possíveis eram ‘sim’, ‘não’ ou ‘não sei responder’, os sujeitos-autores criaram uma enquete aberta à qual os alunos investigados

poderiam responder, livremente, como eles se sentiam em relação aos componentes curriculares do curso quanto à multidisciplinaridade.

Em complementaridade às questões objetivas do formulário, também foram propostas outras questões abertas às quais os alunos iniciantes e concluintes do curso poderiam responder livremente. Essa estratégia, numa pesquisa que visa à discussão sobre as identidades dos tradutores e as contribuições do curso para a sua constituição, nos revela como os sujeitos-autores conduziram a pesquisa para a obtenção dos resultados desejados e, ainda, a pertinência das perguntas quanto ao intento.

A dupla elaborou perguntas, como “O que significa ser tradutor para você?” e, na discussão dos dados, ressaltaram-se as diferenças nos discursos dos alunos concluintes e iniciantes, destacando o fato de que, depois de quatro anos de curso, os sujeitos não compartilham os mesmos conhecimentos e, portanto, há um teor mais reflexivo e técnico nas respostas dos concluintes. Os sujeitos-autores destacaram, na materialidade linguística, aspectos que demonstram isso, como: a diferença na extensão das respostas, sendo as dos concluintes mais longas; a utilização de um léxico específico da tradução pelos concluintes, como, por exemplo, “dominar práticas e os processos tradutórios”, “técnicas de adaptação de discurso e gênero”, “cultura alvo”, em contraponto com frases mais gerais dos iniciantes, como “traduzir um texto de uma língua para outra”.

Outras questões utilizadas para atingir o objetivo estabelecido foram: para os iniciantes: “Com qual(is) disciplina(s) do curso de Tradução você mais se identificou até o momento e por quê?” Para os anos finais, perguntaram: “Como as disciplinas ofertadas pela UFOP moldaram a formação de sua identidade profissional?”. Podemos observar, nas diferentes perguntas propostas, o engajamento dos

sujeitos-autores com a atividade investigativa intentada, que se reflete nas estratégias metadiscursivas atitudinais presentes.

A pergunta “Qual(is) disciplinas você acha que mais proporcionaram atividades práticas na área de Tradução? Como essa(s) disciplina(s) te motiva(m) profissionalmente?” foi apresentada aos iniciantes e aos concluintes. De acordo com a explanação dos sujeitos-autores, foi possível verificar o posicionamento dos sujeitos à medida que o curso avança.

Esse compromisso com a prática investigativa é demonstrado, textualmente, nas apresentações. Isso nos permite dizer que, ao longo da disciplina cursada, os sujeitos, alunos participantes desta pesquisa, foram se apropriando dos gêneros do discurso que perpassam uma atividade de prática investigativa, o que, marcadamente, é demonstrado no gênero apresentação de resultados de pesquisa (na modalidade escrita, em apresentação de *PowerPoint/Canva*, e na modalidade da apresentação oral), que produziram como atividade final da disciplina. Diante desse breve recorte de dados, foi possível observar uma gradativa apropriação dos gêneros do discurso de uma forma engajada e condizente com a realidade universitária e a inserção na comunidade discursiva.

Considerações finais

O estudo sobre o letramento acadêmico-científico e a inserção de graduandos na comunidade acadêmica aponta para a complexidade das práticas linguísticas e discursivas no contexto universitário. Ao adotar uma abordagem sociocultural e dialógica da linguagem, nos termos de Street (1984, 2013), reconhecemos que a linguagem é uma atividade sociocultural que se materializa nos gêneros do discurso. A apropriação desses gêneros é importante para a inserção efetiva

dos estudantes na comunidade acadêmico-científica, moldando suas práticas linguísticas de acordo com as características socioculturais e dialógicas desse ambiente.

Os resultados da pesquisa, com base na análise dos dados do recorte aqui apresentado, revelam que as escolhas linguísticas dos graduandos são permeadas pelos discursos que os constituem. A dinâmica complexa entre os sujeitos, os discursos acadêmicos e a construção de identidades no contexto universitário são evidenciados nas estratégias metadiscursivas utilizadas pelos estudantes, conforme Hyland (2004).

Essa pesquisa destaca, ainda, a importância da comunidade discursiva acadêmica na formação dos novos membros. A apropriação crítica dos gêneros do discurso acadêmico vai além das habilidades superficiais de leitura e escrita, envolvendo uma compreensão mais profunda das práticas discursivas e do contexto social. A socialização discursiva, conforme proposta por Swales (1990), é fundamental para que os estudantes se tornem membros ativos da comunidade acadêmica.

Acreditamos, portanto, que o letramento acadêmico-científico não é apenas uma aquisição de habilidades formais, mas um processo dinâmico de apropriação crítica dos discursos acadêmicos, moldando a participação e a construção de identidades na complexa rede de práticas linguísticas e culturais da comunidade acadêmica. Esses resultados têm implicações significativas para os estudos sobre letramento acadêmico e para a prática da escrita acadêmica, contribuindo para o reforço de uma compreensão mais profunda da interação entre sujeitos, discursos e comunidades e, também, o fomento de ações que se voltem para esta temática no contexto universitário.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science**. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo, Editora Contexto, 2021.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias; OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; RAPOSO, Kariny Cristina Souza; PIMENTA, Viviane Raposo. Escrita acadêmica no campo da educação: orientação retórica em introduções e conclusões de artigos científicos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 64, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8668219> Acesso em: 10 out. 2023.

ELLIOT, John. **Action research for educational change**. Filadélfia: Open University Press, 1991.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTROCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997. p. 311-330.

GADET, Françoise. Prefácio. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 7-11.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 13-38.

HYLAND, Ken. **Disciplinary discourses**: social interactions in academic writing. Michigan: University of Michigan Press, 2000.

HYLAND, Ken. **Disciplinary identities**: Individuality and community in academic discourse. New York; Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

HYLAND, Ken. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. **Journal of pragmatics**, Londres, v. 30, n. 4, p. 437-455, Oct. 1998.

HYLAND, Ken. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. **Discourse studies**, v. 7, n. 2, p. 173-192, 2005.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157-171, jun. 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Estrutura ou acontecimento**. 6. ed. Campinas: Editora Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. Trabalho original publicado em 1975.

PIMENTA, Viviane Raposo. **Letramento acadêmico e uso das tecnologias digitais**: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico-científica (Tese). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras. Belo Horizonte. 2018.

SILVA, Tamiris Vianna da. **Produção textual no vestibular da UNESP (Universidade Estadual Paulista):** uma análise discursiva. 2023. 192p. Tese (Doutorado com dupla titulação: Estudos Linguísticos e Ciências da Educação) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Universidade de Lille, 2023.

SOMMERS-FLANAGAN, John; SOMMERS-FLANAGAN, Rita. **Clinical Interviewing.** London: Wiley, 2002.

STREET, Brian. Academic literacies approaches. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

STREET, Brian. “Hidden” Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parabola Editorial, 2013.

STREET, Brian. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, 2003.

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

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

SWALES, John M. The Concept of Discourse Community: Some Recent Personal History. *In: Composition Forum*, v. 37, Fall 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Em Foco: Pesquisa-ação sobre a prática docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH#>. Acesso em: 10 dez. 2023.

Academic-Scientific Literacy: Undergraduate Insertion into the Academic Community Through the Appropriation of Discourse Genres¹

VIVIANE RAPOSO PIMENTA

DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA

TAMIRIS VIANNA DA SILVA

ANASS EL GOUSAIRI

¹ This research is developed within the scope of the following research projects: Thematic FAPESP "University apprentices in contemporary practices of academic-scientific literacy for the training of globalized teachers and researchers" (process no. 2022/05908-0); CAPES-COFECUB "Littéracies et technologies dans l'enseignement des sciences et dans la lutte contre la désinformation", subproject "Scientific literacy and the formation of university students as reading subjects" (CAPES-COFECUB process n° 88881.712050/2022-01); "Language as a work tool: the teacher's activities and the genres of the teaching métier" (UFOP Research Ethics Committee, CAAE: 42121120.6.0000.5150); "Academic-scientific literacy: writing high-impact scientific articles in English at UFOP".

1 Introduction

Language, considered as a sociocultural dialogical activity, materializes in discourse genres that circulate in various spheres of human activity, as argued by Bakhtin (2003). In turn, discourse genres gain concreteness in the texts we produce. It is through the use of language that people communicate, inform themselves, relate, participate in activities within different communication spheres of society, identify, or disidentify. Depending on the social spaces individuals occupy or desire to occupy, they need to appropriate different relatively stable types of statements (discourse genres) from that community. According to Bakhtin and his Circle, these statements differ in terms of thematic content, compositional structure, and style, but they are not fixed and immutable structures, as they are only relatively stable.

In this chapter, we adopt the socio-cultural and dialogical perspective of language to understand the process of academic literacy (Street, 1984, 2013; Lea; Street, 2006; Pimenta, 2018) of undergraduate students in the second period of the Letters courses at a Federal Public University in the Inconfidentes Region, Minas Gerais, Brazil. From this perspective, we believe that the transition of students to university life is not limited to the mere assimilation of specific content but also implies the appropriation of academic discourse genres. This appropriation proves to be a crucial element for their effective insertion into the academic-scientific discursive community, whose socio-cultural and dialogical characteristics shape the linguistic practices of its members (Bakhtin, 2003; Swales, 1990, 2017).

Within this context, this chapter aims to investigate academic literacy, focusing on the appropriation of academic discourse

genres by students of English, Portuguese, Translation, and Literary Studies courses who took the course titled “Professional Formation of Letters” during the second period of these courses in the years 2022 and 2023. We seek to understand (i) how the appropriation of academic-scientific discourse by novice subjects can impact not only their ability to construct specific knowledge in this sphere of activity, but also their insertion into the complex network of linguistic and cultural practices of the academic community and (ii) how the evaluative appreciations of the subjects, present in the compositional structure and style of the academic genre “presentation of results from investigative practice,” are influenced by academic discourse and other discourses that address the subject.

To achieve this, we set specific objectives to understand the subjects’ interpellation by academic discourse, analyze the metadiscursive strategies used by the subjects, comprehend the subjects’ process of insertion into the academic community, and contribute to the academic literacy process of students entering Letters courses. This study is justified by the researchers’ special interest in academic literacy processes and practices related to academic-scientific discourse for over five years. We aim for a deeper understanding of the appropriation of academic discourses and the consequent academic literacy of students entering this sphere of human activity, following Bakhtin’s (2003) terms. We believe that the results can contribute to studies on “academic literacy” and “academic writing pedagogy” (Bazerman, 1988; Sommers-Flanagan; Sommers-Flanagan, 2002; Hyland, 2011).

The adopted methodological approach is qualitative and interpretative (Erickson, 1989; Freitas, 1997), and the methodological procedures used are specific to the “action research” type of research (Elliot, 1991; Tripp, 2005). We use the field diary and written

productions of the students participating in the research, such as the initial project of the investigative practice and two versions of their research reports, as well as their final presentation texts, as data recording tools.

The theoretical framework adopted covers the contributions of Bakhtin (2003) on discourse and discourse genres, Hyland (2000, 2004, 2005) on academic discourse, author positioning and engagement, and metadiscursive strategies. It also includes the contributions of Street (2009, 2010, 2013) and Lea & Street (1998) on academic literacy and ideological literacy models. Swales (1990) and Brasileiro, Pimenta, Oliveira and Raposo (2022) are references for understanding the concept of discursive community. The analyses reveal that the linguistic choices of the subjects are permeated by the discourses that constitute them, showing a complex dynamic between the subjects, academic discourses, and the construction of their identities in the university context.

2 Theoretical Assumptions of the Research

A thorough understanding of discourse genre requires a careful analysis of its elements, with the theme being a fundamental aspect in this context, as highlighted by Bakhtin (2003). It is imperative to distinguish the theme from the simple “subject” addressed in the text, as the theme goes beyond the mere description of content to intimately connect with the author’s evaluative appreciation. Thus, the theme is not just a focal point; it is an expression of the author’s ideological position regarding the discussed subject. By exploring the theme, the author not only presents a topic but does so imbued with a specific attitude, perspective, and judgment. The choice of theme, therefore, serves as a window into the author’s position in social

interaction, reflecting their representations, values, and ideological positions. This focus on the relationship between theme and discourse genre promotes a broader and more nuanced understanding of the complexities involved in written communication.

In Bakhtin's perspective (2003), the theme is a crucial element in understanding discourse genre and should not be confused with the subject to be addressed in the text. It is intrinsically linked to the author's evaluative appreciation. Thus, the thematic content goes beyond the mere description of the subject, as it concerns the author's ideological position regarding the "subject". To corroborate this thought, it is worth noting that, from a discursive point of view, it is the subject-author's position that determines the meaning(s). According to Pêcheux (2012), "every statement is intrinsically susceptible to becoming another, different from itself, discursively shifting from its meaning to derive towards another" (Pêcheux, 2012, p. 53, our translation). The choice of the theme reveals the subject-author's position in social interaction, reflecting their beliefs, values, and ideological positions. Therefore, as Silva (2023) emphasizes, "the way we are traversed by ideologies and how we are taught to read the world constitutes the action and perception of the existence of the other, the different, which constitutes and traverses us by rule and existence" (Silva, 2023, p. 15, our translation).

While the topic or subject is the starting point for the author's text development and represents what it factually addresses, the theme expresses the author's intention in selecting a specific subject. The subject provides the concrete, factual, and observable elements that form the basis of the text. Thus, the choice of the subject may vary, but the theme adds a subjective dimension that connects the author to the subject. The difference between the subject and the thematic content of the statement lies in the subjective interpretation that the theme

adds to the subject. As the subject can be understood as the objective substance of the text, the theme highlights the author's subjective interpretation of this subject, involving evaluations, perspectives, and attitudes. This distinction underscores Bakhtin's (2003) view on the inseparability of language, ideology, and social interaction, as well as Pêcheux's ([1975]/1997) theory that "rests on the political" (Gadet, 1997, p. 8, our translation) and formulates "issues that concern the production of meaning that remains always very much alive for those who think that meaning must be grasped simultaneously in language and in society" (Gadet, 1997, p. 9-10, our translation). As highlighted by Silva (2023, p. 28):

This theoretical framework, conceived and organized between the mid-1970s and the early 1980s (with all its shifts in theory and meanings), aims to *deconstruct and deautomatize the evidence of meanings*, destabilizing statements that seemingly carry unambiguous meanings (Silva, 2023, p. 28, our emphasis. Our translation).²

The understanding of the author's intention in selecting a specific subject, considering that this selection is influenced by their evaluative appreciations, their attitudes towards it and its intended audience, as well as with the awareness that the theme not only informs about the content to be conveyed but also about the underlying communicative intention, will serve as the theoretical and methodological foundation for this study and data analysis. We are interested in observing the critical appropriation of academic-scientific genres by undergraduate students because, as will be explained, the participants in the research, upon entering the academic

² Esse quadro teórico, concebido e organizado entre meados da década de 1970 e início da década de 1980 (com todos os seus deslocamentos – de teoria e de sentidos), visa a *desconstruir e a desautomatizar as evidências dos sentidos*, a desestabilizar enunciados que aparentemente portem sentidos unívocos (Silva, 2023, p. 28, grifos nossos).

sphere, will be (de)constructed in and by academic discourse. In the role of authors of academic discourses, they are interpellated by other discourses and demonstrate, through their evaluative appreciations, their “positioning and engagement” (Hyland, 2004, 2005) in the pursuit of “participation and recognition as members of this discursive community” (Swales, 1990).

Considering the thematic content as the most important aspect of genre, it can be said that its other two aspects, compositional structure and style, to some extent, work in the service of echoing the theme. However, it cannot be denied that all three aspects, as outlined by Bakhtin’s perspective (2003), work function in an integrated way to attribute unity and finish to the statement.

It is inferred that the theme significantly influences the compositional structure of the genre, and its choice often determines the logical organization of the text. This organization of information, arguments, or narrative highlights the central theme and aims to effectively communicate the content related to the theme in a coherent and understandable manner. It is shaped to allow a progressive development of the thematic content; thus, textual elements are arranged to facilitate a logical progression, from the author’s perspective, of ideas orbiting around the theme, whose coherence contributes to establishing communication.

As for the third element, style, in Bakhtin’s view (2003), is intrinsically related to linguistic expression. Lexical choice, tone, the selection of stylistic resources, and figurative language are also called upon by the author to echo their evaluative appreciations of a particular subject. Style reflects the author’s attitude toward the theme and their communicative intention. Depending on the author’s evaluative appreciation of a particular “subject”, it may demand, for example, a more or less formal style. These choices depend on

the author's positioning, which is (de)constructed in the discursive intersections the subject undergoes, constituting their subjectivity. It can be said that subjectivity is (de)constructed within the discursive formation – the social, historical, ideological, and cultural context – in which the subject is situated. Every discourse, thus, is the result of interdiscourses that traverse it and determine what can or cannot be uttered by the subject in a given communicative situation, even if the subject is not aware of this condition. According to the Pecheutian theory ([1975] /1995), “language [...] is not understood as the origin, nor as something that conceals an independently existing truth, but as exterior to any speaker” (Henry, 1997, p. 29, our translation). As Silva (2023, p. 32) emphasizes, citing Pêcheux ([1975]/1995), “it is not from the subject that language originates, but it is the subject that identifies with certain ideological formations and inscribes itself in certain discursive formations.” This process results from identification based on the position the subject takes, thus establishing a relationship of identification, counter-identification, or (de)identification, in Pêcheux's terms. Therefore, intersections cause the subject to have one or another position and/or evaluative appreciation of a particular discourse object, unconsciously.

In this study, we understand that the thematic content, compositional structure, and style, which constitute the genres of discourse, contribute to the construction of the subject's positioning and engagement (Hyland, 2004, 2005) in the discourses of the academic sphere. The interaction of these elements creates a dynamic in which the subject-author situates themselves in relation to their theme, the academic-scientific sphere, and the readers, contributing to the appropriation of academic-scientific discourse by the subjects and their insertion into this sphere.

2.1 Theme, Structure, and Style, and Categories of Positioning and Engagement in Academic Discourse

The relationship between the elements of discourse genre and the positioning and engagement categories proposed by Hyland (2004, 2005) underscores the complexity of academic-scientific discourse genres responsible for academic interactions. Every decision related to content, structure, and style contributes to the construction of the academic voice, influencing how the subject-author positions themselves in relation to the theme, the field of study, their peers, and the members of this community with expertise in the field, while defining the level of engagement with their interlocutors. These choices represent metadiscursive strategies to effectively participate in the academic discourse community.

The thematic content, or the evaluative appreciations of the subject-author, influences the author's positioning. If the author chooses to discuss a specific topic, they are explicitly presenting their sociocultural-historical and ideological representations, beliefs, and values directly (explicit positioning, cf. Hyland, 2004). Thus, by stating "this study advocates the importance of approach X in discipline Y," the subject is explicitly positioning themselves through discursive markers. Additionally, thematic content may suggest implicit positioning, where the subject does not present their opinions directly, but these are inferred by the reader based on their linguistic choices. Thus, choosing to critically explore a particular theory over others may indicate implicit positioning in favor of it.

Compositional structure, involving the organization and progression of content, plays an important role in interpersonal engagement. The author engages with other academic voices by

using quotations, evidence, and references, demonstrating an understanding of the academic field and allowing the subject to position themselves in relation to other contributions. By integrating quotations from relevant researchers, the author not only strengthens their arguments but also demonstrates how they situate themselves within the academic discourse community, establishing a dialogical relationship with other voices.

Style, in its linguistic expression and tone, is influenced by the author's attitudinal positioning regarding what they set out to discuss, consolidating in the choice of words, the use of adjectives, and the expressiveness of language. A positive and enthusiastic vocabulary choice may suggest a favorable position, while less emphatic or critical language may indicate the opposite. Gradation occurs as the author expresses variations in the intensity of their attitudes, signaling nuances in their positioning.

Compositional structure, by organizing the text logically and cohesively, facilitates textual engagement. The author demonstrates personal involvement with the theme by presenting arguments clearly and articulately, which can be evidenced in the selection of examples, case studies, or personal experiences that support the arguments. This contributes to the uniqueness of a particular text, showing that the author is not merely following academic conventions but also presenting a personal and meaningful connection to the theme.

2.1.1 Metadiscursive Strategies Evidencing the Positioning and Engagement of the Subject-Author

Metadiscursive strategies, according to Hyland (2004), refer to the linguistic expressions that subjects use to indicate their

relationship with the text, the presented content, and the readers. These play a fundamental role in constructing the author's voice, signaling attitudes towards the content and guiding the reader on how to interpret the presented text. Considering that all metadiscourse is interpersonal, as it is a means by which the writer relates to the reader, here, we take metadiscourse as interactive, dialogical, regarding the components indicating the organization of writing, and interactional, regarding the writer's appreciation of the content. Hyland (2004) emphasizes that metadiscursive strategies are essential for persuasion and for establishing interaction with the reader. The author presents two categories: a) interactional metadiscourse and b) textual metadiscourse.

Considering interactional metadiscourse, according to the author, it can be stated that it involves the use of expressions to: i) present evaluations, such as judgments about the value, importance, or credibility of the information presented, for example: "This research is crucial because..."; ii) describe knowledge, such as the use of expressions to indicate the extent of the subject's knowledge on the topic, like: "My detailed analysis reveals that..."; and, finally, iii) recognize, such as expressions that acknowledge the work of others or limitations in one's own work, for example: "As stated by [Author],..."

Textual metadiscourse can be understood from the perspectives: i) organizational, referring to expressions signaling text structuring and how information is arranged, like: "In the next section, we will examine..."; ii) referential, involving expressions linked to specific parts of the text or linking to other research or theories, such as: "As mentioned earlier..."; and, iii) argumentative, including expressions connecting ideas within the text, indicating the logical relationship between them, for example: "Furthermore, we can consider..."

In view of Hyland's (2004) perspective on the use of metadiscourse, we understand that its purpose is to guide the reader through the text, allowing a better understanding of how the subject-author presents their discourse, their attitude towards this discourse, and text structuring. In other words, adopting such a practice throughout the text significantly contributes to clarity, cohesion, and persuasion in academic discourse.

It is through these metadiscursive tools that the subject-author presents their positioning. Metadiscursive expressions are used to articulate their positioning, i.e., their evaluative appreciations regarding the thematic content. Thus, expressions like "I believe that", "I support the perspective of" or "My analysis indicates that" provide indications of the subject-author's positioning. Moreover, the author adopts metadiscourse to signal different perspectives. Regarding thematic content, for example, they indicate an awareness of various possible interpretations. Statements like "Other scholars argue that" or "Contrary to some views" show the subject-author's positioning in the academic-scientific context. Furthermore, it is worth noting that metadiscourse also reveals the subject-author's engagement. This engagement can be observed in the compositional structure of the statement through Evidence and Support signaling, as when the subject-author uses metadiscursive tools in the text composition, indicating how its organization supports the subject-author's engagement. Expressions like "As evidenced by" or "This argument is supported by" direct the reader's attention to the logic of the structure.

Another way to present the engagement of the subject-author can be observed when they include authorial references in the text structure. By incorporating authorial references, the author adopts metadiscourse to engage with other members of the academic discourse community. Comments like "As argued by

Smith” or “According to my previous research” show how the text structure connects to a broader knowledge network. Also, textual style can evidence the use of positioning and/or engagement of the subject in the discourse as part of the use of metadiscourse. The author may resort to the use of materialities related to textual style through expressions like “I opted for a more formal approach due to the nature of the topic” or “I chose accessible language to facilitate understanding”, which can demonstrate intentionality behind stylistic choices. Finally, the acknowledgment of the reader’s presence in the text can be observed in stylistic choices such as expressions like: “For readers familiar with” or “As many scholars will agree”, incorporating engagement into the author’s style, considering the target audience.

In summary, we understand that, to clearly indicate their positioning and engagement, the author can adopt metadiscursive practices of i) perspective assertion, clearly stating their position with expressions such as “I argue that” or “My analysis suggests that”, thus affirming the adopted perspective; and ii) recognition of previous contributions, through metadiscursive tools that acknowledge previous contributions (or their absence) in the field, indicating engagement through expressions such as “Agreeing with previous studies” or “Filling a gap in research”, revealing the author’s connection to the academic context. We emphasize that the presence of metadiscourse, in terms of Hyland (1998, 2004, 2005), plays an important role in the relationship between discourse genre elements and the concepts of positioning and engagement, as it allows the subject to resort to the use of linguistic materials to express their intentions, signal awareness of different perspectives, and build a robust academic presence in their text. Such practice strengthens not only thematic content, compositional structure, and style but also the effective interaction of the subject within the academic discourse community.

2.2 Discourse Community, Appropriation of Academic-Scientific Discourse, and the Ideological Academic Literacy Model

The concept of a discourse community, as advocated by Swales (1990), is crucial for understanding how novice individuals integrate into the academic environment and how the critical appropriation of academic-scientific discourse takes place. The author defines a discourse community as a socially recognized group that shares common communicative goals and employs specific discursive practices through the use of discourse genres unique to that community. In the academic context, a discourse community is comprised of scholars, researchers, and students who share common interests and communicate using specific discourse genres such as scientific articles, reviews, theses, among others.

According to Swales (1990), a discourse community, such as the academic one, recruits its new members through discursive socialization. These individuals need to appropriate the discourse genres specific to this discourse community to feel like they belong to it. Discursive socialization is a process through which new members of a community learn to use the specific discursive practices and genres of that particular group. In the academic context, this implies that novice students and researchers need to acquire skills related to reading and writing specific texts, as mentioned earlier.

Academic-scientific discourse genres not only convey information but also reflect the norms, values, and expectations of a discourse community. Therefore, the appropriation of these goes beyond simply learning formal techniques; it involves a deeper understanding of discursive practices and the social context in

which these genres are used. This research, related to the critical ideological academic literacy of students entering the academic environment, emphasizes the importance of understanding the social and ideological context in which academic reading and writing take place. We argue, in line with Street (2014), that literacy should not be understood as a neutral skill but rather as a social practice permeated by different ideologies. In the academic context, this implies that the understanding and production of texts are intrinsically linked to discursive practices and worldviews shared within the academic community. The individual, by appropriating academic-scientific genres, learns to communicate effectively within this community and actively participates in the construction and deconstruction of meanings and knowledge. The critical appropriation of academic discourse involves a reflective understanding of discursive practices and an awareness of underlying ideologies, contributing to a more informed and engaged participation in the academic discourse community.

The understanding that individuals are discursively (de) constructed through the use of academic discourses implies an understanding that language and discursive genres play a fundamental role in shaping the identities and subjectivities of individuals. In this dynamic, discourses not only reflect who individuals are but also actively participate in the constitution and (re)construction of their identities. Thus, by using academic discourses, individuals engage in specific discursive practices that are socially recognized and valued in this community. The way they construct arguments, present evidence, adopt a language and lexicon specific to this sphere, and adhere to the norms established in academic genres contributes to forming a particular image of who they are as researchers, students, or members

of this community. At the same time, individuals are not passive recipients of academic discourses; they also actively participate in the discursive process, influencing and shaping these discourses.

In this perspective, individuals not only adopt discourses but also transform them, contributing to the diversity and complexity of the academic discursive environment. This dynamic interaction between individuals and discourses creates a continuous cycle of discursive (de)construction, in which individuals' identities are shaped by discourses while individuals, through their discursive practices, introduce new perspectives and nuances to the academic field. This process reflects the dialogical and collective nature of knowledge production, indicating the coexistence of individuals and discourses in constant interaction and mutual transformation. As pointed out earlier, these movements can be observed in the linguistic-discursive markers present in the academic discourse genres produced by the participants in the study, and evidenced in the meta-discourse, which reveals the positioning and engagement of the individuals.

3 Methodological Procedures

Regarding the methodological procedures, it is important to note that this research is part of a larger project coordinated by Professors Ada Magaly Matias Brasileiro and Viviane Raposo Pimenta, inserted into the umbrella project “Language as a Tool of Work: Teacher Activities and Genres of the Teaching *Métier*”, approved by the ethics committee of the Federal University of Ouro Preto – CAAE: 42121120.6.0000.5150. For this reason, only the researchers involved have access to the participants' identities to ensure confidentiality, privacy protection, image protection, and the prevention of stigmatization of the individuals, guaranteeing the

anonymity of the participants and the non-use of information to the detriment of individuals and/or communities, including in terms of self-esteem, prestige, and/or economic-financial aspects.

With these ethical considerations in mind, we turn to the methodology adopted to investigate academic literacy and the appropriation of discourse genres by novice students in this sphere of activity. This is an exploratory qualitative-interpretative research (Brasileiro, 2021). Initially, in the classroom, along with the teacher of the aforementioned discipline, the participants engaged in readings and discussions of theoretical texts that addressed topics such as discourse communities, discourse genres, academic literacy, reading, writing, language concepts, and research methodology. This included guidance on developing scientific research projects and presenting their results.

Subsequently, they were encouraged to choose a topic for a small scientific investigation aligned with the interests discussed during the discipline. In the data collection phase, they conducted their field research using the most appropriate instruments for each type of proposed investigation. The final phase consisted of presenting the studies conducted to professors from the Department of Letters, who evaluated the activities developed by the students, participants in this shared research.

For data recording, a field diary was adopted, providing the researcher with a means of documenting experiences, reflections, and observations throughout the research process. In addition, for analysis, the texts presenting the investigative practice produced by the students themselves were considered.

This methodological approach allowed an understanding of the process of students' appropriation of academic discourses

throughout the taught discipline. We emphasize not only the results of their investigations but also the perceptions and challenges faced during the development of these studies.

4 Sharing Some Analyses and Results of the Investigative Practice

At this moment, we share some metadiscursive strategies, evaluative appreciation of the author-subjects, and the appropriation of the academic genre by students through an analysis based on the categories of positioning and engagement present in the thematic choice, compositionality, and style of the genre. From March 2022 to July 2023, the Professional Formation in Language course was offered by the research professor for three consecutive periods. Students from three different periods participated in the research.

It is important to note that 2022 marked a return to in-person classes after two years of emergency remote teaching (ERT) due to the Covid-19 pandemic. The impact of this period on various societal aspects is undeniable, and it was clear that students were still affected by the repercussions of this period of social distancing and remote pedagogical practices. Many of them reported difficulties with academic discourse and expressed a lack of confidence and preparedness for academic writing.

According to their accounts, during the remote period, access to the academic community was distant, and even with synchronous online classes, they felt isolated, engaging in readings of materials available in digital format and watching videos. Although not the focus of this study, these data recorded in the researcher's field diary highlight the importance and impact of in-person undergraduate

courses and the collaborative construction of knowledge, interactively carried out among peers in physical classroom settings.

A total of 45 students from the four courses of the Department of Letters were observed. Investigative practices were carried out in pairs, trios, or quartets that spontaneously formed, meaning that the professor did not interfere in the choice of students in each group. Additionally, the subjects of these practices were freely chosen by the student participants in the research. Each group, after initial readings and studies, suggested a research topic and also decided how the investigative practice would be conducted. In total, the results of 17 research projects were presented through the discourse genre, which was also of their own choosing. Out of these, 14 groups opted to present their work using the genre “PowerPoint or Canva presentation,” and the remaining groups chose research reports.

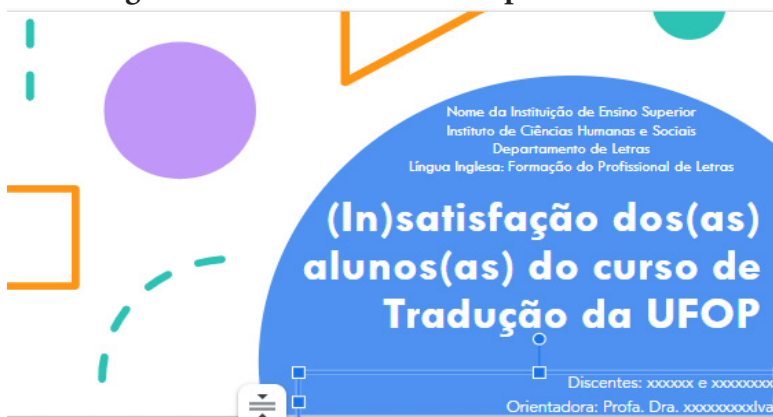
Regarding the chosen topics, the majority (7 groups) focused on issues related to the teaching and learning of the English language; 5 addressed the translation area, 3 opted for Literary Studies, and 2 delved into issues related to Linguistics. Concerning the type of investigative practice, 14 groups chose field research and used surveys and interviews as methods. Three groups worked with bibliographic research.

Due to limitations, we made a corpus cut and present the analysis of the PowerPoint presentation genre from one of the investigated groups in the Translation course, as observed from the field diary notes, indicating that this group, more specifically, was one of the most engaged in the process of academic writing appropriation.

4.1 Presentation Made by Translation Course Students

As mentioned, given the large volume of data, this excerpt pertains to the PowerPoint presentation produced by a group of students from the Translation Course. It involves a pair consisting of a female and a male student, both 19 years old, enrolled in the second semester of the course. Below, we share the first slide of the presentation conducted by the students.

Image 1 – First Slide of the Group’s Presentation



Source: Research Corpus – Pimenta’s data file. March 2022.

The group chose to conduct a field investigation entitled: “(Dis) satisfaction of Translation students at UFOP?” Given the theoretical framework presented in this study, it can be affirmed that the choice of the theme signals the evaluative appreciations of the authors regarding the Translation course. Considering that they are two young, incoming students, one can observe the presence of the typical insecurity of novice students regarding novelty and their doubts about the chosen undergraduate course, as well as their expectations in the

title statement. The “(Dis)” in parentheses denotes a meta-discursive strategy of positioning by the authors. Faced with research aimed at understanding the identity positions of Translation course students, the group adopts the necessary caution and academic modulation, refraining from committing to anticipation or generalization about whether the investigated subjects are satisfied with the course. This is a meta-discursive strategy typical of members of the academic-scientific discursive community. It is observed that the compositionality and style present in this first presentation slide contribute to allowing the reader to identify the evaluative appreciations of the author-subjects, as well as their engagement. It can be seen that the presence of the textual attitudinal meta-discourse “(Dis)satisfaction” used by the authors reveals, according to Hyland (2005), the engagement of the author-subjects. This is observed through the signaling of Evidence and Support, indicating how the organization of the text supports the engagement of the author-subjects.

After presenting the theme of the investigative practice, the author-subjects use two quotations from authors in the field of studies on identity and identity in translation.

Image 2 – Second Slide of the Presentation



Source: Research Corpus – Pimenta’s data file, March 2022.

The beginning of the presentation, with two direct quotations from authors in the research field, indicates an engagement strategy, specifically concerning the construction of credibility and connection with the academic community. This practice aligns with the meta-discursive strategies that the authors use to establish their positioning in academic discourse. According to Hyland (2000), the use of citations and references is a characteristic of “intertextuality”, which is the incorporation of voices and texts from other scholars into one’s own writing.

Furthermore, there are other markers of authorship that point to the positioning revealed by the images used. These multimodal, imagistic choices also reveal the engagement of the authors with the conducted practice. Therefore, the strategy is related to building a dialogue with other academics and demonstrating familiarity with the research field. Additionally, by directly quoting other authors, the author-subjects seek to build credibility, as they are basing their research on previous works, which can contribute to the reliability and seriousness of their own research.

Thus, the authors seek to establish a connection with the academic community, demonstrating that they are aware of the discussions and contributions existing in the field. This positions them as active members of the academic community, engaged in the ongoing conversation. This meta-discursive strategy also signals as belonging to scientific discourse, as they are building on existing knowledge, situating their research within the broader context of the study area, and participating in a larger academic conversation. Such a practice contributes to the validation and acceptance of their research in the academic environment.

Following this, on another slide, the author-subjects present their research problem, objectives, and also a hypothesis for the study.

Image 3 – Third Slide of the Presentation³

Problema	Justificativa	Hipótese
Como os alunos(as) de Tradução se sentem em relação ao curso e como se dá a influência do curso na formação da identidade profissional desses estudantes?	Importância de compreender os perfis e identidades dos ingressantes e concluintes do curso de Tradução para a reflexão em torno dos conhecimentos construídos ao longo do curso	Acreditamos que com o levantamento de dados é possível traçar um panorama geral acerca da identidade dos discentes do curso de Tradução e mapear se suas expectativas foram atendidas ao longo do curso ou não, já que acreditamos que a grade do curso é um dos grandes fatores que influenciam na formação dessa identidade

Source: Research Corpus – Pimenta's data file. March 2022.

In this text, it is also possible to observe that the choice of compositional structure, placing the three important research data side by side, contributes to presenting how the author-subjects position themselves in academic discourse through a structuring that strongly engages with the reader.

The authors imprint their voices, as young entrants to the course, stating that it is important to know the profiles and identities of incoming and graduating students to understand what knowledge is built throughout the course. It can be inferred that, for the authors, understanding the course is possible through the identity profiles of incoming and graduating students. This attitudinal positioning (Hyland, 2005) shows that, for the authors, there is no doubt about the course influencing students' identity formation; the question they pose relates to how this unfolds. In the hypothesis text, the presence

³ Image's translation. Problem: how translation students feel about the course and how the course influences the formation of their professional identity. Justification: the importance of understanding the profiles and identities of those entering and graduating from the Translation course in order to reflect on the knowledge built up during the course. hypothesis we believe that by collecting data it is possible to draw up an overview of the identity of students on the Translation course and map out whether or not their expectations have been met throughout the course, since we believe that the course curriculum is one of the major factors influencing the formation of this identity.

of interactional meta-discourse is observed in expressions such as “we believe”, “it is possible” and “since we believe”, demonstrating the positioning of the author-subjects.

Moreover, for the analysis of the research data, the author-subjects present 12 graphs. Statistical data, common in scientific research, bring the author-subjects closer to their interlocutors in academia and contribute to the credibility of the study. This is, therefore, a textual meta-discursive strategy, not just adopting an academic style, but aiming to convince the reader of the seriousness of the study, attributing credibility to it (Bakhtin, 2003; Hyland, 2005, 2011).

The author-subjects revisited some of the questions that generated the statistical data in direct questions that allowed the investigated subjects to express themselves freely, thus promoting a double-check of the results. This strategy, also characteristic of research discourse, demonstrates the movement of these subjects into the academic discursive community. Through the question: “Do you believe that UFOP has contributed to your multidisciplinary training in the field of Translation?”, where the answer was to mark ‘yes’, ‘no’, or ‘I don’t know’, the author-subjects created an open question in which the investigated students could respond freely about how they felt regarding the curricular components of the course in terms of multidisciplinary.

In addition to the objective questions in the form, other open questions were proposed to which beginner and graduating students could respond freely. This strategy, in research aimed at discussing the identities of translators and the contributions of the course to their constitution, reveals how the author-subjects conducted the research

to obtain the desired results and the relevance of the questions in that regard.

The pair formulated questions such as: “What does it mean to be a translator to you?” and, in the data discussion, emphasized the differences in the discourses of graduating and beginner students, highlighting the fact that, after four years of the course, subjects do not share the same knowledge, and therefore, there is a more reflective and technical content in the answers of the graduating students. The author-subjects highlighted, in the linguistic materiality, aspects that demonstrate this, such as: the difference in the length of the answers, with those of the graduates being longer; the use of specific translation lexis by the graduates, such as mastering translation practices and processes, techniques for adapting discourse and genre, target culture, in contrast to more general phrases from beginners, such as translating a text from one language to another.

Other questions used to achieve the established objective were: for beginners: “Which course discipline(s) do you identify with the most so far and why?”; for graduates, they asked: “How have the disciplines offered by UFOP shaped the formation of your professional identity?”. We can observe, in the different proposed questions, the engagement of the author-subjects with the intended investigative activity, which is reflected in the present attitudinal meta-discursive strategies.

The question “Which discipline(s) do you think provided the most practical activities in the field of Translation? How does this/these discipline(s) motivate you professionally?” was presented to both beginners and graduates. According to the explanation of the author-subjects, it was possible to verify the positioning of the

subjects as the course progresses.

This commitment to investigative practice is demonstrated, textually, in the presentations. This allows us to say that, over the course of the attended discipline, the subjects, students participating in this research, gradually appropriated the genres of discourse that permeate an investigative practice activity, which is markedly demonstrated in the genre presentation of research results (in written mode, in PowerPoint/Canva presentations, and in the mode of oral presentation) produced as the final activity of the discipline. Given this brief data excerpt, it was possible to observe a gradual appropriation of discourse genres in an engaged and consistent manner with university reality and integration into the discursive community.

Final Remarks

The study on academic-scientific literacy and the integration of undergraduates into the academic community points to the complexity of linguistic and discursive practices in the university context. By adopting a sociocultural and dialogical approach to language, in terms of Street (1984, 2013), we recognize that language is a sociocultural activity materialized in discourse genres. The appropriation of these genres is crucial for the effective integration of students into the academic-scientific community, shaping their linguistic practices according to the sociocultural and dialogical characteristics of this environment.

The research results, based on the analysis of the presented data excerpt, reveal that the linguistic choices of undergraduates are permeated by the discourses that constitute them. The complex dynamics between individuals, academic discourses, and the

construction of identities in the university context are evidenced in the meta-discursive strategies used by students, as per Hyland (2004).

This research also highlights the importance of the academic discursive community in shaping new members. The critical appropriation of academic discourse genres goes beyond superficial reading and writing skills, involving a deeper understanding of discursive practices and the social context. Discursive socialization, as proposed by Swales (1990), is fundamental for students to become active members of the academic community.

Therefore, we believe that academic-scientific literacy is not merely an acquisition of formal skills but a dynamic process of critically appropriating academic discourses, shaping participation, and identity construction in the complex network of linguistic and cultural practices within the academic community. These results have significant implications for studies on academic literacy and for the practice of academic writing, contributing to a deeper understanding of the interaction between individuals, discourses, and communities, and fostering actions related to this theme in the university context.

References

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science**. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo, Editora Contexto, 2021.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias; OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; RAPOSO, Kariny Cristina Souza; PIMENTA, Viviane Raposo. Escrita acadêmica no campo da educação: orientação retórica em introduções e conclusões de artigos científicos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 64, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8668219> Acesso em: 10 out. 2023.

ELLIOT, John. **Action research for educational change**. Filadélfia: Open University Press, 1991.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTRUCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997. p. 311-330.

GADET, Françoise. Prefácio. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 7-11.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 13-38.

HYLAND, Ken. **Disciplinary discourses: social interactions in academic writing**. Michigan: University of Michigan Press, 2000.

HYLAND, Ken. **Disciplinary identities**: Individuality and community in academic discourse. New York; Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

HYLAND, Ken. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. **Journal of pragmatics**, Londres, v. 30, n. 4, p. 437-455, Oct. 1998.

HYLAND, Ken. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. **Discourse studies**, v. 7, n. 2, p. 173-192, 2005.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157-171, jun. 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Estrutura ou acontecimento**. 6. ed. Campinas: Editora Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. Trabalho original publicado em 1975.

PIMENTA, Viviane Raposo. **Letramento acadêmico e uso das tecnologias digitais**: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico-científica (Tese). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras. Belo Horizonte. 2018.

SILVA, Tamiris Vianna da. **Produção textual no vestibular da UNESP (Universidade Estadual Paulista)**: uma análise discursiva. 2023. 192p. Tese (Doutorado com dupla titulação: Estudos Linguísticos e Ciências da Educação) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Universidade de Lille, 2023.

SOMMERS-FLANAGAN, John; SOMMERS-FLANAGAN, Rita. **Clinical Interviewing**. London: Wiley, 2002.

STREET, Brian. Academic literacies approaches. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

STREET, Brian. “Hidden” Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

STREET, Brian. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, 2003.

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

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

SWALES, John M. The Concept of Discourse Community: Some Recent Personal History. *In*: **Composition Forum**, v. 37, Fall 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Em Foco: Pesquisa-ação sobre a prática docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH#>. Acesso em: 10 dez. 2023.

Letramentos Acadêmicos e Processos de Ensino de Escrita Mediados pelo Professor no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS-Unicamp)¹

RENATA PALUMBO

ANDERSON CARNIN

OTÍLIA SOUSA

¹ Esta pesquisa é desenvolvida no âmbito do Projeto Temático “Aprendizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para formação de professores e de pesquisadores globalizados” (FAPESP processo n. 2022/05908-0), coordenado pela Professora Doutora Inês Signorini (Unicamp), e está vinculada ao subprojeto “Letramento acadêmico-científico e formação universitária no curso ProFIS” (Programa de Formação Interdisciplinar Superior), desenvolvido pelos três autores deste capítulo.

Considerações Iniciais

O ingresso no Ensino Superior, em cenário brasileiro, marca uma transição do contexto escolar para o contexto de formação em nível universitário. Em geral, essa transição envolve um rito de passagem específico: a avaliação da(s) competência(s) de escrita em prova de produção textual no exame de vestibular da instituição pretendida ou, em alguns contextos, da avaliação escrita na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nas fronteiras dessa avaliação da competência de escrita de candidatos ao ensino superior, orbitam discussões sobre o conhecimento de egressos do sistema de ensino vinculado à Educação Básica brasileira, de saberes e práticas relacionados aos múltiplos letramentos que a cultura escrita demanda e/ou possibilita, entre outros.

Entretanto, pouco tem se investigado sobre o que acontece depois dessa avaliação inicial, notadamente em relação ao desenvolvimento e à análise da competência de produção textual escrita de egressos da Educação Básica (especialmente, a pública) que ingressam no Ensino Superior. Nessa direção, questionamos: 1) que estratégias textuais, interacionais e (socio)cognitivas são mobilizadas pelos alunos durante seus processos de produção de escrita na universidade, de modo a desenvolverem processualmente os saberes exigidos por esta comunidade discursiva? 2) qual o papel do professor como interlocutor da produção escrita do estudante em seus processos de aprendizagem? Esses questionamentos norteiam a finalidade central deste capítulo, a qual corresponde ao exame das estratégias textuais, interacionais e (socio)cognitivas mobilizadas tanto pelos estudantes, por ocasião das escritas e reescritas de suas produções textuais em disciplinas voltadas à leitura e produção

textual acadêmicas, quanto pelos professores quando buscam mediar a aprendizagem da escrita discente, em diferentes gêneros discursivos.

Considerando que toda a atividade de linguagem é plasmada em textos que têm subjacentes parâmetros enunciativos, a saber, tempo, espaço e sujeitos enunciador e coenunciador (Culioli, 1990), valorizam-se as dimensões da enunciação. Encara-se a atividade de linguagem como uma atividade de representação, referenciação e regulação (Culioli, 1990), em que representações mentais vão sendo partilhadas pela construção/reconstrução de referentes cuja significação vai sendo ajustada no jogo intersujeitos (Culioli, 1990; Campos, 1998), tendo em conta contextos e culturas que lhes estão associados. As práticas discursivas que caracterizam o ensino superior, constituídas, entre outros, nos textos acadêmicos, estão distantes das representações dos sujeitos que ingressam nesta nova comunidade discursiva. Entre diferentes perspectivas teórico-metodológicas que podem iluminar reflexões sobre as questões que nos propomos a discutir neste capítulo, duas interessam-nos mais de perto neste trabalho: aquela que versa sobre os letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014; Street, 2017; Lillis, 2019), em articulação com as investigações sobre os processos de textualização e as estratégias de produção textual-discursiva (Beaugrande; Dressler, 1981; Marcuschi, 2008; Koch; Elias, 2016; Rodrigues; Cavalcante, 2019; Elias, 2011, 2021; Corrêa, 2011; Komesu, 2013; Sousa; Costa-Pereira, 2018, entre outros).

No espaço de interseção entre essas duas perspectivas teóricas, temos que, por um lado, o texto emerge como evento único de comunicação, que se constitui por meio de critérios de textualidade (Beaugrande, 1997) e que exige do produtor a mobilização de saberes e a seleção de mecanismos de natureza diversa — linguístico-textuais, interacionais, (socio)cognitivos (Koch, 1996, 2005; Marcuschi, 2008;

Van Dijk; Kintsch, 1983) — e específicos para atender determinados projetos de dizer, de acordo com os parâmetros de enunciação. Por outro lado, o texto e suas versões apresentam marcas que possibilitam uma análise mais detalhada de seu processamento, de modo a trazer pistas de como vai sendo estabelecida a adequação quanto às convenções da Universidade no que diz respeito à produção escrita de alunos em práticas de letramentos acadêmicos que essa comunidade discursiva propicia/exige.

É sobre esse processamento textual que vamos nos deter neste capítulo, a partir de *corpora* de textos escritos produzidos por estudantes regularmente matriculados no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), nos anos de 2018 e 2020, especialmente na disciplina de *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I*, ofertada no primeiro semestre do curso aos alunos ingressantes. Tal recorte temporal e disciplinar visa a possibilitar uma análise qualitativa da produção de textos concernentes ao gênero *autoapresentação profissional-acadêmica*², considerando tanto o período em que a mediação docente foi realizada de modo presencial quanto no período em que essa mediação foi feita de modo *online*, em função do ensino remoto emergencial instaurado durante o período de distanciamento social vivido nos dois primeiros anos da pandemia de Covid-19.

² Embora não seja o foco principal deste capítulo caracterizar o gênero *autoapresentação profissional-acadêmica*, cumpre ressaltar que, em linhas gerais, os textos inscritos neste gênero têm como traço distintivo principal o objetivo pela apresentação do enunciador a um interlocutor (virtual, potencial ou mesmo desconhecido) acerca das principais características do autor à luz de sua própria percepção de si. Projeta, portanto, um *ethos* profissional e acadêmico, valorizando pontos cruciais do enunciador, os quais podem permitir a entrada ou participação do enunciador em um determinado grupo social. Circula em diferentes contextos e com diferentes finalidades e suportes (em suporte oral, pode-se considerar a sua circulação em eventos acadêmicos diversos; em suporte escrito, pode-se lembrar de sua pertinência à produção de um currículo acadêmico ou perfil em rede de socialização profissional), mas guardando sempre a intenção de prover, ao interlocutor, informações essenciais sobre o enunciador. Tipologicamente, é um gênero centrado na narrativa de vivências ou experiências pessoais que permitam dar a conhecer o perfil do enunciador por meio de sua trajetória pessoal, acadêmica e/ou profissional. Em termos estilísticos, centra-se no emprego de recursos linguísticos que possibilitem a construção de uma descrição e de uma valoração positiva do sujeito que o produz. No âmbito do ProFIS, insere os aprendizes em uma prática de socialização acadêmica relevante à sua circulação no ambiente acadêmico e à (re)construção de uma performance identitária potencialmente apropriada ao espaço e à comunidade que passa a acolher os ingressantes no Ensino Superior da Unicamp.

Para dar corpo a esse propósito, nosso capítulo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, articulamos pressupostos dos estudos do texto-discurso com as pesquisas acerca dos letramentos acadêmicos; na sequência, apresentamos o contexto e a caracterização dos *corpora* do ProFIS; nas seções posteriores, analisamos as estratégias mobilizadas pelos estudantes por ocasião das produções de textos de *autoapresentação profissional-acadêmica*, bem como examinamos as orientações dos professores; por fim, tecemos considerações a respeito dos principais procedimentos localizados nas escritas, nas reescritas e nas sugestões docentes.

Escrita acadêmica: olhares interacionais e procedurais

Amparados centralmente na perspectiva da Linguística Textual (LT), tomamos o texto como “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Beaugrande, 1997, p. 10). Consideramos, ainda, a partir dos pressupostos de Beaugrande e Dressler (1981), que a textualidade é operacionalizada pela inter-relação de fatores de ordem contextual e cotextual, que são: *i*) intertextualidade; *ii*) situacionalidade; *iii*) intencionalidade; *iv*) informatividade; *v*) coesão; *vi*) coerência; *vii*) aceitabilidade. A esses critérios, acrescentamos as considerações de Marcuschi ([1983]/2012), que incluiu os elementos de *ix*) contextualização relacionados às marcas que podem se apresentar no que diz respeito aos títulos, à assinatura, ao nome do autor, ao início do texto etc.

A posição de Elias (2021, p. 28), mais atual, apresenta outras características dos textos. Do ponto de vista sociocognitivo, a autora define texto como “a concretização de um projeto de dizer, ou seja, uma realização que envolve sujeitos, intencionalidade, conhecimentos

e estratégias em um movimento interacional centrado na busca pela coerência e sentidos”. Essa posição, relacionada às citadas anteriormente, indica que a produção textual envolve a mobilização de vários conhecimentos atrelados a contextos — sociopolíticos, situacionais, sociocognitivos — e de diversas estratégias (Elias, 2011), para que o projeto de cada locutor seja realizado com adequação. A contribuição para os estudos aplicados, a partir desses autores, parece-nos também importante em outra direção, pelas pesquisas terem indicado o estatuto pragmático e o sociocognitivo dos textos, de modo a direcionar um olhar interacional e procedural sobre eles. Nesse viés, o texto como objeto de ensino precisa ser tomado também nessas duas dimensões.

Em razão de não se separar a realização textual-discursiva de seus contextos (em sentido amplo, como apontamos), temos que as inúmeras especificidades das condições de produção — interlocutores, finalidades, conhecimentos prévios da situação comunicativa e do gênero etc. — precisam ser consideradas em momentos de ensino e de aprendizagem de produções orais, escritas e multimodais, principalmente em relação aos textos acadêmicos, tendo em vista os conhecimentos que os aprendizes possuem ao início do curso superior e suas (possíveis) modificações ao longo da formação. Esse ponto nos leva a considerar a articulação da noção de texto anteriormente exposta à noção de letramentos acadêmicos, especialmente na perspectiva de Lea e Street (2014), em razão de considerarmos que o desenvolvimento de habilidades textual-discursivas requer uma formação que permita aos estudantes exercitarem os critérios de textualidade, e outras estratégias textuais/interacionais estudadas pela LT, em produções específicas exigidas no ensino superior.

Para Lea e Street (2014), ao discutirem as práticas de letramentos acadêmicos na universidade, (co)existem nesse campo

o *modelo das habilidades acadêmicas*, o *modelo da socialização acadêmica* e o *modelo dos letramentos acadêmicos*. O modelo das habilidades acadêmicas considera que saber escrever e estar apto a participar de práticas de letramento seja uma questão de habilidades cognitivas e individuais. Segundo esse modelo, após desenvolvidas essas habilidades, o aprendiz teria capacidade de utilizá-las em qualquer contexto. Já o modelo da socialização acadêmica envolve, na perspectiva relatada por Lea e Street (2014), uma “aculturação” do aprendiz em comunidades de práticas de leitura e escrita definidas pela área de estudos em que estão inseridos, esperando que, por exemplo, a partir da instrução do professor, ele incorpore modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas na universidade, especialmente no campo de saber relativo à sua formação acadêmica. Por fim, o modelo de letramentos acadêmicos assume características dos modelos anteriores e as expande, em específico, pela incorporação de dimensões ligadas à situacionalidade, à intencionalidade, às identidades e aos significados produzidos interacionalmente, enfim, das práticas comunicacionais e seus significados, constantemente negociados entre os interlocutores nelas engajados.

À medida que os sujeitos inseridos no contexto universitário tomam contato com práticas de letramentos diversos, independente do modelo a que sejam expostos, espera-se que os conhecimentos sobre os modos (textuais) de participação nessas práticas sejam continuamente desenvolvidos e/ou qualificados. Isso porque tal aproximação/entrada com/no mundo acadêmico exige conhecimento epistemológico dessa comunidade discursiva: gêneros e convenções retórico-lexicais que regulam as suas produções discursivas. Assim, os sujeitos que ingressam necessitam de se situar tendo em conta os construtos culturais e as situações enunciativas particulares, o

que supõe aprendizagem em contexto e alguém mais conhecedor, o professor (Vygotsky, 1978). Dado que os gêneros e as convenções que os regulam caracterizam essa comunidade, a aprendizagem tem que ser feita dentro da comunidade e mediada por sujeitos mais capazes da comunidade, à semelhança do que Tomasello postula para a aprendizagem de uma língua (Tomasello; Kruger; Ratner, 1993; Tomasello, 1999).

Motta-Roth e Hendges (2010) apontam para alguns fatores que podem colaborar para a qualificação da escrita do texto acadêmico em sua fase inicial, e mesmo durante o processo e na revisão. As autoras, baseadas no trabalho de Swales e Feak (2004, por ex.), indicam a importância: 1) da definição do tópico e da atividade de leitura de textos especializados e de fontes legitimadas; 2) das características dos interlocutores, para que se selecione um tom adequado na escrita; 3) das estratégias de apresentação relacionadas a determinadas intertextualidades e interdiscursividades do campo de estudo; 4) de uma organização textual que facilite a leitura das informações conforme as características do gênero textual; 5) de um estilo caracterizado por seleções lexicais com as quais se apresente um tom mais preciso e formal; 6) do desenvolvimento da informação e de usos de estratégias de coesão.

Ainda em relação às estratégias que podem ser empregadas em produções textuais acadêmicas, articulamos os postulados de Rodrigues e Cavalcante (2019) e de Motta-Roth e Hendges (2010) aos estudos de Koch (1996, 2005) a respeito de os interlocutores procederem de modo estratégico, a depender de seus propósitos do dizer e, acrescentamos, conforme o que entendem da situação de comunicação e das hipóteses formuladas. São três as estratégias mencionadas pela autora: cognitiva, interacional e textual. Embora cada qual possua particularidades, elas estão interconectadas.

Koch (1996, 2005) concebe as estratégias como operações táticas e *online*, que se ancoram a modelos (socio)cognitivos. No que diz respeito às estratégias interacionais/pragmáticas, a autora menciona que se relacionam àquelas voltadas para o desenvolvimento, a manutenção da interação, entre as várias possíveis, entre as quais podemos citar a preservação de face (Goffman, 1981). Já as textuais correspondem à organização dos elementos linguísticos no texto, tais como os procedimentos de progressão temática, de referenciação, do modo de organização do texto, etc. Ainda, pode-se afirmar que todas as estratégias textuais são, necessariamente, pragmáticas. Dito de outro modo, ao escrever o sujeito atualiza as suas representações dos contextos e cotextos segundo conhecimentos e vivências dos gêneros em questão.

A produção de um texto acadêmico é um processo que mobiliza o sujeito na sua relação com o outro e com os textos que caracterizam a comunidade discursiva em que o sujeito ingressa. Quanto maior a distância do sujeito em relação a essa comunidade, maiores as suas dificuldades e mais meritório o cuidar da transição do ingressante para essa comunidade. O domínio da escrita acadêmica está ligado a questões de voz, participação, poder e identidade (Lillis, 2019). Por isso, a escrita na academia tem vindo a ser cada vez mais valorizada, quer como forma de construção de conhecimentos, quer como participação³.

³ Tal questão nos parece, ainda, estar alinhada com o objetivo 4 dos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas*, que foca o acesso a uma educação de qualidade e, por extensão, com o objetivo 10, que defende a redução das desigualdades. Entre outros, o objetivo 4 defende a necessidade de “assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo [à] universidade” (Organização das Nações Unidas no Brasil [2024]).

O ProFIS: contexto de pesquisa, *corpora* selecionados e procedimentos de análise mobilizados

O Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), iniciou suas atividades em março de 2011, após sua aprovação no ano anterior pelo Conselho Universitário da instituição. Nesse programa, estudantes advindos de escolas públicas de Campinas cursam 99 créditos em período integral, que podem ser realizados em quatro (mínimo) ou em seis semestres (máximo). Ao concluírem o curso, os alunos recebem um certificado de conclusão sequencial e podem escolher uma vaga em qualquer graduação da Unicamp, conforme o ranqueamento do desempenho acadêmico de cada estudante, considerando a média geral atribuída a partir das disciplinas cursadas. Na matriz curricular do ProFIS, existem duas disciplinas obrigatórias voltadas para o letramento acadêmico: *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I* (LA 083) e *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II* (LA 084). Ambas são oferecidas pelo Departamento de Linguística Aplicada (DLA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), no primeiro e segundo semestres do ProFIS, respectivamente.

Durante essas disciplinas, são propostas, dentre outras ações, atividades com vistas à apropriação de mecanismos de escrita de gêneros acadêmicos diversos. Além do mais, os estudantes são instruídos sobre: pesquisa na internet, periódicos científicos, eventos científicos, agências de fomento, pesquisas de iniciação científica, normas da ABNT, apropriação da palavra do outro por meio de citações direta e indireta, referências bibliográficas etc.

Por ser uma situação extremamente nova para os estudantes ingressantes — que vivem a transição do ensino médio

à universidade —, é possível observarmos, nas produções textuais realizadas na primeira disciplina (LA 083), como esses alunos vão se apropriando da escrita acadêmica a partir de versões de texto mediadas pelo docente, em um processo de deslocamento de contextos e de identidades sociais, sociocognitivas e discursivas.

Da observação empírica desse fenômeno é que decorre esta pesquisa, de caráter qualitativo e viés interpretativo, contemplando os seguintes passos de investigação: *i*) levantamento da organização das atividades realizadas durante a oferta do componente curricular *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I*, nos anos de 2018 e 2020; *ii*) leitura e seleção representativa das produções textuais de autoapresentação e versões reescritas no banco de dados do ProFIS; *iii*) exame dos processos textuais e intertextuais, os graus de modificação ou de manutenção no que se referem às estruturas textuais e argumentativas mobilizadas pelos estudantes em seus textos; *iv*) análise das principais estratégias de orientação desenvolvidas pelos professores orientadores da disciplina.

O fato de as produções sob análise corresponderem a textos de estudantes iniciantes nas práticas de letramentos acadêmicos — e de ocorrerem propostas de revisão, de reescrita, ou mesmo, em várias ocasiões, de retextualização —, permite-nos afirmar que as análises dessas produções dão subsídios analíticos à identificação de ocorrências das apropriações dos elementos constitutivos dos textos-discursos acadêmicos — do ponto de vista dos fatores de textualidade e, também, da construção de uma identidade sociodiscursiva de um sujeito da ciência. Trata-se do processo de inclusão dos estudantes numa nova comunidade discursiva, definida como “uma associação socialmente aceita entre formas de usar a linguagem, de pensar e de agir que pode ser usada para se identificar como membro de um grupo

socialmente significativo ou de uma ‘rede social’⁴ (Gee, 1996, p. 255, tradução nossa). De acordo com o autor, a inclusão dos estudantes nesta nova comunidade vai além do ensinar a escrever, pois acarreta a redefinição do estatuto do sujeito e a afiliação a um novo grupo de pertença.

Desse modo, torna-se relevante a produção e o exame de *corpora* constituídos de diferentes produções textuais em suas múltiplas versões (especialmente, da modalidade escrita, tal como é o caso do ProFIS), coletados longitudinalmente entre os anos de 2011 a 2021, permitindo, assim, que também sejam recuperados os processos de (re)elaboração da escrita, os mecanismos textuais acionados progressivamente, assim como propomos nesta pesquisa. De fato, a reescrita, e em particular a reformulação, possibilitam a observação da atividade de linguagem, a construção das representações a partilhar com o outro (Sousa, 1999), ou seja, tem-se acesso ao texto enquanto processo e não como surge mais comumente — como produto (Culioli, 1990). A reformulação ou reescrita guiada pelo professor possibilita a análise do jogo de constituição do texto e o estudo da relação intersujeitos: enunciador e coenunciador. É neste jogo intersujeitos que se tece a urdidura textual, em que paulatinamente as representações do sujeito que escreve se vão ajustando às expectativas do interlocutor e às características retórico-discursivas da comunidade (Halliday, 1996, 2009).

4 No original: “a socially accepted association among ways of using language, of thinking, and of acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or ‘social network’” (Gee, 1996, p. 255).

Estratégias mobilizadas nas produções textuais do gênero *autoapresentação profissional-acadêmica*

Como uma amostragem qualitativa, selecionamos dez textos⁵ de *autoapresentação profissional-acadêmica*, que compuseram, em 2018 e em 2020, a primeira atividade da disciplina *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I*. As aulas foram ofertadas presencialmente, e as produções a que tivemos acesso correspondem às versões finais. Assim, procedemos ao exame das estratégias selecionadas pelos estudantes, tendo em vista que o processo de revisão e de reescrita já havia ocorrido. Pudemos identificar que os textos foram escritos seguindo um conjunto de informações: nome, formação e ano, curso atual, qualificações, leituras, áreas afins e projeções de estudo e de carreira.

Esse procedimento revela uma base epistemológica comum: os alunos partiram de um plano de texto de maneira orientada por um professor. Nessa acepção, ao pressupormos que as produções foram mediadas (Vygotsky, 1978), entendemos que as orientações se voltaram para os “critérios de textualidade” (Beaugrande; Dressler, 1981) e para o gerenciamento de conhecimentos — mais gerais relacionados aos elementos do gênero e mais específicos (conjunto de informações pessoais) — que pudesse levar à coesão e à coerência, além de encaminhar produções singulares. Na construção textual, as questões de enunciação e de convenções discursivas da comunidade

5 Destacamos que, em um conjunto de dezenas de textos disponíveis em nosso banco de dados, selecionamos exemplares do gênero *autoapresentação profissional-acadêmica* que atendessem aos critérios seguintes: (i) o texto produzido tenha correspondência com o gênero focalizado na pesquisa, cf. descrito na nota de rodapé 2; (ii) o texto tenha alcançado rendimento adequado na atividade – representando, por amostragem aleatória simples, um conjunto de textos que correspondem minimamente às expectativas de aprendizagem estabelecidas para a atividade; (iii) o aluno tenha cursado a disciplina de *Leitura e Produção Textual Acadêmica I* apenas uma vez, resultando em um perfil de aprendiz que esteja produzindo o gênero focalizado pela primeira vez no âmbito do ProFIS. O número total (10) de produções analisadas foi determinado pelos limites de análise neste capítulo. Não foram empregados critérios ligados a dados sociodemográficos de origem, de gênero ou idade, entre outros marcadores de identidades sociais e acadêmicas dos aprendizes, embora sejam pertinentes a uma análise futura.

discursiva em que os estudantes estão a ingressar emergem: textos de primeira pessoa (*eu, sou, meu*), localizados em relação à situação de enunciação origem e de terceira pessoa, com localização autônoma em relação à situação de enunciação. As marcas de primeira e terceira pessoa são marcadores respectivamente de proximidade e de distanciamento, sendo este último uma das características dos textos acadêmicos; a terceira pessoa é a marca de autonomia referencial e de objetividade, características dos textos acadêmicos.

Além desses itens que se apresentaram de modo frequente, é possível localizar outras marcas indicativas da mediação do professor no que diz respeito às possíveis estratégias que os estudantes pudessem selecionar e que ocorreram com frequência, tais como a recorrência de quadros referenciais que se articulam a um plano de texto comum e que remetem a identidades textuais-discursivas alinhadas à situação de produção e de recepção: estudantes egressos do Ensino Médio recentemente e participantes do ProFIS, com interesse por leitura, por áreas específicas e campos profissionais, assim como podemos examinar no quadro 1 a seguir, nas partes destacadas em negrito.

Quadro 1 – marcos referenciais⁶

<p>S199_ M18_20181_ A1</p>	<p>W. L. B. da S. cursou e concluiu o Ensino Médio através da Escola Estadual Professor Aníbal de Freitas no ano de 2017. Atualmente cursa o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS), na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Tem aptidão às matérias relacionadas à área de ciências exatas como a Matemática, Física e Química. Pretende cursar Engenharia de Controle e Automação ou Engenharia da Computação com início no primeiro semestre do ano de 2020. Possui expectativas de se graduar, estagiar na área de formação através da Unicamp, adquirir um emprego em uma empresa e dedicar-se a ela, adquirir experiência e conseqüentemente aprimorar sua formação no mercado.</p>
<p>S198_ M18_20181_ A1</p>	<p>W. R. S. proveniente da escola Orosimbo Maia, possui grandes afinidades com as áreas exatas do conhecimento, como matemática, química, física, entre outros. Além do currículo comum, cursa escola técnica (Cotuca), mecatrônica, e mais recentemente Profis (Unicamp). Os cursos das quais se interessa gira em torno de Arquitetura e Urbanismo ou Engenharia Civil, com expectativas relacionadas a aprimoramento profissional e sucesso na carreira. Suas leituras se relacionam com “Críticas sociais”, História e Ciências.</p>
<p>S193_ F18_20181_A1</p>	<p>T. S. de S., tem dezessete, veio da escola Antonio Carlos Lemahn, e as áreas que mais tem afinidade são as que envolvem leitura, queria cursar direito por influência da família, desde pequena se apaixonou por advocacia, mas não tem esse curso na unicamp, ainda não sabe o que quer cursar, espera descobrir mais sobre os que eles oferecem aqui, com esse curso é esperado estar aprendendo e criando novas experiências, tem muita facilidade com a leitura.</p>

⁶ Na coluna da esquerda, em todos os quadros que apresentam dados de alunos do ProFIS, a seguinte codificação foi empregada para assegurar a anonimização da autoria dos textos e adequação ao protocolo de constituição dos *corpora* do banco de dados da pesquisa: S (sujeito) + 00 (algarismo que indica número do aprendiz no *corpus* do ProFIS) + M/E/NB (indicação de gênero do aprendiz: masculino, feminino ou não-binário) + 00 (algarismo que indica idade do aprendiz na época da geração de dados) + 00 (ano da geração dos dados e semestre letivo) + A0 (código alfanumérico indicador do tipo de produção textual - atividade (A), prova (P) ou exame (E) e sua ordem no decorrer do semestre (1a atividade, 2a atividade, etc.). Assim, por exemplo, o identificador S199_M18_20181_A1 indica que se trata do aprendiz (sujeito) de número 199 no ordem do banco de dados, que é do gênero masculino, tinha 18 anos quando o texto foi produzido, foi aluno do ProFIS no ano de 2018, no primeiro semestre letivo, e o texto em tela corresponde à atividade 1 da disciplina.

S186_ M18_20181_ A1	Aluno M. V. R. F. da S. , concluiu o Ensino Médio na escola Professor Coriolano Monteiro (2017), cursou durante um semestre os cursos técnicos de mecânica no Colégio Técnico de Limeira, COTIL (2016), e enfermagem no Colégio Técnico de Campinas, COTUCA (2017), e ingressou no Programa de Formação Interdisciplinar Superior, ProFIS (2018), interessado em assuntos como: Política, Economia Mundial e Sociologia , entrou com o objetivo de cursar o curso de Ciências Econômicas Integrado .
---------------------------	---

Fonte: acervo do ProCORP – Unicamp (Extraído em: 15 jan. 2024).

Há marcas nos textos que revelam procedimentos de enquadramentos (*framing*) das informações, da introdução de tópicos/subtópicos, os quais, como destacamos, foram ativados em todas as produções examinadas, de maneira a indicar a existência da proposta de um plano de texto (ou modelo sugerido). Observemos alguns casos dessa ordem no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Formulações de introdução de tópico e de subtópico

S198_ M18_20181_ A1	W. R. S. proveniente da escola Orosimbo Maia, possui grandes afinidades com as áreas exatas do conhecimento, como matemática, química, física, entre outros. Além do currículo comum, cursa escola técnica (Cotuca), mecatrônica, e mais recentemente Profis (Unicamp). Os cursos das quais se interessa gira em torno de Arquitetura e Urbanismo ou Engenharia Civil, com expectativas relacionadas a aprimoramento profissional e sucesso na carreira. Suas leituras se relacionam com “Críticas sociais”, História e Ciências.
---------------------------	---

<p>S197_ F19_20181_ A1</p>	<p>Sou a V., tenho 19 anos. Cursei o Ensino Médio no Cotuca, no entanto concluí o mesmo no CEEJA Paulo Decourt, em junho de 2017.</p> <p>Meu interesse profissional e pessoal é a psicologia, voltada à tese de relações culturais e sociais, especialmente desenvolvendo meu trabalho com crianças e adolescentes. Atualmente sou estudante do ProFis na Unicamp, e com esta oportunidade, pretendo cursar Medicina e me especializar em Psiquiatria.</p> <p>Minha leitura transita entre as áreas de literatura portuguesa a livros de auto-ajuda.</p>
<p>S196_ F18_20181_ A1</p>	<p>Meu ensino médio foi concluído na escola Elcio Antonio Selmi.</p> <p>Desde do meu ensino fundamental tive interesse pela área de humanas e no segundo ano descobri que queria cursar história pelo meu interesse em políticas, religião e principalmente no passado.</p> <p>As expectativas são de aprendizagem e o sonho de cursar história na Unicamp e também poder trabalhar na área de pesquisa da mesma.</p> <p>No ensino médio aprendemos sobre diversas escolas literárias, porém tive mais contato com o modernismo. Com o qual tive mais interesse na leitura de livros no último ano.</p>
<p>S194_ M18_20181_ A1</p>	<p>Olá! meu nome é V. M., tenho 17 anos e moro em Campinas. Sou formado no ensino médio no colégio Culto à Ciência e atualmente faço técnico em química no ETECAP e também curso o ProFIS na UNICAMP.</p> <p>Gosto bastante de ler, principalmente livros de histórias de ficção científica porém no decorrer dos anos eu tenho lido bastante literatura brasileira como Iracema devido aos vestibulares. Tenho uma afinidade com as áreas de ciências da natureza e matemática, devido a essas afinidades eu pretendo fazer o curso de medicina e pretendo chegar ao pós-doutorado.</p>

<p>S189_ M18_20181_ A1</p>	<p>Conclui o ensino médio na escola Hugo Penteadado Teixeira, tenho maior afinidade nas áreas da física, com um interesse maior em astrofísica. Minha meta atual é conseguir uma vaga no Cursão já que é a única maneira que não seja pelo vestibular para ingressar em física.</p> <p>Minha expectativa para o curso é obter maior conhecimento na área da leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos, já que não sou acostumado com essa realidade, pois nos últimos anos não obtive contato direto com esses tipos de textos onde estava mais familiarizado com textos fictícios ou narrativas fantasiosas.</p>
<p>S188_ F18_20181_ A1</p>	<p>Me chamo M. M. A., tenho 17 anos, cursei o Ensino Médio na Escola Estadual Carlos Gomes, em Campinas juntamente com o PIBIC-EM da Unicamp, ambos no ano de 2017, no qual tive mais contato com os livros: Vidas Secas, de Graciliano Ramos e Caminhos Cruzados, de Erico Verissimo. No ano de 2018 ingressei no Programa Interdisciplinar Superior (ProFis) da Unicamp. Tenho mais afinidade com as matérias da área das ciências biológicas e pretendo ingressar na Faculdade de Ciências Médicas (FCM) e me graduar em medicina após o ProFis. Minhas expectativas para o ProFis quanto para a faculdade é conseguir expandir meu conhecimento e me tornar uma excelente profissional.</p>
<p>S187_ F19_20181_ A1</p>	<p>Concluiu ensino médio na escola Estadual Telêmaco Paioli Melges, em 2017. As áreas que possui mais afinidade são: matemática, português e biologia. É mais nova ingressante do Profis-Unicamp e no final deste programa pretende cursar biologia. Os últimos dos quais leu não foi direcionado a área que pretende atuar.</p>

Fonte: acervo do ProCORP – Unicamp (Extraído em: 15 jan. 2024).

As análises, como referido, apontam para estratégias de aproximação e de distanciamento entre interlocutores por meio da seleção de formulações dêiticas (eu/ele), de modos de iniciar o texto (‘Olá! meu nome é, ‘Aluno M. V. R. F. da S.’). O início do texto com a fórmula de saudação, *olá*, reforça a representação da

situação enunciativa como situada no *aqui e agora*, já que constrói linguisticamente a presença do coenunciador. Essas decisões podem ser pistas indicativas das hipóteses de que cada qual partiu quanto à interação projetada, ao interlocutor potencial. Além do mais, trata-se da primeira atividade da disciplina, momento em que os estudantes estão construindo conhecimentos em relação à nova prática de letramento a que foram apresentados. Observa-se um percurso de iniciação que vai de um texto localizado à situação de enunciação origem, em que predomina a deixis, até à construção de textos com autonomia referencial. Há um *eu* em transição para um *ele*, uma construção/reconstrução de identidade e pertença (Gee, 1996) discursiva.

De fato, o gênero *autoapresentação profissional-acadêmica* é frequente. Observando-se invariância, admite uma certa variabilidade consoante contextos (Elias, 2011, 2021) e cotextos (Beaugrande; Dressler, 1981). A variação observada, nos textos em análise, entre a primeira e a terceira pessoa (a não pessoa de Benveniste) é a marca de uma identidade em construção. Enquanto, no início de uma apresentação oral, a autoapresentação tende a ser um texto de primeira pessoa, quando escrita, esta privilegia a terceira pessoa, ilustrando a complexidade das relações enunciador-coenunciador (Culioli, 1990; Franckel; Paillard, 1998).

Estratégias de reescrita e mediação da aprendizagem

Em 2020, as aulas passaram a ter um formato remoto devido ao distanciamento social, em razão da pandemia de Covid-19. Nesse período, as interações professor-aluno foram modificadas se comparadas aos encontros presenciais, durante os quais existe a possibilidade de diálogos orais coletivos/individualizados para esclarecimentos de dúvidas, entre outros aspectos. A situação interativa

das aulas remotas é mediada pelo computador, e as trocas passam a ser, por vezes, de modo escrito e registradas em uma plataforma *online*. A existência desses registros possibilitou-nos o exame de mais do que uma versão das produções do gênero *autoapresentação profissional-acadêmica*, isto é, a observação de textos intermediários, bem como das sugestões encaminhadas pelo docente. Estas e os textos observados no seu formato intermediário possibilitam a observação de ensino e de elaboração em busca do bom texto exigida pela aprendizagem e, neste caso, pela busca de afiliação à nova comunidade dos ingressantes na universidade. Segundo Chabanne e Bucheton (2000), estes textos

[...] intermediários não são etapas que poderíamos dispensar. Eles são as próprias condições. Só podemos pensar quando começamos a trabalhar, e esse trabalho é a linguagem. Esses primeiros passos na escrita e na fala reflexivas são os primeiros passos em uma apropriação real dos saberes escolares, e é por isso que essas práticas de linguagem “intermediárias” são práticas de linguagem reflexivas, que nos permitem pensar, aprender e construir a nós mesmos (Chabanne; Bucheton, 2000, p. 24, tradução nossa)⁷.

A ação do professor possibilita a percepção do texto esperado, de acordo com as convenções da nova comunidade discursiva e possibilita, igualmente, observar o percurso de afiliação, de busca de pertença do estudante. Os autores debruçam-se sobre a escrita com função epistêmica, mas, no caso em análise, trata-se de aprender a escrever para ser membro de uma dada comunidade.

Desse modo, primeiramente debruçamo-nos sobre as produções de três estudantes, de maneira a examinar algumas estratégias de reescrita; na sequência, atentamo-nos para a mediação

⁷ No original: [...] intermédiaires ne sont pas des étapes dont on aurait pu se passer. Elles en sont les conditions mêmes. On ne pense qu'en se mettant au travail, et ce travail est langagier. Ces premiers pas dans l'écrit et l'oral réflexifs sont les premiers pas dans une vraie appropriation des savoirs scolaires, et c'est pourquoi ces pratiques langagières « intermédiaires » sont des pratiques langagières réflexives, qui permettent de penser, d'apprendre et de se construire (Chabanne; Bucheton, 2000, p. 24).

realizada acerca do ensino de gênero *autoapresentação profissional-acadêmica*. No quadro 2, estão organizadas as primeiras e as segundas escritas dos estudantes.

Quadro 3 – reescrita da autoapresentação

Estudante	Produção 1	Produção 2
S991_ F18_20201_ A1	<p>Meu nome é V. da S. A., tenho 18 anos, atualmente sou aluna do PROfis na Unicamp. Nasci em uma cidade chamada Russas no Ceará e me mudei para Campinas quando tinha 1 ano. Cursei todos os anos do meu ensino fundamental e médio em escolas públicas sendo meu ensino fundamental dividido entre três escolas, porém meu ensino médio inteiro foi cursado em uma só escola, Vitor Meireles. A escola Vitor Meireles é uma escola de ensino integral, então tínhamos disciplinas e atividades diferentes das escolas regulares. Durante os últimos três anos, por conta da escola integral, realizei inúmeras atividades como a realização de eletivas e clubes juvenis, dois projetos de Pré Iniciação Científica (PIC), alguns projetos de voluntariado e fui jovem acolhedora durante o segundo e terceiro ano.</p>	<p>Meu nome é V. da S. A., tenho 18 anos, nascida na cidade de Russas-CE porém cresci e vivi em Campinas. Conclui meu ensino médio em uma escola pública, Vitor Meireles, atualmente estou cursando o ProFIS na Unicamp, com o intuito de futuramente ingressar na graduação de Ciências Biológicas, que é uma área que eu tenho muito interesse.</p> <p>Durante meu ensino médio adquiri inúmeras experiências, como a realização de dois projetos de Pré Iniciação Científica (PIC), a participação em eletivas e clubes juvenis, exposição de projetos em feiras científicas internas e externas e a formação e atuação como jovem acolhedora durante os dois últimos.</p>

<p>S986_ F18_20201_ A1</p>	<p>Meu nome é P. de S. B., tenho 17 anos e completarei a maior idade dia 20 de Setembro nesse mesmo ano. Atualmente matriculada no primeiro ano do Programa Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Concluindo os dois anos letivos, pretendo iniciar minha graduação na Faculdade de Ciências Médicas, concluindo o curso seguir a carreira acadêmica na área da saúde.</p> <p>Minha experiência profissional iniciou-se em 2019, no Centro de Aprendizagem e Mobilização pela Cidadania Patrulheiros Campinas com cursos uma vez na semana para ajudar no mercado de trabalho, através dele trabalhei como Auxiliar Administrativo no Centro de Engenharia Biomédica (CEB) na UNICAMP, fazendo serviços de Recursos Humanos e Protocolo.</p>	<p>Meu nome é P. de S. B., faço 18 anos no dia 20 de Setembro nesse mesmo ano. Atualmente estudo no Programa Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Depois que concluir os dois anos letivos, pretendo fazer minha graduação na Faculdade de Ciências Médicas, concluindo o curso seguir meu sonho na carreira acadêmica na área da saúde.</p> <p>Comecei a trabalhar como Auxiliar Administrativo no Centro de Engenharia Biomédica (CEB) na UNICAMP, fazendo serviços de Recursos Humanos e Protocolo.</p> <p>Sou uma pessoa família, e gosto muito de ler e ouvir músicas. Meu sonho é seguir a área da saúde de preferência na área de UTI, com um emprego bom e uma renda onde eu possa me manter e ajudar minha família.</p>
------------------------------------	---	--

<p>S980_ F18_20201_ A1</p>	<p>Olá, sou a M. J. Conhecida também como Maju. Moro em Sosas, com meus pais e minha irmã. Me formei no Ensino Médio em 2019. Fiz cursos no SENAC de Excel e Aprendizagem de bens, comércio e turismo. Comecei a trabalhar aos 13 anos como monitora e recepcionista em Buffet infantil. Aos 16 anos comecei a trabalhar como Jovem Aprendiz na Lojas Renner, de aux. de vendas. Não quis continuar na empresa no final do meu contrato, meus planos eram focar nos meus estudos, e trabalhando la eu nao iria conseguir estudar. Por fim, atualmente estou no melhor curso: ProFIS.</p>	<p>Olá, sou a M. J. Moro em Sosas. Me formei no Ensino Médio em 2019 na escola E.E. Francisco Barreto Leme. Fiz cursos no SENAC de Excel e Aprendizagem de bens, comércio e turismo. Comecei a trabalhar aos 13 anos como monitora e recepcionista no Buffet P. K. Aos 16 anos comecei a trabalhar como Jovem Aprendiz na Lojas Renner, de aux. de vendas. Era um contrato de 17 meses. Tive muitos aprendizados profissionais e um bom desenvolvimento. No fim do contrato, optei por focar nos meus estudos. Atualmente estou estudando na Unicamp, fazendo o curso de formação interdisciplinar Superior (ProFIS).</p>
------------------------------------	--	---

Fonte: acervo do ProCORP – Unicamp (Extraído em: 15 jan. 2024).

Ao compararmos as produções iniciais e as finais, podemos localizar que as estratégias textuais se caracterizam, sobretudo, pela reformulação (seleção lexical, estruturas sintáticas, reorganização), por acréscimos ou pelo apagamento de informações supostamente julgadas não mais relevantes para a versão final. Nesse viés, observamos que a estudante ‘S991_F18_20201_A’ procede de modo a não manter determinadas informações, tais como ‘e me mudei para Campinas quando tinha 1 ano’ e ‘Cursei todos os anos do meu ensino fundamental e médio em escolas públicas sendo meu ensino fundamental dividido entre três escolas, porém meu ensino médio

inteiro foi cursado em uma só escola. As reformulações materializam operações predicativas mais conformes à comunidade discursiva (Gee, 1996) para que o sujeito está a transitar: em vez de formas verbais na primeira pessoa, opta por um particípio passado ‘nascida’ e nominalizações deverbais ‘participação’, ‘exposição’, ‘formação’. Na senda de Motta-Roth e Hendges (2010), o sujeito seleciona léxico mais complexo, mais formal e preciso, denotando estratégias cognitivas, textuais e interacionais (Koch, 1996, 2005). Num processo de regulação intersujeitos (Culioli, 1990), pela negociação, a reescrita revela aculturação (Lea; Street, 2014)

Nessa mesma direção, nas produções finais de ‘S986_F18_20201_A1’ e de ‘S980_F18_20201_A1’, ocorrem eliminações de segmentos textuais que poderiam conferir ao texto um efeito de não convencionalidade/não adequação ao contexto de produção, tais como ‘no Centro de Aprendizagem e Mobilização pela Cidadania Patrulheiros Campinas com cursos uma vez na semana para ajudar no mercado de trabalho, através dele trabalhei’ e ‘Conhecida também como Maju. Moro em Sousas, com meus pais e minha irmã’. Além do mais, algumas seleções poderiam construir uma identidade discursiva não alinhada ao que se espera em situações profissionais-acadêmicas, como pode ocorrer com a formulação ‘Não quis continuar na empresa’. Podemos entender, em diálogo com os postulados de Koch (1996, 2005) acerca das estratégias empregadas na produção textual, que esses apagamentos são pistas indicativas de terem ocorrido reformulações das hipóteses por parte dos estudantes.

Quanto às estratégias de reformulação, as versões finais revelam atenção para a produção de sentido do texto, no que diz respeito, utilizando-se dos termos de Rodrigues e Cavalcante (2019), aos “âmbitos textual-linguístico, comunicacional e situacional”. No primeiro caso, os procedimentos relacionam-se à seleção lexical —

‘realizei inúmeras atividades’ por ‘adquiri inúmeras experiências’; ‘tenho 17 anos e completarei a maior idade dia 20 de Setembro nesse mesmo ano’ por ‘faço 18 anos no dia 20 de Setembro nesse mesmo ano’; ‘Atualmente *matriculada* no primeiro ano do Programa Interdisciplinar Superior (ProFIS)’ por ‘Atualmente *estudo* no Programa Interdisciplinar Superior (ProFIS)’; “Buffet *infantil*” por ‘Buffet *P.K.*’ etc. No segundo caso, há reorganização do texto do ponto de vista informacional e inclusão de elementos coesivos, como podemos examinar na versão final S991_F1 8_20201_A1, em que ocorre ajustes na ordem da apresentação das informações sobre suas experiências e nos elementos coesivos.

Quanto aos âmbitos comunicacional e situacional, podemos afirmar que as segundas versões, com acréscimos, reformulações e apagamentos, preenchem algumas lacunas deixadas no textos anteriores no que se referem às características dos possíveis leitores, aos interesses em jogo (construção de uma identidade profissional-acadêmica) e ao lugar da circulação dos textos (professores e estudantes em situação acadêmica). Como discutimos, estudantes ingressantes vão-se apropriando, processualmente, das práticas de letramentos acadêmicos engendradas em um conjunto de usos da escrita que se mostram, por vezes, distantes do ponto de partida dos estudantes que ingressam no ProFIS.

A atividade 2 (apresentada no Quadro 4, a seguir) possui por finalidade o exame e a modificação de um texto de autoapresentação já existente, a partir de orientações iniciais apresentadas pelo professor.

Quadro 4 – atividade 2

(1) Orientações

Olá, aluno(a)! Você já conhece a estrutura de um perfil acadêmico. Sendo assim, faça com que o perfil a seguir fique ainda melhor. Você pode:

- 1) Verificar se ele contém todas as informações necessárias ou se há desnecessárias;
- 2) Se a linguagem está adequada para a plataforma em que vai circular (Google Classroom);
- 3) Ajustar a estrutura - alterar palavras, inserir pontuação, arrumar ortografia, deixar os parágrafos mais organizados, etc.
- 4) E, também, criar sugestões.

(2) Texto a ser modificado

Sempre estudei em escolas públicas, cursei e concluí meu ensino médio na escola EE Vitor Meirelles inclusive fui aprovada no proFIS através dela. Eu ainda não decidi qual graduação quero fazer mas provavelmente é na área da informação. Constantemente almejo áreas que se tratam de diálogos que envolve pessoas, por isso as vezes, penso bastante em fazer ciências da tecnologia. Fiz curso de espanhol durante 6 meses, porém falo e entendo somente o básico. Estudei pré-vestibular na escola anglo durante um ano, a qual me auxiliou e me proporcionou uma base de conhecimentos que à minha escola não conseguiu me ajudar por conta de sua estrutura.

Fonte: acervo do ProCORP – Unicamp (Extraído em: 15 jan. 2024).

Observamos que, após essa atividade de reescrita, estudantes receberam sugestões com vista à melhoria das produções. No Quadro 5, a seguir, apresentamos um conjunto representativo das produções dos alunos e das orientações do professor.

Quadro 5 – Modificações realizadas por estudantes e sugestões de melhoria indicadas pelo professor

Estudantes	Produção de autoapresentação a partir de um mesmo texto	Sugestões do professor
S990_ F18_20201_ A2	<p>Estudando durante toda a minha vida em escolas públicas conclui meu ensino médio na escola estadual Vitor Meirelles, pela qual conquistei minha aprovação no programa ProFIS da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tenho grande interesse em áreas que envolvem comunicação interpessoal, e mesmo ainda não possuindo total certeza, cogito bastante a opção de ciências da tecnologia como curso de graduação. Durante um ano frequentei um curso pré-vestibular no colégio Anglo, no qual adquiri uma nova base de conhecimentos que minha antiga escola não possuía as estruturas necessárias para me proporcionar.</p> <p>Cursei espanhol durante 6 meses, porém ainda apresento um nível básico de fluência no idioma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir informações como nome completo, idade e instituição de ensino na qual realizou o curso de espanhol; - Fazer uso do parágrafo; - Incluir experiências profissionais, caso possua.
S989_ F19_20201_ A2	<p>Cursei e conclui o ensino médio na escola E.E Vitor Meirelles, em Campinas, na qual tive a melhor nota e fui aprovada no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, estou indecisa em qual curso seguir, mas prezo muito áreas que tenham contato com as pessoas e o diálogo, portanto, tenho em vista fazer ciências da tecnologia.</p> <p>Fiz curso de espanhol durante 6 meses, somente o básico. Como sempre estudei em escolas públicas e a estrutura e base não eram boas, curvei pré-vestibular na escola Anglo por um ano, a qual me auxiliou e proporcionou muitos conhecimentos.</p>	<p>O texto não contém informações pessoais de quem escreveu, como por exemplo, nome e a idade. A ideia de possíveis cursos a se fazer está muito confusa, a pessoa diz que gosta de contato com as pessoas e diálogo e em seguida diz que ciências da tecnologia é uma boa opção para ela.</p>

<p>S982_ M18_20201_ A2</p>	<p>Sou formado no ensino médio pela escola EE Vitor Meirelles. Em 2020 fui aprovado no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFis), na universidade estadual de campinas (Unicamp). Ainda não decidi em qual graduação irei ingressar após o término do curso, mas é provável que seja na área da informação, almejo áreas que envolvem diálogo com pessoas, por isso, em alguns momentos, penso em cursar Ciências da Tecnologia.</p> <p>Cursei Espanhol durante 6 meses, porém, falo e entendo apenas o básico. Estudei em um curso Pré-Vestibular, pelo período de um ano, no colégio Anglo, o qual me proporcionou uma base de conhecimentos melhor para que pudesse prestar os vestibulares, já que minha escola não fornecia o devido apoio, consequência de sua falta de estrutura.</p>	<p>Ao iniciar o texto inserir nome e idade, falar sobre as experiências profissionais e inserir mais informações sobre os cursos, como local, nome da instituição no qual foi realizado o curso e ano de realização.</p>
<p>S979_ F19_20201_ A2</p>	<p>Sempre estudei em escola pública, conclui meu ensino médio na Escola Estadual Vitor Meirelles. Cursei espanhol durante 6 meses, minha compreensão auditiva e conversação nesse idioma são bem básicas. Também fiz curso pré-vestibular no Colégio Anglo, durante um ano, no qual me auxiliou a aderir uma base de conhecimentos que a escola não pode me proporcionar, por sua falta de estrutura.</p> <p>Recentemente fui aprovada no programa de formação interdisciplinar superior (PROFIS), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ainda não decidi qual graduação quero fazer, mas, constantemente almejo algo que envolva diálogos interpessoais e me interesse pela área da informação, e por isso penso em fazer ciências da tecnologia.</p>	<p>Mantive a palavra “colégio” em vermelho, pois não sei se essa é a instituição que o aluno se refere, sugiro que ele defina de qual escola ele está falando e se ela é de Campinas, já que isso entra no requisito “instituições de referência”, ainda sobre esse requisito sugiro que ela aponte onde fez o curso de espanhol. Acrescentar seu nome completo no início do primeiro parágrafo também é muito importante.</p>

<p>S978_ F19_20201_ A2</p>	<p>(nome completo). Atualmente com 19 anos. Sempre estudei em escolas públicas. Concluí o ensino médio na Escola Estadual Vitor Meirelles, através da mesma pude ingressar no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Cursei espanhol durante 6 meses, meu nível é básico. Fiz um curso pré-vestibular, pelo período de 1 ano, na Escola Anglo, a qual me proporcionou uma base de conhecimentos que o ensino médio público não pôde me fornecer.</p> <p>Ainda não decidi qual graduação desejo seguir após o término do ProFIS.</p> <p>Gosto de âmbitos que envolvam comunicação entre pessoas, por isso possivelmente seguirei carreira na área da informação ou outras ciências tecnológicas.</p>	<p>Poderia ser citado, caso houvesse, uma experiência de trabalho. O texto deveria ser organizado por tópicos, por exemplo, no primeiro parágrafo: formação escolar; segundo parágrafo: cursos extracurriculares; terceiro parágrafo: área de interesse.</p>
------------------------------------	--	--

<p>S974_ M19_20201_ A2</p>	<p>Com base nas informações fornecidas, sugiro as seguintes modificações na estrutura do texto e, após a correção, sugiro o acréscimo de algumas informações ausentes que são imprescindíveis para um bom perfil acadêmico:</p> <p>Durante toda a minha vida acadêmica estudei em escolas públicas, inclusive completei o Ensino Médio em uma, chamada Escola Estadual Vitor Meirelles. Para complementar meus estudos na instituição, optei por ingressar em um curso Pré-vestibular na Escola Anglo, durante um ano.</p> <p>Estudei espanhol durante seis meses e tenho capacidade de compreender o básico do idioma.</p> <p>Atualmente, sou discente do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ainda avalio a possibilidade de ingressar em diversos cursos após o término do ProFIS, não tendo decidido um em específico, porém, tenho amplo interesse na área de tecnologia, sendo inclinado a seguir carreira na área de Ciência da Tecnologia.</p>	<p>Acredito que não seria necessário citar que a escola Vitor Meirelles não tem uma boa estrutura, visto que não acrescenta uma informação acadêmica relevante.</p> <p>A linguagem utilizada poderia ser mais formal, própria ao ambiente do Google Classroom, atenta às normas gramaticais, como sugerido no texto acima.</p> <p>Em relação ao conhecimento da língua estrangeira, seria interessante informar se a pessoa tem um certificado de proficiência e em qual instituição estudou (se for o caso).</p> <p>É importante acrescentar informações essenciais como o nome completo e a idade atual.</p> <p>Seria interessante acrescentar algum curso extracurricular ou experiência profissional, caso exista, para enriquecer o perfil.</p>
------------------------------------	--	--

<p>S968_ M19_20201_ A2</p>	<p>Me chamo J. S., tenho 18 anos e aluno de formação integral em escolas públicas, cursei e concluí o Ensino Médio na Escola Estadual Vitor Meirelles.</p> <p>Tenho experiência com espanhol, fiz curso do idioma durante seis meses, consigo escrever e me comunicar de maneira básica. Também já fui aluno do pré-vestibular do Anglo, período no qual fui capaz de adquirir um amplo conhecimentos de diversos assuntos.</p> <p>Atualmente estou matriculado no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) na Unicamp, após seu término pretendo escolher uma graduação na qual possa desenvolver minha carreira acadêmica na área de ciências da informação e tecnologia, pois essa é uma área de interesse pessoal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca esquecer o nome e a idade. - Formular uma estrutura que: Comece por nome e idade, passe por experiências acadêmicas/ profissionais e termine no presente e metas futuras do dono do perfil podem ser uma boa opção. - Colocar o ano de ingresso e conclusão em cada instituição torna o perfil mais completo.
------------------------------------	---	---

Fonte: acervo do ProCORP – Unicamp (Extraído em: 15 jan. 2024).

Consideramos, a partir dos estudos de Rodrigues e Cavalcante (2019), que os locutores precisam levar em conta determinadas convenções da escrita do campo acadêmico. No âmbito textual-linguístico, a seleção lexical específica e a adequação das escolhas de ordem informacional e intertextual, com vista a uma sequência textual coesa e coerente, merecem atenção. Também retomamos Motta-Roth e Hendges (2010), as quais indicam que determinados procedimentos de ordem textual-linguística, tais como o estilo mais preciso e formal, bem como a adequação da escrita de acordo com o perfil dos interlocutores, a organização textual e a das informações, são importantes à reescrita em contexto acadêmico.

Identificamos, no Quadro 5, que as sugestões dos professores foram encaminhadas nessa direção. De modo mais recorrente,

localizamos uma atenção especial para a inclusão/exclusão de informações (fator de informatividade). Dos oito apontamentos dos docentes, sete deles indicaram a necessidade de um olhar atento para informações pessoais e profissionais. A informação sobre nome e idade é um dado crucial na conceitualização do gênero autoapresentação, do ponto de vista textual é constitutiva do valor referencial do próprio texto (Culioli, 1990; Frankel; Paillard, 1998). A adequação ao estilo preciso e formal pode ser identificada em algumas sugestões como: “[...] o curso (ProFIS), o mesmo, não foi escrito por extenso, e sim, com siglas”; “A linguagem utilizada poderia ser mais formal, própria ao ambiente do *Google Classroom*, atenta às normas gramaticais”. Trata-se de indicações de características do texto acadêmico (Lea; Street, 2014; Motta-Roth; Hedges, 2010), visando a aculturação dos sujeitos (Tomasello, 1999) ao gênero em causa.

Além disso, percebemos que a organização textual e das informações foram critérios utilizados nas sugestões, tal como podemos observar em “Fazer uso de parágrafo”, “A ideia de possíveis cursos a se fazer está muito confusa”, “Mantive a palavra ‘colégio’ em vermelho, pois não sei se essa é a instituição que o aluno se refere, sugiro que ele defina de qual escola ele está falando e se ela é de Campinas”, “O texto deveria ser organizado por tópicos [...]”, “Formular uma estrutura que: Comece por nome e idade, passe por experiências acadêmicas/profissionais e termine no presente e metas futuras do dono do perfil podem ser uma boa opção”. Nos limites deste capítulo, importa ressaltar que a concepção de texto como “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Beaugrande, 1997, p. 10), já mencionado anteriormente, possibilita, quando em articulação com os estudos voltados à compreensão dos letramentos acadêmicos e seu(s) desenvolvimento(s), que aprendamos os modos como a língua(gem) em uso dá contorno às práticas sociais letradas,

sejam elas em desenvolvimento no contexto mais imediato do ProFIS, seja na promoção ou incremento dos letramentos acadêmico-científicos necessários à circulação no meio social universitário. A compreensão disso permite que tanto professores quanto aprendizes tomem consciência do importante papel que o contexto de produção e de circulação de gêneros (como o texto de *autoapresentação profissional-acadêmica*) têm na aprendizagem (sempre) situada das formas mais ou menos estáveis de comunicação humana.

Considerações finais

Ao início deste capítulo, apresentamos nosso objetivo central que correspondeu ao exame das estratégias textuais, interacionais e cognitivas selecionadas tanto pelos estudantes, por ocasião das escritas e das reescritas de suas produções, quanto pelos professores no momento em que buscam mediar a aprendizagem. As análises das produções escritas em 2018 e em 2020 permitiram identificar que os estudantes partiram de um plano de texto, uma vez que suas produções revelarem estratégias similares quanto ao tipo de informação apresentada, além de procedimentos voltados para a seleção de formulações de introdução de tópicos/subtópicos, com vista à coesão e à coerência, e para os quadros referenciais que se alinharam à construção de identidades discursivas relacionadas a estudantes egressos do Ensino Médio, participantes do ProFIS, interessados por leitura e por determinadas áreas profissionais.

No que diz respeito às estratégias de reescrita e de mediação do professor efetivadas durante aulas a distância, decorrentes do ensino remoto emergencial, observamos que os estudantes buscaram por reformulações de ordem lexical e sintática, por apagamentos ou

acréscimos de informações. Essas últimas estratégias foram as mais recorrentes como sugestão realizada por docentes. Além disso, o olhar sobre o estilo e a organização dos parágrafos/das informações foi localizado na mediação.

Com vista a essas estratégias mobilizadas tanto por estudantes quanto por docentes, podemos entender que a exploração do conjunto de dados parece sinalizar para evidências de que ocorre, no ensino da escrita, uma apropriação processual de mecanismos textuais inerentes ao discurso científico-acadêmico e à construção de uma identidade fortalecida nas práticas de letramentos acadêmicos. Nessa direção, as análises dos textos selecionados permitem a observância do próprio processo pedagógico e possibilitam que se registrem esses dados para outras reflexões/pesquisas sobre processos, procedimentos e desafios do ensino de gêneros acadêmicos para estudantes ingressantes no ensino superior, em especial, no interior de uma formação emancipatória assim como se caracteriza o programa do ProFIS-Unicamp.

Por fim, também destacamos o papel central da análise dos processos textuais empreendidos na escrita acadêmica em contexto de ingressantes no Ensino Superior, enfocando os tipos utilizados e os graus de modificação ou de manutenção no que se referem aos conceitos e às estruturas textuais, para identificar os avanços ou as permanências do ponto de vista da textualidade. Tal análise, em nossa percepção, contribui em duas direções complementares: de um lado, na qualificação dos processos de ensino-aprendizagem construídos no âmbito do ProFIS com ingressantes na universidade, possibilitando a construção de práticas de ensino mais sintonizadas com as demandas do público-alvo desse programa e visando mitigar

as (naturais) dificuldades enfrentadas pelos estudantes no contexto particular dos estudos universitários; por outro, no aperfeiçoamento do processo de formação de professores que se dedicam à complexa tarefa de contribuir para a inserção (cada vez mais) qualificada de aprendizes na comunidade acadêmica e universitária, especialmente em práticas sociais organizadas em torno da escrita.

Referências

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society**. London: Bloomsbury Publishing, 1997.

CAMPOS, Maria Henriqueta Costa. **Dever e Poder: um subsistema modal do português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT, 1998.

CHABANNE, Jean-Charles; BUCHETON, Dominique. Les écrits «intermédiaires». **La Lettre de la DFLM**, n. 26, p. 23-27, 2000.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 333-356, 2011.

CULIOLI, Antoine. **Pour une Linguistique de l'Énonciation**. Opérations et représentations. Tome I. Paris: Ophrys, 1990.

ELIAS, Vanda Maria; CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo. O texto na Linguística Textual: Entrevista à Vanda Maria Elias. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 11, n. 29, p. 24-31, 2021.

ELIAS, Vanda Maria. Escrita e práticas comunicativas na internet. *In*: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**. Oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p.159-166.

FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. Aspects de la théorie d'Antoine Culioli. **Langages**, n. 129, p. 52-63, mars 1998.

GEE, James Paul. What Is Literacy?. *In*: CLEARY, Linda Miller; LINN, Michael D. (ed.). **Linguistics for Teachers**. New York: MacGraw-Hill, 1996. p. 257-264.

GOFFMAN, Erving. **Forms of talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

HALLIDAY, M. A. K. Differences between spoken and written language: some implications for literacy teaching. *In*: HALLIDAY, M. A. K. **Language and education**. London: Continuum, 2009. p. 63-80. (Collected Works of M.A.K. Halliday, 9)

HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: a functional perspective. *In*: HASAN, Ruqaiya; WILLIAMS, Geoff (ed.). **Literacy in society**. New York: Longman, 1996. p. 339-376.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Revista Investigações**, v. 18, n. 2, p. 1-26, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Estratégias pragmáticas de processamento textual. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 30, p. 35-42, Jan./Jun. 1996.

KOMESU, Fabiana. Concepção(ões) de texto em contexto de EaD semipresencial. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 305-333, jan./jun. 2013.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez 2014.

LILLIS, Theresa. 'Academic literacies': sustaining a critical space on writing in academia. **Journal of Learning Development in Higher Education**, [S. l.], n. 15, Nov. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, 2012. Trabalho original publicado em 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. *In*: NAÇÕES UNIDAS BRASIL, [2024]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 12 jan. 2024.

RODRIGUES, Francisca Tarciclê P.; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. O discurso científico: implicações entre ancoragem social, argumentação e realização textual. **Verbum**, v. 8, n. 2, p. 39-58, set. 2019.

SOUSA, Otília Costa; COSTA-PEREIRA, Teresa Alexandra. Práticas de literacia no ensino superior: as percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas. **Acta Scientiarum – Language and Culture**, v. 40, n. 2, e41888, July-Dec. 2018.

SOUSA, Otília da Costa e. Children's metalinguistic activity in the construction of linguistic existence. **Psychology of Language and Communication**, v. 3, n. 2, p. 65-71, 1999.

STREET, Brian V. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. *In*: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto. (org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 21–33.

SWALES, John M.; FEAK, Christine B. **Academic writing for**

graduate students. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2004.

TOMASELLO, Michael; KRUGER, Ann Cale; RATNER, Hilary Horn. Cultural learning. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 16, n. 3, p. 495-552, 1993.

TOMASELLO, Michael. **The Cultural Origins of Human Cognition.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. **Strategies of discourse comprehension.** New York: Academic Press, 1983.

VYGOTSKY, Lev. S. **Mind in society the development of higher psychological processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Academic Literacies and Teacher-Mediated Writing Instruction Processes in the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS-Unicamp)¹

RENATA PALUMBO

ANDERSON CARNIN

OTÍLIA SOUSA

¹ This research is developed within the scope of the thematic project “University learners in contemporary practices of academic and scientific literacy for the training of globalized professors and researchers” (FAPESP process no. 2022/05908-0), coordinated by Professor Inês Signorini (Unicamp), and linked to the subproject “Academic and scientific literacy and university training in ProFIS” (Interdisciplinary Higher Education Program), developed by the three authors of this chapter.

Introduction

In Brazil, entering higher education marks the transition from schooling to academic training at university level. In general, this transition involves a specific rite of passage: the assessment of writing skills in university entrance exams or, in some contexts, in the essay exam of the National High School Examination (ENEM). Revolving around this assessment of the writing skills of candidates for higher education are discussions of the knowledge of students graduating from the Brazilian basic education system (elementary and secondary education) and of the knowledge and practices related to the multiple literacies required and/or enabled by written culture, among others.

However, little has been investigated about what happens following this initial assessment, particularly in relation to the development and analysis of the writing skills of basic education graduates (especially from public schools) entering higher education. In this sense, we pose the following questions: 1) What textual, interactional and (socio)cognitive strategies are used by students in their writing production processes at university in order to procedurally develop the knowledge required by this discourse community? 2) What role does the teacher play as an interlocutor of students' writing in their learning processes? These questions guide the main goal of this chapter, which is to examine the textual, interactional and (socio)cognitive strategies used by both students, when writing and rewriting in subjects related to academic reading and writing, and faculty, when mediating writing learning in different genres.

Considering that all language activity is shaped in texts that have underlying enunciative parameters, namely time, space and enunciator and co-enunciator (Culioli, 1990), the dimensions

of enunciation are appreciated. Language activity is viewed as an activity of representation, referencing and regulation (Culioli, 1990), in which mental representations are shared through the construction/reconstruction of referents whose meaning is adjusted in the inter-subject play (Culioli, 1990; Campos, 1998), taking into account contexts and cultures associated with them. The discursive practices that characterize higher education, shaped in academic texts, among others, are distant from the representations of the individuals who enter this new discourse community. Among different theoretical and methodological perspectives capable of inspiring reflection on the issues we propose to discuss in this chapter, two are of particular interest to us in this work: that which addresses academic literacies (Lea; Street, 2014; Street, 2017; Lillis, 2019), in interaction with investigations into textualization processes, and strategies of textual-discursive production (Beaugrande; Dressler, 1981; Marcuschi, 2008; Koch; Elias, 2016, Rodrigues; Cavalcante, 2019; Elias, 2011, 2021; Corrêa, 2011; Komesu, 2013; Sousa; Costa-Pereira, 2018, among others).

At the intersection of these two theoretical perspectives, we find that, on one hand, the text emerges as a unique communicative event constituted through standards of textuality (Beaugrande, 1997), requiring the writer to draw on knowledge and select different kinds of mechanisms – linguistic-textual, interactional, (socio)cognitive (Koch, 1996, 2005; Marcuschi, 2008; Van Dijk; Kintsch, 1983) – which are specific to meet certain utterance projects, according to the enunciation parameters. On the other hand, the text and its versions reveal marks that enable a more detailed analysis of the writing process, providing clues as to how adequacy is being established regarding university standards of students' written work in academic literacy practices provided/required by this discourse community.

It is this writing process that we will focus on in this chapter, based on a corpora of written works produced by students regularly enrolled in the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS) of the University of Campinas (Unicamp), in 2018 and 2020, especially in the *Academic Reading and Writing I* course, offered in the first semester to incoming students. This time and subject sample aims to enable a qualitative analysis of writing in the *professional-academic self-introduction* genre², considering both the period in which teacher mediation was done in person and the period in which such mediation was carried out online, due to emergency remote teaching introduced during the period of social distancing of the first two years of the COVID-19 pandemic.

To this end, our chapter is organized as follows: first, we interrelate assumptions from text-discourse studies with research on academic literacies; next, we present the context and characterization of the ProFIS corpora; in subsequent sections, we analyze the strategies used by students to write *professional-academic self-introduction* texts, and also analyze the teachers' guidelines; to conclude, we comment on the main procedures found in student writing and rewriting and in teacher feedback.

2 Although it is not the main focus of this chapter to characterize the *professional-academic self-introduction* genre, it should be noted that, in general terms, the distinctive feature of this genre is its goal of introducing the main traits of the enunciator to an interlocutor (virtual, potential or even unknown) according to the author's self-perception. It therefore projects a professional and academic *ethos*, appreciating crucial aspects of the enunciator, which can allow the enunciator to enter or participate in a certain social group. It circulates in different contexts and with different purposes and forms (orally, it may spread in different academic events; in writing, it is relevant to the production of an academic CV or profile in professional networking), but with the intention of providing the interlocutor with essential information about the enunciator. Typologically, it is a genre centered on the narrative of personal experiences that make it possible to reveal the enunciator's profile through his or her personal, academic and/or professional trajectory. In stylistic terms, it focuses on the use of language resources that enable the construction of a description and a positive appreciation of the individual who produces it. Within the scope of ProFIS, it inserts learners into a practice of academic socialization that is relevant to their circulation in the academic milieu and to the (re) construction of an identity performance potentially appropriate to the space and community that welcomes those entering higher education at Unicamp.

Academic Writing: Interactional and Procedural Perspectives

Mainly supported by the perspective of Text Linguistics (TL), we consider a text “a communicative event in which linguistic, social and cognitive actions converge” (Beaugrande, 1997, p. 10). We also consider, based on the assumptions of Beaugrande and Dressler (1981), that textuality is operationalized by the interrelationship of contextual and co-textual factors, which are: *i*) intertextuality; *ii*) situationality; *iii*) intentionality; *iv*) informativity; *v*) cohesion; *vi*) coherence; *vii*) acceptability. To these criteria we add the considerations of Marcuschi ([1983]/2012), who included the elements of *ix*) contextualization concerning potential marks related to titles, signature, author’s name, text beginning, etc.

The more current position of Elias (2021, p. 28) considers other writing traits. From a socio-cognitive point of view, the author defines text as “the realization of a project of utterance, i.e., an accomplishment that involves individuals, intentionality, knowledge and strategies in an interactional movement focused on the search for coherence and meaning.” This position, related to those mentioned previously, indicates that writing involves using various kinds of knowledge linked to contexts — sociopolitical, situational, socio-cognitive — and to different strategies (Elias, 2011), so that each speaker’s project is carried out appropriately. The contribution of these authors to applied studies also seems important for having indicated in their research the pragmatic and socio-cognitive status of texts, looking at them from an interactional and procedural perspective. In this sense, writing as a teaching subject should also be considered in those two dimensions.

As the production of text and discourse cannot be separated from its contexts (in a broad sense, as we have pointed out), we find that the countless specificities of production conditions – interlocutors, purposes, prior knowledge of the communicative situation and genre, etc. — should be considered when teaching and learning oral, written and multimodal communication, especially in relation to academic writing, given the knowledge that learners have at the beginning of the higher education course and its (possible) changes throughout their training. This point leads us to consider the interrelation between the previously mentioned concept of text and the concept of academic literacies, especially from the perspective of Lea and Street (2014), since we consider that the development of text and discourse skills requires training that allows students to exercise the textuality criteria and other textual/interactional strategies studied by TL, in specific assignments required in higher education.

In discussing academic literacy practices in university, Lea and Street (2014) argue that the *academic skills model*, the *academic socialization model* and the *academic literacies model* (co)exist in this field. The academic skills model considers that knowing how to write and being able to engage in literacy practices is a matter of cognitive and individual skills. According to this model, once they have developed these skills, learners are able to use them in any context. In turn, the academic socialization model involves, from the perspective reported by Lea and Street (2014), an “acculturation” of learners into communities of reading and writing practices defined by the field of study they are pursuing. For example, based on the teacher’s instruction, they are expected to incorporate ways of speaking, thinking, interpreting and using the writing practices appreciated at university, especially in the field of knowledge related to their undergraduate studies. Lastly, the academic literacies model

draws on characteristics of previous models and expands them, specifically by incorporating dimensions linked to situationality, intentionality, identities and meanings produced interactionally, in short, communication practices and their meanings, constantly negotiated between the interlocutors engaged in them.

As students inserted in the university context come into contact with different literacy practices, regardless of the model to which they are exposed, it is expected that knowledge about the (textual) ways of participating in these practices will be continually developed and/or enhanced. That is because such an approach/entry to/in the academic world requires epistemological knowledge of this discourse community: genres and rhetorical and lexical conventions that regulate its discursive productions. Thus, incoming students must consider cultural constructs and specific situations of enunciation when situating themselves, which presupposes context-based learning and someone more knowledgeable, the teacher (Vygotsky, 1978). Given that the genres and the conventions that regulate them characterize this community, learning should happen within the community and mediated by more capable individuals of the community, similar to what Tomasello proposes for language learning (Tomasello; Kruger; Ratner, 1993; Tomasello, 1999).

Motta-Roth and Hedges (2010) suggest some factors that can contribute to enhance academic writing in its initial phase, and even during the writing process and review. Based on the work of Swales and Feak (2004, for example), the authors indicate the importance of: 1) defining the topic and reading specialized texts and reliable sources; 2) the characteristics of the interlocutors, so that an appropriate tone can be selected in writing; 3) presentation strategies related to certain intertextualities and interdiscursivities of the field of study; 4) text organization that makes it easier to read the information according to

the characteristics of the text genre; 5) a style characterized by lexical choices conducive to presenting a more precise and formal tone; 6) developing information and using cohesion strategies.

Still regarding the strategies that can be used in academic writing, we relate the propositions of Rodrigues and Cavalcante (2019) and Motta-Roth and Hedges (2010) with the studies of Koch (1996, 2005) concerning the strategic action of interlocutors depending on their communication purposes, and, we add, according to what they understand of the communication situation and the hypotheses formulated. Three strategies are mentioned by the author: cognitive, interactional and textual. Although each has its particularities, they are interconnected.

Koch (1996, 2005) conceives strategies as tactical and online operations that draw on (socio)cognitive models. Concerning interactional/pragmatic strategies, the author mentions that they relate to those aimed at the development and maintenance of interaction, among the various possibilities, of which we can cite face-saving (Goffman, 1981). In turn, textual strategies refer to the organization of linguistic elements in the text, such as thematic progression, referencing, text organization, etc. Additionally, it can be said that all textual strategies are necessarily pragmatic. In other words, when writing, individuals update their representations of contexts and co-texts according to knowledge and experiences of the relevant genre.

Academic writing is a process that mobilizes individuals in their relationship with others and with the texts that characterize the discourse community they enter. The further apart they are from that community, the greater their difficulties and the more important it is to promote their transition to that community. Mastering academic

writing is linked to issues of voice, participation, power and identity (Lillis, 2019). Therefore, writing in academia has been increasingly appreciated both as a way of building knowledge and as participation³.

ProFIS: Research Context, Selected Corpora and Analysis Procedures

The Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS) of the University of Campinas (Unicamp) began its activities in March 2011, following its approval the previous year by the institution's University Council. In this program, students graduated from public schools in Campinas take 99 credits on a full-day basis, which can be completed in four (minimum) or six (maximum) semesters. On completing the program, students receive a certificate of sequential completion and may choose a place in any Unicamp undergraduate course, according to their individual academic performance ranking, based on their overall grade in the subjects studied. The ProFIS curriculum includes two mandatory subjects focused on academic literacy: *Academic Reading and Writing I* (LA 083) and *Academic Reading and Writing II* (LA 084). Both are offered by the Department of Applied Linguistics (DLA) of the Institute of Language Studies (IEL), in the first and second semesters of ProFIS, respectively.

In their syllabus, these subjects involve assignments aimed at developing writing skills in different academic genres. Additionally, students are instructed on: internet research, scientific journals, scientific events, funding agencies, scientific initiation research, ABNT standards, direct and indirect citation of other people's work, bibliographic references, etc.

³ This issue also seems to be aligned with UN Sustainable Development Goal 4, which focuses on access to quality education and, by extension, with Goal 10, which defends the reduction of inequalities. Among other targets, Goal 4 cites the need to "ensure equal access for all men and women to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university" (Organização das Nações Unidas no Brasil [2024]. Our translation).

As this is an extremely new situation for incoming students — who are transitioning from high school to university — the writing assignments produced in the first subject (LA 083) reveal how they develop academic writing through teacher-mediated text versions, in a process of shifting contexts and social, socio-cognitive and discursive identities.

This interpretive qualitative study resulted from the empirical observation of this phenomenon, with the following research steps: *i)* survey of the organization of assignments done in the *Academic Reading and Writing I* course in 2018 and 2020; *ii)* reading and selection of self-introduction writing and rewriting assignments stored in the ProFIS database; *iii)* examination of textual and intertextual processes, the levels of change or maintenance with regard to textual and argumentative structures used by students in their writing; *iv)* analysis of the main guidance strategies used by the course's professors.

The fact that the texts under analysis were written by students being introduced to academic literacy practices — and that they involve reviewing, rewriting or even, on several occasions, retextualization processes — allows us to affirm that the analyses of these productions provide analytical support for identifying occurrences of the appropriation of constituent elements of academic text-discourses, from the point of view of textuality factors and, also, of the construction of a socio-discursive identity of a subject of science. It involves the process of including students in a new discourse community, defined as “a socially accepted association among ways of using language, of thinking, and of acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or a ‘social network’” (Gee, 1996, p. 255). According to the author, the inclusion of students in this new community goes beyond teaching

them how to write, as it entails the redefinition of the individual's status and affiliation with a new group of belonging.

Hence the relevance of examining corpora comprising different text productions in their multiple versions (especially written ones, as is the case of ProFIS), collected longitudinally between 2011 and 2021, enabling also the recovery of the rewriting processes and progressively activated textual mechanisms, as we propose in this study. Indeed, rewriting and, especially, reformulation make it possible to observe language activity, the construction of representations to be shared with others (Sousa, 1999), i.e., one has access to the text as a process rather than, more commonly, as a product (Culioli, 1990). Teacher-mediated reformulation or rewriting makes it possible to analyze how the text was constituted and to study the relationship between subjects: enunciator and co-enunciator. It is in this inter-subject play that the textual fabric is woven, where the representations of the individual who writes gradually adjust to the expectations of the interlocutor and the rhetorical-discursive characteristics of the community (Halliday, 1996, 2009).

Writing Strategies Used in the Professional-Academic Self-Introduction Genre

As a qualitative sample, we selected ten *professional-academic self-introduction* texts⁴, which comprised the first assignment of the *Academic Reading and Writing I* course in 2018 and 2020. The

⁴ We stress that, from a set of dozens of texts available in our database, we selected examples of the *professional-academic self-introduction* genre that met the following criteria: (i) the text corresponded to the genre focused on in the research, cf. described in footnote 2; (ii) the text fulfilled the assignment requirements adequately— representing, through simple random sampling, a set of texts that minimally correspond to the learning expectations set for the assignment; (iii) the student took the *Academic Reading and Writing I* subject only once, resulting in a learner profile that is producing the genre focused on for the first time within the scope of ProFIS. The total number (10) of texts analyzed was determined by the analysis limits in this chapter. Criteria linked to sociodemographic data of origin, gender or age, among other markers of social and academic identities of the learners, were not used, although they are pertinent to future analyses.

classes were given in person and the texts we had access to were the final versions. Therefore, we examined the strategies used by the students, considering that the reviewing and rewriting process had already occurred. We were able to identify that the texts were written following a set of information: name, schooling and year, current course, qualifications, reading preferences, related areas and study and career expectations.

This procedure reveals a common epistemological foundation: the students started out from a writing plan guided by a teacher. In this sense, when we assume that the writing assignment was mediated (Vygotsky, 1978), we understand that the guidelines focused on “textuality criteria” (Beaugrande; Dressler, 1981) and management of knowledge — both more general, related to elements of the genre, and more specific (set of personal information) — that would lead to cohesion and coherence, as well as the writing of original texts. In the writing process emerge issues of enunciation and discursive conventions of the discourse community the students are entering: first-person markers (*I, am, mine*), located in relation to the originating enunciation situation, and third-person markers, with autonomous localization in relation to the enunciation situation. The first- and third-person markers relate to proximity and distancing, respectively, the latter being one of the characteristics of academic writing; the third person is a marker of referential autonomy and objectivity, typical of academic writing.

In addition to those frequently occurring items, it is possible to locate other teacher mediation markers related to possible strategies that students might select and that occurred often, such as recurring reference frameworks linked to a common writing plan and which refer to textual-discursive identities aligned with the situation of production and reception: students who recently graduated from high

school and are participants in ProFIS, with an interest in reading, in specific areas and in professional fields, as seen in Chart 1 below, in the parts highlighted in bold.

Chart 1 – Reference Frameworks⁵

<p>S199_ M18_20181_ A1</p>	<p>W. L. B. da S. attended and completed high school at Escola Estadual Professor Aníbal de Freitas in 2017. He is currently attending the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS) at the University of Campinas/UNICAMP. He has an aptitude for subjects related to exact sciences such as mathematics, physics and chemistry. He intends to study control and automation engineering or computer engineering as of the first semester of 2020. He hopes to graduate, do an internship in the area through UNICAMP, get a job in a company and commit to it, gain experience and consequently improve his training in the market.</p>
<p>S198_ M18_20181_ A1</p>	<p>W. R. S. comes from Escola Orosimbo Maia and has great affinity with exact sciences, such as mathematics, chemistry and physics, among others. In addition to the core curriculum, he is attending technical school (Cotuca), mechatronics, and, more recently ProFIS (UNICAMP). The courses he is interested in revolves around architecture and urban planning or civil engineering, with expectations related to professional improvement and career success. He likes reading about “social criticism”, history and science.</p>

⁵ In the left column of all charts featuring ProFIS student data, the following coding system was used to ensure the anonymity of students and adequacy to the protocol for constituting the research database corpora: S (subject) + 00 (digit indicating the learner's number in the ProFIS sample) + M/F/NB (indicating the learner's gender: male, female or non-binary) + 00 (digit indicating the learner's age at the time of data generation) + 00 (year of data generation and academic semester) + A0 (alphanumeric code indicating the type of writing – assignment (A), test (P) or exam (E) and its order throughout the semester (1st assignment, 2nd assignment, etc.). Thus, for example, the identifier S199_M18_20181_A1 indicates learner (subject) number 199 in the database order, that he is male, was 18 years old when the text was produced, was a student of ProFIS in 2018, in the first academic semester, and the respective text corresponds to course assignment 1.

S193_ F18_20181_ A1	<p>T. S. de S. is seventeen years old, came from Escola Antonio Carlos Lemahn. and the areas she has the most affinity with are those that involve reading. She wanted to study law due to family influence and has liked the practice of law since she was small, but there is no such course at UNICAMP. She doesn't know yet what she wants to study and hopes to find out more about what is offered here. With this course she hopes to learn and create new experiences. She has good reading skills.</p>
S186_ M18_20181_ A1	<p>Student M. V. R. F. da S., completed high school at Escola Professor Coriolano Monteiro (2017) and attended technical courses in mechanics at Colégio Técnico de Limeira, COTIL (2016) and in nursing at Colégio Técnico de Campinas, COTUCA (2017) for a semester. He joined the Interdisciplinary Higher Education Program, ProfIS (2018), interested in subjects such as politics, world economy and sociology. He joined with the aim of taking the Integrated Economic Sciences course.</p>

Source: ProCORP – Unicamp collection (Extracted: Jan. 15, 2024).

There are markers in the texts that reveal framing procedures of information, of the introduction of topics/subtopics, which, as we highlighted, were activated in all the examined texts, in order to indicate the existence of a writing plan proposal (or suggested model). Some cases are shown in Chart 2 below.

Chart 2 – Topic/Subtopic Introduction Framings

<p>S198_ M18_20181_ A1</p>	<p>W. R. S. comes from Escola Orosimbo Maia and has great affinity with exact sciences, such as mathematics, chemistry and physics, among others. In addition to the core curriculum, he is attending technical school (Cotuca), mechatronics, and, more recently ProFIS (Unicamp). The courses he is interested in revolve around architecture and urban planning or civil engineering, with expectations related to professional improvement and career success. He likes reading about “social criticism”, history and science.</p>
<p>S197_ F19_20181_ A1</p>	<p>I am V., I'm 19 years old. I attended high school at Cotuca, but completed it at CEEJA Paulo Decourt, in June 2017. My professional and personal interest is psychology, focused on the thesis of cultural and social relations, especially developing my work with children and adolescents. I am currently a student at Unicamp's ProFIS, and with this opportunity, I intend to study medicine and specialize in psychiatry. My reading interests range from Portuguese literature to self-help books.</p>
<p>S196_ F18_20181_ A1</p>	<p>I completed high school at Escola Elcio Antonio Selmi. I've been interested in the humanities since elementary school and in my second year I discovered that I wanted to study history because of my interest in politics, religion and especially the past. My expectations are learning and the dream of studying history at Unicamp and also being able to work in its research area. In high school we learned about different literary movements, but I had more contact with modernism. With which I became more interested in reading books in the last year.</p>

<p>S194_ M18_20181_ A1</p>	<p>Hello! My name is V. M., I'm 17 years old and I live in Campinas. I completed high school at Colégio Culto à Ciência and am currently attending a technical course in chemistry at ETECAP and also attending ProFIS at Unicamp.</p> <p>I really like reading, especially science fiction, but over the years I have read a lot of Brazilian literature like Iracema due to university entrance exams. I have an affinity with the areas of natural sciences and mathematics, due to those affinities I intend to take a medical course and I intend to get to do a postdoctoral program.</p>
<p>S189_ M18_20181_ A1</p>	<p>I completed high school at Escola Hugo Penteadado Teixeira, I have a greater affinity with physics areas, with a greater interest in astrophysics. My current goal is to get a place in the Cursão as it is the only way to enter the physics course other than through the entrance exam.</p> <p>My expectation for the course is to gain greater knowledge in the area of reading, interpreting and producing academic texts, as I am not used to this reality, for in recent years I have not had direct contact with these types of texts where I was more familiar with fiction or fantasy narratives.</p>
<p>S188_ F18_20181_ A1</p>	<p>My name is M. M. A., I'm 17 years old, I attended high school at Escola Estadual Carlos Gomes, in Campinas together with PIBIC-EM at Unicamp, both in 2017, where I had more contact with the books: Vidas Secas, by Graciliano Ramos and Caminhos Cruzados, by Erico Verissimo. In 2018, I joined the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS) at Unicamp. I have more affinity with subjects in the area of biological sciences and I intend to enter the School of Medical Sciences (FCM) and get a medical degree after ProFIS. My expectations for ProFIS and for college are to be able to expand my knowledge and become an excellent professional.</p>

S187_ F19_20181_ A1	She completed high school at Escola Estadual Telêmaco Paioli Melges in 2017. The areas she has the most affinity with are: mathematics, Portuguese and biology. She is the newest entrant in ProFIS-UNICAMP and at the end of this program she intends to study biology. The last ones she read were not related to the area she intends to work in.
---------------------------	---

Source: ProCORP – Unicamp collection (Extracted: Jan. 15, 2024).

The analyses, as mentioned, point to strategies of proximity or distancing between interlocutors through the selection of deictic formulations (I/him), ways of starting the text (“Hello! my name is”, “Student M. V. R. F. da S.”). The beginning of the text with the greeting formula, *hello*, reinforces the representation of the enunciative situation as situated in the *here* and *now*, as it linguistically constructs the presence of the co-enunciator. These decisions can be clues of the hypotheses each student made regarding the projected interaction, the potential interlocutor. In addition, this is the first assignment of the subject, a moment in which students are building knowledge in relation to the new literacy practice to which they were introduced. An initiation path is observed going from a text that is localized to the originating enunciation situation, in which deixis predominates, to the construction of texts with referential autonomy. There is an *I* in transition to a *he*, a discursive construction/reconstruction of identity and belonging (Gee, 1996).

Indeed, the *professional-academic self-introduction* genre is common. Observing invariance, it allows for certain variability depending on contexts (Elias, 2011, 2021) and co-texts (Beaugrande; Dressler, 1981). The variation observed in the texts under analysis, between first and third person (Benveniste’s non-person), is a marker of an identity under construction. While at the beginning of an oral

presentation, self-introduction tends to be in first person, in writing it favors the third person, illustrating the complexity of relationships between enunciator and co-enunciator (Culioli, 1990; Franckel; Paillard, 1998).

Rewriting and Learning Mediation Strategies

In 2020, due to the COVID-19 pandemic and social distancing measures, classes transitioned to remote learning. During this period, teacher-student interactions were modified compared to in-person classes, which enable collective/individual oral exchanges to ask and answer questions, among other aspects. The interactive situation of distance learning is mediated by the computer, and exchanges are sometimes written and recorded on an online platform. The existence of such records allowed us to examine more than one version of the *professional-academic self-introduction* texts, i.e., to observe intermediate texts, as well as teacher feedback. The latter and the texts observed in their intermediate format make it possible to observe teaching and development aimed at producing good writing required for learning and, in this case, affiliation with the new community of those entering the university. According to Chabanne and Bucheton (2000), these intermediate versions

[...] are not steps we can do without. They are the very conditions. We can only think when we begin to work, and that work is language. These first steps in reflective writing and speaking are the first steps in a true appropriation of school knowledge, and that is why these “intermediate” language practices are reflective language practices, which allow us to

think, learn and construct ourselves (Chabanne; Bucheton, 2000, p. 24, our translation)⁶

The teacher's intervention makes it possible to perceive the expected text, in accordance with the conventions of the new discourse community, and also makes it possible to observe the student's path to affiliation and search for belonging. The authors focus on writing with an epistemic function, but, in the case under analysis, it is about learning to write to be a member of a given community.

Therefore, we first looked at the work of three students in order to examine some rewriting strategies, then we turned our attention to the mediation involved in the teaching of the *professional-academic self-introduction* genre. Chart 3 features the students' first and second versions.

⁶ Original text: [...] intermédiaires ne sont pas des étapes dont on aurait pu se passer. Elles en sont les conditions mêmes. On ne pense qu'en se mettant au travail, et ce travail est langagier. Ces premiers pas dans l'écrit et l'oral réflexifs sont les premiers pas dans une vraie appropriation des savoirs scolaires, et c'est pourquoi ces pratiques langagières « intermédiaires » sont des pratiques langagières réflexives, qui permettent de penser, d'apprendre et de se construire (Chabanne; Bucheton, 2000, p. 24).

Chart 3 – Self-Introduction Rewriting

Student	Version 1	Version 2
<p>S991_ F18_20201_ A1</p>	<p>My name is V. da S. A., I am 18 years old, I am currently a student at ProFIS at UNICAMP. I was born in a town called Russas in Ceará and moved to Campinas when I was 1 year old. I attended all years of elementary and high school in public schools with my elementary education being divided between three schools, but my entire high school was attended in a single school, Vitor Meireles. Escola Vitor Meireles is a full-day education school, so we had different subjects and activities from regular schools. During the last three years, because of the full day program, I did numerous activities such as electives and youth clubs, two Pre-Scientific Initiation (PIC) projects, some volunteer projects and I was a peer mentor in the second and third year.</p>	<p>My name is V. da S. A., I am 18 years old, born in the town of Russas-CE, but I grew up and lived in Campinas. I completed high school in a public school, Vitor Meireles, currently I'm attending ProFIS at UNICAMP, with the intention of getting an undergraduate degree in biological sciences in the future, which is an area that I am very interested in. During high school I acquired numerous experiences, such the production of two Pre-Scientific Initiation (PIC) projects, participation in electives and youth clubs, exhibition of projects at internal and external scientific fairs and training and performance as a peer mentor in the last two.</p>

<p>S986_ F18_20201_ A1</p>	<p>My name is P. de S. B., I'm 17 years old and will reach the age of majority on September 20 this year. I am currently enrolled in the first year of the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS) of the University of Campinas (UNICAMP). Having completed the two academic years, I intend to start my undergraduate studies at the School of Medical Sciences, complete the course and pursue an academic career in the health sector.</p> <p>My professional experience began in 2019, at Centro de Aprendizagem e Mobilização pela Cidadania Patrulheiros Campinas with courses once a week to help in the job market, through it I worked as an administrative assistant at the Biomedical Engineering Center (CEB) at UNICAMP, doing human resources and protocol services.</p>	<p>My name is P. de S. B., I turn 18 on September 20 this year. I currently study in the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS) of the University of Campinas (UNICAMP). After completing the two academic years, I intend to do my undergraduate studies at the School of Medical Sciences, complete the course and pursue an academic career in the health sector.</p> <p>I started working as an administrative assistant at the Biomedical Engineering Center (CEB) at UNICAMP, doing human resources and protocol services.</p> <p>I'm a family person, and I really like reading and listening to music. My dream is to work in the health sector, preferably in the ICU area, with a good job and an income that allows me to support myself and help my family.</p>
------------------------------------	---	--

<p>S980_ F18_20201_ A1</p>	<p>Hello, I'm M. J. Also known as Maju. I live in Sousas, with my parents and my sister. I graduated from high school in 2019. I took courses at SENAC in Excel and in goods, commerce and tourism learning. I started working at the age of 13 as a monitor and receptionist at a kids party buffet. At the age of 16 I started working as a Young Apprentice at Lojas Renner, as a sales assistant. I didn't want to stay with the company at the end of my contract, my plans were to focus on my studies, and working there I wouldn't be able to study. Lastly, I'm currently in the best course: ProFIS.</p>	<p>Hello, I'm M. J. I live in Sousas. I completed high school in 2019 at E.E. Francisco Barreto Leme. I took courses at SENAC in Excel and in goods, commerce and tourism learning. I started working at the age of 13 as a monitor and receptionist at Buffet P. K. At the age of 16 I started working as a Young Apprentice at Lojas Renner, as a sales assistant. It was a 17-month contract. I learned a lot professionally and made good progress. At the end of the contract, I chose to focus on my studies. I am currently studying at Unicamp, taking the Interdisciplinary Higher Education Program course (ProFIS).</p>
------------------------------------	--	--

Source: ProCORP – Unicamp collection (Extracted: Jan. 15, 2024).

When comparing the initial and final versions, we can see that the textual strategies are characterized, above all, by reformulation (lexical selection, syntactic structures, reorganization), by adding facts or deleting information supposedly no longer considered relevant. In this sense, we observed that the student “S991_F18_20201_A” does not keep certain information, such as “and I moved to Campinas when I was 1 year old.” and “I attended all years of elementary and high school in public schools, with my elementary education being divided between three schools, but my entire high school was attended in a

single school”. The reformulations materialize predicative operations that are more in line with the discourse community (Gee, 1996) in which the student is entering: instead of first-person verb forms, she opts for a past participle “born” and nominalizations “participation,” “exposure,” “training”. In line with Motta-Roth and Hedges (2010), the student selects a more complex, formal and precise lexicon that denotes cognitive, textual and interactional strategies (Koch, 1996, 2005). In a process of inter-subject regulation (Culioli, 1990), through negotiation, rewriting reveals acculturation (Lea; Street, 2014)

In the same sense, in the final versions of “S986_F18_20201_A1” and “S980_F18_20201_A1” there are deletions of text segments that might give the text an effect of unconventionality/non-adaptation to the production context, such as “at Centro de Aprendizagem e Mobilização pela Cidadania Patrulheiros Campinas with courses once a week to help in the job market, through it I worked” and “Also known as Maju. I live in Sousas, with my parents and my sister”. In addition, some selections might build a discursive identity that is not aligned with what is expected in professional-academic situations, such as the formulation “I didn’t want to stay with the company”. We can understand, drawing on Koch’s (1996, 2005) postulates about writing strategies, that such deletions are clues of the students having reformulated their hypotheses.

As for reformulation strategies, the final versions reveal attention to the production of meaning with regard to, in the words of Rodrigues and Cavalcante (2019), the “textual-linguistic, communicational and situational dimensions”. In the first case, the procedures are related to lexical changes – “I *did* numerous activities” for “I *acquired* numerous experiences”, “I’m 17 years old and will

reach the age of majority on September 20 this year” for “*I turn 18* on September 20 this year”, “I am currently *enrolled* in the first year of the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS)” for “I currently *study* in the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS)”, “*kids party buffet*” for “*Buffet P.K.*”, etc. In the second case, the text is reorganized from an informational point of view and cohesive elements are included, as we can see in the final version of “S991_F18_20201_A1,” in which there are adjustments in the introduction of information about her experiences and in the cohesive elements.

Regarding the communicational and situational dimensions, we can state that the second versions, with additions, reformulations and deletions, fill some gaps in the previous versions with regard to the characteristics of possible readers, to the interests at stake (construction of a professional-academic identity) and to the place where texts circulate (among faculty and students in an academic milieu). As we discussed, incoming students procedurally appropriate academic literacy practices related to writing uses that are sometimes unfamiliar to them when they enter ProFIS.

The aim of Assignment 2 (featured in Chart 4 below) is to review and edit an existing self-introduction text, based on initial guidelines given by the teacher.

Chart 4 – Assignment 2

(1) Guidelines

Hello, student! You are already familiar with the structure of an academic profile. So now make the profile below even better. You can:

- 1) Check whether it contains all the necessary information or whether some if it is unnecessary;
- 2) If the language is suitable for the platform where it will circulate (Google Classroom);
- 3) Adjust the structure - change words, insert punctuation, tidy up spelling, organize paragraphs better, etc.
- 4) And also create suggestions.

(2) Text to be edited

I have always studied in public schools, I attended and completed high school at EE Vitor Meirelles, I was even admitted to ProFIS through it. I haven't decided yet which undergraduate course I want to take, but it's probably in the field of information. I constantly aim for areas that involve dialogue among people, so sometimes I think a lot about studying technology sciences. I took a Spanish course for 6 months, but I only speak and understand the basics. I attended a university entrance exam course at anglo school for a year, which helped me and provided me with a knowledge base that my school was unable to help with me with due to its structure.

Source: ProCORP – Unicamp collection (Extracted: Jan. 15, 2024).

We observed that, following this rewriting assignment, students received feedback to improve their writing. Chart 5 below features a representative set of student work and teacher feedback.

Chart 5 – Changes Made by Students and Teacher Feedback for Improvement

Students	Self-introduction writing based on a same text	Teacher feedback
S990_ F18_20201_ A2	<p>Studying my whole life in public schools, I completed high school at Vitor Meirelles state school, through which I gained admission to the ProFIS program of the University of Campinas (UNICAMP). I have a great interest in areas that involve interpersonal communication, and even though I'm not completely sure yet, I'm strongly considering the option of technology sciences as an undergraduate course. For a year I attended a university entrance exam course at Anglo school, in which I acquired a new knowledge base that my old school didn't have the necessary structure to provide me with. I studied Spanish for 6 months, but I still have a basic level of fluency in the language.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Include information such as full name, age and educational institution where you took the Spanish course; - Use paragraphs; - Include professional experience, if any.

<p>S989_ F19_20201_ A2</p>	<p>I attended and completed high school at E.E Vitor Meirelles, in Campinas, where I had the highest grade and was admitted to the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS), at the University of Campinas (UNICAMP). Currently, I'm unsure of which course to pursue, but I really value areas that involve contact with people and dialogue, so I'm thinking about studying technology sciences.</p> <p>I took a Spanish course for 6 months, just the basics. As I have always studied in public schools and the structure and base were not good, I took a university entrance exam course at Anglo school for a year, which helped me and provided me with a lot of knowledge.</p>	<p>The text has no personal information about the writer, such as name and age. The idea of possible courses to take is very confusing, the person says they like contact with people and dialogue and then says that technology sciences is a good option for them.</p>
<p>S982_ M18_20201_ A2</p>	<p>I completed high school at EE Vitor Meirelles. In 2020 I was admitted to the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS), at the University of Campinas (Unicamp). I haven't decided yet which undergraduate degree I will take after finishing the course, but it is likely to be in the field of information, I aim for areas that involve dialogue with people, so at times I think about studying technology sciences.</p> <p>I studied Spanish for 6 months, however, I only speak and understand the basics. I attended a university entrance exam course, for a period of one year, at Anglo school, which provided me with a better knowledge base to be able to take university entrance exams, since my school did not provide the necessary support, a consequence of its lack of structure.</p>	<p>Include name and age at the beginning, talk about professional experiences and include more information about the courses, such as location, name of the institution where the course was taken and year of attendance.</p>

<p>S979_ F19_20201_ A2</p>	<p>I have always studied in public schools, I completed high school at Escola Estadual Vitor Meirelles. I studied Spanish for 6 months, my listening comprehension and conversation in this language are very basic. I also took a university entrance exam course at Colégio Anglo, for a year, which helped me acquire a knowledge base that the school could not provide me with, due to its lack of structure.</p> <p>I was recently admitted to the interdisciplinary higher education program (PROFIS), at the University of Campinas (UNICAMP). I haven't decided yet which undergraduate degree I want to take, but I constantly desire something that involves interpersonal dialogue and I'm interested in the field of information, and that's why I'm thinking of studying technology sciences.</p>	<p>I kept the word “colégio” in red, as I don't know if this is the institution the student is referring to, I suggest he define which school he is talking about and whether it is from Campinas, as this falls under the “references of institutions” requirement, also regarding this requirement I suggest she mention where he took the Spanish course. Adding his full name at the beginning of the first paragraph is also very important.</p>
<p>S978_ F19_20201_ A2</p>	<p>(full name). Currently (age). I have always studied in public schools. I completed high school at Escola Estadual Vitor Meirelles, through which I was able to join the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS) of the University of Campinas (UNICAMP). I studied Spanish for 6 months, my level is basic. I took a university entrance exam course, for a period of 1 year, at Escola Anglo, which provided me with a knowledge base that the public high school could not give me.</p> <p>I haven't decided yet which undergraduate course I want to take after finishing ProFIS.</p> <p>I like areas that involve communication between people, so I will possibly pursue a career in the field of information or other technological sciences.</p>	<p>Work experience could be mentioned, if any. The text should be organized by topic, for example, first paragraph: schooling; second paragraph: extracurricular courses; third paragraph: area of interest.</p>

<p>S974_ M19_20201_ A2</p>	<p>Based on the information provided, I suggest the following changes to the structure of the text and, after correction, I suggest the addition of some missing information that is essential for a good academic profile:</p> <p>All my academic life I have studied in public schools, I even completed high school in one, called Escola Estadual Vitor Meirelles. To complement my studies at the institution, I chose to take a university entrance exam course at Escola Anglo, for one year.</p> <p>I studied Spanish for six months and am able to understand the basics of the language.</p> <p>I am currently a student in the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS) at the University of Campinas (UNICAMP). I am still evaluating the possibility of attending various courses after finishing ProFIS, not having decided on a specific one, however, I have a strong interest in the technology field, and I am inclined to pursue a career in the science technology field.</p>	<p>I don't find it necessary to mention that Vitor Meirelles school does not have a good structure, as it does not add any relevant academic information. The language used could be more formal, suitable for the Google Classroom environment, with attention to grammar conventions, as suggested in the text above.</p> <p>Regarding knowledge of the foreign language, it would be interesting to inform whether the person has a certificate of proficiency and in which institution they studied (if applicable).</p> <p>It is important to add essential information such as your full name and current age.</p> <p>It would be interesting to add some extracurricular courses or professional experience, if any, to enhance the profile.</p>
------------------------------------	--	---

<p>S968_ M19_20201_ A2</p>	<p>My name is J. S., I'm 18 years old and was a full-day student in public schools, I attended and completed high school at Escola Estadual Vitor Meirelles. I have experience with Spanish, I took a language course for six months, I can write and communicate in a basic way. I was also a student in a university entrance exam course at Anglo, during which time I was able to acquire a comprehensive knowledge of various topics.</p> <p>I am currently enrolled in the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS) at Unicamp, after its completion I intend to choose an undergraduate degree in which I can develop my academic career in the field of information sciences and technology, as this is an area of personal interest.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Never forget your name and age. - Designing a structure that: starts with name and age, goes through academic/ professional experiences and ends with the profiled person's present and future goals can be a good option. - Including the year of entry and completion at each institution makes the profile more complete.
------------------------------------	--	--

Source: ProCORP – Unicamp collection (Extracted: Jan. 15, 2024).

We consider, based on research by Rodrigues and Cavalcante (2019), that speakers should take into account certain conventions of academic writing. In the textual-linguistic domain, specific lexical selection and adequacy of informational and intertextual choices, aiming at cohesive and coherent textual sequence, deserve attention. We also revisit Motta-Roth and Hedges (2010), who indicate that certain textual-linguistic procedures, such as a more precise and formal style, as well as writing adequacy according to the profile of the interlocutors and text and information organization, are important for rewriting in an academic context.

We identified in Chart 5 that the teachers offered feedback in that direction. More frequently, we found a special emphasis on the

inclusion/exclusion of information (informativity factor). Of the eight remarks made by the professors, seven suggested the need for careful attention to personal and professional information. Information like name and age is crucial in conceptualizing the self-introduction genre. From a textual viewpoint, it constitutes the referential value of the text itself (Culioli, 1990; Frankel; Paillard, 1998). Adequacy to a precise and formal style can be identified in some suggestions such as: “[...] the course (ProFIS), which was not written out in full, but with acronyms”, “The language used could be more formal, suitable for the Google Classroom environment, with attention to grammar conventions”. These are indications of characteristics of academic writing (Lea; Street, 2014; Motta-Roth; Hedges, 2010), aiming at the acculturation of individuals (Tomasello, 1999) to the relevant genre.

Furthermore, we noticed that text and information organization were criteria used in the suggestions, as we can see in “Use paragraphs”, “The idea of possible courses to take is very confusing”, “I kept the word ‘colégio’ in red, as I don’t know if this is the institution the student is referring to, I suggest she define which school he is talking about and whether it is from Campinas”, “The text should be organized by topics [...]”, “Designing a structure that: starts with name and age, goes through academic/professional experiences and ends with the profiled person’s present and future goals can be a good option”. Within the restrictions of this chapter, it is important to stress that the conception of text as “a communicative event in which linguistic, social and cognitive actions converge” (Beaugrande, 1997, p. 10), as already mentioned, makes it possible, when interrelated with studies focused on understanding academic literacies and their development(s), to learn how language in use shapes literate social practices, whether developing in the more immediate context of ProFIS or promoting or enhancing the academic-scientific literacies

required for circulation in the university social environment. Understanding this allows both faculty and learners to become aware of the important role played by the context of production and circulation of genres (such as *professional-academic self-introduction writing*) in (always) situated learning of more or less stable forms of human communication.

Conclusions

At the beginning of this chapter, we presented our main goal, which was to examine the textual, interactional and cognitive strategies selected both by students when writing and rewriting their work and by faculty when mediating learning. Analyses of texts written in 2018 and 2020 allowed us to identify that students started out from a writing plan, as their productions revealed similar strategies regarding the type of information presented, besides procedures for selecting ways to introduce topics/subtopics for cohesion and coherence purposes, and reference frameworks aligned with the construction of discursive identities related to high school graduates, participants in ProFIS, interested in reading and in certain professional areas.

Regarding rewriting and teacher mediation strategies during distance learning classes, due to emergency remote teaching, we observed that students made lexical and syntactic changes, and deleted or added information. The latter strategies were the most recurrent suggestions made by professors. In addition, suggestions of style and paragraph/information organization were identified in the mediation.

Considering these strategies used by both students and faculty, we can understand that exploring the dataset seems to provide evidence that, in writing instruction, there is a procedural

appropriation of textual mechanisms inherent to scientific-academic discourse and the construction of a strengthened identity in academic literacy practices. In this sense, the analyses of the selected texts make it possible to observe the actual teaching process and to record these data for other reflections/research on processes, procedures and challenges of teaching academic genres to students entering higher education, especially within an emancipatory approach, as is the case of the ProFIS-Unicamp program.

Lastly, we also highlight the central role of the analysis of textual processes undertaken in academic writing in the context of students entering higher education, focusing on the types used and the degrees of change or maintenance with regard to concepts and textual structures, in order to identify advancements or continuities from the viewpoint of textuality. Such an analysis, in our perception, contributes in two complementary ways: on one hand, to the qualification of teaching-learning processes developed within the ProFIS framework with university entrants, enabling the construction of teaching practices that are more in tune with the demands of the target audience of this program and aiming to mitigate the (natural) difficulties faced by students in the particular context of university studies; on the other, to the improvement of faculty training processes, involving professors who are dedicated to the complex task of contributing to the (increasingly) qualified integration of learners into the academic and university community, especially in social practices organized around writing.

Acknowledgements

The authors thank Espaço da Escrita – Pró-Reitoria de Pesquisa – Unicamp – for the language services provided.

References

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society**. London: Bloomsbury Publishing, 1997.

CAMPOS, Maria Henriqueta Costa. **Dever e Poder: um subsistema modal do português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT, 1998.

CHABANNE, Jean-Charles; BUCHETON, Dominique. Les écrits «intermédiaires». **La Lettre de la DFLM**, n. 26, p. 23-27, 2000.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v.10, n. 4, p. 333-356, 2011.

CULIOLI, Antoine. **Pour une Linguistique de l'Énonciation**. Opérations et représentations. Tome I. Paris: Ophrys, 1990.

ELIAS, Vanda Maria; CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo. O texto na Linguística Textual: Entrevista à Vanda Maria Elias. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 11, n. 29, p. 24-31, 2021.

ELIAS, Vanda Maria. Escrita e práticas comunicativas na internet. *In*: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**. Oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p. 159-166.

FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. Aspects de la théorie d'Antoine Culioli. **Langages**, n. 129, p. 52-63, mars 1998.

GEE, James Paul. What Is Literacy?. *In*: CLEARY, Linda Miller; LINN, Michael D. (ed.). **Linguistics for Teachers**. New York: MacGraw-Hill, 1996. p. 257-264.

GOFFMAN, Erving. **Forms of talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

HALLIDAY, M. A. K. (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective. *In*: HASAN, Ruqaiya; WILLIAMS, Geoff (ed.). **Literacy in society**. New York: Longman, 1996. p. 339-376.

HALLIDAY, M. A. K. Differences between spoken and written language: some implications for literacy teaching. *In*: HALLIDAY, M. A. K. **Language and education**. London: Continuum, 2009. p. 63-80. (Collected Works of M.A.K. Halliday, 9)

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Revista Investigações**, v. 18, n. 2, p. 1-26, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Estratégias pragmáticas de processamento textual. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 30, p. 35-42, Jan./Jun. 1996.

KOMESU, Fabiana. Concepção(ões) de texto em contexto de EaD semipresencial. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 305-333, jan./jun. 2013.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu, Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477- 493, jul./dez 2014.

LILLIS, Theresa. ‘Academic literacies’: sustaining a critical space on writing in academia. **Journal of Learning Development in Higher Education**, [S. l.], n. 15, Nov. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012. Trabalho original publicado em 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. *In: NAÇÕES UNIDAS BRASIL*, [2024]. Available at: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Last Access: 12 Jan. 2024.

RODRIGUES, Francisca Tarciclê P.; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. O discurso científico: implicações entre ancoragem social, argumentação e realização textual. **Verbum**, v.8, n. 2, p. 39-58, set. 2019.

SOUSA, Otília Costa, COSTA-PEREIRA, Teresa Alexandra. Práticas de literacia no ensino superior: as percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas. **Acta Scientiarum – Language and Culture**, v. 40, n. 2, e41888, July-Dec. 2018.

SOUSA, Otília da Costa e. Children's metalinguistic activity in the construction of linguistic existence. **Psychology of Language and Communication**, v. 3, n. 2, p. 65-71, 1999.

STREET, Brian V. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. *In: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto. (org.). Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação*. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 21–33.

SWALES, John M.; FEAK, Christine B. **Academic writing for graduate students**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2004.

TOMASELLO, Michael; KRUGER, Ann Cale; RATNER, Hilary Horn. Cultural learning. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 16, n. 3, p. 495-552, 1993.

TOMASELLO, Michael. **The Cultural Origins of Human Cognition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in society the development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Letramentos acadêmico-científicos e a formação docente inicial: movimentos de cooperação, distanciamento e resistência na produção de *podcast*¹

LUCIANI TENANI

ÉMERSON DE PIETRI

ADRIANA FISCHER

ARNALDA DOBRIĆ

¹ Esta pesquisa é desenvolvida no âmbito do Projeto Temático “Aprendizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para formação de professores e de pesquisadores globalizados” (FAPESP processo nº 2022/05908-0), e se encontra vinculada aos subprojetos “Letramentos acadêmico-científicos para a formação de professores e pesquisadores globalizados em educação científica: *podcasts, ted talks* e o enfrentamento da desinformação” (UNESP –SJR/P) e “A produção do espaço na escrita: letramento acadêmico-científico e os modos de se fazer ciência na universidade” (FFLCH-USP e FE-USP). As contribuições da primeira autora também resultam dos projetos Universal-CNPq “Podcast enunciative complexity: scientific dissemination, initial and continuing teacher training” (Process 407.593/2021-7) e CAPES-COFEUCUB “Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação” (processo nº 88881.712050/2022-01). Contribuições da terceira autora são parte também do projeto CNPQ Universal “Letramento acadêmico-científico e divulgação científica em contexto de desinformação: formação no ensino superior em diálogo com a sociedade” (Processo: 409249/2023-8) e do projeto Universal FAPESC (21/2024) “Letramentos acadêmicos e científicos: caminhos de combate à desinformação em contextos universitários”.

1 Letramentos acadêmico-científicos e a formação docente inicial

Nas atividades de formação inicial de professores são mobilizados princípios teóricos e metodológicos com objetivo de promover a apropriação de conhecimentos específicos do campo em que essa formação se realiza. A apropriação de conhecimentos em contexto acadêmico-científico envolve processos sociocognitivos, pragmático-discursivos e discursivo-enunciativos nos processos interacionais estabelecidos entre professores formadores e licenciandos, que se caracterizam pela cooperação, pelo distanciamento ou pela resistência quanto aos modos de fazer ciência e às relações que podem se estabelecer com as práticas pedagógicas desenvolvidas na universidade ou na escola básica.

Neste capítulo, são observados os modos de apropriação de conhecimentos por professores em formação inicial participantes de atividades formativas, nas quais a produção de textos de divulgação científica, que seriam falados e ouvidos, tornou-se referência para o trabalho de leitura e de escrita desses licenciandos em suas práticas de oralidade e letramento na Universidade. O objetivo é descrever as práticas letradas acadêmico-científicas experienciadas entre estudantes de duas instituições parceiras em uma proposta de produção de *podcast* e problematizar os desafios que essas práticas propostas geraram e como eles foram enfrentados.

Para isso, foram observadas, na atividade formativa desenvolvida, as tensões que se produziram nos processos de apropriação da cultura acadêmica pelo professor em formação inicial quando este projeta a imagem do que possa ser a divulgação científica por meio do *podcast* como um recurso formativo que contribui para a atuação docente na educação básica.

Uma das tensões relaciona-se aos modos como se mobilizou um conceito idealizado de letramento acadêmico em face dos destinatários previstos para os roteiros produzidos para o *podcast*. Outra tensão observada no processo formativo referiu-se às relações estabelecidas entre o oral e o letrado nos modos de dizer e nas práticas sociais que foram mobilizadas no desenvolvimento das atividades.

Participaram do trabalho formativo observado as professoras formadoras, filiadas cada uma delas a diferentes Instituições de Ensino Superior, uma de vínculo dos licenciandos, outra, parceira no trabalho formativo; e os professores em formação inicial de ambas as Instituições, e, assim, projetados como aqueles que a princípio compartilham as condições de formação inicial docente com os produtores do *podcast*. Constituíram-se, então, modos específicos de interação entre os sujeitos participantes, quais sejam:

- a. entre estudantes da mesma instituição (relação próxima, uma interação assíncrona);
- b. entre estudantes de diferentes instituições (relação mais distante em relação a outra com seus pares, uma interação síncrona apenas);
- c. entre estudantes e docente responsável pela disciplina (relação hierárquica professor-aluno, uma interação assíncrona);
- d. entre estudantes e docente da instituição parceira (relação hierárquica professor-aluno, uma interação síncrona apenas).

Assim, com o desenvolvimento do trabalho de observação, descrição e análise do processo formativo realizado, buscou-se: (1) descrever uma proposta didática para graduandos em Letras (constituída de um conjunto de práticas docentes e discentes) voltada à divulgação de conhecimento científico sobre a atuação

docente no Ensino Básico, considerando os modos de participação dos estudantes, dos professores e das instituições; (2) pôr em relevo os complexos de tensões (a serem descritos) que constituem uma proposta didática para formação docente no Ensino Superior; (3) analisar as tensões entre **o oral e o letrado** a partir das representações, detectáveis no roteiro escrito, que os **estudantes fazem do leque de seus interlocutores** e em função das quais se instaura um processo de tensão dialógica.

2 Atividade de criação de *podcast* voltada à formação docente inicial

A produção de *podcasts*, por professores em formação inicial, endereçados igualmente para seus pares na Universidade e para professores em serviço na escola básica, apresenta, para os produtores dos textos, a necessidade de projetar destinatários diversos em suas características, estabelecendo-se um processo de tensionamento em relação aos modos como se apropriam dos conhecimentos acadêmico-científicos a serem divulgados.

Esse processo de tensionamento, na experiência de produção em análise no presente capítulo, se coloca também nas interações estabelecidas entre os professores em formação inicial e as professoras formadoras das diferentes Universidades, que colaboraram para a realizar as atividades de concepção e performance dos roteiros, bem como das gravações dos textos escritos para e falados nos *podcasts*.

O quadro complexo de interações entre sujeitos, e entre sujeitos e conhecimentos que devem ser apropriados com objetivo de divulgação para públicos especializados, produz efeitos sobre como os professores em formação inicial experienciam seu processo formativo, o qual ocorre sob condições que lhes demandam construir

representações múltiplas do que seria o conhecimento acadêmico-científico, o fazer didático-pedagógico, e a produção e a circulação de conhecimentos em esferas acadêmicas distintas, como a universidade e a escola, com objetivos também distintos: neste caso, mais especificamente, a apropriação e divulgação de conhecimentos com finalidades de formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa para o ensino básico.

Acrescente-se a esse quadro a experiência de formação docente realizada com base em processos de intercâmbio virtual entre duas Instituições de Ensino Superior, de forma a desenvolver atividades formativas em colaboração entre seus estudantes e os docentes responsáveis pelas turmas de uma e de outra universidade.

Esse contexto complexo de formação docente projeta modos singulares de se conceber o processo formativo, uma vez que estabelece processos dialógicos complexos e tensionamentos de diferentes tipos nas relações que se desenvolvem entre professores em formação inicial e formadoras, bem como entre professores em formação inicial e os conhecimentos acadêmico-científicos e didático-pedagógicos do campo em que se inserem, como antes mencionado.

Nesse processo formativo, a tensão se manifesta, pois está em confronto a expectativa do docente orientador em relação ao conhecimento científico e a do discente/docente em formação. Esse dado reforça a tensão em torno de um posicionamento discursivo (histórico e social) em relação ao conhecimento científico por estudantes em formação.

Nesse sentido, é preciso considerar como os professores em formação inicial constroem representações sobre língua e linguagem, produção e circulação de conhecimentos, e suas relações com a formação docente e o ensino de língua portuguesa na escola básica.

Na experiência de formação docente aqui analisada, os licenciados tinham como tarefa em suas atividades a realização de um processo de apropriação de conhecimentos previamente produzidos no campo dos estudos da linguagem. Esses conhecimentos deveriam ser acessados em artigos e livros e, ainda, por meio de entrevistas de professores em serviço, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. A partir dessas fontes, foram então elaborados, de maneira colaborativa entre os discentes das universidades parceiras, os roteiros que embasaram a gravação de áudios a serem divulgados via episódios de *podcast*. Dessa forma, os participantes se movimentaram entre práticas de letramento e de oralidade em atividades de produção escrita e falada, conforme eles procuravam cumprir com seus objetivos de divulgação de conhecimentos a públicos que os acessam pela escuta.

Portanto, a produção dos textos a serem divulgados via episódios de *podcast* demandou dos participantes que revisitassem as concepções de língua, linguagem e ensino que trouxeram de suas experiências anteriores como estudantes da escola básica, bem como as vivenciadas até então como estudantes de cursos de Letras.

Desse modo, a atividade formativa lhes demandou que distinguíssem o que seriam concepções não especializadas de língua e de linguagem, correntes em seus contextos sociais externos à academia — como as experiências que trazem de suas famílias, de suas comunidades primeiras, e de sua circulação social mais ampla, anterior e/ou externa à universidade —, das que seriam concepções especializadas, produzidas no campo de conhecimento em que se desenvolvem seus processos formativos, e, também neste campo, dos conhecimentos que se apresentariam como possibilidades de atualização conceitual a professores da escola básica que porventura não tenham a possibilidade de acessar por outros meios resultados de pesquisas mais recentemente produzidos.

Nesse sentido, a produção de *podcast* solicitou aos licenciandos sua participação em um complexo processo dialógico que incluía colegas e formadoras da universidade, mas também o público projetado de destinatários dos textos publicados via *podcast*. A construção de uma imagem pública a ser exposta em meio sonoro, que inclui o trabalho com aspectos relacionados à entonação, ao ritmo, ao volume e à qualidade de voz, dentre outros elementos de expressividade relacionados a marcadores discursivos interpessoais, por exemplo, requerem que o professor em formação inicial projete representações de si em função de como avalia que sua exposição docente será recebida pelos destinatários.

Logo, o desenvolvimento da atividade solicita, ao professor em formação inicial, que construa representações sobre sua identidade docente não apenas tendo como base as avaliações que realiza de sua própria atuação, mas também do que projeta das valorações de outros a respeito de sua atividade, que envolvem audiências possíveis dos episódios do *podcast*, os colegas com quem interage academicamente, e as professoras formadoras, que orientam o processo de realização da atividade didática. A construção de representações de si pelos professores em formação inicial se realiza, assim, em um contexto multifacetado, em interações de tipos diversos com os outros com quem dialogam e em função dos sentidos que atribuem, ao longo do processo, a si, aos outros e aos conhecimentos de que se apropriam com objetivo de divulgação e ensino.

Desse modo, a produção de *podcasts* com objetivo de formação docente se constitui num recurso formativo que estabelece situações concretas de interação entre sujeitos e contextos com funções diversas e definidas, o que possibilita projetar representações de si, por parte dos professores em formação inicial, em função das representações que elaboram dos destinatários a quem se dirigem, sejam eles seus

colegas próximos ou da instituição parceira; as professoras formadoras; os ouvintes — professores em formação inicial e professores em formação continuada —; e, também, dos conhecimentos a serem divulgados e das relações entre práticas de oralidade e de letramento. O desenvolvimento de práticas de formação docente situadas em contextos formativos constitui, portanto, um importante processo de formação docente inicial e continuada (Lee; Schallert, 2016).

3 Uma proposta didática e as práticas acadêmico-científicas almejadas

A proposta didática objeto de análise neste capítulo é elaborada a partir de experiências prévias de produção de episódios de *podcasts*². Dessas experiências, a proposta didática — a ser apresentada — traz o traço de ser conduzida por duas docentes pertencentes a instituições brasileiras geograficamente distantes entre si: uma da Unesp, câmpus de São José do Rio Preto, região sudeste, e outra da Furb, situada em Blumenau, região sul. Essas docentes se aproximavam pelo interesse em proporcionar práticas acadêmico-científicas inovadoras a seus discentes, de modo que esses vivenciassem, também, uma experiência reflexiva sobre sua formação profissional.

Imbuídas desse objetivo geral, as docentes planejaram, de maneira colaborativa, um conjunto de atividades as quais foram organizadas na plataforma do *Google Classroom*, administrada pela Unesp, que serviu como ambiente para execução do projeto de intercâmbio virtual entre os participantes, intitulado “Educação e ciência: linguagens e tecnologias na formação inicial de professores”³.

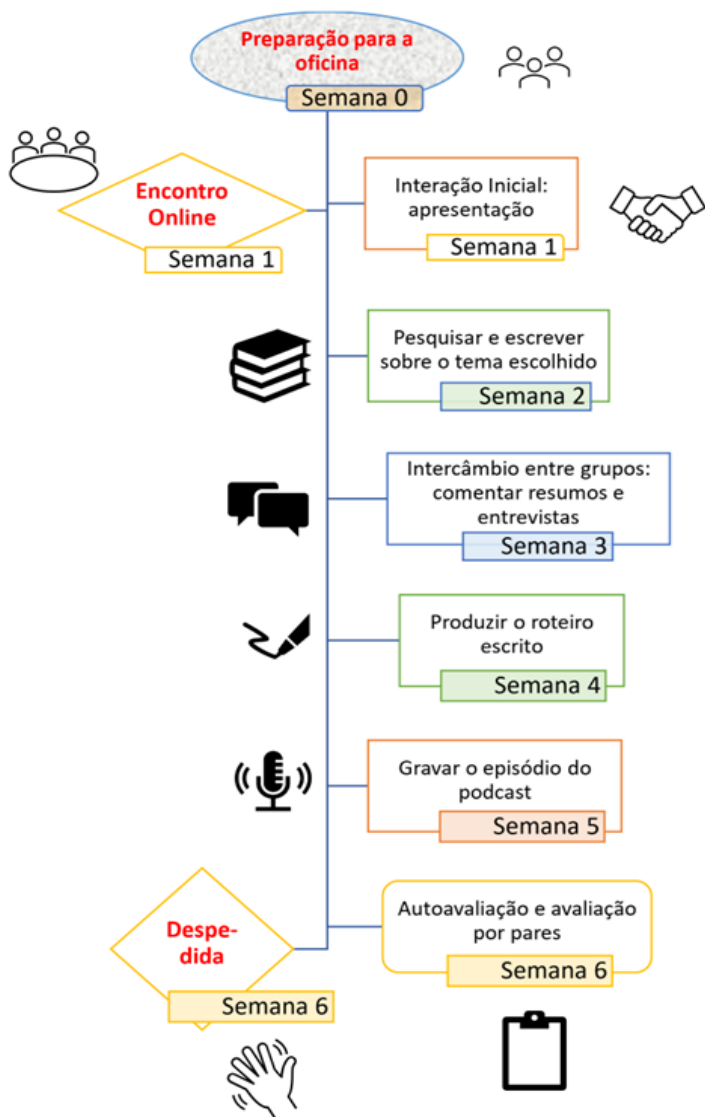
2 A proposta didática descrita é amparada em experiências de produção de *podcasts* e integrada a atividades em língua portuguesa, tendo sido realizada em turmas de licenciandos em Letras, do Ibilce/Unesp, seja em contexto de distanciamento social durante a pandemia de Covid-19, seja em contexto presencial, com acesso a recursos didáticos e digitais da universidade. Essas experiências são somadas a outra experiência de criação de *podcast*, em língua inglesa, em contexto de intercâmbio virtual entre licenciandos em Letras e pós-graduandos em Estudos Linguísticos, do Ibilce/Unesp, com graduandos da *Florida International University*, FIU, Miami (EUA).

3 Esse projeto de intercâmbio acadêmico seguiu as orientações do programa *Brazilian Virtual Exchange*, Brave, da Unesp (conforme

O conjunto de atividades, desenvolvidas em seis semanas acadêmicas como ilustrado na Figura 1, é formado por seis etapas, a saber: 1) atividades de interação inicial síncronas por meio do aplicativo *Google Meet*, quando os discentes apresentaram, por meio de slides previamente criados sob a supervisão das docentes, informações sobre a instituição de filiação dos discentes; 2) atividades de curadoria do tema do episódio do grupo, escolhido a partir de uma lista de quatro opções criada pelas docentes, seguida da escrita de resumos individuais, produzidos no aplicativo do *Google Docs*, nos quais foi feita a sistematização das informações coletadas em publicações acadêmicas e em entrevistas de professores em atuação convidados pelos licenciandos; 3) atividades de interação *assíncrona* entre os participantes por meio do recurso do “comentários” do aplicativo do *Google Docs*; 4) atividades de escrita colaborativa do roteiro do episódio, o qual foi criado a partir das informações sistematizadas nos resumos previamente compartilhados entre os membros das duas instituições; 5) atividades de gravação do episódio por um dos participantes de cada equipe (sob orientações técnicas elaboradas pelo servidor em recursos audiovisuais do Laboratório de Fonética da Unesp) e de sonorização do roteiro do episódio pelos demais integrantes da equipe; 6) atividades de autoavaliação e avaliação do conjunto de atividades do projeto de intercâmbio por meio de formulários individuais disponibilizados no aplicativo *Google Forms* no ambiente do *Google Classroom* por meio do qual se deu o intercâmbio.

proposta apresentada em Salomão e Freire Júnior, 2020), e está vinculado ao projeto da Unesp no âmbito do projeto temático “Aprendizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico na formação de professores de ensino básico e de pesquisadores globalizados” (FAPESP 2022/05908-0). Esse projeto foi aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa sob o número do CAAE 67001923.9.1001.8142.

Figura 1 – Organograma das etapas do intercâmbio acadêmico



Fonte: Projeto “Educação e ciência: linguagens e tecnologias na formação inicial de professores”, coordenado pelas Professoras Doutoradas Luciani Tenani e Adriana Fischer, 2023.

Cada uma dessas atividades foi detalhadamente apresentada em sala de aula por cada docente responsável pelo projeto. As orientações para execução de cada atividade também foram disponibilizadas no ambiente do *Google Classroom* a que todos os participantes tinham acesso. Prazos e pontuação para as atividades foram previamente negociados com os discentes de modo que as atividades fossem exequíveis entre os grupos das duas universidades e integradas ao conteúdo programático de cada disciplina⁴. Essa articulação entre conteúdo programático de disciplinas distintas e o conjunto de atividades comuns do intercâmbio virtual foi trabalhada, entre as docentes, por meio de reuniões síncronas anteriores ao início do semestre letivo, visando a assegurar os benefícios de aprendizagem almejados pela proposta de intercâmbio virtual institucional, tal como expresso por Salomão e Freire Júnior (2020).

Foram constituídos quatro grupos compostos por seis discentes cada, sendo dois da Furb e quatro da Unesp, mas uma discente de um dos grupos da Unesp abandonou a disciplina no início do projeto, de modo que o total foi de 23 discentes. Os grupos trabalharam a partir dos seguintes temas: 1) ensino de literatura/narrativa; 2) ensino de literatura/poema; 3) ensino de língua portuguesa/gramática; 4) ensino de língua portuguesa/texto. Cada um dos quatro temas foi desenvolvido entre os grupos interinstitucionais e, ao final do processo, esses produziram quatro episódios do *podcast* “Docência entrelinhas”, denominação eleita pelos participantes após conclusão dos trabalhos, em sistema de votação *online* a partir de propostas feitas por eles próprios.

⁴ Na Unesp, o intercâmbio ocorreu como parte das atividades da disciplina “Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa” e tinha como proposta o desenvolvimento de reflexão sobre características segmentais e prosódicas da fala. Na Furb, as atividades integraram a disciplina “Língua Portuguesa V”, com a proposta de análise de práticas e projetos de letramentos voltados ao cotidiano escolar da Educação Básica, bem como de análise e produção de textos de diferentes esferas discursivas.

No que diz respeito especificamente à execução de tarefas para criação dos episódios, foram propostas quatro funções pelas docentes para que cada equipe pudesse trabalhar de modo colaborativo e responsável. As funções foram, resumidamente, as seguintes: diretor executivo, responsável pela articulação entre os membros dos grupos (como agendar reuniões *online*) e comunicação com as docentes coordenadoras do intercâmbio; diretor de conteúdo, responsável pela criação do roteiro com base nos resumos feitos pelos participantes das duas universidades; apresentador, responsável pela gravação do episódio, a partir do roteiro escrito; diretor de áudio, responsável pela sonorização do roteiro. Cada função foi exercida colaborativamente entre os discentes das duas universidades e, também, articuladamente entre os discentes da mesma universidade que exercessem diferentes funções.

Esse conjunto de atividades resultou em produções em áudio, como a coleta de entrevistas orais, e produções escritas de natureza diversa. Selecionamos, para análise na próxima seção, excertos da produção do roteiro que se caracterizam por respostas a comentários feitos pelas docentes. Esses excertos foram selecionados a fim de exemplificar o processo de interação entre sujeitos e contextos com funções diversas e definidas, de modo a detectar as representações de si, por parte dos professores em formação inicial, em função das representações que elaboram dos destinatários a quem se dirigem: seus colegas próximos ou da instituição parceira; as professoras formadoras — seja a professora responsável pela disciplina a que o aluno estava vinculado, com a qual a relação durante o semestre letivo foi regular e presencial; seja a professora da instituição parceira do projeto de intercâmbio, com a qual a relação foi pontual e à distância; os ouvintes — professores em formação inicial e professores em

formação continuada —; e, também, os conhecimentos a serem divulgados e as relações entre práticas de oralidade e de letramento que a mídia *podcast* possibilita.

4 Análise de proposta didática: movimentos de cooperação, distanciamento e resistência em atividades de criação de *podcast*

Como anteriormente mencionado, a produção de *podcasts* por professores em formação inicial, discentes dos cursos de Licenciatura em Letras, desenvolveu-se em um contexto complexo de interações intersubjetivas e interinstitucionais. Desse processo, lançamos luz às atividades de produção escrita que se realizaram com o recurso prévio a textos acadêmico-científicos em que se discutem os temas abordados, o que implicou no trânsito dos autores dos episódios do *podcast* por práticas letradas/escritas e orais/faladas com o objetivo de apropriação e divulgação dos conhecimentos que seriam veiculados em suas produções.

De modo específico, recortamos como objeto de análise os comentários e as edições feitas pelas duas docentes nos quatro roteiros produzidos ao final das atividades conduzidas na semana 4 do intercâmbio⁵. Após a leitura desse conjunto de registros escritos de interação docentes-discentes, selecionamos três excertos em que figuram comentários e edições nos quais, por sua vez, detectamos os movimentos discursivos-enunciativos que nos interessa abordar.

⁵ A distribuição quanto ao número e a presença de comentários e edições varia entre os episódios, de modo que se identificou o seguinte: no episódio 1, 10 comentários e 77 edições; no episódio 2, 215 edições e nenhum comentário; no episódio 3, 28 comentários e nenhuma edição; no episódio 4, três comentários e sete edições. Os comentários foram predominantemente feitos pela docente 1 (foram 27/41 comentários), enquanto as edições, pela docente 2 (foram 288/299 edições). Todos esses registros de interação assíncrona ocorreram em um intervalo máximo de 10 dias.

Nesses movimentos, buscamos observar como se desenvolvem os processos de construção dos objetos discursivos nas interações entre os sujeitos participantes.

Dos 41 comentários, feitos por meio do recurso de “inserção de comentário” do *Google Docs*, selecionamos dois deles para análise⁶. O critério para a seleção desses comentários é a identificação de uma tensão entre os discentes e as docentes que os levou ao silenciamento no processo de produção escrita. Posteriormente, analisaremos outro excerto que se caracteriza por edições feitas pela docente 2 no roteiro e aceitas pelos discentes. Argumentaremos que os dois primeiros excertos caracterizam movimentos de resistência, enquanto o terceiro excerto movimentos de cooperação e distanciamento.

Excerto 1: Roteiro do Episódio 1 seguido de dois comentários da docente 1, ambos associados ao trecho sublinhado, abaixo.

Locutor: Percy Jackson pode ser uma porta de entrada para despertar o interesse dos alunos pela mitologia grega, e isso pode ser explorado pelo professor através de um aprofundamento na história e na mitologia da Grécia, e baseado nesses conteúdos apresentar aos alunos outras obras relacionadas a essa temática, como a *Ilíada*. Ou seja, a intertextualidade entre as obras é uma maneira muito interessante de trabalhar literatura.

Comentário 1 da docente 1 [16/05/2023]:

Vejam: este é um assunto que se explora em aulas

⁶ Os comentários têm a seguinte distribuição entre os episódios: no episódio 1, nove comentários da docente 1 e um comentário da docente 2; no episódio 2, nenhum comentário das docentes; no episódio 3, 17 comentários da docente 1 e 11 comentários da docente 2; no episódio 4, um comentário da docente 1 e dois comentários da docente 2.

de leitura, compreensão de textos, no trabalho com gêneros discursivos, bem como em aulas de literaturas. Se ainda tiverem fôlego, podem dizer algo a mais sobre INTERTEXTUALIDADE. Já viram na BNCC? Em artigos que, porventura, estudaram? Podem citar algo aqui ou na descrição do episódio.

Comentário 2 da docente 1 [22/05/2023]:

Optaram por não abordar este item no roteiro?

Iniciamos pela descrição analítica dos comentários e do trecho selecionado a que se vinculam: (i) o comentário 1 da docente 1 lembra aos alunos ser importante recorrer a textos acadêmico-científicos previamente lidos; (ii) o comentário 2 da docente 1 questiona a ausência de desenvolvimento do tema proposto após cinco dias da postagem do primeiro comentário; (iii) ambos os comentários estão vinculados ao trecho “a intertextualidade entre as obras” e, no primeiro comentário, está em caixa alta o termo “intertextualidade”, conceito-chave que a docente quer ver desenvolvido, mediante justificativa que oferece aos alunos. Volta-se essa argumentação para questões relacionadas à atuação docente dos licenciandos em Letras, que dialoga com buscas de conhecimentos em diferentes fontes de dados científicos, com possíveis justificativas que expliquem adesão ou negação a proposições em espaço acadêmico. Observa-se, nesses comentários, uma tentativa de negociação quanto aos modos de apropriação de referenciais teóricos e práticos sobre o ensino de literatura e língua portuguesa.

Avançamos para a análise e interpretação dessa interação *assíncrona* explicitando que o comentário 1 não é respondido por

nenhum dos alunos das duas universidades e nenhuma alteração é feita no roteiro. Acrescentamos que, em sala de aula na instituição parceira, a discente que escreveu o roteiro justifica à docente 2 que não vai responder à questão feita pela docente 1, porque não quer se indispor ou criar mal-entendidos. Ainda pondera que avalia não ser pertinente o questionamento da docente 1, pois a alteração do texto, em sua avaliação e da equipe, levaria a um desenvolvimento do roteiro que se distanciaria do tema do episódio. Instada a expressar sua opinião pela docente 2, a aluna se recusa.

Há aqui um confronto interinstitucional: a docente da universidade parceira é ouvida, particularmente pela aluna responsável pela escrita do roteiro, mas esta opta pelo silêncio na interação assíncrona. Nessa interação docente-discente, o papel de orientação docente parece esvaziado em razão de ela pertencer a uma instituição diferente daquela a que pertencia a aluna que redigiu o texto e, possivelmente, tenha sido agravado esse efeito por essa interação se fazer de maneira assíncrona. A voz da docente responsável pela orientação do grupo, uma vez enunciada, foi silenciada na ausência de resposta escrita no ambiente de interação digital, assíncrona, mas foi respondida pela discente à outra docente em interação presencial em sala de aula. Acrescenta-se que essa discente parece ter tido respaldo dos três colegas da mesma instituição, além dos dois colegas da instituição da docente 1 com quem compunha o grupo de trabalho. Nesse silenciamento, ouve-se uma voz dos discentes que se nega a atender à solicitação das docentes. Há também um confronto intersubjetivo (entre docentes e discentes), portanto. Os discentes, embora em uma posição assimétrica em relação à docente de sua instituição e à docente da instituição parceira, assumem um posicionamento de recusa da interação como demandada pelas docentes.

Nesse movimento discursivo, identifica-se que o papel de orientação do fazer acadêmico é ocupado por duas docentes e, mesmo reconhecida sua constituição cindida em razão da natureza da interlocução instaurada pelo intercâmbio acadêmico, identificamos, na manifestação oral a uma das docentes do processo de produção do roteiro do episódio, a escolha por uma interação presencial, em detrimento de uma possível interação não-presencial. Em outras palavras, o par não-resposta-escrita à docente 1 e resposta-oral à docente 2 possibilita detectar tensões discursivas que se constituem nas negociações instauradas pelo processo de construção pelos discentes de representações de si e do outro em práticas pedagógicas situadas, fazendo com que o processo de construção do objeto de discurso não apresente continuidade.

Essas tensões se instauraram em outros trechos do mesmo episódio, como é exemplo o excerto 2, a seguir transcrito. A mesma docente 1 faz dois comentários no mesmo intervalo de tempo observado no excerto 1. Novamente, nenhuma alteração ou resposta é dada pelos alunos. Acrescenta-se que a docente 1 usa o pronome “vocês” no primeiro comentário e, no segundo, o nome de sua aluna de modo a instar o diálogo sobre o uso da referência bibliográfica proposta no primeiro comentário. Constata-se que o roteiro escrito é mantido em relação a como previamente projetado para ser apresentado ao destinatário do *podcast*, ainda que seja alvo das negociações entre alunos, docente da IES parceira e docente da IES a que se filiam os alunos. Interpretamos que esse movimento de resistência à reescrita pelos alunos seja efeito das tensões discursivas que constituem as relações docentes-discentes no contexto complexo de interações intersubjetivas situadas.

Excerto 2: Roteiro do Episódio 1 seguido de dois comentários da docente 1, ambos associados ao trecho sublinhado, abaixo.

Locutor [12/05/2023]: A literatura, então, nos encanta com sua beleza, mas também nos faz refletir sobre nossa essência humana e o mundo ao nosso redor. [...]

Comentário 1 da docente 1 [16/05/2023]:

vocês já chegaram a ler sobre Cândido, acerca do poder de humanização da literatura?

Comentário 2 da docente 1 [22/05/2023]:

[Nome aluna], alguma curiosidade ou possibilidade de dialogar com as proposições que deixamos no grupo?

Nesses excertos 1 e 2, as propostas de (re)construção do roteiro direcionam os discentes para o trabalho com as fontes escritas, de modo a serem ampliadas, tornando mais explícitos os referenciais teóricos que eram esperados pelas docentes. Com base nessas considerações nos perguntamos: essas fontes acadêmicas, embora conhecidas pelos discentes, abonadas pela formação acadêmica recebida na Instituição a que são filiados, não seriam mobilizadas em resposta às docentes por algum princípio de manutenção dos objetos de discurso em razão da posição de autoridade que eles atribuem aos seus autores de referência, o que os levaria a resistir a proposições que inicialmente venha de outra Instituição? Ou ainda: esse movimento de resistência seria um efeito de um processo de construção da identidade do professor de língua em formação (especialmente em

língua portuguesa, sem ênfases em Literaturas) frente ao professor universitário? Na disciplina coordenada pela docente 1, de onde decorre o comentário 2 acima, de 22/05/2023, os aspectos em estudos eram em torno de gêneros discursivos, projetos de letramentos, sequências didáticas, porém, o comentário foi no âmbito da Literatura. Em consequência, estudantes podem não ver a figura dessa docente como autoridade para tal sugestão, pois estavam tendo aulas de Literatura com outro professor. Os estudantes, na disciplina da docente 1, estavam pesquisando como elaborar sequências didáticas (SD), quais os princípios teóricos que sustentam as SD. Logo, discutir Literatura pode não ter sido bem aceito por eles, ainda que, como pesquisadores e professores, defendemos a relação da compreensão e do ensino de literaturas, envolvendo prosa e poema, com o ensino de língua. Antes de desenvolver essa hipótese explicativa, vale voltar a atenção a outros movimentos discursivos por meio do excerto 3, cujas características são descritas na sequência.

Excerto 3: Roteiro do Episódio 2 seguido de duas versões com alterações feitas pela docente 2, indicadas as exclusões por tachado e as inserções por colchetes; na versão final, indicam-se as alterações realizadas.

Versão inicial [12/05/2023]: “Isso vai de encontro com o pensamento de Ginete Cavalcante Nunes que diz que a poesia tem o poder de expandir a consciência do aluno”

Edição feita pela docente 1 [13/05/2023]: “~~Isso~~ [Essa proposta] vai [ao] ~~de~~ encontro ~~com~~ [d]o pensamento de Ginete Cavalcante Nunes [, publicado no artigo x,] que diz

que a poesia tem o poder de expandir a consciência do aluno”

Versão final [16/05/2023]: Essa proposta¹ vai ao² encontro do³ pensamento de Ginete Cavalcante Nunes, publicado no artigo “Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental”⁴. A poesia tem o poder de expandir a consciência do aluno.

Na comparação entre as três versões do excerto 3, detecta-se que o processo de construção do enunciado é constituído por: em (1), reelaboração da coesão textual; em (2) e (3), correção da construção gramatical; em (4), acréscimo de referência a artigo mencionado pelos discentes. Esse excerto exemplifica uma parte das 299 edições feitas pelas docentes nos quatro roteiros escritos na etapa 4 do processo de produção de *podcast*⁷. No excerto 3, todas as alterações propostas, aceitas pelos discentes, configuram um processo de construção dos objetos de discurso que se desenvolve com a negociação entre docentes e alunos. Nesse caso, a negociação se faz com o objetivo de produzir uma representação que se considere satisfatória para o destinatário do *podcast*. Esse se configura como um movimento de cooperação docente-discente na medida em que as alterações propostas pela docente 2 são incorporadas como enunciados dos discentes. Cabe destacar que o atendimento à última alteração proposta gerou uma estrutura longa, o que pode ter levado à outra alteração, feita pelos discentes no processo de preparação da locução do enunciado: a oração subordinada “que diz que a poesia [...]” foi reformulada e passou a uma sentença independente que veicula a mesma proposição. No entanto, a sintaxe e a prosódia projetada

⁷ As edições consistem em todas as alterações, como exclusão ou inclusão, feitas no texto escrito e contabilizadas no histórico de alterações do arquivo, um recurso disponível no *Google Docs*. Nos episódios produzidos pelos alunos, as edições têm a seguinte distribuição: no episódio 1, cinco edições feitas pela docente 1 e 72 feitas pela docente 2; no episódio 2, seis edições feitas pela docente 1 e 209 feitas pela docente 2; no episódio 3, nenhuma edição; no episódio 4, sete edições feitas pela docente 2.

mudaram entre as versões inicial e final. Essas mudanças formais geram, por seu turno, efeitos de sentidos distintos dos enunciados: na versão inicial, a proposição “a poesia tem o poder de expandir a consciência do aluno” é a voz atribuída ao autor referido; na versão final, essa proposição passa a ser a voz dos discentes. A exclusão de “que diz que” e a colocação de ponto reconstróem o objeto do discurso em um movimento de projetar modos de enunciar o texto a ser disponibilizado em áudio. Possivelmente, essas alterações no roteiro são efeito das reflexões oriundas da disciplina “Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa”, na qual a prosódia, bem como relações com a pontuação, é parte do conteúdo programático. Esse é exemplo de um movimento de distanciamento da interação situada docente-discente para uma projeção locutor-ouvinte e, nesse movimento, se faz observar uma tensão entre modos de enunciar escrito e oralizado que se constituem por projeções, por parte dos discentes, de relações entre práticas letradas e orais.

Por meio dessa análise de viés qualitativo dos excertos selecionados, lançamos luz ao processo em que objetos de conhecimento endereçados a uma audiência específica (formada de professores em formação inicial e em serviço) são construídos a partir de publicações escritas cujos horizontes de recepção se diferenciam em suas modalidades e em seus objetivos daqueles projetados para o *podcast* a ser produzido.

Nesse sentido, pressupôs-se, para a produção e a análise dos dados aqui apresentadas, que os objetos de conhecimento não se constituem como entidades já dadas, existentes em si mesmas, como objetos do mundo a se oferecerem enquanto referentes a serem nomeados, mas que esses objetos são construídos como objetos-de-discurso em processos de referenciação, sendo resultantes da interação sociocognitiva dos sujeitos com o mundo físico, social e cultural (Koch, 2002, p. 79).

Para a produção dos episódios do *podcast* aqui em análise, seus produtores se defrontaram com a necessidade de reapropriação de conceitos e categorias encontrados nos textos teóricos de referência para construir objetos de discurso adequados à sua recepção pela audiência projetada, o que implica em considerar “a instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e linguísticas, assim como de seus processos de estabilização” (Mondada, 2002, p. 118-119).

A construção de objetos de discurso em um texto falado ou escrito, por se fazer num processo interativo, que pode se caracterizar por ser mais ou menos colaborativo, em função do tipo e do grau de tensionamento que se estabelece entre os participantes, se faz de modo a veicular conhecimentos prévios pressupostamente compartilhados, com base nos quais se fornecem informações novas que possibilitem ao destinatário construir a representação que o autor do texto objetiva que construa sobre o objeto a ser conhecido. Desse modo, em seus processos interativos, os sujeitos não apenas acionam referências prévias, mas constroem novos referentes (Marcuschi, 2001), construção que se faz de modo não caótico, mas ordenado, em função das competências sociais adquiridas, do caráter situado das atividades cognitivas, linguísticas e discursivas, e da temporalidade e espacialidade em que se desenvolvem as práticas intersubjetivas (Mondada, 2001, p. 125-126), o que inclui tanto os processos de colaboração quanto de resistência, como evidencia a análise dos excertos anteriormente realizada.

Nesse processo, observaram-se as negociações de sentido realizadas por seus autores em seu trabalho de apropriação de referenciais teóricos e práticos sobre o ensino de língua portuguesa, a serem partilhadas em função do destinatário a que se dirigem; na elaboração escrita dos roteiros que sustentam a elocução na

gravação dos episódios; e na gravação em si, incluindo as alterações empreendidas pelos discentes no momento da oralização dos enunciados previamente construídos. Desse modo, a formação docente é concebida como resultante de relações intersubjetivas que ensejam processos de instabilidade, de recategorizações, de adesões e de resistências, que possibilitam aos professores em formação (re) construir representações de si e do outro em práticas pedagógicas situadas.

Buscou-se analisar, assim, na produção dos episódios de *podcast*, como seus autores transitaram entre práticas orais e letradas e entre as modalidades falada e escrita, em seu processo de interação com as bases conceituais sobre ensino de língua portuguesa mobilizadas, com as professoras formadoras que orientam suas ações, e com as imagens que projetam dos professores em formação inicial ou continuada a quem se dirigem.

5 Considerações finais

Neste capítulo, tratamos dos modos de apropriação de conhecimentos por professores em formação inicial participantes de atividades nas quais a produção de textos de divulgação científica, que seriam falados e ouvidos, tornou-se referência para o trabalho de leitura e de escrita desses graduandos em suas práticas de oralidade e letramento na Universidade. A perspectiva teórico-analítica de base discursiva ancorou a descrição de práticas letradas acadêmico-científicas experienciadas por licenciandos em Letras de duas instituições parceiras em uma proposta de produção de *podcast*, voltadas à divulgação de conhecimento científico sobre a atuação docente no Ensino Básico, considerando os modos de participação de estudantes, professores e instituições em um projeto de intercâmbio

virtual. Problematicamos os desafios que essas práticas propostas geraram e como eles foram enfrentados, por meio da análise de comentários e edições feitas por duas docentes nos roteiros escritos por quatro grupos de licenciandos, cada um deles compostos por alunos de duas universidades. O percurso analítico propiciou detectar um processo de tensão dialógica entre discentes e docentes que se expressa por movimentos de resistência, cooperação e distanciamento entre si.

Argumentamos que o **movimento de resistência** à reescrita pelos alunos tenha sido efeito de tensões discursivas que constituem as relações docentes-discentes no contexto complexo de interações intersubjetivas situadas, notadamente aquelas que se estabeleceram em situação de intercâmbio virtual entre instituições parceiras. Essa situação específica possibilita conhecer aspectos da interação docente-discente que a força institucional não deixa aparecer na própria instituição.

O **movimento de cooperação** entre docentes e discentes foi observado no processo de construção dos objetos de discurso que se desenvolveu por meio da negociação entre docente e alunos acerca da elaboração de enunciados escritos, objetivando produzir uma representação que fosse considerada satisfatória para o ouvinte do *podcast*. Na elaboração dessa representação, projetam-se práticas letradas digitais e práticas de escuta que se constituem pelas maneiras pelas quais os ouvintes acessam essa mídia na contemporaneidade.

Ainda no processo de construção de objetos do discurso, identificamos um **movimento de distanciamento** da interação situada docente-discente para uma projeção locutor-ouvinte e, nesse movimento, se faz observar uma tensão entre modos de enunciar escrito e oralizado que se constituem por projeções de relações entre

práticas letradas e orais quer manifestadas nos enunciados escritos pelos discentes, quer manifestadas nas edições e nos comentários feitos pelas docentes.

Concluimos salientando a contribuição deste capítulo para a compreensão da construção de representações de si pelos professores em formação inicial, lançando luz a um processo que se deu em um contexto multifacetado, em interações de tipos diversos e em função dos sentidos atribuídos a essas interações. Ao restringir o olhar a práticas formativas situadas, observamos como se manifestam tensões entre **o oral e o letrado** a partir das representações que os **estudantes fazem do leque de seus interlocutores** e em função das quais se instaura um processo complexo de tensão dialógica. Vislumbramos que novas contribuições podem ser ampliadas em pesquisas futuras que considerem, como constitutivas da formação docente inicial, as tensões que se instauram entre professores formadores e professores em formação, as quais se caracterizam pela resistência, pela cooperação, pelo distanciamento quanto aos modos pelos quais são projetadas relações entre práticas letradas e orais, notadamente aquelas que englobam modos de fazer e abordar ciência na universidade.

Agradecimentos

Os autores agradecem: os discentes que livremente aceitaram participar do projeto de intercâmbio virtual e da pesquisa ao qual esta produção está vinculada (FAPESP 2022/05908-0); o suporte de Rômulo Borim, técnico em recursos audiovisuais do Laboratório de Fonética, Ibilce/Unesp; as organizadoras da obra pela oportunidade de divulgação da pesquisa.

Referências

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEE, Soo-Ah; SCHALLERT, Diane L. Becoming a teacher: coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 56, p. 72-83, May 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16300300?via%3Dihub>. Acesso em: 10 out. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, v. 56, p. 217-258, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/18415>. Acesso em: 18 maio 2022.

MONDADA, Lorenza. Construction des objects de discours et categorization: une approche des processus de référenciation. Tradução: Mônica Magalhães Cavalcante. **Revista de Letras**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. 119-128, jan./dez. 2002. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/20146>. Acesso em: 18 maio 2022.

SALOMÃO, Ana Cristina; FREIRE JUNIOR, José Celso. (org.) **Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE/Unesp**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/202860>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Academic-Scientific Literacies and Initial Teacher Training: Movements of Cooperation, Distancing and Resistance in Podcasting¹

LUCIANI TENANI

ÉMERSON DE PIETRI

ADRIANA FISCHER

ARNALDA DOBRIĆ

¹ This research is part of the Thematic Project "University learners in contemporary academic and scientific literacy practices for training teachers and globalized researchers" (FAPESP 2022/05908-0), and is developed within the sub-projects: "Academic and scientific literacies for training teachers and globalized researchers in science education: podcasts, Ted talks and confronting misinformation" (UNESP -SJR) and "The production of space in writing: academic and scientific literacy and ways of doing science at university" (FFLCH-USP and FE-USP). The first author contributions are also part of the Universal-CNPq project "Podcast enunciative complexity: scientific dissemination, initial and continuing teacher training" (Process 407.593/2021-7) and CAPES-COFECUB project "Littéracies et technologies dans l'enseignement des sciences e dans la lutte contre la désinformation" (Process 88881.712050/2022-01). The third author's contributions are also part of the CNPQ Universal project " Letramento acadêmico-científico e divulgação científica em contexto de desinformação: formação no ensino superior em diálogo com a sociedade" (Process: 409249/2023-8) and the FAPESC Universal project (21/2024) "Academic and scientific literacy: ways to combat disinformation in university contexts".

1 Academic Scientific Literacies and Initial Teacher Training

In initial teacher training activities, theoretical and methodological principles are put into place with the aim of supporting the appropriation of specific knowledge in the field in which this education takes place. Knowledge appropriation in the academic-scientific context encompasses socio-cognitive, pragmatic-discursive and discursive-enunciative processes within the interaction processes established between the training teachers and the students. These processes are marked by cooperation, distancing or resistance towards the means of doing science and the possible connections to teaching practices developed at university or elementary school.

In this chapter, we shall look at the knowledge appropriation modes of teachers in initial training who participated in formative activities in which the production of scientific publications to be spoken and heard guided the students' reading and writing work within their orality and literacy practices at university. We aim to describe the academic-scientific literate practices experienced among students of two partnering institutions in a podcasting proposal and putting into discussion the challenges which these proposed practices have posed and how they have been addressed.

For such, during the performed training activity, we observed the tensions which arose in the academic culture appropriation processes by the teacher in initial training when s/he projects an image of what scientific dissemination through a podcast would be like, as a training resource which supports the teacher's work in elementary education.

One of the tensions is linked to the ways in which a concept of academic literacy has been put into action, taking into account the expected recipients of the scripts written for the podcast. Another tension noticed in the training process was linked to the relations established between orality and literacy in the modes of saying and in the social practices leveraged to develop the activities.

The participants in the considered training work included the training teachers, each of them affiliated to a different Higher Education Institution, one related to the students, the other, partnering in the training work; the teachers in initial training of both institutions, and, thus, viewed as the ones who, in principle, share the initial teaching training conditions with the podcast listeners. Therefore, specific ways of interaction took place between the participating subjects, namely:

- a. between students of the same institution (close relation, asynchronous interaction);
- b. between students of different institutions (more distant relation as compared to their peers, synchronous interaction only);
- c. between students and the teacher in charge of the subject (hierarchical teacher-student relation, asynchronous interaction);
- d. between students and the teacher of the partnering institution (hierarchical teacher-student relation, synchronous interaction only).

Hence, as we carried out the observation, description and analysis work regarding the training process, we have sought to: 1. describe a didactic proposal for undergraduate students of Language and Literature Teacher Education course (consisting in a

set of teaching and learning practices) aimed at the dissemination of scientific knowledge about the teacher's work in Elementary Education, taking into account the ways in which students, teachers and the institutions participate; 2. highlight the tension complexes (to be described) which are inherent to a didactic proposal for teacher training in Higher Education; 3. analyze the tensions between **the oral and the literate** based on the representations detectable in the written scripts which the **students create about their range of interlocutors**, due to which a process of dialogic tension sets in.

2 Podcasting Activity Aimed at Initial Teacher Training

The podcast production by teachers in initial training, addressed both to their peers at university and to teachers working in Elementary Education, poses the need for the text producers to envision recipients with various characteristics, whereby a tensioning process occurs in regard to the ways they grasp the academic-scientific knowledge which is to be shared.

In the production experience under analysis in this chapter, this tensioning process also occurs in the interactions established between the teachers in initial training and the training teachers of the different universities who collaborated in the execution of the script design and performance activities and the recording of the texts written for and spoken in the podcasts.

The complex set of interactions between subjects, and between subjects and knowledge which is supposed to be assimilated with the aim of disseminating it to specialized audiences, has an effect on how the teachers in initial training view their training process, under conditions which require them to build multiple representations of

what academic-scientific knowledge, didactic-pedagogical making, production and dissemination of knowledge in various academic spheres, such as university and school, is like, with goals which also differ: in this case, more specifically, the appropriation and spreading of knowledge with the purpose of initial and continued education of Portuguese language teachers for Elementary Education.

To this frame, we add the experience of teacher training between students and the teachers in charge of the classes of two universities, carried out through synchronous exchange processes between the two Higher Education Institutions for the development of collaborative training activities.

This complex context of teacher training projects unique ways of viewing the teaching process, given that complex dialogic processes and tensioning of various kinds ensue in the relations between the teachers in initial training and the training teachers, as well as between teachers in initial training and the academic-scientific and didactic-pedagogical knowledge of the field where they are inserted, as previously mentioned.

In this training process, a discursive tension manifests itself, as the expectations of the supervising teacher in relation to scientific knowledge and those of the student/teacher in training are in conflict. This data reinforces the tension surrounding a (historical and social) discursive positioning in regard to scientific knowledge by students in training.

In this sense, we must take into account how the teachers in initial training build representations about language, production and dissemination of knowledge and their relation with teacher training and Portuguese language teaching in Elementary Education. In the experience of teacher training analyzed herein, the undergraduate

students had the task of going through an appropriation process of the knowledge previously produced in the field of language studies. This knowledge should be obtained through papers and books, as well as by interviewing teachers at work, whether in Elementary Education or Higher Education. Based on these sources, the written scripts, which served as the foundation for the audio recording to be shared in podcast episodes, were then collaboratively created by the students of the partnering universities. So, the participants navigated across literacy and orality practices, in written and spoken production activities, as they aimed at disseminating knowledge to audiences which access them by hearing.

Hence, the production of the texts to be shared through podcast episodes required the participants to review the concepts of language and teaching which they carried from their previous experiences as elementary school pupils, as well as those experienced up to that moment as undergraduate students of Language and Literature Teacher Education.

As a result, this training activity required them to distinguish unspecialized language concepts commonly found in their social contexts outside the academy — such as the experiences they bring along from their families, their primary communities and their broader social circulation, previous or exterior to college — from specialized concepts, produced in the field of knowledge where their education processes take place, and, also in this field, from knowledge presented as possibilities of conceptual actualization to Elementary Education teachers who might not have the chance to access the most recent research results by other means.

Therefore, as they produced podcasts, the undergraduate students had to engage in a complex dialogic process including peers and training teachers from university, but also the expected audience

of recipients of the texts published by podcasts. The construction of a public image to be presented by an audible medium, which includes work with aspects related to intonation, rhythm, volume and voice quality, among other elements of expressivity related to interpersonal discourse markers, for instance, require the teacher in initial training to project self-representations in regard to how s/he assesses that the teaching presentation will be received by the recipients.

Thus, performing the task demands that the teacher in initial training build representations of his/her teaching identity based on the assessment s/he makes of their job, but also of what s/he projects about the other's valuation of his/her job, which includes potential audiences of the podcast episodes, the peers with whom s/he interacts academically and the training teachers, who guide the teaching task's performance process. The construction of self-representations by the teachers in initial training thus occurs in a multi-faceted context, in interactions of various kinds with others with whom s/he establishes a dialog and according to the meaning s/he assigns along the process to him/herself, to others and to the knowledge obtained aiming at dissemination and teaching.

It follows that the podcast production for teacher training acts as an educational resource which establishes concrete interaction situations between subjects and contexts with various and well-defined functions, enabling the teachers in initial training to project self-representations, based on representations which they create of the recipients whom they address, whether they be close peers or those from the partnering institution; the training teachers; the listeners — teachers in initial training and teachers in continued education —; and, also, the representations of the knowledge to be shared and the relations between orality and literacy practices. Thus, the development

of teacher's education practices embedded in training contexts means an important process of initial and continued teacher training (Lee; Schallert, 2016).

3 A Didactic Proposal and Desired Academic-Scientific Practices

The didactic proposal under analysis in this chapter is designed based on previous experiences of production of podcast episodes². From these experiences, the didactic proposal — to be introduced — is marked by the fact that it is conducted by two professors belonging to geographically far apart Brazilian institutions: one from Unesp, campus of São José do Rio Preto, in the Southeastern region, and the other from Furb, located in Blumenau, in the Southern region. These professors were united by the interest in offering innovative academic-scientific practices to their students, so that they would also have an experience of reflection about their professional education.

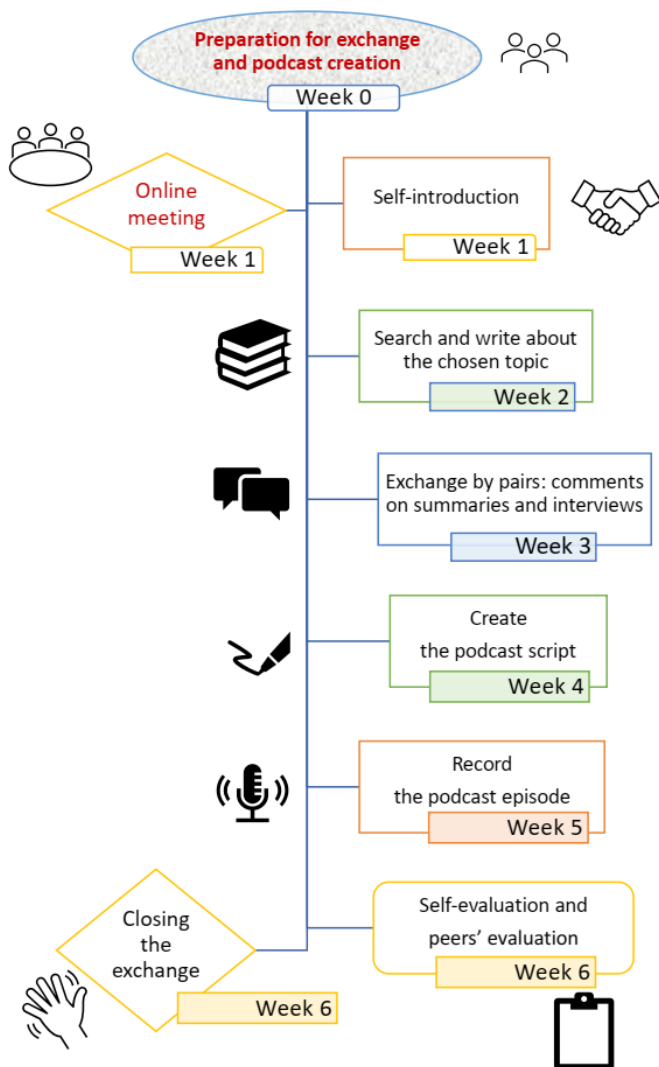
Pursuing this overall goal, the professors collaboratively planned a set of activities, which were organized on the platform of Google Classroom, run by Unesp. This acted as environment for the execution of the virtual exchange project between the participants, called “Education and science: languages and technologies in initial teacher training”³. The set of activities, developed throughout six academic weeks, as shown in Figure 1, comprises six steps, as follows:

² The described didactic proposal is based on podcast production experiences in connection with Portuguese language activities, which was carried out with undergraduate students of Language and Literature Teacher Education at Ibilce/Unesp, whether in a context of social distancing during the Covid-19 pandemic or on-site, with access to didactic and digital resources of the university. These experiences are added to yet another podcast creation experience in English, in the context of virtual exchange between undergraduate students of Language and Literature Teacher Education and graduate students in Linguistic Studies from Ibilce/Unesp, and undergraduate students at *Florida International University*, FIU, Miami.

³ This academic exchange project followed the guidelines of the program *Brazilian Virtual Exchange*, Brave, from Unesp (according to the proposal presented in Salomão and Freire Júnior, 2020), and is linked to Unesp's project featured in the thematic project “University learners in contemporary academic-scientific literacy practices in the training of elementary education teachers and globalized researchers” (FAPESP 2022/05908-0). This project has been approved at the Research Ethics Committee under number CAAE 67001923.9.1001.8142.

1) initial interaction activities through the Google Meet app, when the students presented information about the institutions to which they belonged, by means of slideshows previously designed under the teachers' supervision; 2) curatorship activities regarding the group's topic of the episode, chosen from a list of four options created by the teachers, followed by individual summary writing on Google Docs, in which the collected information from academic publications and interviews with active teachers invited by the undergraduate students was systematically displayed; 3) asynchronous interaction activities between the participants by using the "Comments" tool of the Google Docs app; 4) collaborative script writing activities for the episode, which was created based on the information systematized in the summaries previously shared between the members of both institutions; 5) episode recording activities by one of the participants of each team (following technical instructions provided by the audiovisual resource technician of the Phonetics Laboratory at Unesp) and soundtracking of the episode script by the other team members; 6) self-assessment and overall assessment activities of the exchange project through individual forms made available on the Google Forms app in the Google Classroom environment, where the exchange took place.

Figure 1 – Organization Chart of Academic Exchange Steps



Source: Project “Education and science: languages and technologies in initial teacher training”, coordinated by professors Dr. Luciani Tenani and Dr. Adriana Fischer (originally in Portuguese), 2023.

Each of these activities was introduced in detail in class by each professor in charge of the project. The same work instructions for each activity were made available in the Google Classroom environment, to which all participants had access. The deadlines and scores for the activities were previously discussed with the students, so that the activities would be feasible for the groups of both universities, and were included in the program content of each subject⁴. This integration between the program content of different subjects and the shared set of activities in the synchronous exchange was prepared by the professors by means of online meetings before the academic semester started, with the aim of ascertaining the learning benefits intended by the proposal of institutional synchronous exchange, as expressed by Salomão and Freire Júnior (2020).

Four groups of six students each were formed, two from Furb and four from Unesp; however, one student from one of the groups of Unesp quit the subject at the beginning of the project, so that, in sum, there were 23 students. The groups' work was based on the following topics: 1) Literature teaching/Narrative; 2) Literature teaching/Poem; 3) Portuguese language teaching/Grammar; 4) Portuguese language teaching/Text. Each of the four topics was developed by the cross-institutional groups and, at the end of the process, they produced four episodes of the podcast "Docência entrelinhas" (Teaching between the lines), a name chosen by the participants after finishing the work by online voting based on suggestions provided by them.

Concerning specifically the performance of the tasks to create the episodes, four roles were suggested by the professors, so that each team could work collaboratively and accountably. In sum, the

⁴ At Unesp, the exchange took place as part of the activities of the subject "Portuguese Phonetics and Phonology", aiming to provide a reflection about segmental and prosodic characteristics of speech. At Furb, the activities were part of the subject "Portuguese V", with the proposition to analyze literacy practices and projects intended for regular Elementary Education, as well as to analyze and produce texts of various discursive spheres.

roles were as follows: executive director, in charge of the interaction between the group members of both universities (such as setting up online meetings) and communication with the teachers coordinating the exchange; content director, in charge of designing the script based on the summaries written by participants of both universities; the host, in charge of recording the episode, based on the written script; audio director, in charge of sound design. Each role was performed collaboratively by the students of both universities and, also, articulately by students of the same university who performed different roles.

This set of described activities led to audio productions, such as the gathering of oral interviews, and written productions of various kinds, such as summaries, comments, episode scripts. For the analysis in the following section, we have selected excerpts from the script production which are characterized by answers to comments made by the professors. These excerpts have been selected in order to provide examples for the interaction process between subjects and contexts with various and definite functions, so as to capture self-representations by the teachers in initial training, in view of the representations which they make of the recipients whom they address: their close peers or those of the partnering institution; the training teachers — whether it be the teacher in charge of the subject to which the student was linked, whose attendance during the academic semester was regular and on-site, or the teacher of the partnering institution of the exchange project, with whom the relation was occasional and remote —; the listeners — teachers in initial training and teachers in continued education — and, also, the knowledge to be shared and the relation between orality and literacy practices made possible by the podcast medium.

4 Didactic Proposal Analysis: Cooperation, Distancing and Resistance Movements in Podcast Production

As previously mentioned, the podcast production by teachers in initial training, students of Language and Literature Teacher Education undergraduate course, took place in a complex context of intersubjective and cross-institutional interactions. Out of this process, we provide explanations on the written production tasks which were performed with previous access to academic-scientific texts where the addressed topics are discussed, which led the podcast episode authors to move across literate/written and oral/spoken practices, with the aim of grasping and sharing knowledge to be communicated in their productions.

Specifically, as the object of analysis, we have selected the comments and edits made by both professors in the four scripts produced at the end of the activities conducted on week 4 of the exchange⁵. Having read this set of recorded interactions between the teachers and students, we selected three excerpts featuring comments and edits where, in turn, we detected the discursive-enunciative movements of interest. In these movements, we sought to observe how the construction processes of the discourse objects develop in the interactions between the participating subjects.

Out of the 41 comments, made using the tool “Insert comment” of Google Docs, we have selected two for analysis⁶. The criterion to select these comments was the detection of a tension

⁵ The distribution in terms of number and presence of comments and edits varies across the episodes, the following having been identified: in episode 1, 10 comments and 77 edits; in episode 2, 215 edits and no comment; in episode 3, 28 comments and no edit; in episode 4, three comments and seven edits. The comments were predominantly made by professor 1 (27 out of 41 comments), and the edits, by professor 2 (288 out of 299 edits). All of these asynchronous interaction records took place within a maximum time range of 10 days.

⁶ The comments are distributed across the episodes as follows: in episode 1, nine comments by professor 1 and one comment by professor 2; in episode 2, no comment by the professors; in episode 3, 17 comments by professor 1 and 11 comments by professor 2; in episode 4, one comment by professor 1 and two comments by professor 2.

between the students and the professors which led them to fall into silence in the written production process. Later on, we shall analyze another excerpt marked by edits to the script made by professor 2 and accepted by the students. We shall argue that the two first excerpts stand for movements of resistance, whereas the third excerpt features movements of cooperation and distancing.

Excerpt 1: Script of Episode 1, followed by two comments of professor 1, both linked to the underlined excerpt below⁷.

Speaker: Percy Jackson could be a gateway to awaken the students' interest in Greek mythology, and this could be leveraged by the teacher through an in-depth study of Greek history and mythology, and based on this content, the students could be introduced to other works related to this topic, such as the Iliad. In other words, the intertextuality between the works is a very interesting way of approaching Literature.

Comment 1 by professor 1 [05/16/2023]:

Look: this is a topic which is addressed in reading, text comprehension classes, discursive genre studies and Literature classes. If you are up to it, you could tell something more about INTERTEXTUALITY. Have you

⁷ Locutor: Percy Jackson pode ser uma porta de entrada para despertar o interesse dos alunos pela mitologia grega, e isso pode ser explorado pelo professor através de um aprofundamento na história e na mitologia da Grécia, e baseado nesses conteúdos apresentar aos alunos outras obras relacionadas a essa temática, como a Iliada. Ou seja, a intertextualidade entre as obras é uma maneira muito interessante de trabalhar literatura.

Comentário 1 da docente 1 [16/05/2023]:

Vejam: este é um assunto que se explora em aulas de leitura, compreensão de textos, no trabalho com gêneros discursivos, bem como em aulas de literaturas. Se ainda tiverem fôlego, podem dizer algo a mais sobre INTERTEXTUALIDADE. Já viram na BNCC? Em artigos que, porventura, estudaram? Podem citar algo aqui ou na descrição do episódio.

Comentário 2 da docente 1 [22/05/2023]:

Optaram por não abordar este item no roteiro?

already had a look into the National Curriculum? Have you seen anything in papers that you studied? You could mention it here or in the episode's description.

Comment 2 by professor 1 [05/22/2023]:

Have you chosen not to address this item in the script?

We start with the analytical description of the comments and the chosen excerpt to which they refer: (i) comment 1 by professor 1 reminds the students that it is important to make use of previously read academic-scientific texts; (ii) comment 2 by professor 1 questions the lacking development of the proposed topic five days after the first comment was published; (iii) both comments are related to the phrase “intertextuality between works”, and in the first comment, the term “intertextuality”, an essential concept which the professor wants to be developed, according to the explanation provided to the students, is in upper case. This argumentation leads to matters related to the teaching activity of Language and Literature Teacher Education students, who deal with quests for knowledge in different sources of scientific data, with possible justifications that explain adherence or denial to propositions in the academic space. In these comments, one can notice an attempt to negotiate the means of appropriation of theoretical and practical references about Literature and Portuguese Language teaching.

We move on to the analysis and interpretation of this asynchronous interaction, stating that comment 1 is not answered by any of the students of both universities, and no change is made to the script. We add that, during the class in the partnering institution, the student who wrote the script explained to professor 2 that she would

not answer the question placed by professor 1, because she did not want to get into bad terms with the professor or create misunderstandings. Furthermore, she assesses that the question of professor 1 would not be fitting, since the change in the text, in her and her team's view, would lead to a development of the script which drifted away from the episode's topic. When asked by professor 2 to express her opinion, the student refused.

Here, we see a cross-institutional conflict: the professor of the partnering university is heard out, in particular by the student who is in charge of writing the script, yet the student prefers to remain silent in the asynchronous interaction. In this professor-student interaction, the teaching role seems to have lost its meaning due to the fact that the professor belongs to another institution than the student who wrote the text, and possibly, this effect may have been worsened by the fact that the interaction takes place offline. The voice of the professor in charge of instructing the group, once uttered, was silenced in the absence of a written answer in the digital, asynchronous interaction environment, but was answered by the student to the other professor during the face-to-face interaction in class. We ought to stress that this student apparently had the support of the three classmates of the same institution, in addition to the two students of the institution of professor 1 with whom she participated in the group. In this silence, one can hear the voice of students who refuse to meet the request of the professors. Hence, there is also an intersubjective conflict (between teachers and students). The students, despite being in an asymmetric position in regard to the professor of their institution and the professor of the partnering institution, take on a position of refusing the interaction as required by the professors.

In this discursive movement, we detect that the role of instructing the academic activity is filled by two professors and,

even though their split composition is acknowledged, due to the nature of the interlocution established by the academic exchange, we notice, in the oral statement to one of the professors in the process of producing the episode's script, the choice of a face-to-face interaction over a potential remote interaction. In other words, the pair no-written-reply to professor 1 and oral-reply to professor 2 enables us to detect discursive tensions which arise in the negotiations established by the students' construction process of self-representations and representations of the other in situated pedagogical practices, causing the construction process of the discourse object to lack continuity.

These tensions surfaced in other excerpts of the same episode, as illustrated by excerpt 2, copied below. The same professor 1 makes two comments within the same time frame seen in excerpt 1. Again, no modification or reply is provided by the students. We ought to add that professor 1 uses the pronoun "you" (plural, in Portuguese, "vocês") in the first comment, and in the second, the name of the student, in order to urge her to a dialog about the use of the reference proposed in the first comment. We notice that the written script remains as previously designed for presentation to the podcast's recipient, even though it is the object of negotiation between the students, the professor of the partnering HEI and the professor of the HEI to which the students are affiliated. In our reading, this movement of resistance to rewriting by the students is the effect of discursive tensions which constitute the professor-student relations in the complex context of situated intersubjective interactions.

Excerpt 2: Script of Episode 1, followed by two comments of professor 1, both linked to the underlined excerpt below⁸.

Speaker [05/12/2023]: So, literature thrills us with its beauty, but also leads us to reflect about our human essence and the world around us. [...]

Comment 1 by professor 1 [05/16/2023]:

Have you read about *Cândido*, concerning literature's power of humanization?

Comment 2 by professor 1 [05/22/2023]:

[Student's name], any interest or possibility of establishing a dialog with the proposition we have left in the group?

In excerpts 1 and 2, the script's (re)construction proposals guide the students towards working with written sources, in order to expand them, making the theoretical frameworks expected by the professors more explicit. Based on these considerations, we ask ourselves if these academic sources, despite being familiar to the students, having been validated by the academic education received in the Institution to which they belong, would fail to be followed in response to the professors due to some principle of preserving discourse objects because of the authority which they assign to their referred authors, leading them to resist propositions which initially come from another

⁸ Locutor [12/05/2023]: A literatura, então, nos encanta com sua beleza, mas também nos faz refletir sobre nossa essência humana e o mundo ao nosso redor. [...]

Comentário 1 da docente 1 [16/05/2023]:

vocês já chegaram a ler sobre *Cândido*, acerca do poder de humanização da literatura?

Comentário 2 da docente 1 [22/05/2023]:

[Nome aluna], alguma curiosidade ou possibilidade de dialogar com as proposições que deixamos no grupo?

Institution. Or yet: would this resistance movement be an effect of an identity construction process of the language teacher in training (especially in Portuguese, without an emphasis on Literature) towards the university professor? In the discipline coordinated by professor 1, from which comment 2 above, dated 05/22/2023, arose, the aspects under study encompass discursive genres, literacy projects, didactic sequences; however, the comment was within the scope of Literature. As a result, students may not see this professor as having authority for such a suggestion, as they were taking Literature classes with another teacher. The students, in the subject of professor 1, were researching how to develop didactic sequences (DS), or what theoretical principles underpin the DSs. Therefore, discussing Literature may not have been well-accepted by them, even though, as researchers and teachers, we support the relationship between understanding and teaching literature, involving prose and poems, and language teaching. Before elaborating on this explicative hypothesis as an answer to this question, it is worth noticing other discursive movements by means of excerpt 3, whose characteristics are described in the following.

Excerpt 3: Script of Episode 2 followed by two versions with edits made by professor 2. The deletions are crossed out and the insertions are marked by brackets; in the final version, the applied changes are marked⁹.

⁹ Versão inicial [12/05/2023]: "Isso vai de encontro com o pensamento de Ginete Cavalcante Nunes que diz que a poesia tem o poder de expandir a consciência do aluno"

Edição feita pela docente 1 [13/05/2023]: "Isso [Essa proposta] vai [ao]de encontro ~~com~~ [d]o pensamento de Ginete Cavalcante Nunes [, publicado no artigo x,] que diz que a poesia tem o poder de expandir a consciência do aluno"

Versão final [16/05/2023]: Essa proposta¹ vai ao² encontro do³ pensamento de Ginete Cavalcante Nunes, publicado no artigo "Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental"⁴. A poesia tem o poder de expandir a consciência do aluno.

Initial version [05/12/2023]: “Isso vai de encontro com o pensamento de Ginete Cavalcante Nunes que diz que a poesia tem o poder de expandir a consciência do aluno”

Edit made by professor 1 [05/13/2023]: “~~Isso~~ [Essa proposta] vai [ao]~~de~~ encontro ~~com~~ [d]o pensamento de Ginete Cavalcante Nunes [, publicado no artigo x,] que diz que a poesia tem o poder de expandir a consciência do aluno” (“~~This~~ [This proposal] ~~misaligns~~ [with] Ginete Cavalcante Nunes’ thinking [,published in paper x], who says that poetry has the power to expand the student’s consciousness.”)

Final version [05/16/2023]: Essa proposta¹ vai ao² encontro do³ pensamento de Ginete Cavalcante Nunes, publicado no artigo “Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental”⁴. A poesia tem o poder de expandir a consciência do aluno. (This proposal aligns with Ginete Cavalcante Nunes’ thinking, published in the paper “Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental”. Poetry has the power to expand the student’s consciousness.)

In the comparison between the three versions of excerpt 3, we detect that the enunciation’s construction process is composed of: in (1), reworking of the textual cohesion; in (2) and (3), correction of the grammatical construction; in (4), addition of a reference to a paper mentioned by the students. This excerpt illustrates a part of the 299 edits made by the professors in the four scripts written in step 4 of

the podcast production process¹⁰. In excerpt 3, all suggestions made, having been accepted by the students, mark a construction process of discourse objects which advances through negotiation between the teachers and students. In this case, the negotiation is made with the aim of creating a representation which is considered satisfactory for the podcast's recipient. It stands for a movement of teacher-student cooperation, since the changes suggested by professor 2 are included as the students' enunciations. It is worth noticing that the response to the last suggested change resulted in a long structure, which might have led to another change, made by the students during the process of preparing the enunciation's recording: the subordinate clause "who says that poetry [...]" has been rewritten and turned into an independent clause which expresses the same proposition. However, the syntax and the projected prosody changed between the initial and the final version. These formal changes, in turn, create different meaning effects for the enunciations; in the initial version, the proposition "poetry has the power to expand the student's consciousness" is the voice assigned to the quoted author; in the final version, this proposition turns into the students' voice. The exclusion of "who says that" and the insertion of a period rebuild the discourse object, in a movement of projection of the ways in which the text to be published in audio is uttered. Possibly, these changes to the script are the result of reflections originating from the subject "Portuguese Phonetics and Phonology", in which prosody, as well as relations to punctuation, are part of the program content. This is one example of a movement of distancing oneself from the situated teacher-student interaction towards a speaker-listener projection. In this movement,

¹⁰ The edits consist in all changes, such as deletion or insertion, made to the written text and recorded in the file's change history, a tool featured in Google Docs. In the episodes produced by the students, the edits are distributed as follows: in episode 1, five edits made by professor 1 and 72 made by professor 2; in episode 2, six edits made by professor 1 and 209 made by professor 2; in episode 3, no edit; in episode 4, seven edits made by professor 2.

a tension can be observed between the written and oralized modes of enunciation which represent projections, by the students, of relations between literate and oral practices.

Through this qualitative analysis of the selected excerpts, we shed light on the process whereby knowledge objects addressed to a particular audience (composed of active teachers and teachers in initial training) are built based on written publications, whose reception horizons differ in modalities and goals from those projected for the podcast to be produced.

In this respect, for the data production and analysis presented herein, we presumed that the knowledge objects do not function as given, self-existing entities, as objects of the world which suit themselves as referents to be named, but rather that these objects are built as discourse-objects in referencing processes, resulting from the subjects' sociocognitive interactions with the physical, social and cultural world (Koch, 2002, p. 79).

For the production of the podcast episodes here analyzed, their producers faced the need to retrieve concepts and categories found in the theoretical reference texts in order to build discourse objects which were appropriate to reception by the projected audience, which implies in considering "the constitutive instability of categories, in turn, cognitive and linguistic, as well as their stabilization processes" (Mondada, 2002, p. 118-119)¹¹.

Given that the construction of discourse objects in a spoken or written text takes place in an interactive process, which can be characterized as more or less collaborative, according to the type and level of tension established between the participants, it occurs in such a way as to convey presumably shared previous knowledge, based on

¹¹ (...) "a instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e linguísticas, assim como de seus processos de estabilização" (Mondada, 2002, p. 118-119).

which new information is provided, enabling the recipient to build the representation which the author of the text intends them to build about the object to be known. Thus, in their interactive processes, subjects do not only activate previous references, but build new referents (Marcuschi, 2001), a construction which occurs in a non-chaotic, orderly way, according to the acquired social competences, the situated nature of cognitive, linguistic and discursive activities, as well as the temporality and spatiality where the intersubjective practices are carried out (Mondada, 2001, p. 125-126), including collaboration, but also resistance processes, as shown by the analysis of the excerpts made previously.

In this process, we have noticed the negotiations of meaning performed by their authors in the task of assimilating theoretical and practical references about Portuguese language teaching, to be shared according to their addressed recipient; as well as in the writing of the scripts supporting the elocution during the episode's recording; and in the recording itself, including the changes performed by the students during the oralization of the previously constructed enunciations. Thus, the teacher's training is conceived as a result of intersubjective relations which lead to processes of instability, recategorizations, adherences and resistance, enabling the teachers in training to (re) construct self-representations and representations of the other in situated pedagogical practices.

Therefore, in the production of podcast episodes, we aimed to analyze how their authors navigated across oral and literate practices and between the spoken and written modalities, in their interaction process with the applied conceptual foundations about Portuguese language teaching; with the training teachers who guide their actions; and with the images they project of teachers in initial or continued education whom they address.

5 Final Remarks

In this chapter, we have addressed the knowledge appropriation modes of teachers in initial training who participate in activities in which the production of scientific publications to be spoken and heard guided for the undergraduate students' reading and writing work within their orality and literacy practices at university. The theoretical-analytical perspective of discursive nature has supported the description of academic-scientific literate practices experienced by undergraduate students of Language and Literature Teacher Education from two partnering institutions in a proposal of podcast production, aimed at spreading scientific knowledge about the teacher's activity in Elementary Education, taking into account the modes of participation of the students, teachers and institutions in an synchronous exchange project. We have put into discussion the challenges which the proposed practices have posed and how they were addressed by analyzing comments and edits made by two professors in the scripts written by four groups of undergraduate students, each of them composed of students from both universities. The analytical course has enabled us to detect a dialogical tension process between students and teachers which is expressed by resistance, cooperation and distancing movements.

We argue that the students' **movement of resistance** in regard to rewriting has been the effect of discursive tensions which constitute the teacher-student relations in the complex context of situated intersubjective interactions, particularly those established in the situation of synchronous exchange between partnering institutions. This particular situation enables us to know aspects of the teacher-student interaction which the institutional force does not allow to surface in the institution itself.

The **movement of cooperation** between teachers and students

has been observed in the construction process of the discourse objects developed by means of negotiation between the teacher and students about the construction of written enunciations with the aim of producing a representation considered to be satisfactory for the podcast listener. In the construction of this representation, digital literate practices and hearing practices which originate in the ways whereby the listeners access this media nowadays are projected.

Also in the process of discourse object construction, we have identified a **movement of distancing** from the situated teacher-student interaction towards a speaker-listener projection. In this movement, one can observe a tension between written and oralized modes of enunciation, which are composed of projections of relations between literate and oral practices, whether expressed in the written enunciations by the students or in the edits and comments made by the professors.

We finish by highlighting the contribution provided by this chapter to the understanding of how self-representations by teachers in initial training are built, shedding light on a process which took place in a multi-faceted context, in interactions of various kinds and according to the meanings assigned to these interactions. As we narrow our view to situated training practices, we notice how tensions between **the oral and the literate practices** manifest based on the representations that the students create of their range of interlocutors and due to which a complex process of dialogic tension sets in. We envision that new contributions could be expanded in further research that views the tensions between training teachers and teachers in initial training as constitutive to initial teaching education, being marked by resistance, cooperation, distancing of the modes by which relations between literate and oral practices are projected, namely those encompassing ways of doing and addressing science at university.

Acknowledgments

The authors would like to thank: the students who freely agreed to participate in the synchronous exchange and the research to which this work is linked (FAPESP 2022/05908-0); the help of Rômulo Borim, audiovisual resource technician at the Phonetics Laboratory, Ibilce/Unesp; the editors of this book for the opportunity to share the research.

References

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEE, SoonAh; SCHALLERT, Diane L. Becoming a teacher: coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 56, p. 72-83, May 2016. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16300300?via%3Dihub>. Last Access: Oct. 10, 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, v. 56, p. 217-258, jul./dez. 2001. Available at: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/18415>. Last access: May 18, 2022.

MONDADA, Lorenza. Construction des objets de discours et categorization: une approche des processus de référenciation. Translation: Mônica Magalhães Cavalcante. **Revista de Letras**, [S. L.], v. 1, n. 24, p. 119-128, jan./dez. 2002. Available at: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/20146>. Last access: May 18, 2022.

SALOMÃO, Ana Cristina; FREIRE JUNIOR, José Celso (org.). **Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRAVE/Unesp**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020. Available at: <http://hdl.handle.net/11449/202860>. Last access: Nov. 10, 2022.

Relações entre fala/oralidade e escrita/letramento para a emergência de práticas de ensino: uma abordagem linguístico-discursiva da junção¹

LÚCIA REGIANE LOPES-DAMASIO

INÊS CARDOSO

¹ Esta pesquisa é desenvolvida no âmbito do Projeto “Escrita e tradição discursiva no ensino” (FAPESP processo n. 2022/02850-0), a que as autoras se vinculam. A temática e discussão apresentadas também colaboram com o Projeto temático “Aprendizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para formação de professores e de pesquisadores globalizados” (FAPESP processo n. 2022/05908-0), mais especificamente com o subgrupo “Letramentos acadêmico-científicos para a formação de professores e pesquisadores globalizados em educação científica”, a que se encontra vinculada a primeira autora.

Introdução

Neste capítulo, estabelecemos relações entre fala/oralidade e escrita/letramento, a fim de colaborar com a formação de professores de língua materna — no caso, da Língua Portuguesa —, de forma a iniciar uma discussão sobre práticas de ensino de escrita. O ponto inicial para essa discussão, de uma perspectiva linguístico-discursiva, ancora-se numa proposta de observação das construções paratáticas justapostas, em textos produzidos por escreventes do Ensino Fundamental I (EFI). O enfoque nesse tipo de construção justifica-se por permitir uma observação da intersecção fala/escrita e oralidade/letramento, dado que corresponde, como mostraremos, ao tipo de construção sintática por meio da qual o escrevente se insere nas práticas letradas, em sua circulação por práticas orais.

A proposta situa-se em um espaço teórico que, a partir do entendimento da escrita como constitutivamente heterogênea e como modo de enunciação (Corrêa, 2004), conjuga aspectos do modelo funcionalista de junção, fundado na não discretude dos processos e num arranjo tático-semântico de natureza bidimensional (Raible, 2001), a uma concepção de aquisição da escrita que considera as tradições de falar/escrever (Kabatek, 2005)².

O foco deste capítulo é, portanto, definir, a partir da perspectiva linguístico-discursiva, um olhar teórico-analítico para as construções paratáticas, em textos escritos por crianças em aquisição da escrita, com o intuito de que esse olhar possa ser útil a professores que se dedicam ao ensino da escrita. Para tal, convocamos como parceira a comunidade de aprendizagem “ProTextos: Ensino e Aprendizagem

² Kabatek (2005, p. 159) define as tradições discursivas como “[...] la repetición de un texto o de una forma textual o de una manera particular de escribir o de hablar que adquiere valor de signo propio (por lo tanto es significable). Se puede formar en relación con cualquier finalidad de expresión o con cualquier elemento de contenido cuya repetición establece un lazo entre actualización y tradición [...]”. A partir dessa conceituação inicial, Lopes-Damasio (2019, 2022) propõe um diálogo crítico fundado na ênfase do entendimento da escrita e das tradições discursivas como processo, cujo sentido emerge sempre e inevitavelmente na relação eu-outro-língua/linguagem.

da Escrita de Textos”³, cuja emergência se ancora primordialmente na Didática da Escrita (Cardoso *et al.*, 2019). A designação “ProTextos” remete, desde logo, não só à Produção de Textos (Pereira, 2019), com a gestão processual que tal implica (Pereira; Barbeiro, 2010), mas também à Profissionalização de Professores nessa área da Didática da Escrita de Textos, numa tomada de posição a favor dos textos — todos os textos e o “texto todo”, afiliados a diferentes gêneros textuais (Schneuwly; Dolz, 2004) — e não só pequenos excertos e/ou frases sem contexto significativo.

Nessa direção, retornamos a olhar para a parataxe por justaposição⁴, defendendo, desde o início, a importância de que seja direcionada por um tratamento adequado da contextualização dessas construções, enquanto complexos inscritos em espaços discursivos, associados a uma determinada concepção de escrita — definida como constitutivamente heterogênea — e a uma determinada concepção das práticas discursivas — aquela que reconhece as tradições discursivas (TDs). Para a produção de enunciados, no modo escrito de enunciar, tomado como espaço do heterogêneo da língua/linguagem, o escrevente lida com regras idiomáticas (sistema e norma) e regras discursivas, que pertencem ao domínio das TDs — englobam atos de fala, gêneros e tipos textuais, estilos, formas literárias, etc. — e se referem aos modos tradicionais de dizer/escrever, reguladores da produção e recepção dos discursos.

Como em trabalhos anteriores (cf. Lopes-Damasio, 2019; Ferrari; Lopes-Damasio, 2023; Longhin-Thomazi, 2011a/b), a abordagem linguístico-discursiva da escrita, que parte do tripé teórico

³ Grupo fundado em 2005, pela Professora Luísa Álvares Pereira, gerado no seio — e com o apoio — do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal), com o qual Inês Cardoso colabora. Para mais informações: <https://protectos.web.ua.pt/>.

⁴ Para uma primeira formulação teórico-analítica do fenômeno em questão, ver Lopes-Damasio (2016).

acima anunciado, permite considerar a circulação do escrevente pelo fixo e lacunar das TDs, ou seja, o que apresentam como evocação do *já-dito* e de um *projeto de dizer*.

Considerando, pois, a relação constitutiva entre fala/escrita e oralidade/letramento, característica da escrita em aquisição, este capítulo concentra-se na seguinte questão: com base em quê a relação entre os componentes de uma construção paratática justaposta se fundamenta? A hipótese é de que, em associação com suas propriedades prosódicas, morfossintáticas e semânticas, os componentes dessa construção devam ser analisados, também, em seu contexto discursivo, cuja análise deve considerar, por sua vez, o modo de enunciar e a TD em que o enunciado se desenvolve. Seus resultados podem contribuir para a formação de professores de língua materna à medida que lançam alguma luz sobre relações entre texto e gramática, para além dos lugares-comuns que frequentemente limitam o texto a uma ferramenta de “partida” para exercícios gramaticais ainda normativos ou prescritivos.

A aquisição da escrita: que dados esperar?

Os dados de aquisição da escrita caracterizam um material instigante à proposição de relações entre fala/oralidade e escrita/letramento em uma discussão sobre práticas de ensino de escrita, desde que resultem de uma concepção que entende a aquisição da escrita como processo em que se constitui e modifica a complexa relação de constituição entre sujeito e língua/linguagem. Não se trata de observar a aquisição da escrita unicamente enquanto processo de aquisição do sistema e da norma de uma língua, mas de observar a relação que se constitui entre sistema, norma e as tradições de falar/escrever, tomadas como filtro para a formulação dos enunciados, de

acordo com um fundamento dialógico. Trata-se, pois, de observar o que se tem chamado de aquisição da escrita como um processo que envolve a circulação imaginária⁵ dos escreventes por representações ligadas aos modos tradicionais de falar/escrever, enquanto tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos em diferentes esferas da atividade humana (Bakhtin, 2000).

O processo de produção de textos, tomado, portanto, como processo de textualização (cf. Corrêa, 2004), seria mediado por imagens dos escreventes sobre a (sua) escrita e que se referem tanto ao produto das próprias imagens construídas sobre as representações sociais da escrita, quanto ao processo de sua construção nas mais diversas práticas sociais. No modelo didático de ensino-aprendizagem da escrita que, no ProTextos, tem sido postulado e adotado, essas imagens incorporariam a “relação com a escrita” (*rapport à l'écriture*, na senda de C. Barré-De Miniac, 2000; 2015) que, em cada sujeito escrevente, evolui favoravelmente ou não ao seu investimento nesse modo de enunciação e à sua aprendizagem (Cardoso, 2009; Cardoso; Pereira, 2015; Cardoso *et al.*, 2019).

Segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002, p. 22), “a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem”. A escrita é, portanto, um espaço em que surgem características que refletem uma imagem de escrita criada na escola, mas fortemente marcada pela oralidade, uma vez que se desenvolve no sistema oral de pensamento (Abaurre, 1990; Street, 2006). Neste capítulo, essas características indiciam a heterogeneidade

⁵ A noção de *imaginário*, enquanto representação, recupera muito bem, conforme Corrêa (2004), sua etimologia, no sentido de que se refere tanto às imagens dadas como prontas quanto à (re)construção. “O termo ‘imaginário’ que, em seu uso arcaico, é também o nome do ofício que se ocupa desse tipo de fabricação [...] corresponderia, pois, ao mesmo tempo, ao conjunto das imagens e ao trabalho — sempre inacabado — do artesanato de impor sua marca nas imagens que produz” (Corrêa, 2004, p. XIX).

da escrita — e não a heterogeneidade *na* escrita, identificada, por exemplo, na ideia de interferência da fala na escrita — e fundamentam-se no estatuto teórico atribuído à fala/escrita (Corrêa, 2008, p. 77-78) que se distancia da noção de escrita como representação da língua, por meio da qual se opõem, de forma imprecisa e dicotômica, *língua falada* e *língua escrita*. Essas características também se distanciam das noções de fala e escrita como *modalidades*, já que as modalidades oral e escrita definem-se a partir de referências às suas bases semióticas: o som (fala) e o traço gráfico (escrita), sendo que essa diferença tem servido como base inapropriada para a validação da oposição radical entre práticas faladas e escritas, como se, nelas, o aspecto semiótico fosse o único relevante.

Koch e Oesterreicher (2007), seguidos, no Brasil, por Marcuschi (2007), propõem o que ficou conhecido como *dicotomização metodológica da relação fala/escrita* via criação de um *continuum tipológico de gêneros textuais*, no qual se localizam os referidos pontos intermediários entre os extremos do suposto como típico falado, de um lado, e do suposto como típico escrito, de outro. Nessa perspectiva, as bases semióticas, que assumem papel de relevância para a constituição do *continuum* de textos, são atreladas a outros fatores, como proximidade/distância comunicativa. Para os autores mencionados, trata-se de noções solidárias que devem ser avaliadas a partir do meio de realização (fônico ou gráfico) e da concepção de texto (oral ou escrito), que pode se dar num *contínuo de intermináveis formas intermediárias*. Embora esse seja o tratamento dado por muitos dos estudiosos que utilizam o conceito de TD, por estar aí preservada a dicotomização entre as duas modalidades, ainda que de forma metodológica e ainda que seja considerada a variabilidade dos textos nos pontos intermediários do *continuum*, aproximamo-nos, como já anunciado, de uma proposta que enxerga

fala e escrita como *modos de enunciação*, em que a escrita, apesar de se mostrar como enunciação solitária, nunca se realiza sem a representação de um outro/leitor/destinatário, o que a aproxima do modo de enunciação da fala, em que, mais do que a presença física dos interlocutores, conta sua representação (Corrêa, 2004, 2008).

Portanto, o enunciado escrito, enquanto produto linguístico do ato de enunciar, é aqui visto como espaço de observação da circulação dos escreventes por sua imagem da escrita em diferentes TDs, por meio de marcas, no fio do discurso, dessa sua circulação. Essas marcas não são tomadas como erros do escrevente, ou como aquilo que afastaria sua escrita daquela considerada convencional, ou seja, não adotaremos um tratamento analítico detido ao prescritivismo linguístico, segundo a gramática do adulto, ou à ideia de adequação do texto escrito ao modelo solicitado pelo outro/professor, segundo um determinado gênero (Corrêa, 2007).

Às movimentações do escrevente no seu processo de textualização, no modo escrito de enunciar, associamos a sua circulação por diferentes TDs, somada às regras da língua, às regras das TDs e à forma como o escrevente se relaciona com elas: abrangendo, dialogicamente, práticas orais/letradas e faladas/escritas, subjacentes a um processo amplo, de natureza sócio-histórica, relacionado às práticas de leitura e de escrita (Street, 2006).

A inserção do sujeito que *aprende a escrever* em práticas formais de letramento envolve, para além do próprio processo de codificação e decodificação, pressuposto na alfabetização, uma relação dialógica entre essas práticas e aquelas típicas da oralidade. No início da escolarização formal, as crianças já circularam por diversas práticas sociais orais e letradas. É desse contato que apreendem uma série de saberes, aqui entendidos como imagens, do que é tradicional,

do que se repete nos modos de falar e escrever⁶.

Não estamos propondo, entretanto, um caminho direto do falado/oral para o escrito/letrado, mas frisando o papel das tradições orais, pelas quais o sujeito circula em seu processo de aquisição do modo escrito de enunciar. Considerar a natureza heterogênea da escrita significa considerar, ao mesmo tempo e sem qualquer atribuição de valor, o papel das práticas discursivas orais, das práticas discursivas letradas e a presença do outro, interlocutor fisicamente presente ou representado e ponto de referência necessário para o sujeito e sua escrita, ambos em constituição nessa relação.

O pressuposto e o esperado: para que dados olhar?

O termo *parataxe* inclui, a partir de uma abordagem funcionalista hallidayana (1985), estruturas que a gramática tradicional chama de justaposição assindética, ou seja, construções em que as orações têm o mesmo estatuto, sem qualquer elemento de ligação. Na abordagem aqui adotada, a justaposição pode codificar quaisquer relações de sentido, desde as mais concretas, como a adição simétrica, até as mais abstratas, como a concessividade. Nessa direção, a identificação *parataxe* aponta para um traço do funcionamento tático, em oposição, por exemplo, à *hipotaxe*,⁷ enquanto a identificação *justaposta* aponta para um traço do mecanismo por meio do qual essa sintaxe se efetiva, em oposição às construções, de mesma natureza, articuladas por outros mecanismos que não “zero”, como, por exemplo, *e, ou, mas, isto é*, etc.

6 A mesma abordagem é realizada por Capristano e Oliveira (2013) sob o viés dos gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana. O que chamamos de tradicional, aqui, corresponde a gêneros discursivos, mas pode corresponder, também, a outras instâncias não associadas a eles, como construções linguísticas, formas de tratamento, etc. O elo entre essas noções é que ambas são prefiguradas socialmente e ampliadas com a inserção da criança no ambiente escolar.

7 Na *hipotaxe*, uma oração domina/modifica a outra, é dominante e, portanto, nuclear, enquanto a outra (a oração *hipotática*) é modificadora, havendo, portanto, dependência.

Os trabalhos atuais que giram em torno desse tipo de construção consideram as propriedades prosódicas, semânticas, além das propriedades sintáticas da parataxe, e focalizam a descrição da relação semântica que se desenvolve entre os constituintes do constructo (cf. Pekarek-Doehler *et al.*, 2010; Thumm, 2000). Segundo Thumm (2000, p. 4-5), a natureza exata da relação que se estabelece entre essas orações é determinada por inferências discursivas, a partir do co-texto e do contexto em que ocorrem. Isso mostra que os sujeitos projetam seu texto/enunciado para o outro/destinatário por meio de várias pistas de contextualização e que o outro/destinatário se orienta por esses sinais. Nessas condições, se as paratáticas justapostas são reconhecidas e interpretadas por esses outros/destinatários, como devem ser identificadas pelos analistas? Como devem ser trabalhadas pelo professor? Essa questão ainda não foi suficientemente tratada na literatura (cf. Thumm, 2000, p. 7), principalmente se considerada uma perspectiva linguístico-discursiva que leve em conta o contexto linguístico, enunciativo-pragmático e discursivo em situações reais de uso da língua. A análise de construções paratáticas justapostas, muitas vezes tratadas como *primitivas* ou *sintaticamente simples*, deve focalizar, no âmbito de uma abordagem linguístico-discursiva, tal como a proposta aqui — especialmente se voltada a uma perspectiva também aplicada —, o modo pelo qual o sujeito deixa rastros, na (sua) escrita, de sua circulação por práticas letradas/orais. Esses rastros, por se caracterizarem ao mesmo tempo como recursos sintático e textuais-discursivos, sinalizam para o outro/destinatário que dois estados de coisas *p* e *q* fazem emergir uma relação de sentido *x* e não *y* em determinado (co)contexto, plasmado a uma prática discursiva, e que não estão simplesmente colocados na linearidade do texto/discurso como duas proposições independentes em relação aos sentidos, ainda que sejam taticamente independentes.

Portanto, neste capítulo, o espaço em branco nos textos analisados será tomado, ele mesmo, como uma forma de juntar,

ou, em outras palavras, como um mecanismo de junção (MJ), aqui identificado com o símbolo \emptyset . Para esse tratamento, acrescentamos à consideração desse espaço em branco o conceito de *espaço de junção*, para o qual, na ausência de uma técnica juntiva de natureza linguística, a técnica juntiva ou MJ é qualquer outra natureza não coocorrem semântica entre as orações existe unicamente como *sentido* atualizado no uso da língua, e não como *significado*, exatamente porque nele não há a contraparte significante do signo. Trata-se, pois, de um espaço de junção em que formas de contextualização lexicais, prosódicas, sintáticas, cinéticas ou de qualquer outra natureza, não coocorrem com uma forma linguística, de natureza gramatical, como *e*, *mas*, *porque*, etc., mas coocorrem com o discursivo, considerado em sua dimensão sócio-histórica, na/para a produção do sentido, a partir dos rastros deixados no fio do discurso.

A contextualização, segundo Auer (1992, p. 5 *apud* Thumm, 2000, p. 8), tenta responder a perguntas como “por que meios uma atividade é *orquestrada* para ser audível como tal?”. Neste capítulo, em que o contexto é caracterizado, linguística e discursivamente, como espaço de junção, a busca por respostas a essa questão deve partir do pressuposto de que a interpretação de um enunciado, bem como sua produção, está baseada em seu *locus* de ocorrência, associado às TDs. Nesse *locus*, os contextos não são dados, não estão apenas *lá* como um conjunto pronto, pré-estabelecido, *ready-made*, imutável, que os sujeitos simplesmente evocam para repetir; eles são, ao contrário, dialogicamente estabelecidos, em práticas orais e letradas, e (re)ajustados durante a interação verbal. É necessário, pois, o reconhecimento de uma noção dinâmica, ao mesmo tempo do texto e do espaço de junção, que se materializa nesse texto, não dados ambos como produto, mas como processo, e alinhada a uma noção também dinâmica de escrita-processo. Para esse entendimento, assumimos um diálogo crítico com Kabatek (2005, entre outros) e Koch (1997) acerca do conceito original de TDs, de modo a associar a face lacunar

das TDs a *projetos de dizer*, que evocam, a partir de um diálogo com o já-dito, outros dizeres, novos e intrinsecamente associados ao seu *locus* de produção. Do mesmo modo, assumimos a concepção de escrita constitutivamente heterogênea, distanciando-nos de qualquer perspectiva dicotômica em sua relação com a fala, tomando-a em sua associação intrínseca às práticas orais e letradas. A relação proposta entre os conceitos de escrita e TD permite-nos abandonar a busca pela suposta pureza da escrita e adotar, por outro lado, a discussão dos fenômenos que marcam sua heterogeneidade constitutiva (cf. Corrêa, 2013, p. 504), ao mesmo tempo que reconhecemos, nessa discussão, parâmetros linguístico-discursivos com potencial de colaborar para o ensino da escrita.

Para a compreensão do fenômeno que aqui está em foco, destacamos com Thumm (2000, p. 8), citando Auer (1986, p. 24), que os MJs são dados empiricamente observáveis, ou pistas deixadas pela contextualização. Quando o fenômeno, no entanto, não traz esses mecanismos, as pistas devem ser reconhecidas no *entorno* linguístico-discursivo da construção. Ainda assim, são empíricas e observáveis. Do ponto de vista pragmático, levamos em consideração, na linha dos autores, um componente de conhecimento de mundo, organizado em forma de *esquemas*, *frames* ou *scripts*. Para tanto, reconhecemos que um critério de definição de pistas de contextualização é sua natureza não referencial (Thumm, 2000, p. 9), isto é, não possuem significado descontextualizadas e, ainda que sejam elementos lexicais, podem habilitar leituras específicas em contextos específicos. Isso significa que elas indiciam *frames/esquemas/scripts*, de forma não estável.⁸ Nesses termos, as pistas de contextualização são flexíveis, seu valor de sinalização é relacional, de modo que a mesma pista pode, a depender do contexto, assumir valores diferentes de sinalização.

⁸ A noção de *frame* considerada é culturalmente determinada, enquanto atividade conhecida que habilita a produção, interpretação e/ou compreensão de enunciados na forma de diferentes TDs. Considera-se, portanto, o conceito de estruturas de expectativas: “O *frame* refere-se a uma expectativa sobre o mundo, com base na experiência anterior, contra a qual novas experiências serão medidas e interpretadas” (Tannen, 1993, p. 16 *apud* Thumm, 2000, p. 11).

Os *frames* podem ser operados e analisados em nível mais local (micro) e mais global (macro). Aqui, olhamos localmente para as construções predicativas conectadas de modo paratático por justaposição, tendo como objetivo examinar os fatores que contribuem para essa ligação, bem como para a emergência de um sentido no complexo. Para isso, procuraremos mostrar, na linha de Pekarek-Doehler *et al.* (2010) e Thumm (2000), que a ligação é configurada a partir de propriedades morfossintáticas, semântico-lexicais e/ou prosódicas, associadas a aspectos pragmáticos, mas também que está intimamente associada ao contexto, em nível discursivo, de um modo mais global, em que, para além de *frames/esquemas/scripts*, conta a circulação dos escreventes por práticas letradas/orais, tomadas aqui em intrínseca associação às TDs. Assim, o contexto ganha *status* de espaço de junção ao retomar, ao mesmo tempo, a virtualidade do sistema tático da língua e a história que subjaz à potencialidade de sentidos que nele pode emergir.

Material e Metodologia




Foram selecionados, do Banco de Dados de Escrita Inicial, *Inicial Write Database* (InWrite-Unesp)⁹, 12 textos representativos das TDs narrativa, prescritiva e argumentativa,¹⁰ produzidos por

⁹ Em construção, como parte do projeto FAPESP “Escrita e tradição discursiva no ensino”, o *InWrite-Unesp* abrigará textos que, de acordo com o conceito de TD, caracterizem a escrita inicial de: (1) alunos do Ciclo 1 do EF (1.º ao 5.º ano); e (2) jovens e adultos atendidos pelo Programa de Educação de jovens e Adultos (PEJA-Unesp). As coletas de (1) e (2) foram iniciadas em março de 2023. Os textos de (1) são produzidos por alunos regularmente matriculados na EMEIF “Alides Celeste”, na rede pública de ensino, do município de Assis (São Paulo), em oficinas semanais de leitura e produção textual, realizadas por seus respectivos professores — que, no projeto em questão, são bolsistas da categoria Ensino Público —, como parte de atividades em aulas de Língua Portuguesa. A coleta dos textos de (2) está sendo realizada em oficinas de mesma natureza oferecidas no âmbito do PEJA, por graduandos da Unesp de Assis, na qualidade de educadores voluntários e bolsistas (Extensão). Todos os responsáveis pelas crianças e todos os adultos assinaram uma autorização explícita, por meio dos termos de “Consentimento livre e esclarecido” e “Assentimento livre e esclarecido”, conforme recomendação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp, para projetos que envolvem seres humanos.

¹⁰ De acordo com o conceito de TD, a representatividade de um texto não está relacionada, unicamente, à ideia de *adequação* desse texto a qualquer modelo que possa ser “esperado”, porque foi convencionalizado, segundo determinado gênero. Assim, os textos foram considerados representativos das TDs focalizadas por terem sido produzidos a partir das propostas apresentadas no Quadro 1, deixando ver, no enunciado escrito, a circulação dos escreventes por sua imagem da escrita das TDs narrativa, prescritiva e argumentativa, na recuperação do processo de textualização a partir do produto textual. Nessa direção, os textos produzidos pelos escreventes E1 e E2, de cada ano e TD, representam o universo geral de textos de seu ano em relação às TDs focalizadas, porque exemplificam o que se *repete*, nesses textos, de acordo com o fenômeno analisado.

escreventes do 2.º e 4.º anos (2A/4A), seguindo as instruções de escrita apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Propostas de produção dos textos das narrativa, prescritiva e argumentativa

TDs	ANOS	PROPOSTAS
narrativa (TDnarr) (4t)	2A (2t) 4A (2t)	<p>PROPOSTA 1</p> <p>LEIA A TIRINHA:</p>  <p>Fonte: portal.educacao.gov.br</p> <p>IMAGINE QUE A HISTÓRIA PREFERIDA DO CASCÃO É A SUA HISTÓRIA PREFERIDA... AGORA, ESCREVA ESSA HISTÓRIA NO ESPAÇO ABAIXO. NÃO ESQUEÇA DE DAR UM TÍTULO AO SEU TEXTO.</p>
prescritiva (TDpresc) (4t)	2A (2t) 4A (2t)	<p>PROPOSTA 5</p> <p>NA IMAGEM ABAIXO, PODEMOS OBSERVAR CRIANÇAS BRINCANDO.</p>  <p>Fonte: https://www.canstockphoto.com.br/criancas-7as-idade-jogos-tipo-diferente-16808870.html</p> <p>AGORA É SUA VEZ: ESCREVA UM TEXTO EM QUE VOCÊ ENSINE UMA DE SUAS BRINCADEIRAS FAVORITAS. NÃO ESQUEÇA DE NENHUMA REGRA E TAMBÉM NÃO ESQUEÇA DE DAR UM TÍTULO AO SEU TEXTO.</p>
argumentativa (TDarg) (4t)	2A (2t) 4A (2t)	<p>PROPOSTA 11</p> <p>LEIA A TIRINHA ABAIXO:</p>  <p>Fonte: https://www.teconcurso.com.br/questoes/1056141</p> <p>A MÔNICA NÃO CONSEGUIU CONVENCER O CEBOLINHA A FAZER O QUE ELA QUERIA! VAMOS AJUDA-LA? ESCREVA UM TEXTO EM QUE VOCÊ CONVENÇA O CEBOLINHA A PARAR DE XINGAR A MÔNICA. ANTES DE COMEÇAR, CONVERSE COM A SUA PROFESSORA E COM OS SEUS COLEGAS SOBRE QUAIS ARGUMENTOS PODERIAM SER USADOS NESSE TEXTO.</p>

Fonte: Banco de Dados de Escrita Inicial (BDEIn-Unesp).

A abordagem adotada caracteriza-se como de natureza qualitativa e quantitativa, por meio da conjugação das frequências *token* e *type* (Bybee, 2003), em duas etapas complementares. A etapa (1) subdivide-se em dois passos: (1(a)), voltado à descrição da funcionalidade linguística dos MJs, de modo geral, em seus aspectos táticos e semânticos; e (1(b)), voltado ao mesmo tratamento, de modo específico, dos espaços de junção caracterizados por \emptyset . Para operacionalizar os dois passos dessa primeira etapa, adotamos uma adaptação da proposta bidimensional de análise linguística da junção, conforme Halliday (1985) e Raible (2001), a partir da mobilização, no eixo tático, dos esquemas paratáticos e hipotáticos,¹¹ e, no eixo semântico, de diferentes relações semânticas, de acordo com um crescente de complexidade, a partir de Kortmann (1997)¹².

Para a ponte necessária com a didática, segue o Quadro 2, que apresenta, de forma genérica — porque anterior à descrição e análise dos dados — uma exemplificação daquilo que será considerado na atualização de cada um dos sentidos elencados no eixo semântico. Para o entendimento do Quadro 2, destacamos que: (i) os MJs nele elencados correspondem a exemplos das ocorrências possíveis para cada atualização de sentido, mas não correspondem às únicas ocorrências possíveis (conforme será explicitado na análise); (ii) em cada sentido deve ser considerada a possibilidade de atualização com o uso de *justaposição*; e (iii) o mesmo MJ pode ocorrer em diferentes espaços de junção, em que se atualizam diferentes sentidos (conforme exemplificam os sentidos de Modo e Comparação, e de acordo com o que será explicitado na análise dos usos de *e*, *quando*, *então*, *aí* etc., nos textos das TDs investigadas).

11 Para um paralelo com as propostas gramaticais mais tradicionais, que, frequentemente, guiam o trabalho didático com as construções complexas, destacamos que os esquemas paratáticos correspondem, *grosso modo*, às orações coordenadas, e os hipotáticos, às orações subordinadas adverbiais. Na perspectiva linguística, além dessa correlação genérica, consideram-se as construções não prototípicas de cada esquema sintático de forma fluida e não discreta.

12 O sistema de relações semânticas apresenta caráter unidirecional, comprovado, na perspectiva filogenética, por meio da mudança semântica (Kortmann, 1997), e aponta para uma relação de derivação entre as categorias *espaciais* e *modais*, em direção às *temporais* e *causais*, *condicionais*, *contrastivas* e *concessivas* (CCCC); e de derivação entre *temporais* e CCCC. Nessa unidirecionalidade, a acepção aditiva configura-se como aquela mais concreta, localizada na ponta esquerda do *continuum*, em oposição àquela, concessiva, mais abstrata, localizada em sua ponta direita.

Quadro 2 – Exemplos de MJs em relações de sentido – eixo semântico

Relações de sentido	Abreviaturas	MJs (<i>x/y = enunciados articulados</i>)
Adição	A	<i>x e/além de y</i>
Lugar	L	<i>x aí/onde y</i>
Alternativa	Al	<i>x ou y/quer x quer y</i>
Modo	M	<i>x assim como/como y</i>
Comparação	Cp	<i>x assim como/como y</i>
Tempo simultâneo	TS	<i>x no momento em que y</i>
Tempo progressivo	TPr	<i>x enquanto y</i>
Tempo contingente	TC	<i>x sempre que y</i>
Tempo anterior	TA	<i>x antes de/antes que y</i>
Tempo anterior imediato	TAi	<i>x assim que/logo que y</i>
Tempo final	TF	<i>x até/até que y</i>
Tempo posterior	TP	<i>x depois de/depois que y</i>
Causa	C	<i>x porque/portanto/por isso/pois y</i>
Condição	Co	<i>x se/caso se y</i>
Finalidade	Fi	<i>x para/para que/a fim de y</i>
Contraste	Ct	<i>x mas/porém/contudo y</i>
Concessão	Cc	<i>x embora/apesar de/ainda/ mesmo y</i>

Fonte: Dados das autoras.

Na etapa (2), os resultados de (1) são tomados como base para a análise linguístico-discursiva da (aquisição da) escrita constitutivamente heterogênea, nos textos das três TDs observadas: a TD narrativa, a prescritiva e a argumentativa, a fim de iniciar uma discussão sobre práticas de ensino de escrita.

A abordagem linguístico-discursiva para uma proposta de ensino

Estudos anteriores (Lopes-Damasio, 2016; Longhin-Thomazi, 2011a/b) mostraram que, em dados de aquisição da escrita, a junção é preferencialmente caracterizada por *justaposição*, com a emergência de diferentes sentidos. Partimos dessa constatação inicial para, primeiramente, descrever, de modo geral, o contexto sintático e semântico da junção, em textos das TDs narrativa, prescritiva e argumentativa, produzidos por escreventes do 2.º e 4.º ano do EFI, e, de modo mais específico, para propor uma abordagem analítica aos dados de *justaposição*. Por fim, apresentamos uma discussão que resulta da extensão dessa análise linguística a um tratamento discursivo que pretende dialogar com o ensino da escrita.

O contexto tático e semântico da junção em dados de aquisição da escrita

A Tabela 1 traz os resultados do funcionamento sintático dos MJs nos quatro textos de cada TD observada, permitindo que se apreenda o total por escrevente (t/E) do 2A e 4A, por ano (t/A) e por TD (T/TD), além da frequência dos usos de parataxe (P) e hipotaxe (H).

Tabela 1 – Funcionamento tático dos MJs em textos das TDs narr, presc e arg na aquisição da escrita

			P	H	t/E	t/A	T/TD
TDnarr	2A	E1	45 / 90%	5 / 10%	50 / 100%	89 / 58,5%	152 / 100%
		E2	36 / 92,3%	3 / 7,7%	39 / 100%		
	4A	E1	21 / 87,5%	3 / 12,5%	24 / 100%	63 / 41,5%	
		E2	37 / 94,8%	2 / 5,2%	39 / 100%		
TDpresc	2A	E1	4 / 66,6%	2 / 33,4%	6 / 100%	12 / 27,9%	43 / 100%
		E2	2 / 33,4%	4 / 66,6%	6 / 100%		
	4A	E1	8 / 88,8%	1 / 11,2%	9 / 100%	31 / 72,1%	
		E2	17 / 77,27%	5 / 22,73%	22 / 100%		
TDarg	2A	E1	4 / 80,0%	1 / 20%	5 / 100%	12 / 26,1%	46 / 100%
		E2	6 / 85,7%	1 / 14,3%	7 / 100%		
	4A	E1	18 / 85,7%	3 / 14,3%	21 / 100%	34 / 73,9%	
		E2	13 / 100%	0 / 0%	13 / 100%		
Tt			212 / 87,96%	29 / 12,03%	241 / 100%	241 / 100%	241 / 100%

Fonte: Dados das autoras.

Com base nesses resultados, destacamos que: (i) a P é mais frequente do que a H nos textos das TDs investigadas, com exceção apenas de um texto do 2A, da TD prescritiva (E2); (ii) não se observa aumento do número de H nos textos do 4A quando comparados com os do 2A nas três TDs, o que não permite alinhar o funcionamento tático da junção, em termos de interdependência, e o avanço da escolaridade; e (iii) a TD narrativa é a que apresenta maior frequência de espaços de junção, com uso de MJs, sendo seguida pelas TDs argumentativa e prescritiva, o que permite, de início, observar uma relação entre frequência de MJs e TDs.

A Tabela 2 traz os resultados referentes aos sentidos constatados nos textos analisados:

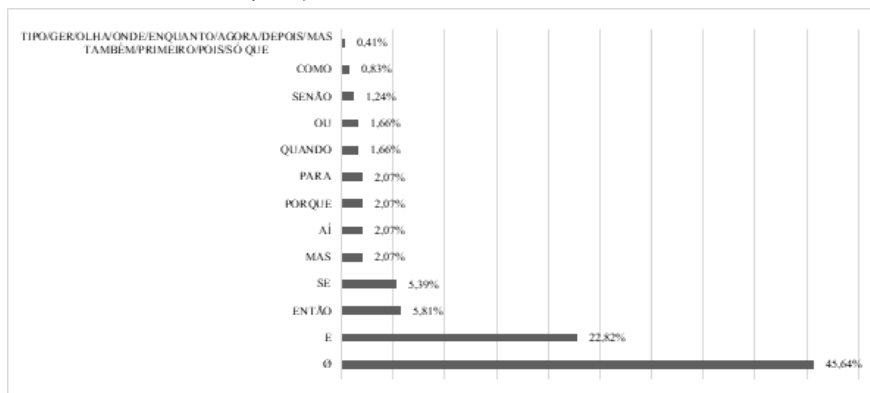
Tabela 2 – Funcionamento semântico dos MJs em textos das TDs narr, presc e arg na aquisição da escrita

			A	L	Al	Cp	TS	TPr	TC	TA	TP	C	Co	Fi	Ct	Ce	Tr
TD narr	2A	E1	8	1			1	1			15	15		1	8		50
		E2	4								15	8	2	1	8	1	39
	4A	E1	3				1				4	8	1	2	5		24
		E2	13				1				10	10			5		39
TD pres	2A	E1								1	2	1	2				6
		E2							1				4	1			6
	4A	E1	3								1	2	2		1		9
		E2	15		1							2	4				22
TD arg	2A	E1									3	1	1				5
		E2	2				1					1			3		7
	4A	E1	8		1				1			8		1	2		21
		E2	4		3	1						4			1		15
Tt		60	1	5	1	4	1	2	1	50	60	16	6	33	1	241	

Fonte: Dados das autoras.

Diante desse mapeamento semântico geral, resta compreender como esses sentidos se materializam nos espaços de junção. Além do reconhecimento da maior frequência das construções de P, para essa compreensão, o Gráfico 1 traz um panorama geral da caracterização desses espaços nos textos analisados, sendo completado, na sequência, pela Tabela 3, que expõe os resultados de sua caracterização específica no processo de textualização das três TDs analisadas.

Gráfico 1 – Panorama geral da caracterização dos espaços de junção nos textos analisados



Fonte: Dados das autoras.

Tabela 3 – Panorama específico dos espaços de junção em textos das TDs narr, presc e arg na aquisição da escrita

	TDnarr	N/%	TDpresc	N/%	TDarg	N/%
2A	Ø	44 / 49,43%	Ø	4 / 33,33%	Ø	6 / 50%
	E	20 / 22,47%	SE	4 / 33,33%	PORQUE	2 / 16,66%
	ENTÃO	9 / 10,11%	PRIMEIRO	1 / 8,33%	E	1 / 8,33%
	MAS	7 / 7,86%	QUANDO	1 / 8,33%	SE	1 / 8,33%
	SE	2 / 2,24%	DEPOIS	1 / 8,33%	SE NÃO	1 / 8,33%
	PARA	2 / 2,24%	PARA	1 / 8,33%	AGORA	1 / 8,33%
	MAS TAMBÉM	1 / 1,12%				
	COMO	1 / 1,12%				
	AI	1 / 1,12%				
	ENQUANTO	1 / 1,12%				
ONDE	1 / 1,12%					
Tt/A	89/100%		12/100%		12/100%	
4A	Ø	29 / 46,03%	Ø	16 / 51,61%	Ø	11 / 32,35%
	E	21 / 33,33%	E	5 / 16,13%	E	8 / 23,53%
	ENTÃO	3 / 4,76%	SE	5 / 16,13%	OU	3 / 8,82%
	QUANDO	2 / 3,17%	AI	2 / 6,45%	PORQUE	2 / 5,88%
	AI	2 / 3,17%	TIPO	1 / 3,22%	ENTÃO	2 / 5,88%
	PORQUE	1 / 1,58%	GERÚNDIO	1 / 3,22%	OLHA	1 / 2,94%
	SE	1 / 1,58%	OU	1 / 3,22%	COMO	1 / 2,94%
	PARA	1 / 1,58%			QUANDO	1 / 2,94%
	SO QUE	1 / 1,58%			PARA	1 / 2,94%
	SE NÃO	1 / 1,58%			SENÃO	1 / 2,94%
					MAS	1 / 2,94%
					POIS	1 / 2,94%
					TAMBÉM	1 / 2,94%
Tt/A	63/100%		31/100%		34/100%	
T/TD	152/63,07%		43/17,84%		46/19,08%	
T	241/100%					

Fonte: Dados das autoras.

De forma geral, o Gráfico 1 permite identificar a *justaposição* como a principal técnica juntiva nos textos das três TDs analisadas. Apenas na TD prescritiva, produzida por escreventes do 2A, há a mesma frequência entre *justaposição* e *se*. No detalhamento desse resultado, a Tabela 3 possibilita que chamemos a atenção para os seguintes aspectos:

(1) os textos da TD narrativa, independentemente do ano, apresentaram a maior frequência (152 ocorrências) e também diversidade de MJs, com ênfase para aqueles que atuam em espaços de junção relacionados aos sentidos de adição (*justaposição* e *e*), tempo simultâneo (*enquanto* e *quando*); tempo posterior (*justaposição*, *e*, *então* e *ai*), causa (*justaposição*, *então*, *e*, *como*, *porque* e *ai*), finalidade (*para* e *e*) e, por fim, contraste (*justaposição*, *mas (também)*, *e*, *se não* e *só que*);

(2) os textos da TD prescritiva apresentaram a menor frequência (43 ocorrências) e também diversidade de juntores, em espaços de junção voltados para os sentidos de adição (*justaposição, e, tipo e gerúndio*), tempo contingente (*quando*); tempo anterior (*primeiro*); tempo posterior (*justaposição, aí e depois*), causa (*justaposição e aí*) e, por fim, condição (*justaposição e se*);

(3) os textos da TD argumentativa também não apresentaram frequência alta de MJs (46 ocorrências), mas mostraram uma distinção quanto à frequência constatada nos textos do 2A (12 ocorrências) em relação à do 4A (34 ocorrências). O aumento dos espaços de junção que constituem esses textos, no 4A, é acompanhado pelo aumento da diversidade de MJs que preenchem esses espaços, conforme a Tabela 3, em que o sentido de adição aparece relacionado às ocorrências de *justaposição, e e também*; o de alternativa, às de *justaposição e ou*; de causa, às de *justaposição, e, porque, então e pois*; além das de contraste, marcadas por *justaposição, mas e se não*; e

(4) ao contrário dos MJs das TDs prescritiva e argumentativa, que aumentaram, nos textos do 4A, os da TD narrativa diminuíram (26% de ocorrências a menos do 2A para o 4A). Entretanto, ao considerarmos esse resultado em relação à frequência das ocorrências de *justaposição*, detectamos que essa redução equivale apenas a 3,4%, o que indicia a permanência da relação sujeito-escrita a partir do espaço em branco para a construção dos sentidos nos textos narrativos do 4A.

Tendo sido constatados os sentidos mais frequentes em cada TD, e a forma (*justaposição*) mais frequente por meio da qual esses sentidos se materializam nos textos, passamos a apresentar exemplos, a fim de ilustrar, agora a partir da análise qualitativa, como se dá a relação forma-sentido nos espaços de junção assim caracterizados, nas tradições investigadas.

A junção por justaposição em dados de aquisição da escrita

Os espaços de junção caracterizados como de *justaposição* são descritos em termos de P, com diferentes sentidos, frequentemente relacionados à movimentação semântica a partir de padrões de inferência que partem do sentido mais concreto, em direção a outro, mais abstrato — inferível nesse espaço de junção, com ou sem marcas linguísticas. Os trânsitos semânticos caracterizam, na abordagem linguístico-discursiva, a movimentação do escrevente no processo de textualização e seguem uma relação que articula filogênese e ontogênese, a partir da mobilização, para a análise, do esquema proposto por Kortmann (1997).

Nas justaposições, o sentido mais concreto é o de *adição* e está sempre relacionado ao acréscimo de informações, frequentemente novas (mas não exclusivamente), atuando no encadeamento dos enunciados, para a progressão textual. A partir do sentido de *adição*, os trânsitos semânticos observados apresentaram as seguintes possibilidades:

Tabela 4 – A movimentação dos sentidos nos espaços de justaposição

TD narr		TD presc		TD arg	
2A	4A	2A	4A	2A	4A
A > TP	A > TP	A > TP	---	A > TP	---
A > (TP >) C	A > (TP >) C	A > (TP >) C	A > (TP >) C	A > Ct	A > Ct
A > (TP >) Ct	A > (TP >) Ct	A > (TP >) Co	A > (TP >) Co	---	A > C
A > Cc	---	---	A > Ct	---	A > Al
---	(A >) Cp > Ct				

Fonte: Dados das autoras.

Em (1), (2) e (3), abaixo, os trechos das TDs narrativa, prescrita e argumentativa ilustram ocorrências de justaposição em espaços de junção em que, a partir do sentido mais concreto de *adição*, inferimos o sentido mais abstrato de *tempo posterior*, conforme cada tradição.

(1)	O POCO ENTRO NA CASA DE MADEIRA Ø BATEU NA PORTA	[E1/4A/TDnarr]
PRIMEIRO CONTI DEPOIS OS OUTROS PARTICIPANTES CE ESCONDE Ø O PEDAGOR ELE PREUCURA OS PARTICIPENTES CE ELE		
(2)	TIACHAR UM PARTICIPENTE SAIDAPARTIDA CE O PEGADOR ACHAR TODOS O PEGADOR GANHA A PARTIDA Ø BOA BRINCADEIRA	[E1/2A/TDpresc]
OICEBOLINHA Ø ESTA TUTO BECOM VOCÊ Ø EU QUERO COMFENSA COM Ø BORFAFOR		
(3)	PARA DE XINGAR A MONICA PORQUECE PARA DE XINGAR A MONICA DE DOU UM BRESETE MUITO LEGAL	[E1/2A/TDarg]

Em (1), produzido por escrevente do 4A, a partir do acréscimo de uma informação nova “bateu na porta”, é perceptível a sequencialidade das ações narradas no tempo (“o porco entrou na casa de madeira, [*depois* o lobo] bateu na porta”). Em (2), trecho da TD prescritiva produzida por escrevente do 2A, a justaposição efetiva-se em contexto fortemente marcado pela presença de outros MJs com sentido temporal, conforme “primeiro” e “depois”, indicando, desse modo, um espaço de junção privilegiado para a inferência desse sentido, a partir daquele mais concreto de *adição*, relativo ao acréscimo de informação nova no texto. Há, portanto, uma sequência de regras que devem ser seguidas e que se configuram em enunciados marcados pela sequencialidade temporal, nos espaços de junção, e pela injuntividade, especialmente no modo verbal e na condicionalidade

também presente nesses espaços, conforme destacaremos adiante. O trecho, em (3), da TD argumentativa, produzida por escrevente do 2A, traz uma sequência de três ocorrências de justaposição em contexto em que, novamente a partir do sentido de adição, é possível inferir o sentido mais abstrato de tempo posterior, numa sequencialidade que, primeiramente, marca a construção de uma saudação (“Oi, Cebolinha, está tudo bem com você?”) e que, em seguida, marca a introdução do tópico/assunto do texto a partir do pedido para uma conversa (“eu quero conversar com [você] Ø Por favor, para de xingar a Mônica”).

As ocorrências de justaposição, em (4), (5) e (6) a seguir, ilustram espaços de junção em que, a partir do sentido mais concreto de *adição*, é possível inferir o sentido mais abstrato de *causa*, passando ou não pelo de *tempo posterior*, em textos das TDs narrativa, prescritiva e argumentativa, respectivamente, produzidos por escreventes do 4A.

(4)	OS PORQUINHO OVIRAM QUELO ESTAVA POR PETO. Ø OS TRÊS PORQUINO TRACARAM A PORTA	[E1/4A/TDnarr]
(5)	ELE LEVA CARTÃO VERMELHO Ø ELE E SOSPEISO DO JOGO	[E2/4A/TDpresc]
(6)	CEBOLINHA PARA Ø VOCE TEM QUE A PRENDER PARA DE XINGAR A MONICA Ø NÃO E LEGAL	[E1/4A/TDarg]

No trecho narrativo, em (4), as informações acrescentadas obedecem ao princípio de iconicidade em relação à sequência, no mundo, dos eventos narrados: há uma posterioridade temporal entre “os três porquinhos trancaram a porta”, em relação a “os porquinhos ouviram que ele [o lobo] estava perto” instauradora do contexto linguístico-pragmático que permite a inferência do sentido de *causa* no complexo: “[porque] ouviram que ele estava perto, os porquinhos

trancaram a porta”, conforme o esquema causa-efeito. Já no trecho prescritivo, em (5), o enunciado adicionado permite que se estabeleça o sentido de *causa*, em um espaço de junção marcado pela apresentação de uma sequência de regras referentes a “como jogar futebol”: ele leva cartão vermelho, [por isso/por causa disso/portanto], ele é suspenso do jogo”, dentro de um movimento que pode ser, em última instância, interpretado como conclusivo. No trecho argumentativo, em (6), a segunda ocorrência de justaposição ilustra o trânsito semântico entre *adição* e *causa*. A informação nova, inserida em “Não é legal”, permite que se infira, a partir do que foi apresentado anteriormente, a relação *causal* dentro do esquema asserção-explicação (“você tem que aprender a parar de xingar a Mônica (asserção) [porque] não é legal” (explicação)), em que, com caráter injuntivo, o enunciado subsequente explica a asserção anterior. Nesse contexto, a única leitura temporal relaciona-se à sequencialidade própria da linearidade das relações *in praesentia*, em nível sintagmático.

As ocorrências, em (7), extraídas de textos da TD prescritiva, produzidos por escreventes do 2A e 4A, ilustram o trânsito entre *adição* e *condição*, passando por *tempo contingente*:¹³

¹³ Esse tipo de trânsito semântico foi constatado exclusivamente nos textos dessa TD.

RELA COMGELA

PARA BRINCAR DE RELA COMGELA

TEM QUE DOIS PEGADORES

QUANDO ELES CORRE VOCÊIS SE

ESPALHA **CI** UM PEGADOR TI PEGA

(a) VOCÊ TEM QUE FICAR PARADO **Ø** OS [E1/2A/TDpresc]

QUE AINDA FORÃO PEGADO ELES

(7) PODE PASSAR EMBAIXO DA SUA

PERNA **Ø** VOCÊ QUE FOI PEGADO

MANTER AS PERNAS ABERTA **SE** O

PEDOR PEGAR TODOS ELE GANHA

TEM QUE CORRER, DE OUTRA,

PESSOA TIPO **Ø** VOCÊ TIRA

(b) PEGADOR **Ø** VOCÊ, TEM, QUE [E1/4A/TDpresc]

CORRER ATRAS DA OUTRA PESSOA

Em (7(a)), ambas as ocorrências de justaposição são observadas em espaços de junção que, a partir do sentido mais concreto de *adição*, associado à inserção de informações novas no texto, permitem inferir o sentido mais abstrato de *tempo contingente*, dada a habitualidade das ações. Em um último movimento, essa habitualidade sustenta a inferência do sentido de *condição* (explícito nas paráfrases: “se não foi pego, eles podem passar embaixo da sua perna” e “se você foi pego, manter as pernas abertas”). Trata-se de contexto marcado pela presença de relativas circunstanciais, em que a oração relativa — inaugurada por *que* — carrega o sentido de condição, conforme mostram as paráfrases: “os *que ainda [não] foram pegos*, eles podem passar embaixo da sua perna/*se ainda não foram pegos*, eles podem passar embaixo da sua perna” e “você *que foi pego*, manter as pernas abertas/*se você foi pego*, manter as pernas abertas”¹⁴. Para além dos complexos que estão diretamente envolvidos nos espaços de junção considerados nesta análise, outros, no trecho, com os MJs *quando* e *se*, deixam ver, da mesma forma, a repetibilidade do sentido de condição no texto prescritivo em questão.

¹⁴ Para uma abordagem mais detalhada das relativas circunstanciais, cf. Longhin; Lopes-Damasio (2014).

Em (7(b)), o enunciado introduzido pela justaposição também é interpretado com o sentido mais concreto de *tempo contingente*. A habitualidade das ações apresentadas no complexo, por sua vez, traduz-se no contexto necessário para a inferência, nesse espaço de junção, do sentido mais abstrato de *condição* (“[sempre que/se] você tira pegador, você tem que correr atrás da outra pessoa”), característico da TD prescritiva. Nesse complexo, o sentido mais concreto de *adição* é marcado, na superfície do texto, pelo MJ *tipo*, contíguo à justaposição em questão, em cujo funcionamento é observada a adição de uma explicação em relação à regra apresentada anteriormente, de acordo com o movimento de elaboração, descrito por Halliday (1985)¹⁵.

As ocorrências de justaposição, em (8), (9) e (10), ilustram espaços de junção em que, a partir da *adição*, é possível inferir *contraste*, passando ou não por outros sentidos.

(a)	FOI CENTAR NA CEGUNDA CADEIRA Ø ELA NÃO COMCIGUIA CENTAR	[E1/2A/TDnarr]
(8)	UM DOS PORQUINHO RESOLVEU FAZER SUA CASA DE PALHA. Ø O SUGUDO	
(b)	PORQUINHO FEZ SUA CASA DE MADEIRA. Ø O TERSEIRO PORQUINHO FEZ SUA CASA DE TIJOLO	[E1/4A/TDnarr]
(9)	SE VOCÊ CONSIGUIR, PEGAR, A PESSOA, VOCÊ, NÃO VAI, SER O, PEGADOR Ø A PESSOA QUE, VOCÊ PEGOU VAI TER QUE SER A PEGADORA	[E1/4A/TDpresc]
(10)	OLHA EU SINTO VERGONHA QUANDO TE VEJO Ø VOCÊ NÃO É ASSIM	[E1/4A/TDarg]

Em (8(a)) e (8(b)), extraídos de textos narrativos produzidos por escreventes do 2A e 4A, a partir do sentido mais concreto de *adição*, é inferido o sentido mais abstrato de *tempo posterior*, na

¹⁵ Uma paráfrase desse trecho, mais próxima da escrita convencional, poderia ser: “tem que correr atrás de outra pessoa. Por exemplo, se você tira pegador, você tem que correr atrás da outra pessoa”.

sequencialidade das ações no tempo. Nessa relação temporal, o espaço de junção se abre à inferência do sentido ainda mais abstrato de *contraste*: em (8(a)), marcado pela negativa, presente no segundo membro paratático (“foi sentar na segunda cadeira, [mas] ela *não* conseguia sentar”), enquanto, em (8(b)), marcado pela *comparação* implícita das diferenças entre as ações de cada porquinho (o primeiro fez sua casa de palha; o segundo, de madeira; e o terceiro, de tijolo).

Em (9), na TD prescritiva, a partir da *adição* de informação nova no texto, o espaço de junção se abre à inferência do sentido mais abstrato de *contraste*, novamente com a oposição marcada pela negativa: você *não* vai ser o pegador, [mas] a pessoa *vai ter que ser* a pegadora. Por fim, em (10), na TD argumentativa, o contraste é inferido, no espaço de junção com sentido mais concreto de *adição*, conforme mostra a paráfrase “olha, eu sinto vergonha quando te vejo [a xingar a Mônica], [mas eu sei que] você não é assim”. Nesse caso, o comportamento vergonhoso de Cebolinha, descrito anteriormente no texto, de acordo com a estratégia de convencimento adequada à argumentação, é transformado em contra-argumento (você *não* é assim), a fim de persuadir o personagem a mudar seu comportamento. O contraste depende, portanto, desse movimento de ressignificação do argumento anterior para o convencimento do outro, apresentando, ainda, o reforço da negativa, também marcada linguisticamente.

Considerações finais

No universo dos textos analisados, o uso das justaposições é interpretado como um gesto do sujeito/escritor que indicia o fato de que ele conta com um conhecimento partilhado com seu outro/destinatário/leitor, no momento da enunciação, ou, em outras palavras, que ele conta com um sentido que está opaco no seu texto.

Na mesma linha de Capristano e Oliveira (2014) e Corrêa (2004), sugerimos que, por acreditar que o contexto em que o seu enunciado foi produzido está *plasmado em sua escrita*, o escrevente junta as orações/porções textuais de forma justaposta, sem explicitar, por mecanismos linguísticos de junção, a codificação das mais diferentes relações de sentido, da mesma forma como realiza outras manobras, como a utilização de expressões nominais definidas e pronomes sem referentes.

No entanto, esse gesto do escrevente — aqui apontado em uma descrição que flagra a sua movimentação para a construção dos sentidos do texto —, no modo escrito de enunciar, apresenta uma especificidade, enquanto gesto que se realiza em enunciados relativamente estáveis: ao mesmo tempo que aponta para o contexto, deixa rastros também no cotexto, ou seja, marcas linguísticas que aproximam o outro/destinatário da relação de sentido que pode ser de fato compreendida apenas no âmbito pragmático-discursivo. Isso indica que o sujeito se insere na escrita, circulando pelo fixo, mas também pelo lacunar das tradições, e elege, para esse trânsito, a parataxe por justaposição, fortemente indicativa das tradições em que circula nas práticas discursivas orais. Nesse sentido, chamamos a atenção para a TD *conversação espontânea* ou *diálogo* (para além de seu entendimento como discurso direto/indireto), enquanto tradição que caracteriza, de modo específico, o que estamos chamando de *tradição presente em práticas discursivas orais*, especialmente aquela de registro informal.

Os textos das três TDs analisadas mostram uma mescla com a TD *conversação espontânea* ou *diálogo* nos espaços de junção focalizados: aqueles não preenchidos por um mecanismo linguístico de junção, reconhecido como técnica juntiva de justaposição. O gesto representado no mecanismo tático da justaposição oracional poderia

ser definido como uma *fissura*, desde que entendida como uma lacuna que pode ser preenchida pelo outro/destinatário que considera uma soma de rastros linguísticos – no sentido do que é tradicional e, por isso, fixo nos textos – e de rastros discursivos, reconhecidos como a relação entre as TDs em questão: o narrar e o conversar/o dialogar; o ensinar/o instruir/o prescrever e o conversar/o dialogar; e o argumentar/o convencer e o conversar/o dialogar.

Talvez esse resultado faça parecer um caminho de mão única entre as práticas orais e as letradas, no sentido de que a aquisição da escrita se daria apenas nessa direção. Entretanto, reconhecendo a justaposição como “parte” do universo mais amplo da junção¹⁶, em que aquilo que predomina no gesto deixa seu espaço para aquilo que predomina na contextualização linguística, caracterizada por espaços juntivos preenchidos por MJs essencialmente linguísticos, especialmente em seus usos prototípicos (como *mas*, para *contraste*; *se*, para *condição*; *para*, para *finalidade*; *quando/aí*, para *tempo*; *porque*, para *causa*; e *ou*, para *alternativa*), devemos reconhecer que, nesses mesmos rastros, está presente uma imagem de escrita institucionalizada.

Recuperamos, pois, uma citação de Corrêa (2013) para fechar esta reflexão, propondo um diálogo a partir dela: “[...] a falta de algum elemento de natureza verbal pode indicar não propriamente uma falta, mas um lugar que marca uma presença: o de alguma relação intergenérica relevante para o escrevente, mas ainda não reconhecida para o gênero produzido” (Corrêa, 2013, p. 496). A justaposição, tomada ela mesma como um MJ, indica, aqui, o lugar/o espaço que marca essa presença. Quando se trata de dados de aquisição da escrita — tomada em sua heterogeneidade constitutiva — o diálogo se mostra, por um lado, como uma inscrição dos atores que se defrontam habitualmente em cada texto/gênero/TD (o diálogo como conversa)

¹⁶ Apenas introdutoriamente explorado aqui; cf. subseção *O contexto tático e semântico da junção em dados de aquisição da escrita*, na seção destinada à apresentação da Análise dos dados.

e, por outro, como a reposição do caráter dialógico fundante da linguagem (o diálogo como réplica).

O resultado dessa descrição e dessa discussão pode colaborar com a formação do professor, para o reconhecimento do movimento semântico-discursivo, atrelado à configuração tática dos textos, presente nesse diálogo que lhe é constitutivo, apresentando uma pista para o ensino da escrita a partir dos textos produzidos pelos alunos, especialmente no que se refere às suas relações coesivas ou, ainda, à relação texto-gramática no âmbito do funcionamento e uso linguístico e fora de qualquer espécie de normativismo. A falta, vista agora como presença, de acordo com a relação opacidade-transparência da escrita, pode abrir novas possibilidades didáticas, porque, em última análise, representa uma forma de olhar para os textos dos estudantes que se afasta da noção mais comum de erro, frequentemente associada àquilo que falta em relação àquilo que se espera.

Isso significa que estamos a advogar um ensino da escrita muito para além do “paradigma redacional” (Cardoso; Pereira, 2015) no qual se sucedem pedidos de texto pelo professor, que os corrige e devolve, sem se criarem oportunidades de retorno reflexivo sobre os textos, com a mediação dos pares e do escrevente mais experiente, o professor. Uma efetiva pedagogia da escrita tem de se servir dos textos dos estudantes (produtos textuais) e pode e deve intervir, também, durante os processos de produção. Num estudo sobre as escolhas gramaticais e a qualidade narrativa na escrita colaborativa de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, em Portugal (crianças dos 6 aos 10 anos, idade regular), foram analisados vídeos de processos de escrita de histórias, redigidas em díades, pelas mesmas crianças, quando frequentavam o 2.º ano e, mais tarde, o 4.º ano. Analisou-se os processos e os produtos textuais (Cardoso *et al.*, 2023) e, de forma comparativa, os resultados reforçaram a importância de dispositivos pedagógicos que prevejam, precisamente, um acompanhamento mais

próximo, pelo professor, da escrita das crianças, permitindo-lhes regressar reflexivamente aos seus textos, com orientações precisas que façam a ponte entre fala/oralidade e escrita/letramento. Ora, os casos em apreço muito ganhariam com esta abordagem. Por exemplo, conforme sugerimos no estudo invocado:

O acompanhamento do processo de escrita pelo professor pode ser tão especializado a ponto de ele escolher um trecho de uma díade para leitura detalhada para detectar e resolver problemas – o que seria, como podemos chamar, uma “Leitura detalhada de Texto do Aluno” (LDTA). Também seria possível ao professor apresentar aos alunos a comparação entre um trecho do aluno e um trecho reconstruído pelo professor¹⁷ (Cardoso *et al.*, 2023, p. 164).

O *retorno reflexivo* relaciona-se, portanto, a um dispositivo pedagógico, que pode ser entendido como *conceito de trabalho* com a escrita (cf. Corrêa, 2013), para o qual interessa a atuação do professor em prol de um movimento metalinguístico do escrevente em relação à sua escrita, tomado como parte do processo que levará o (seu) texto — enquanto produto — a se mostrar mais próximo do que corresponde à escrita convencional. Em outras palavras, a suspensão da transparência da escrita pode fazer ver, no reconhecimento de sua opacidade, possibilidades para esse trabalho didático.

Desse modo, quer em termos enunciativo-discursivos, quer em termos didáticos, o tratamento do retorno do sujeito sobre um texto, considerado como pertencente a um determinado gênero ou TD, no campo do letramento, requer, como destaca Corrêa (2022, p. 214), uma delimitação do fenômeno da reflexividade a partir de um ponto central: a relação com o outro. Para o trabalho didático baseado

¹⁷ No original: “The teacher monitoring of the writing process may be so specialized at the point that (s)he may choose an excerpt from a dyad for detailed reading to detect and solve problems – that would be, as we may call it, a ‘Detailed Reading of Student Text’ (DRST, in Portuguese, ‘Leitura Detalhada do Texto do Aluno’, LDTA). It would also be possible for teacher to present students the comparison between a student excerpt and teacher reconstructed excerpt” (Cardoso *et al.*, 2023, p. 164).

na relação do sujeito com a linguagem/escrita, conforme propusemos neste capítulo, e, particularmente, nas relações de caráter “meta”, “a participação do sujeito quanto ao retorno ao próprio texto gira em torno da representação de suas relações com seus outros” (Corrêa, 2022, p. 214).

Agradecimento

À Fapesp (Processo n. 2022/02850-0).

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de Aquisição de escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

ABAURRE, Maria Bernadete M. Língua oral, língua escrita: interessam, à linguística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 1990, Campinas. **Anais**. Campinas: IEL/Unicamp, 1990. p. 361-381.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **Le rapport à l'écriture**. Aspects théoriques et didactiques. Nouvelle édition revue et augmentée. Villeneuve d'Ascq (France): Septentrion Presses Universitaires, 2015.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **Le rapport à l'écriture**: aspects théoriques et didactiques. *In* : Savoirs mieux. Villeneuve d'Ascq (France): Septentrion Presses Universitaires, 2000.

BYBEE, Joan. Mechanisms of change in grammaticalization: the role of frequency. *In*: JANDA, R. D.; JOSEPH, B. (ed.). *The Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 602-623.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro; OLIVEIRA, Elaine Cristina de. Escrita infantil: a circulação da criança por representação sobre gêneros discursivos. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v.58, n. 2, p. 347-370, 2014.

CARDOSO, Inês *et al.* A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. **Palavras - Revista Em Linha**, Lisboa, n. 2, p. 35-54, 2019.

CARDOSO, Inês *et al.* Grammatical Choices and Narrative Quality in the Collaborative Writing of Primary School Students. *In*: SPINILLO, Alina Galvão; SOTOMAYOR, Carmen (ed.). **Development of Writing Skills in Children in Diverse Cultural Contexts: Contributions to Teaching and Learning**. Suíça: Springer, 2023. p. 137-168.

CARDOSO, Inês; PEREIRA, Luísa Álvares. A relação dos adolescentes com a escrita extracurricular e escolar. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, v. 54, n. 1, p. 79-107, 2015.

CARDOSO, Maria Inês Almeida. **A relação com a escrita extra-escolar e escolar**. Um estudo no Ensino Básico. 2009. Tese (Doutorado em Didáctica) – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. A reformulação e seu(s) outro(s): um exemplo no campo dos letramentos acadêmicos. *In*: LARANJEIRA, Rómina de Mello; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva; PARIS, Larissa Giacometti (org.). **Letramentos Acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 205-232.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Arranjos referenciais de tempo em textos de pré-universitários: letramento e oralidade. **Gragoatá**, Niterói, n. 25, p. 75-93, 2º semestre de 2008.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, p. 481-513, 2013.

- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filologia e linguística portuguesa**. São Paulo, n. 9, p. 201-211, 2007.
- FERRARI, Luísa; LOPES-DAMASIO, Lúcia Regiane. Aquisição da escrita argumentativa: a resignificação do discurso do outro pela ilusão da argumentação. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 2, 2023.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- KABATEK, Johannes. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. **Lexis**, v. 29, n. 2, p. 151-177, 2005.
- KOCH, Peter. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. *In*: FRANK, Barbara; HAYE, Thomas; TOPHINKE, Doris (ed.). **Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit**. Tübingen: Narr, 1997. p. 43-79.
- KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. **Lingua hablada en la romania**: Espanol, Francés, Italiano. Madrid: Editorial Gredos, 2007.
- KORTMANN, Bernd. **Adverbial Subordination**: a typology and History of Adverbial Subordinators Based on European Languages. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- LONGHIN, Sanderléia Roberta; LOPES-DAMASIO, Lúcia. Regiane. Construções relativas com traços circunstanciais: causa, condição e contraste. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 18, n. 2, 2014.
- LONGHIN-THOMAZI, Sanderléia Roberta. Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 55, n. 1, p.225-248, 2011a.

LONGHIN-THOMAZI, Sanderléia Roberta. Junção e(m) aquisição: aspectos morfossintáticos e cognitivos. **Gragoatá**, Niterói, n. 30, p. 221-238, 2011b.

LOPES-DAMASIO, Lúcia Regiane. Escrita infantil: junção e tradição discursiva. Editora UNESP, 2022.

LOPES-DAMASIO, Lúcia Regiane. O movimento linguístico-discursivo na aquisição da escrita: uma abordagem dos mecanismos de junção aditivos na construção de sentidos no texto. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 21, p. 147-170, 2019.

LOPES-DAMASIO, Lúcia Regiane. Para uma abordagem linguístico-discursiva da justaposição oracional: oral e escrito em práticas de letramento. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 60, p. 287-317, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEKAREK-DOEHLER, Simona *et al.* Configurations paratactiques et grammairale dans l'interaction. *In*: BÉGUELIN, Marie-José; AVANZI, Mathieu; CORMINBOEUF, Gilles (ed.). **La Parataxe Berne**: Peter Lang, 2010. p. 387-340. (Collection Sciences pour la communication; tome II: Structures, marquages et autres classes de parataxes).

PEREIRA, Luísa Álvares. A Produção de Textos na Escola – um Percurso para uma Didática (da Literacia) da Escrita. *In*: MARTINS, Isabel P. (org.). **Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF**: um itinerário pelas lições de agregação. Aveiro: UA Editora, 2019. p. 795-840.

PEREIRA, Luísa Álvares; BARBEIRO, Luís Felipe. A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. *In*: LUNA, M. J. de M.; SPINILLI, A. G.; RODRIGUES, S. G. (ed.). **Leitura e produção de texto**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 51-80.

RAIBLE, Wolfgang. Linking clauses. *In*: HASPELMATH, Martin *et al.* (ed.). **Language typology and language universals: an international handbook**. Berlin: Walter de Gruyter, 2001. v.1, p. 590-617.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Editora Mercado de Letras, 2004.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

THUMM, Markus. The Contextualization of Paratatic Conditionals. **InLiSt - Interaction and Linguistic Structures**, Konstanz, n. 20, p. 1-39, Sep. 2000.

Relations Between Speech/Orality and Writing/Literacy for the Emergence of Teaching Practices: A Linguistic-Discursive Approach to Junction¹

LÚCIA REGIANE LOPES-DAMASIO

INÊS CARDOSO

¹ This research is carried out within the Project "Writing and discursive tradition in teaching" (FAPESP process n. 2022/02850-0), to which the authors are linked. The present topic and discussion also support the thematic project "Undergraduate learners in contemporary academic-scientific literacy practices for globalized teacher and researcher training" (FAPESP process n. 2022/05908-0), more specifically, the subgroup "Academic-scientific literacies for the training of teachers and researchers globalized in scientific education", to which the first author is linked.

Introduction

In this chapter, we shall outline relations between speech/orality and writing/literacy, in order to open a discussion about writing teaching practices, with the aim of supporting the training of first-language teachers – in this case, of Portuguese. The starting point for this discussion, from a linguistic-discursive perspective, is based on a proposal to observe juxtaposed paratactic constructions in texts produced by writers from Elementary School. The focus on the paratactic juxtaposed type of construction is supported by the fact that it enables us to view the intersection between speech/writing and orality/literacy, since, as we shall show, it equals the type of syntactic construction whereby the writers insert themselves in literacy practices as they navigate oral practices.

The proposition is set in a theoretical framework which, based on the view on writing as constitutively heterogeneous and as a mode of enunciation (Corrêa, 2004), combines aspects of the functionalist model of junction, based on the non-discretionary character of processes and a two-dimensional tactic-semantic arrangement (Raible, 2001), with a writing acquisition concept which accounts for speaking/writing traditions (Kabatek, 2005)².

Therefore, based on a linguistic-discursive perspective, the focus of this chapter is to set forth a theoretical-analytical view on paratactic constructions, in texts written by children in process of writing acquisition, hoping that this view may be useful to teachers who are engaged in teaching how to write. For such, we have asked the learning community “ProTextos: Teaching and learning to

² Kabatek (2005, p. 159) defines discursive traditions as “[...] the repetition of a text or textual form or a particular way of writing or speaking which gains value as a sign in itself (thus being significant). It can originate in connection with any purpose of expression or any content element whose repetition establishes a link between actualization and tradition [...]”. Based on this initial conceptualization, Lopes-Damasio (2022, 2019) suggests a critical dialog based on an emphasis on the understanding of writing and discursive traditions as a process, whose meaning always and inevitably surfaces in the I-Other-language relation.

write texts”³, whose emergence is primarily based on Didactics of Writing (Cardoso *et al.*, 2019) to join us in a partnership. The name “ProTextos” (Production of Texts) promptly evokes not only text production (Pereira, 2019), with all process management which is implied (Pereira; Barbeiro, 2010), but also the qualification of teachers in this field of Didactics of Text Writing, taking on a position in support of texts — all texts and “the entire text”, which are affiliated to various textual genres (Schneuwly; Dolz, 2004) — and not merely little excerpts and/or sentences without significant context.

In this sense, we turn our attention to parataxis by juxtaposition⁴, arguing from the onset in support of the importance that it should be guided through a proper contextualization treatment of these constructions, as complex constructions embedded in discursive spaces, being connected to a particular concept of writing — defined as constitutively heterogeneous — and a particular concept of discursive practices — that which acknowledges discursive traditions (DTs). In order to produce enunciations, in the written mode of enunciation, viewed as a heterogeneous space of language, the writer deals with idiomatic rules (system and norm) and discursive rules, which belong to the domain of DTs – encompassing acts of speech, genres and textual types, styles, literary forms, etc. – and which refer to traditional ways of speaking/writing that rule discourse production and reception.

As in previous work (see Lopes-Damasio, 2019; Ferrari; Lopes-Damasio, 2023; Longhin-Thomazi, 2011a/b), the linguistic-discursive approach to writing, which takes the above-mentioned

³ A group established in 2005 by the teacher Luísa Álvares Pereira, originated at and receiving support from the Research Centre on Didactics and Technology in the Education of Trainers (CIDTFF – University of Aveiro, Portugal), with which Inês Cardoso collaborates. For more information: <https://protectos.web.ua.pt/>.

⁴ For an initial theoretical-analytical definition of the phenomenon at hand, see Lopes-Damasio (2016).

theoretical foundation as its starting point, enables us to assess the writer's movement across what is fixed and gapful in DTs, i.e., what they present as an evocation of the *already-said* and of a *project of saying*.

Hence, in view of the constitutive relation between speech/writing and orality/literacy, which is typical for writing in acquisition, this chapter focuses on the following question: what is the foundation on which the relation between components of a juxtaposed paratactic construction is based? Our hypothesis is that, in connection with their prosodic, morphosyntactic and semantic properties, the components of this construction should also be analyzed in their discursive context, whose analysis, in turn, should account for the enunciation mode and the DT in which the enunciation is set. Its results could support the training of first-language teachers, as they shed light on relations between text and grammar beyond the common-place assumptions which often confine texts to a “starting” tool for grammar exercises which are still normative or prescriptive.

Writing Acquisition: What Data Should We Expect?

The data about writing acquisition provides instigating material to propose relations between speech/orality and writing/literacy in a discussion about writing teaching practices, provided that they come from a concept that understands writing acquisition as a process from which the complex constitutive relation between the subject and language originates and changes. It is not a matter of viewing writing acquisition exclusively as an acquisition process of a language's system and norm, but of observing the relation that is established between the system, the norm and the speaking/writing

traditions, considered as a filter for making enunciations, according to a dialogical foundation. Thus, it is a matter of observing what has been called writing acquisition as a process which involves the imaginary movement⁵ of writers across representations connected to the traditional ways of speaking/writing, as relatively stable types of enunciations, produced in various spheres of human activity (Bakhtin, 2000).

The text production process, thus considered to be a textualization process (see Corrêa, 2004), would be facilitated by the writer's images about (their) writing, which are related both to the product of their own images created in regard to social representations of writing, and to its construction process in the most various social practices. In the didactic model of teaching and learning how to write which has been adopted in ProTextos, these images would incorporate the "relation with writing" (*rapport à l'écriture*, along the lines of C. Barré-De Miniac, 2000; 2015) which evolves in every writing subject, favorably or not to their investment into this mode of enunciation and their learning process (Cardoso, 2009; Cardoso; Pereira, 2015; Cardoso *et al.*, 2019).

According to Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002, p. 22, our translation), "writing acquisition is a particular moment in a more general process of language acquisition. At this stage, once in contact with the written representation of the language they speak, the subject rebuilds the story of their relationship with language."⁶ Writing is thus a space in which characteristics that reflect an image of writing created at school surface, though strongly marked by

⁵ According to Corrêa (2004), the idea of *imaginary*, as a representation, retrieves very well its etymology, in the sense that it refers both to images provided as finished and to their (re)construction. "The term 'imaginary', which in its archaic usage is also the name of the occupation devoted to this kind of manufacturing [...] would simultaneously amount to the set of images and to the – always unfinished – work of the artisan of imprinting their mark on the images which they produce" (Corrêa, 2004, p. XIX, our translation).

⁶ "[A] aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem" (Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, 2002, p. 22).

orality, since it develops within the oral system of thinking (Abaurre, 1990; Street, 2006). In this chapter, these characteristics point towards heterogeneity *of* writing — and not heterogeneity *in* writing, which is found, for instance, in the idea of interference of speech in writing —, also being supported by the theoretical status assigned to speech/writing (Corrêa, 2008, p. 77-78) which turns away from the idea of writing as language representation, whereby *spoken language* and *written language* are placed in an imprecise and dichotomous opposition. These characteristics also dissociate themselves from the idea of speech and writing as *modalities*, given that the oral and written modalities are outlined based on references to their semiotic bases: sound (speech) and graphic mark (writing). Indeed, this difference has served as an inappropriate basis to validate the radical opposition between spoken and written practices, as if the semiotic aspect was the only one relevant for them.

Koch e Oesterreicher (2007), followed, in Brazil, by Marcuschi (2007), put forth what became known as *methodological dichotomization of the speech/writing relation* by creating a *typological continuum of textual genres*, along which the referred intermediate points are placed between the poles of supposedly typical speech, on one side, and supposedly typical writing, on the other. In this perspective, the semiotic bases, which are relevant for the constitution of the text continuum, are linked to other factors, such as communicative proximity/distance. For the above-mentioned authors, these are collaborative notions which should be assessed according to the means of realization (phonic or graphic) and to the text concept (oral or written), which can occur on a *continuum of endless intermediate forms*. Although this is the treatment given by many scholars who use the concept of DT, given that it retains the dichotomization between both modalities, however methodologically, and notwithstanding the

fact that it takes into account the variability of texts in intermediate points of the *continuum*, as already stated, we are moving towards a proposition which views speech and writing as *modes of enunciation*, in which writing, despite appearing to be a solitary enunciation, is never performed without the representation of an Other/reader/recipient, which is a convergence to the spoken mode of enunciation, where, more than the physical presence of the interlocutor, what counts is their representation (Corrêa, 2004, 2008).

Hence, in this study, the written enunciation, as a linguistic product of the act of enunciation, is seen as an observation locus of the writers' movement across their image of writing in different DTs, by means of traces of their movement on the discourse thread. These traces are not viewed as errors of the writer, or as something which would detach their writing from the one considered conventional; i.e., we shall not adopt an analytical treatment which is restricted to linguistic prescriptivism, according to the adult grammar, or to an idea of the written text suiting the model requested by the Other/teacher, according to a given genre (Corrêa, 2007).

We link the writer's movement in their textualization process, in the written mode of enunciation, to their movement across various DTs, in addition to the rules of language, the rules of DTs and the way the writer relates to them: dialogically encompassing oral/literate and spoken/written practices beneath a wide-ranging process, of socio-historical nature, related to reading and writing practices (Street, 2006).

The insertion of the subject who *is learning to write* in formal literacy practices involves not only the coding and decoding process itself, which is presumed in alphabetization, but moreover, a dialogical relation between these practices and those which are typical for orality. At the beginning of formal schooling, children have already

circulated through various oral and literate social practices. From this contact, they grasp various kinds of knowledge, here understood as images, of what is traditional, what is recurrent in the speaking and writing modes⁷.

Nevertheless, we are not setting forth a direct path from spoken/oral to written/literate, but rather highlighting the role of oral traditions which the subject navigates in the acquisition of the written mode of enunciation. Taking into account the heterogeneous character of writing means considering, simultaneously and without any value judgment, the role of oral discursive practices, literate discursive practices and the presence of the Other – an interlocutor who is physically present or represented and a required point of reference for the subject and their writing, both of which are constituted in this relation.

The Presumed and the Expected: at What Data to Look?

From a Halliday functionalist view (1985), the term *parataxis* includes structures called *asyndetic juxtaposition* in traditional grammar, i.e. constructions whose clauses have the same status, without any linking word. In the approach followed herein, *juxtaposition* can codify any meaning relations, from the most concrete, such as symmetric addition, to the most abstract, such as concession. In this sense, the identification as *parataxis* points towards an aspect of the tactic way of functioning, as opposed, for instance, to *hypotaxis*,⁸ while the identification as *juxtaposed* shows an aspect of

⁷ The same approach is followed by Capristano & Oliveira (2014) under the lens of discursive genres, from the Bakhtinian perspective. What we call traditional here refers to discursive genres, but can also refer to other non-related instances, such as linguistic constructions, forms of address, etc. The link between these notions is that both of them are socially prefigured and expanded as the child is integrated into the school environment.

⁸ In *hypotaxis*, one clause dominates/modifies the other, being dominant, and therefore, nuclear, whereas the other (the *hypotactic* clause) is modifying, so that there is dependence.

the mechanism by which this taxis occurs, as opposed to equivalent constructions articulated by other mechanisms than “zero”, such as *e, ou, mas, isto é*, etc.

Current research focusing on this type of construction considers prosodic, semantic and syntactic properties of parataxis and concentrates on the description of the semantic relationship created between the elements of the construction (see Pekarek-Doehler *et al.*, 2010; Thumm, 2000). According to Thumm (2000), the precise nature of the relation established between these clauses is defined through discursive inferences, based on the co-text and the context where they occur. This suggests that the subjects project their text/utterance towards the Other/recipient through many contextualization hints and that the Other/recipient is guided by these signs. Under these conditions, if juxtaposed paratactic constructions are recognized and interpreted by these others/recipients, how should they be identified by the analysts? How should they be addressed by the teacher? This issue has not yet been sufficiently covered in literature (see Thumm, 2000, p. 7), especially when considered from a linguistic-discursive perspective, which takes into account the linguistic, enunciative-pragmatic and discursive context in real situations of language usage. Within a linguistic-discursive approach, as set forth here, the analysis of juxtaposed paratactic constructions, often considered *primitive* or *syntactically simple*, should focus — especially if it also seeks an applied perspective — on how the subject leaves traces, in (their) writing, of their movement across literate/oral practices. Since they are simultaneously syntactic and textual-discursive resources, these traces signal to the Other/recipient that two states of things *p* and *q* make a meaning relationship *x*, not *y*, emerge in a given (co)context, embodied in a discursive practice, and that they are not simply placed in the linearity of the text/discourse as two independent propositions, in terms of meaning, even though they are tactically independent.

Therefore, in this chapter, the blank space in the analyzed texts shall be viewed, in itself, as a way of joining, or, in other words, as a linking mechanism (LM), here identified by the symbol \emptyset . In this treatment, for the considerations on this blank space, we shall add the concept of *junction space*, for which, in the absence of a linguistic linking technique, the linking technique or LM is recognized as *zero*. Additionally, in this junction space, the semantic relation between clauses exists exclusively as a *sense* actualized in language usage, and not as *meaning*, precisely because it does not feature the signifying counterpart of the sign. It follows that, in this junction space, lexical, prosodic, syntactic, kinetic or any other forms of contextualization do not co-occur with a linguistic form of grammatical character, such as *and*, *but*, *because*, etc., but instead, they co-occur with the discursive aspect, viewed in its socio-historical dimension, in/for the production of sense, based on the traces left on the discourse thread.

Contextualization, according to Auer (1992, p. 5 *apud* Thumm, 2000, p. 8), tries to answer questions such as, “by which means is an activity *orchestrated* to be heard as such?”. Here, in which the context is linguistically and discursively characterized as a junction space, the search for answers to this question should depart from the assumption that the interpretation of an enunciation, as well as its production, is based on its *locus* of occurrence, linked to DTs. In this locus, contexts are not given, they are not simply *there* as a complete, preset, ready-made, unchangeable set which the subjects simply evoke to repeat. Instead, they are dialogically established, in oral and literate practices, and re-adjusted during the verbal interaction. Therefore, the dynamic notion of the text and the junction space which materializes in this text, both of them not previously given as a product, but as a process, should be acknowledged and, at the same time, aligned to a likewise dynamic notion of procedural writing. For this comprehension, we establish a critical dialog with Kabatek (2005, among others) and Koch (1997) about the original concept of DTs, so as to link the gapful aspect

of DTs to *projects of saying*, which, based on a dialog with the already-said, evoke other sayings that are new and intrinsically linked to their locus of production. Likewise, we follow the concept of constitutively heterogeneous writing, detaching ourselves from any dichotomous perspective, in its relation to speech, and considering it in its intrinsic relation to oral and literate practices. The proposed relation between the concepts of writing and DT enables us to abandon the pursuit of an alleged purity of writing, and, on the other hand, put forth the discussion of phenomena which mark its constitutive heterogeneity (see Corrêa, 2013, p. 504); at the same time, in this discussion, we recognize linguistic-discursive parameters with potential to support writing teaching.

For a better understanding of the phenomenon of interest in this work, we highlight with Thumm (2000, p. 8), quoting Auer (1986, p. 24), that LMs are empirically observable, i.e., they are cues left by contextualization. However, when the phenomenon does not provide these mechanisms, the cues must be recognized in the linguistic-discursive *surroundings* of the construction. Still, they are empiric and observable. From the pragmatic point of view, in line with the authors, we take into account a component of general knowledge, structured as *schemas*, *frames* or *scripts*. In this respect, we acknowledge that one criterion to define contextualization cues is its non-referential nature (Thumm, 2000, p. 9); that is, they do not possess meaning out of context and, even if they are lexical elements, they can allow specific readings in specific contexts. This means that they indicate *frames/schemas/scripts* in a non-stable way⁹. In these terms, contextualization cues are flexible, their signaling value is relational, meaning that the same clue might have different signaling values according to the context.

⁹ The idea of frame considered here is culturally determined, as a known activity which allows the production, interpretation and/or comprehension of utterances in the form of different DTs. Thus, we consider the concept of expectation structures: "A frame refers to an expectation about the world, based on previous experience, against which new experiences will be measured and interpreted" (Tannen, 1993, p. 16 *apud* Thumm, 2000, p. 11).

Frames can be operated and analyzed on a more local (micro) and more global (macro) level. In this work, we shall locally consider predicative constructions paratactically connected by juxtaposition, in order to investigate the factors that contribute to this connection, as well as to the emergence of a given sense in the complex. Thus, in line with Pekarek-Doehler *et al.* (2010) and Thumm (2000), we intend to show that the link is created based on morphosyntactic, semantic/lexical and prosodic properties, but is also closely related to the context on the discourse level, in a more global sense, where, beyond frames/schemas/scripts, what matters is the circulation of subjects across literate/oral practices, viewed herein as intrinsically linked to DTs. Thereby, the context is assigned the status of junction space, as it simultaneously retrieves the virtuality of a language's tactic system and the history underlying the potentiality of senses which can emerge in it.




Material and Methodology

From the *Inicial Write Database* (InWrite-Unesp)¹⁰, 12 texts have been selected, representing the narrative, prescriptive and argumentative DTs¹¹. These texts have been produced by writers from 2nd and 4th grade (2A/4A), following the writing instructions presented in Chart 1:

¹⁰ In construction as part of the FAPESP project "Writing and discursive tradition in teaching", *InWrite-Unesp* is going to host texts, which, following the concept of DT, describe the initial writing of: (1) learners from Elementary Education (1st to 5th grade); and (2) young people and adults assisted by Adult Education (PEJA-Unesp). The text collection of (1) and (2) began in March 2023. The texts of (1) are produced by students duly enrolled in the elementary school "Alices Celeste", in the public school system of the city of Assis (São Paulo), during weekly reading and text production workshops held by their respective teachers – who, in the project at hand, are scholarship holders in the category Public Teaching –, as part of the activities in Portuguese language classes. The text collection of (2) is taking place in workshops of the same kind offered in the context of Adult Education, by undergraduate students of Unesp at Assis, as voluntary educators and scholarship holders (Extension course). All responsible for the children and all adults have signed an expressed authorization, by means of the terms of "Free and informed consent" and "Free and informed agreement", as recommended by Unesp's Research Ethics Committee (CEP) for projects involving human beings.

¹¹ According to the concept of DT, a text's representativeness is not exclusively related to the idea of *suitability* of this text to any model which might be "expected", due to it being conventionalized, according to a given genre. Thus, the texts have been considered representative of the focused DTs due to the fact that they have been produced based on the proposals presented in Chart 1, enabling us to see, in the written enunciation, the writers' circulation across their image of writing in the narrative, prescriptive and argumentative DTs by retrieving the textualization process through the textual product. In this sense, the texts produced by the writers E1 and E2 of each year and DT represent the overall range of texts of their grade regarding the focused DTs, since they illustrate what is *repeated*, in these texts, according to the analyzed phenomenon.

Chart 1 – Writing Propositions of Texts from Narrative, Prescriptive and Argumentative DTs

DTs	YEARS	PROPOSITIONS ¹
narrative (TDnarr) (4t)	2A (2t) 4A (2t)	<p>PROPOSTA 1</p> <p>LEIA A TIRINHA:</p>  <p>Fonte: portal.educacao.gov.br</p> <p>IMAGINE QUE A HISTÓRIA PREFERIDA DO CASCÃO É A SUA HISTÓRIA PREFERIDA... AGORA, ESCREVA ESSA HISTÓRIA NO ESPAÇO ABAIXO. NÃO ESQUEÇA DE DAR UM TÍTULO AO SEU TEXTO.</p>
prescriptive (TDpresc) (4t)	2A (2t) 4A (2t)	<p>PROPOSTA 5</p> <p>NA IMAGEM ABAIXO, PODEMOS OBSERVAR CRIANÇAS BRINCANDO.</p>  <p>Fonte: https://www.canstockphoto.com.br/criancas-3547as-jogos-jogos-tipo-diferente-36808370.html</p> <p>AGORA É SUA VEZ: ESCREVA UM TEXTO EM QUE VOCÊ ENSINE UMA DE SUAS BRINCADEIRAS FAVORITAS. NÃO ESQUEÇA DE NENHUMA REGRA E TAMBÉM NÃO ESQUEÇA DE DAR UM TÍTULO AO SEU TEXTO.</p>
argumentative (TDarg) (4t)	2A (2t) 4A (2t)	<p>PROPOSTA 11</p> <p>LEIA A TIRINHA ABAIXO:</p>  <p>Fonte: https://www.tecconcursos.com.br/questoes/1056141</p> <p>A MÔNICA NÃO CONSEGUIU CONVENCER O CEBOLINHA A FAZER O QUE ELA QUERIA! VAMOS AJUDÁ-LA? ESCREVA UM TEXTO EM QUE VOCÊ CONVENÇA O CEBOLINHA A PARAR DE XINGAR A MÔNICA. ANTES DE COMEÇAR, CONVERSE COM A SUA PROFESSORA E COM OS SEUS COLEGAS SOBRE QUAIS ARGUMENTOS PODERIAM SER USADOS NESSE TEXTO.</p>

Source: Inicial Write Database (InWrite-Unesp).

The followed approach is of qualitative and quantitative character, by combining *token* and *type* frequencies (Bybee, 2003), in two complementary stages. Stage (1) is divided into two steps: (1(a)) which is directed at describing the linguistic functionality of LMs

in general, in their tactic and semantic aspects; and (1(b)) which is aimed at the same treatment, in a specific manner, of junction space characterized by \emptyset . In order to operationalize the two steps of this first stage, we have adopted an adaptation of the two-dimensional proposition of linguistic analysis of junction, according to Halliday (1985) and Raible (2001), based on the mobilization, on the tactic axis, of paratactic and hypotactic schemas¹², and, on the semantic axis, of various semantic relations, by increasing complexity, in line with Kortmann (1997)¹³.

For the required link with teaching practices, we present Chart 2 below, which features a generic illustration – given that it is prior to the data description and analysis – of what shall be taken into account in the actualization of each sense listed on the semantic axis. For a proper understanding of Chart 2, we stress that: (i) the listed LMs serve as examples of possible occurrences for each sense actualization, but they do not stand for the only possible occurrences (as shall be shown in the analysis); (ii) in each sense, the potential actualization with the use of *juxtaposition* should be considered; and (iii) the same LM can occur in different junction spaces, where different senses are actualized (as illustrated by the senses of Mode and Comparison, and according to what shall be explained in the analysis of the uses of *e*, *quando*, *então*, *aí*, etc. in the texts of the investigated DTs).

¹² For a parallel with more traditional grammatical propositions, which often guide the didactic work with complex constructions, we point out that the paratactic schemas roughly amount to coordinate clauses, and the hypotactic ones, to adverbial subordinate clauses. From the linguistic perspective, beyond this generic correlation, we take into consideration the non-prototypical constructions of each syntactic schema in a fluid and non-discrete manner.

¹³ The system of semantic relations displays a unidirectional character, verified, from a phylogenetic perspective, through semantic change (Kortmann, 1997), and points to a relation of derivation between *spatial* and *modal* categories towards the *temporal* and *causal, conditional, contrastive* and *concessive* (CCCC) ones; and of derivation between *temporal* and CCCC categories. In this unidirectionality, the additive meaning appears as the most concrete one, located at the left end of the *continuum*, as opposed to the concessive, the most abstract one, located at the right end.

Chart 2 – Examples of LMs in meaning relations – semantic axis

Sense relations	Abbreviations	LMs ($x/y = \textit{linked enunciations}$)
Addition	A	$x \textit{ e/além de } y$
Location	L	$x \textit{ aí/onde } y$
Alternative	Al	$x \textit{ ou } y/\textit{quer } x \textit{ quer } y$
Mode	M	$x \textit{ assim como/como } y$
Comparison	Cp	$x \textit{ assim como/como } y$
Simultaneous time	TS	$x \textit{ no momento em que } y$
Progressive time	TPr	$x \textit{ enquanto } y$
Contingent time	TC	$x \textit{ sempre que } y$
Anterior time	TA	$x \textit{ antes de/antes que } y$
Immediate anterior time	TAi	$x \textit{ assim que/logo que } y$
Final time	TF	$x \textit{ até/até que } y$
Posterior time	TP	$x \textit{ depois de/depois que } y$
Cause	C	$x \textit{ porque/portanto/por isso/pois } y$
Condition	Co	$x \textit{ se/caso se } y$
Purpose	Fi	$x \textit{ para/para que/a fim de } y$
Contrast	Ct	$x \textit{ mas/porém/contudo } y$
Concession	Cc	$x \textit{ embora/apesar de/ainda/mesmo } y$

Source: Authors' data.

In step (2), the results of (1) are taken as the starting point for the linguistic-discursive analysis of constitutively heterogeneous writing (acquisition), in texts of the three DTs under consideration: narrative, prescriptive and argumentative DT, so as to begin a discussion about writing teaching practices.

The Linguistic-Discursive Approach for a Teaching Proposal

Previous studies (Lopes-Damasio, 2016; Longhin-Thomazi, 2011a/b) have shown that, in writing acquisition data, junction is preferentially marked by *juxtaposition*, with the emergence of various senses. We leverage this initial finding in order to firstly describe the

syntactic and semantic context of junction in general terms, in texts of narrative, prescriptive and argumentative DTs, written by writers from 2nd and 4th grade of primary school, and, more specifically, to propose an analytical approach to data about *juxtaposition*. Finally, we shall present a discussion as a result of the extension of this linguistic analysis to a discursive treatment aimed at establishing a dialog with the teaching of writing.

The Tactic and Semantic Context of Junction in Data from Writing Acquisition

Table 1 presents the results of the syntactic way of functioning of LMs in four texts of each observed DT, providing access to the total by writer (t/E) of grades 2A and 4A, by year (t/A) and by DT (T/DT), in addition to the usage frequency of parataxis (P) and hypotaxis (H).

Table 1 – Tactic way of functioning of LMs in texts of narr, presc and arg DTs in writing acquisition

			P	H	t/E	t/A	T/DT
TDnarr	2A	E1	45 / 90%	5 / 10%	50 / 100%	89 / 58.5%	152 / 100%
		E2	36 / 92.3%	3 / 7.7%	39 / 100%		
	4A	E1	21 / 87.5%	3 / 12.5%	24 / 100%	63 / 41.5%	
		E2	37 / 94.8%	2 / 5.2%	39 / 100%		
TDpresc	2A	E1	4 / 66.6%	2 / 33.4%	6 / 100%	12 / 27.9%	43 / 100%
		E2	2 / 33.4%	4 / 66.6%	6 / 100%		
	4A	E1	8 / 88.8%	1 / 11.2%	9 / 100%	31 / 72.1%	
		E2	17 / 77.27%	5 / 22.73%	22 / 100%		
TDarg	2A	E1	4 / 80.0%	1 / 20%	5 / 100%	12 / 26.1%	46 / 100%
		E2	6 / 85.7%	1 / 14.3%	7 / 100%		
	4A	E1	18 / 85.7%	3 / 14.3%	21 / 100%	34 / 73.9%	
		E2	13 / 100%	0 / 0%	13 / 100%		
Tt			212 / 87.96%	29 / 12.03%	241 / 100%	241 / 100%	241 / 100%

Source: Authors' data.

Based on these results, we point out that: (i) P is more recurrent than H in the texts of the investigated DTs, except for one text from 2A, of the prescriptive DT (E2); (ii) no numerical increase of H is observed in texts from 4A compared to 2A, in all three DTs, which does not enable us to correlate the tactic way of functioning of junction, in terms of interdependence, with the schooling progress; and (iii) the narrative DT is the one with the highest frequency of junction spaces with LM usage, followed by the argumentative and prescriptive DTs, which, initially, allows us to see a relation between LM frequency and DTs.

Table 2 Presents the Results Related to the Senses Found in the Analyzed Texts:

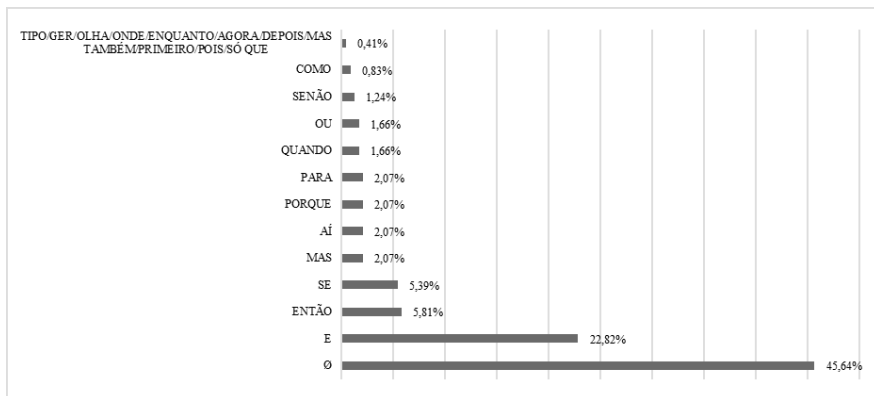
Table 2 – Semantic Way of Functioning of LMs in Texts of Narr, Presc and Arg DTs in Writing Acquisition

			A	L	Al	Cp	TS	JPr	TC	TA	TP	C	Co	Fi	Ct	Cc	Tr
TD NARR	2A	E1	8	1			1	1			15	15		1	8		50
		E2	4								15	8	2	1	8	1	39
	4A	E1	3				1				4	8	1	2	5		24
		E2	13				1				10	10			5		39
TD PRES	2A	E1							1	1	2	1	2				6
		E2							1				4	1			6
	4A	E1	3								1	2	2		1		9
		E2	15		1							2	4				22
TD ARG	2A	E1									3	1	1				5
		E2	2				1								3		7
	4A	E1	8		1				1			8		1	2		21
		E2	4		3	1						4			1		15
Tr			60	1	5	1	4	1	2	1	50	60	16	6	33	1	241

Source: Authors' data.

Having performed this overall semantic mapping, now we ought to understand how these senses materialize in junction spaces. In addition to the observation that P constructions occur more frequently, for a greater understanding, Chart 1 provides an overview of the characterization of these spaces in the analyzed texts, being complemented in the sequence by Table 3, which displays the results of their particular characterization in the textualization process of the three analyzed DTs.

Chart 3 – General Overview of the Characterization of Junction Spaces in the Analyzed Texts



Source: Authors' data.

Table 3 – Specific Overview of Junction Spaces in Texts of Narr, Presc and Arg DT in Writing Acquisition

	TDnarr	N/%	TDpresc	N/%	TDarg	N/%
2A	Ø	44 / 49.43%	Ø	4 / 33.33%	Ø	6 / 50%
	E	20 / 22.47%	SE	4 / 33.33%	PORQUE	2 / 16.66%
	ENTAO	9 / 10.11%	PRIMEIRO	1 / 8.33%	E	1 / 8.33%
	MAS	7 / 7.86%	QUANDO	1 / 8.33%	SE	1 / 8.33%
	SE	2 / 2.24%	DEPOIS	1 / 8.33%	SE NAO	1 / 8.33%
	PARA	2 / 2.24%	PARA	1 / 8.33%	AGORA	1 / 8.33%
	MAS TAMBEM	1 / 1.12%				
	COMO	1 / 1.12%				
	AI	1 / 1.12%				
	ENQUANTO	1 / 1.12%				
	ONDE	1 / 1.12%				
Tt/A	89/100%		12/100%		12/100%	
4A	Ø	29 / 46.03%	Ø	16 / 51.61%	Ø	11 / 32.35%
	E	21 / 33.33%	E	5 / 16.13%	E	8 / 23.53%
	ENTAO	3 / 4.76%	SE	5 / 16.13%	OU	3 / 8.82%
	QUANDO	2 / 3.17%	AI	2 / 6.45%	PORQUE	2 / 5.88%
	AI	2 / 3.17%	TIPO	1 / 3.22%	ENTAO	2 / 5.88%
	PORQUE	1 / 1.58%	GERUND	1 / 3.22%	OLHA	1 / 2.94%
	SE	1 / 1.58%	OU	1 / 3.22%	COMO	1 / 2.94%
	PARA	1 / 1.58%			QUANDO	1 / 2.94%
	SO QUE	1 / 1.58%			PARA	1 / 2.94%
	SE NAO	1 / 1.58%			SENAO	1 / 2.94%
	MAS	1 / 1.58%			MAS	1 / 2.94%
					POIS	1 / 2.94%
					TAMBEM	1 / 2.94%
Tt/A	63/100%		31/100%		34/100%	
T/TD	152/63.07%		43/17.84%		46/19.08%	
T	241/100%					

Source: Authors' data.

Overall, Chart 3 allows us to identify *juxtaposition* as the main linking technique in texts of the three analyzed DTs. Only the prescriptive DT, produced by writers from grade 2A, displays the same frequency of *juxtaposition* and *se* (if). Table 3, providing greater detail about this result, allows us to highlight the following aspects:

(1) the texts of the narrative DT, regardless of the grade, have displayed the highest frequency (152 occurrences) and variety of LMs, with an emphasis on those acting in junction spaces related to the senses of addition (*juxtaposition* and *e*), simultaneous time (*enquanto e quando*); posterior time (*juxtaposition, e, então* and *ai*), cause (*juxtaposition, então, e, como, porque* and *ai*), purpose (*para* and *e*) and, finally, contrast (*juxtaposition, mas (também), e, se não* and *só que*);

(2) the texts of the prescriptive DT have displayed the lowest frequency (43 occurrences) and variety of linking mechanisms, in junction spaces (*juxtaposition, e, tipo* and *gerund*), contingent time (*quando*); anterior time (*primeiro*); posterior time (*juxtaposition, ai* and *depois*), cause (*juxtaposition* and *ai*) and, finally, condition (*juxtaposition* and *se*);

(3) the texts of the argumentative DT have not displayed a high frequency of LMs (46 occurrences), but have presented a difference in regard to the frequency detected in texts from 2A (12 occurrences) compared to those from 4A (34 occurrences). The increase in junction spaces composing these texts in 4A is paired with increased diversity of LMs filling these spaces, according to Table 3, in which the sense of addition is linked to the occurrences of *juxtaposition, e* and *também*; that of alternative, to *juxtaposition* and *ou*; of cause, to *juxtaposition, e, porque, então* and *pois*; as well as the occurrences of contrast, marked by *juxtaposition, mas* and *se não*; and

(4) differently than the LMs of the prescriptive and argumentative DTs, which have increased in the texts of 4A, those of the narrative DT have decreased (26% less occurrences in 4A than in 2A). However, as we look at this result compared to the frequency of occurrences of *juxtaposition*, we detect that this reduction equals only 3.4%, which indicates the continuity of the subject-writer relation based on blank space in order to create senses in narrative texts of 4A.

Having detected the most frequent senses, in each DT, and the most frequent form (*juxtaposition*) by which these senses materialize in the texts, we proceed to present examples, in order to illustrate, now based on the qualitative analysis, how the form-sense relation takes place in junction spaces characterized as such in the investigated traditions.

Junction by Juxtaposition in Data from Writing Acquisition

Junction spaces defined as being of *juxtaposition* are described in terms of P, with various senses, which are often related to semantic movements based on inference patterns that depart from the most concrete sense towards a more abstract one — inferable in this junction space, with or without linguistic markers. In the linguistic-discursive approach, the semantic displacements mark the writer's movement in the textualization process and is embedded in a relation which connects phylogenesis and ontogeny, based on the scheme proposed by Kortmann (1997), leveraged for the analysis.

In juxtapositions, the most concrete sense is that of *addition*, which is always related to addition of information, often new (but not exclusively). This acts in the enunciation chain, for the purpose of textual progression. Departing from the sense of *addition*, the

observed semantic displacements have presented the following possibilities:

Table 4 – Movements of Senses in Juxtaposition Spaces

Narr DT		Presc DT		Arg DT	
2A	4A	2A	4A	2A	4A
A > TP	A > TP	A > TP	---	A > TP	---
A > (TP >) C	A > (TP >) C	A > (TP >) C	A > (TP >) C	A > Ct	A > Ct
A > (TP >) Ct	A > (TP >) Ct	A > (TP >) Co	A > (TP >) Co	---	A > C
A > Cc	---	---	A > Ct	---	A > Al
---	(A >) Cp > Ct				

Source: Author's data.

In (1), (2) and (3), below, the excerpts from the narrative, prescriptive and argumentative DT illustrate occurrences of juxtaposition in junction spaces in which, based on the more concrete sense of *addition*, we infer the more abstract sense of *posterior time*, according to each tradition.

- (1) O POCO ENTRO NA CASA DE MADEIRA Ø [E1/4A/TDnarr]
BATEU NA PORTA

PRIMEIRO CONTI **DEPOIS** OS OUTROS
PARTICIPANTES CE ESCONDE Ø O PEDAGOR
ELE PREUCURA OS PARTICIPENTES CE ELE
(2) TIACHAR UM PARTICIPENTE SAIDAPARTIDA [E1/2A/TDpresc]
CE O PEGADOR ACHAR TODOS O PEGADOR
GANHA A PARTIDA

Ø BOA BRINCADEIRA

-
- OICEBOLINHA Ø ESTA TUTO BECOM VOCÊ
Ø EU QUERO COMFENSA COM Ø BORFAFOR
(3) PARA DE XINGAR A MONICA **PORQUECE** [E1/2A/TDarg]
PARA DE XINGAR A MONICA DE DOU UM
BRESETE MUITO LEGAL

In (1), produced by a writer from class 4A, through the addition of a new piece of information “knocked on the door”, the sequentiality of the narrated actions in time can be noticed (“o porco entrou na casa de madeira, [*depois* o lobo] bateu na porta” [the pig entered the wooden house, [*then* the wolf] knocked on the door]). In (2), an excerpt of the prescriptive DT produced by a writer from 2A, the juxtaposition occurs in a context which is strongly marked by the presence of other LMs with temporal sense, as “primeiro” (first) and “depois” (then), thus indicating a favorable junction space for the inference of this sense, based on the more concrete sense of addition, referring to addition of new information in the text. Thus, there is a set of rules which must be followed and which take place in enunciations marked by temporal sequentiality in junction spaces and by injunctiveness, especially in the verb mode and conditionality which is also present in these spaces, as we shall point out ahead. The excerpt, in (3), of the argumentative DT, produced by a writer from 2A, features a sequence of three occurrences of juxtaposition, in a context in which, again based on the sense of addition, we can infer the more abstract sense of posterior time, in a sequentiality which firstly characterizes the structure of a greeting (“Oi, Cebolinha, está tudo bem com você?” [Hi, Jimmy Five, how are you?]), and then, the introduction of the topic/subject of the text, based on a request to have a conversation (“eu quero conversar com [você] Ø Por favor, para de xingar a Mônica”) [I want to talk to (you) Ø Please stop calling Monica names”].

The occurrences of juxtaposition, in (4), (5) and (6) below, illustrate junction spaces in which, based on the more concrete sense of *addition*, the more abstract sense of *cause* can be inferred, involving *posterior time* or not, in texts from the narrative, prescriptive and argumentative DT, respectively, produced by writers from 4A.

(4)	OS PORQUINHO OVIRAM QUELO ESTAVA POR PETO. Ø OS TRÊS PORQUINO TRACARAM A PORTA	[E1/4A/TDnarr]
(5)	ELE LEVA CARTÃO VERMELHO Ø ELE E SOSPEISO DO JOGO	[E2/4A/TDpresc]
(6)	CEBOLINHA PARA Ø VOCE TEM QUE A PRENDER PARA DE XINGAR A MONICA Ø NÃO E LEGAL	[E1/4A/TDarg]

In the narrative excerpt, in (4), the added information follows the iconicity principle regarding the sequence, in the world, of the narrated events: there is a temporal posteriority of “os três porquinhos trancaram a porta”, [the three pigs locked the door] concerning “os porquinhos ouviram que ele [o lobo] estava perto” [the pigs heard that he (the wolf) was nearby], which sets the linguistic-pragmatic context enabling the inference of the sense of *cause* in the complex: “[Since] they heard that he was nearby, the pigs locked the door”, according to the cause-effect scheme. In the prescriptive excerpt, in (5), again, the added enunciation allows us to establish the sense of *cause*, in a junction space marked by the introduction of a set of rules referring to “how to play soccer”: he receives a red card, [therefore/because of that/thus] he is suspended from the game”, in a movement which, ultimately, can be interpreted as conclusive. In the argumentative excerpt in (6), the second occurrence of juxtaposition illustrates the semantic displacement between *addition* and *cause*. The new piece of information inserted in “Não é legal” (That’s not cool) allows us to infer, based on what has been previously presented, that there is a causal relation following the assertion-explanation scheme (“you must learn to stop calling Monica names (assertion) [because] that’s not cool” (explanation)), where the subsequent enunciation, of injunctive character, explains the foregoing assertion. In this context, the only

temporal reading would refer to the sequentiality which is typical for the linearity of *in praesentia* relations, on a syntagmatic level.

The occurrences in (7), taken from texts of the prescriptive DT, produced by writers from 2A and 4A, illustrate the displacement between *addition* and *condition*, through *contingent time*:¹⁴

- (7) RELA COMGELA
 PARA BRINCAR DE RELA COMGELA
 TEM QUE DOIS PEGADORES
 QUANDO ELES CORRE VOCÊS SE
 ESPALHA CI UM PEGADOR TI PEGA
- (a) VOCÊ TEM QUE FICAR PARADO Ø [E1/2A/TDpresc]
 OS QUE AINDA FORÃO PEGADO
 ELES PODE PASSAR EMBAIXO DA SUA
 PERNA Ø VOCÊ QUE FOI PEGADO
 MANTER AS PERNAS ABERTA **SE** O
 PEDOR PEGAR TODOS ELE GANHA
-
- (b) TEM QUE CORRER, DE OUTRA,
 PESSOA TIPO Ø VOCÊ TIRA [E1/4A/TDpresc]
 PEGADOR Ø VOCÊ, TEM, QUE
 CORRER ATRAS DA OUTRA PESSOA

In (7(a)), both occurrences of juxtaposition are observed in junction spaces which, based on the more concrete sense of *addition* related to the addition of new information in the text, enable us to infer the more abstract sense of *contingent time*, given the habituality of the actions. In one last movement, this habituality sustains the inference of the sense of condition (evident in the paraphrases: “If they haven’t been caught, they can cross through your legs” and “if you have been caught, keep your legs open”). This is a context marked by the presence of circumstantial relatives, in which the relative clause, introduced by *que* (which) bears the sense of condition, as shown by

¹⁴ This kind of semantic displacement was detected exclusively in texts from this DT.

the paraphrases: “Those *which have [not] been caught yet*, they can cross through your legs/*if they haven’t been caught yet*, they can cross through your legs” and “you *who have been caught*, keep your legs open/*if you have been caught*, keep your legs open”.¹⁵ In addition to the complexes which are directly involved in the junction spaces considered in this analysis, other ones in that excerpt, with the LMs *quando* (when) and *se* (if), equally allow us to see the repeatability of the sense of condition in the prescriptive text at hand.

In (7(b)), the enunciation introduced by juxtaposition is also interpreted with the more concrete sense of *contingent time*. The habituality of the actions presented in this complex, in turn, provide the necessary context for the inference, in this junction space, of the more abstract sense of *condition* (“[every time/if] you draw the catcher role, you must run after another person”), typical for the prescriptive DT. In this complex, the more concrete sense of *addition* is marked on the surface of the text by the LM *tipo* (like), contiguous to the juxtaposition at hand, in whose way of functioning we see the addition of an explanation about the previously presented rule, according to the Elaboration move, described by Halliday (1985)¹⁶.

The occurrences of juxtaposition, in (8), (9) and (10), illustrate junction spaces in which, based on *addition*, we can infer *contrast*, either involving further meanings or not.

¹⁵ For a more detailed approach to circumstantial relatives, see Longhin; Lopes-Damasio (2014).

¹⁶ A paraphrasis of this excerpt which would be closer to the conventional writing could be: “tem que correr atrás de outra pessoa. Por exemplo, se você tira pegador, você tem que correr atrás da outra pessoa”. [You must run after another person. For example, if you draw the catcher role, you must run after the other person.]

(a)	FOI CENTAR NA CEGUNDA CADEIRA Ø ELA NÃO COMCIGUIA CENTAR	[E1/2A/TDnarr]
(8)	UM DOS PORQUINHO RESOVEU FAZER SUA CASA DE PALHA. Ø O (b) SUGUDO PORQUINHO FEZ SUA CASA DE MADEIRA. Ø O TERSEIRO PORQUINHO FEZ SUA CASA DE TIJOLO	[E1/4A/TDnarr]
(9)	SE VOCÊ CONSIGUIR, PEGAR, A PESSOA, VOCÊ, NÃO VAI, SER O, PEGADOR Ø A PESSOA QUE, VOCÊ PEGOU VAI TER QUE SER A PEGADORA	[E1/4A/TDpresc]
(10)	OLHA EU SINTO VERGONHA QUANDO TE VEJO Ø VOCÊ NÃO É ASSIM	[E1/4A/TDarg]

In (8(a)) and (8(b)), taken from narrative texts produced by writers from 2A and 4A, based on the more concrete sense of *addition*, the more abstract sense of *posterior time* is inferred by the sequentiality of actions in time. In this temporal relation, the junction space opens up to the inference of the yet more abstract sense of *contrast*: in (8(a)), marked by the negative appearing in the second parataxis member (“she went to sit on the second chair, [but] she could not sit”), whereas in (8(b)), it is marked by the implicit *comparison* of differences between the actions of each pig (the first made his house of straw; the second, of wood; and the third, of bricks).

In (9), in the prescriptive DT, based on the *addition* of new information to the text, the junction space opens up to the inference of the more abstract sense of *contrast*, again with the opposition marked by the negative: you will *not* be the catcher, [but] the person *will have to be* the catcher. Finally, in (10), in the argumentative DT, the contrast is inferred in the junction space with the more concrete sense of *addition*, as shown by the paraphrase: “look, I feel ashamed

when I see you [calling Monica names], [*but* I know that] you're not like that". In this case, the shameful behavior of Jimmy Five, previously described in the text, according to the proper persuasion strategy for argumentation, turns into a counter-argument (you're *not* like that), in order to persuade the character to change his behavior. Thus, the contrast depends on this resignifying move of the previous argument in order to convince the Other; furthermore, it displays the reinforcement of the negative, which is also marked linguistically.

Final Remarks

In the set of analyzed texts, the use of juxtaposition is interpreted as a gesture of the subject/writer suggesting the fact that they share knowledge with their Other/recipient at the moment of enunciation, or, in other words, that they rely on a sense which is opaque in their text. Along the same lines of Capristano & Oliveira (2014) and Corrêa (2004), we suggest that, since the writer believes that the context in which their enunciation was produced is *embodied in their writing*, they join clauses/text portions in a juxtaposed manner, without specifying by linguistic linking mechanisms the codification of various sense relations, just as they perform other moves, such as using definite noun phrases and pronouns without referents.

Nevertheless, this gesture of the writer in the written mode of enunciation – here pointed out in a description which captures their move to establish the senses of the text – displays a specificity, as a gesture which is performed in relatively stable enunciations: at the same time as it points to the context, it also leaves traces in the co-text, i.e., linguistic markers which bring the Other/recipient closer to the sense relation which can only be truly understood in the pragmatic-discursive domain. This indicates that the subject

inserts him/herself in the writing, circulating across what is fixed, but also what is gapful in the traditions, and for this movement, chooses parataxis by juxtaposition, a strong indicator of the traditions through which they circulate in oral discursive practices. In this respect, we call attention to the DT of *spontaneous conversation* or *dialog* (beyond the understanding of direct/indirect speech), as a tradition which characterizes, in a specific way, what we call a *tradition present in discursive practices*, especially that of informal register.

The texts of the three analyzed DTs appear mixed with the DT of spontaneous conversation or dialog in the focused junction spaces: those which are not filled by a linguistic linking mechanism, known as linking technique of juxtaposition. The gesture represented in the tactic mechanism of the clause juxtaposition could be defined as a *fissure*, as long as it is understood as a gap which could be filled by the Other/recipient who takes into account a sum of linguistic traces – in the sense of what is traditional, and thus, fixed in the texts — and of discursive traces, recognized as the relation between the DTs under consideration: narrating and talking/having a dialog; teaching/instructing/prescribing and talking/having a dialog; arguing/persuading and talking/having a dialog.

Perhaps this result makes it seem as if there were a one-way path between oral and literate practices, in the sense that writing acquisition would occur only in this direction. However, as we acknowledge juxtaposition as being a “part” of the broader universe of junction¹⁷, where the prevalent aspect in a gesture yields space to that which prevails in the linguistic contextualization, marked by junction spaces filled by essentially linguistic LMs, especially in

¹⁷ Explored only in introductory terms here; see subsection *The tactic and semantic context of junction in data from writing acquisition*, in the section devoted to the introduction of the data analysis.

their prototypical usage (such as *mas*, for *contrast*; *se*, for *condition*; *para*, for *purpose*; *quando/aí*, for *time*; *porque*, for *cause*; and *ou*, for *alternative*), we must acknowledge that these same traces bear an image of institutionalized writing.

Thus, to close this reflection, we retrieve a quote by Corrêa (2013), proposing a dialog based on it: “[...] the lack of some verbal element might indicate not actually a fault, but a place which marks a presence: namely, of some intergeneric relation which is relevant to the writer, but not yet recognized for the produced genre” (Corrêa, 2013, p. 496, our translation).¹⁸ In this chapter, juxtaposition, seen itself as a LM, indicates the place/space marking this presence. When it comes to data from writing acquisition — viewed in its constitutive heterogeneity — the dialog appears, on one hand, as an imprint of the actors who usually face each other in a given text/genre/DT (dialog as a conversation), and on the other hand, as restitution of the foundational dialogical character of language (dialog as replica).

The result of this description and this discussion could support the teacher’s training in acknowledging the semantic-discursive movement, which is connected to the tactic configuration of texts displayed in this dialog that is constitutive to it, by presenting a cue to the teaching of writing, based on texts produced by the students, especially in regard to their cohesive relation or, furthermore, to the relation between text and grammar within the linguistic function and usage and apart from any sort of normativity. The lack, now viewed as presence, according to the relation between opacity and transparency of writing, may open new teaching possibilities, given that, ultimately, this is a way of looking at students’ texts which is detached from the more common idea of error, frequently associated to what is missing compared to what would be expected.

¹⁸ “[...] a falta de algum elemento de natureza verbal pode indicar não propriamente uma falta, mas um lugar que marca uma presença: o de alguma relação intergenérica relevante para o escrevente, mas ainda não reconhecida para o gênero produzido” (Corrêa, 2013, p. 496).

This means that we are arguing in favor of a way of teaching how to write beyond the “compositional paradigm” (Cardoso; Pereira, 2015), in which the teacher successively requests texts, corrects and returns them, without the opportunity for reflective feedback about the text with mediation by peers and by the most experienced writer, the teacher. An effective pedagogy of writing must make use of the students’ texts (textual products) and can and should intervene during the production processes. In a study about grammatical choices and the narrative quality in collaborative writing of students at primary school, in Portugal (children aged 6 to 10, in regular age), a video analysis was made of story-writing processes, performed in pairs by the same children, when they attended 2nd grade, and later, 4th grade. The processes and textual products were analyzed (Cardoso *et al.*, 2023), and through comparison, the results reinforced the importance of pedagogical devices which anticipate precisely a closer mentoring of the children’s writing by the teacher, enabling them to reflectively return to their texts with accurate guidance for them to establish a link between speech/orality and writing/literacy. Here, the occurrences under appraisal would benefit from this approach. For instance, as we have suggested with the quoted study:

The teacher monitoring of the writing process may be so specialized at the point that (s)he may choose an excerpt from a dyad for detailed reading to detect and solve problems – that would be, as we may call it, a “Detailed Reading of Student Text” (DRST, in Portuguese, “Leitura Detalhada do Texto do Aluno”, LDTA). It would also be possible for teacher to present students the comparison between a student excerpt and teacher reconstructed excerpt (Cardoso *et al.*, 2023, p. 164).

Thus, the *reflective feedback* is linked to a pedagogical device which can be understood as a *work concept* for writing (see Corrêa, 2013), whose interest lies in the teacher's action in support of a metalinguistic movement of the writer regarding their writing, viewed as part of the process which will lead the(ir) text – as a product – to come closer to the corresponding of conventional writing. In other words, putting the transparency of writing on hold could open up possibilities for this didactic work, as its opacity is acknowledged.

Hence, whether in enunciative-discursive terms or in didactic terms, as highlighted by Corrêa (2022, p. 214), the approach to the subject's return to a text, considered to belong to a given genre or DT, in the field of literacy, requires a delineation of the reflectiveness phenomenon based on a key aspect: the relation with the Other. For the task of teaching based on the relation between the subject and language/writing, as we have set forth in this study, and, particularly, in the “meta”-relations, “the subject's participation upon returning to their own texts revolves around the representation of their relation with their others” (Corrêa, 2022, p. 214).¹⁹

Acknowledgment

To Fapesp (Process n. 2022/02850-0)

References

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de Aquisição de escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

¹⁹ “[A] participação do sujeito quanto ao retorno ao próprio texto gira em torno da representação de suas relações com seus outros” (Corrêa, 2022, p. 214).

ABAURRE, Maria Bernadete M. Língua oral, língua escrita: interessam, à linguística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 9., 1990, Campinas. **Anais**. Campinas: IEL/Unicamp, 1990. p. 361-381.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **Le rapport à l'écriture**. Aspects théoriques et didactiques. Nouvelle édition revue et augmentée. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2015.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **Le rapport à l'écriture**: aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2000. (Col. Savoirs Mieux).

BYBEE, Joan. Mechanisms of change in grammaticalization: the role of frequency. *In*: JANDA, R. D.; JOSEPH, B. (ed.). **The Handbook of Historical Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 602-623.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro; OLIVEIRA, Elaine Cristina de. Escrita infantil: a circulação da criança por representação sobre gêneros discursivos. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v.58, n. 2, p. 347-370, 2014.

CARDOSO, Inês *et al.* A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. **Palavras - Revista Em Linha**, Lisboa, n. 2, p. 35-54, 2019.

CARDOSO, Inês *et al.* Grammatical Choices and Narrative Quality in the Collaborative Writing of Primary School Students. *In*: SPINILLO, Alina Galvão; SOTOMAYOR, Carmen (ed.). **Development of Writing Skills in Children in Diverse Cultural Contexts**: Contributions to Teaching and Learning. Switzerland: Springer, 2023. p. 137-168.

CARDOSO, Inês; PEREIRA, Luisa Álvares. A relação dos adolescentes com a escrita extracurricular e escolar. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, v. 54, n. 1, p. 79-107, 2015.

CARDOSO, Maria Inês Almeida. **A relação com a escrita extra-escolar e escolar**. Um estudo no Ensino Básico. 2009. Tese (Doutorado em Didáctica). Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. A reformulação e seu(s) outro(s): um exemplo no campo dos letramentos acadêmicos. *In*: LARANJEIRA, Rómima de Mello; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva; PARIS, Larissa Giacometti (org.). **Letramentos Acadêmicos no Brasil**: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 205-232.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Arranjos referenciais de tempo em textos de pré-universitários: letramento e oralidade. **Gragoatá**, Niterói, n. 25, p. 75-93, 2º semestre de 2008.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, p. 481-513, 2013.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filologia e linguística portuguesa**. São Paulo, n. 9, p. 201-211, 2007.

FERRARI, Luísa; LOPES-DAMASIO, Lúcia Regiane. Aquisição da escrita argumentativa: a resignificação do discurso do outro pela ilusão da argumentação. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 2, 2023.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

KABATEK, Johannes. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. **Lexis**, v. 29, n. 2, p. 151-177, 2005.

KOCH, Peter. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. *In*: FRANK, B Barbara; HAYE, Thomas; TOPHINKE, Doris (ed.). **Gattungen mittelalterlicher schriftlichkeit**. Tübingen: Narr, 1997. p.43-79.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. **Lingua hablada en la romania**: Espanol, Francés, Italiano. Madrid: Editorial Gredos, 2007.

KORTMANN, Bernd. **Adverbial Subordination**: a typology and History of Adverbial Subordinators Based on European Languages. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1997.

LONGHIN, Sanderléia Roberta; LOPES-DAMASIO, Lúcia Regiane. Construções relativas com traços circunstanciais: causa, condição e contraste. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 18, n. 2, 2014.

LONGHIN-THOMAZI, Sanderléia Roberta. Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 55, n. 1, São Paulo, p. 225-248, 2011a.

LONGHIN-THOMAZI, Sanderléia Roberta. Junção e(m) aquisição: aspectos morfossintáticos e cognitivos. **Gragoatá**, Niterói, n. 30, p. 221-238, 2011b.

LOPES-DAMASIO, Lúcia Regiane. **Escrita infantil**: junção e tradição discursiva. Editora UNESP, 2022.

LOPES-DAMASIO, Lúcia Regiane. O movimento linguístico-discursivo na aquisição da escrita: uma abordagem dos mecanismos de junção aditivos na construção de sentidos no texto. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 21, p. 147-170, 2019.

LOPES-DAMASIO, Lúcia Regiane. Para uma abordagem linguístico-discursiva da justaposição oracional: oral e escrito em práticas de letramento. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 60, p. 287-317, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEKAREK-DOEHLER, Simona. *et al.* Configurations paratactiques et grammaire dans l'interaction. *In*: BÉGUELIN, Marie-José; AVANZI, Mathieu; CORMINBOEUF, Gilles (ed.). **La Parataxe Berne**: Peter Lang, 2010. p. 387-340. (Collection Sciences pour la communication; tome II: Structures, marquages et autres classes de parataxes).

PEREIRA, Luísa Álvares. A Produção de Textos na Escola – um Percurso para uma Didática (da Literacia) da Escrita. *In*: MARTINS, Isabel P. (org.). **Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF**: um itinerário pelas lições de agregação. Aveiro: UA Editora, 2019. p. 795-840.

PEREIRA, Luísa Álvares; BARBEIRO, Luís Felipe. A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. *In*: LUNA, M. J. de M.; SPINILLO, A. G.; RODRIGUES, S. G. (ed.). **Leitura e produção de texto**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 51-80.

RAIBLE, Wolfgang. Linking clauses. *In*: HASPELMATH, Martin *et al.* (ed.). **Language typology and language universals: an international handbook**. Berlin: Walter de Gruyter, 2001. v. 1, p. 590-617.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Editora Mercado de Letras, 2004.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

THUMM, Markus. The Contextualization of Paratatic Conditionals. **InLiSt - Interaction and Linguistic Structures**. Konstanz, n. 20, p. 1-39, Sep. 2000.

Novas abordagens utilizando linhas de concordância para o aprimoramento da leitura e da escrita acadêmica em língua inglesa em todas as áreas¹

PAULA TAVARES PINTO

PETER CROSTHWAITE

¹ Os autores agradecem os auxílios recebidos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo nº 2022/05908-0) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, processo nº 307287/2021-1).

1 Introdução

Navegar pelas complexidades da escrita acadêmica em inglês pode ser um grande desafio, especialmente para pesquisadores no início de suas carreiras acadêmicas. Para falantes não nativos de inglês, que podem não ter tido muito contato com o inglês acadêmico, a tarefa se torna ainda mais difícil. Pesquisadores como Swales e Feak (2004, 2009), Lee e Swales (2006), Cortes (2007) e Hyland (2014) investigaram extensivamente as especificidades linguísticas da escrita acadêmica, no entanto, apesar de seu aprofundamento, certas nuances, incluindo o uso de padrões lexicais e terminologia especializada, podem passar despercebidos por pesquisadores iniciantes. Vários estudiosos demonstraram (Charles, 2012; Chang; Swales, 2014; Flowerdew, 2019) que autores iniciantes empregam, inadvertidamente, combinações de palavras que divergem da linguagem natural de sua comunidade científica, possivelmente dificultando a aceitação de seus artigos. Estudiosos como Karpenko-Seccombe (2020), Frankenberg-Garcia *et al.* (2022), Pinto *et al.* (2021) também apontaram outros desafios acadêmicos enfrentados por falantes não nativos de inglês ao escreverem artigos científicos.

Nesse contexto, a linguística de *corpus* surge como uma fonte fundamental de informação, fornecendo um conjunto de ferramentas que podem auxiliar pesquisadores de diversas áreas na identificação de padrões linguísticos do discurso acadêmico em todas as disciplinas. Como uma subárea da linguística de *corpus*, a Aprendizagem Movida por Dados (*Data-driven learning* – DDL) (Johns; Scott, 1986; Johns, 1991; Tribble, 2010) é uma abordagem de ensino de línguas que prioriza o uso de dados linguísticos autênticos presentes em *corpora* computacionais para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de línguas. No contexto do ensino de línguas, esta

abordagem incentiva os alunos a identificar padrões linguísticos e características do uso da língua que podem ser incorporadas a materiais didáticos e atividades de ensino de línguas. É importante destacar que a DDL se baseia na curiosidade dos alunos em explorar e descobrir padrões e regras linguísticas mais típicas e frequentemente utilizadas pelos usuários da língua. Dessa forma, a DDL requer que os alunos assumam um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem de línguas por meio da análise de dados. Alguns dos principais autores na área de DDL incluem McCarthy e Carter (2006) que escreveram extensivamente sobre aplicações de *corpus* no ensino de línguas; Reppen (2010), conhecida pelo seu trabalho em linguística de *corpus* e desenvolvimento de materiais didáticos; e Boulton (2010), que preencheu a lacuna entre a investigação linguística e a pedagogia, tornando materiais de aprendizagem de línguas mais atualizados e eficazes.

Para que alunos de línguas e seus professores possam aplicar a abordagem DDL, vários pacotes de *softwares*, como MicroConcord (Johns; Scott, 1986), WordSmith Tools (Scott, 2004) e AntConc (Anthony, 2023) permitem aos usuários consultar e manipular dados em linhas de concordância para análise. Os profissionais de DDL aprendem a integrar esses dados em atividades pedagógicas para alunos de línguas que têm acesso a laboratórios de informática ou computadores pessoais, as chamadas atividades “*hands on*”. Os professores de línguas também podem produzir com antecedência as chamadas atividades “*hands-off*” para serem levadas às suas aulas, caso não tenham acesso à internet. Como exemplo, Pinto *et al.* (2023) publicaram recentemente um conjunto completo de atividades para serem aplicadas como atividades práticas que podem ser utilizadas em aulas com alunos mais jovens ou em instituições de ensino superior com foco em língua, cultura e tradução. De forma semelhante, Le

Foll (2021) e Goulart e Veloso (2023) apresentam duas publicações de recursos abertos para professores de línguas que se concentram no ensino de línguas e em aulas de Inglês com Fins Acadêmicos (*English for Academic Purposes* – EAP), respectivamente.

A principal abordagem adotada em muitos estudos dessa área envolve o uso de linhas de concordâncias para a análise linguística. O uso das concordâncias é:

[...] um meio de acessar um *corpus* de textos para mostrar como qualquer palavra ou frase do texto é usada nos contextos imediatos em que aparece. Ao agrupar os usos de uma determinada palavra ou frase na tela do computador ou na forma impressa, as concordâncias mostram os padrões em que determinada palavra ou frase é normalmente utilizada² (Flowerdew, 1996, p. 97).

De acordo com Sinclair (1991):

Uma concordância é uma coleção de ocorrências de uma forma de palavra, cada uma em seu próprio ambiente textual. Na sua forma mais simples, é um índice. Cada forma de palavra é indexada e é dada uma referência ao local de ocorrência em um texto³ (Sinclair, 1991, p. 32).

Quando incorporadas em atividades de DDL, as linhas de concordância possibilitam aos alunos se tornarem “detetives da linguagem” (Johns, 1997) à medida que consultam exemplos de linguagem autênticos a partir de dados do *corpus*, com a intenção de promover o reconhecimento de padrões e melhorar as generalizações

² [...] a means of accessing a corpus of text to show how any given word or phrase in the text is used in the immediate contexts in which it appears. By grouping the uses of a particular word or phrase on the computer screen or in printed form, the concordances show the patterns in which the given word or phrase is typically used. (Flowerdew, p. 1996, 97).

³ A concordance is a collection of the occurrences of a word-form, each in its own textual environment. In its simplest form it is an index. Each word-form is indexed and a reference is given to the place of occurrence in a text (Sinclair, 1991, p. 32).

sobre a forma e o uso da linguagem. A teoria sugere que a concordância leva à aquisição da linguagem por meio de processos construtivos e indutivos, conforme os alunos consultam, reorganizam e manipulam as linhas de concordância para expor padrões linguísticos subjacentes em foco (Johns, 1991; Tribble, 2010, Boulton, 2010). A importância das linhas de concordância para melhorar a compreensão da leitura não pode ser subestimada, e Cobb (1999) enfatiza o potencial das concordâncias para melhorar a rápida expansão do vocabulário ao encontrar novas palavras em vários contextos.

Para alguns pesquisadores, o uso de concordâncias é a DDL. No entanto, para muitos, as concordâncias são apenas uma parte do quebra-cabeças, estando os alunos também cada vez mais expostos a informações estatísticas e visuais que acompanham as informações de concordâncias, conforme o poder e a funcionalidade das ferramentas de *corpus* continuam a ser desenvolvidas. A confiança excessiva nas concordâncias como o único meio através da DDL tem sido criticada por vários pesquisadores (por exemplo, Tribble, 2010; Boulton, 2017a; Lee; Warschauer; Lee, 2017) como um obstáculo ao campo, na medida em que os estudos de concordância mais bem-sucedidos tendem a se concentrar em estudos avançados, estudantes de inglês de nível universitário com os meios técnicos e linguísticos para recuperar, classificar e compreender concordâncias extraídas (principalmente) de *corpora* de registros acadêmicos (por exemplo, Bowker; Pearson, 2002; Gaskell; Cobb, 2004; Charles, 2011).

Mais recentemente, temos visto discussões sobre as vantagens e desvantagens do uso da inteligência artificial generativa (GenAI) como uma alternativa viável à concordância para a DDL. Lin (2023) identificou *prompts* para serem usados com ChatGPT que permitem que concordâncias sejam produzidas no mesmo formato KWIC mais comumente usado em estudos DDL, aproveitando o vasto conjunto de dados subjacente ao ChatGPT para DDL. Crosthwaite

e Baisa (2023) defendem uma reconsideração da gestão tradicional da aprendizagem movida por dados por trás dos concordanciadores e propõem a abertura de novas possibilidades integrando o ‘D’ em DDL com abordagens assistidas por GenAI. Os autores destacam que os *corpora* continuarão a oferecer vantagens sobre o GenAI em determinadas situações, ao mesmo tempo que reconhecem a capacidade do GenAI para resolver problemas persistentes em DDL baseado em *corpus*. Mizumoto (2023) propõe a integração da DDL e da GenAI para uma compreensão abrangente do uso da linguagem e a reavaliação da DDL dentro de uma estrutura de uso de recursos metacognitivos (*Metacognitive Resource Use* – MRU) para analisar seus pontos fortes e mitigar seus pontos fracos.

Claramente, o campo da DDL precisa abandonar sua obsessão com a concordância tradicional se quiser sobreviver à era GenAI. Esta questão requer inovação nas ferramentas de *corpus* utilizadas para a DDL para expandir os limites da concordância para novas oportunidades de envolver os alunos na “aplicação” dessa abordagem. Neste capítulo, focaremos no uso de várias ferramentas de *corpus* bem conhecidas, bem como no *CorpusMate*, uma nova plataforma de *corpus* desenvolvida por Crosthwaite e Baisa (2023) que oferece uma experiência de análise de dados linguísticos simplificada e adaptada para alunos do ensino secundário. Acreditamos que essa plataforma também possa ser utilizada com sucesso por alunos universitários não nativos de inglês durante o seu primeiro contato com este tipo de linguagem especializada, dada a sua utilização atual por professores de línguas e em formação, conforme Chung *et al.* (2024). Como proposta de encaminhamento, discutiremos como um *corpus* “faça-você-mesmo” sobre Química de Agrotóxicos (Souza, 2019, 2023; Pinto *et al.*, 2023) pode ser útil no ensino de conteúdo e linguagem para alunos de graduação em Química. Observe que este capítulo não afirma, de forma alguma, que precisamos acabar com as concordâncias, mas que

novas abordagens que envolvem o uso de concordâncias podem abrir novas possibilidades para uma DDL bem-sucedida. Com base em exemplos das disciplinas SHAPE (Ciências Sociais, Humanidades, Artes para Pessoas e Economia) e STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática), ilustramos como os investigadores podem explorar concordâncias para melhorar a escrita dos seus próprios artigos de investigação. Ao fazê-lo, lançamos luz sobre os processos de aprendizagem autônomos que surgem como resultado, em última análise, auxiliando os pesquisadores a dominarem o inglês acadêmico por meio de uma compreensão diferenciada da escrita dos seus pares.

2 O uso 'tradicional' de linhas de concordância para ensino de línguas

As linhas de concordância, conforme apresentadas pela exibição *Key Word in Context* (KWIC), oferecem um meio eficiente para os usuários explorarem vários exemplos simultaneamente. A lista vertical de sentenças truncadas proporciona uma visão compacta, mas abrangente, permitindo aos usuários observar padrões de uso da linguagem de forma eficiente, conforme mostrado na Figura 1:

Figura 1 – Linhas de concordância com a palavra de busca *sustainability* no programa Lextutor⁴

001. t resolve conflicts between these different aspects of **SUSTAINABILITY** ? Introduction: Over the last few decades **agriculture**
002. need to centre this on factors that will contribute to **SUSTAINABILITY** . Although each rural community will be d **agriculture**
003. community will be different and therefore will achieve **SUSTAINABILITY** through different means, there are some **agriculture**
004. es and it is considering the environment by looking at **SUSTAINABILITY** and adaptability to the local environmen **agriculture**
005. for factor that affects sustainable rural communities. **SUSTAINABILITY** and the Conflicts: The different aspects **agriculture**
006. ainability and the Conflicts: The different aspects of **SUSTAINABILITY** that have been mentioned (rural econom **agriculture**
007. ct that the conflicts between the different aspects of **SUSTAINABILITY** must be resolved. I feel that by doing t **agriculture**
008. among the resource-poor farmers. Issues related to the **SUSTAINABILITY** of TOT mode have been highly discussed. **agriculture**
009. tor of its appropriateness, profitability and probable **SUSTAINABILITY** " (CIDA, 2003). In our days, the concepts **agriculture**
010. assessment of agricultural projects in order to achieve **SUSTAINABILITY** and improve livellhood or rural commun **biology**
011. an environmental management system in order to achieve **SUSTAINABILITY** and prevention of pollution. Six princip **agriculture**
012. r activities to the public and to raise the awareness. **SUSTAINABILITY** ; ensure to keep balance the need for dev **biology**
013. g that the rotation process is vital to the productive **SUSTAINABILITY** of an organic farm. The success of the **agriculture**
014. that Rushall is facing an active learning curve - with **SUSTAINABILITY** over time being the ultimate test. Refer **agriculture**
015. r round to minimize the costs of bringing them inside. **SUSTAINABILITY** It is currently unclear as to whether th **agriculture**
016. land and I feel that they will contribute towards the **SUSTAINABILITY** of livestock on the Wolds. I think that **agriculture**

Fonte: Programa Lextutor.

⁴ Lextutor disponível em: <https://www.lextutor.ca/conc/eng/>. Acesso em: 09 dez. 2023.

Os resultados do KWIC fornecem uma “foto instantânea” de como o léxico é normalmente usado. Este recurso permite que os alunos se concentrem nos padrões linguísticos centrais e típicos de um *corpus*. Essa representação concisa ajuda a tirar conclusões sobre os padrões de uso da linguagem. No entanto, algumas limitações do uso de concordâncias na aprendizagem de línguas são discutidas por Tribble (2010), que aponta que algumas ferramentas mostram muitas informações de uma só vez, o que pode dificultar a identificação dos alunos da informação que procuram. Por outro lado, as linhas de concordância, particularmente na visão KWIC, podem libertar os alunos de se enredar na narrativa ou mensagem de um texto. Essa liberdade permite que eles se concentrem na própria língua, promovendo uma compreensão mais profunda dos padrões linguísticos sem se distrair com o contexto.

Tribble também sugeriu que seria necessário “desenvolver novas abordagens para a investigação de *corpus* que [possibilitariam] identificar como são as combinatórias dos itens lexicais e como eles são distribuídos diferentemente dentro e entre textos e coletâneas de textos” (Tribble, 2010, p. 82). Por exemplo, para estudiosos de tradução e instrutores de idiomas que consideram a tradução como a “quinta habilidade”, as concordâncias exibidas em paralelo, com textos originais e traduzidos, podem ser úteis para comparar diferentes idiomas e estilos de tradução distintos. Um dos principais *corpora* paralelos com textos literários em inglês e português é o COMPARA (Garcia; Santos, 2002; Frankenberg-Garcia; Santos, 2014), que foi elaborado para pessoas que nunca usaram *corpora* antes, bem como para usuários experientes com o uso do *corpus*. A título de exemplo, na Figura 2, vemos como as frases são apresentadas lado a lado com a palavra de pesquisa “floresta”, em português:

Figura 2 – Linhas de concordância com a palavra de busca *floresta* no COMPARA⁵

Concordância		
EBJB1(963):	Era uma vez um urso, um bicho feio e disforme, que se escondia do homem e vivia completamente sozinho na floresta .	There once was a bear, an ugly and deformed creature, who hid from the world and lived all alone in a wood.
EBJB1(1072):	Clarões de luz na floresta , que Julien pensava serem estrelas baixas no céu, são afinal os olhos dos animais a vigiar: gatos selvagens, esquilos, corujas, papagaios e macacos.	Flashes of light in the forest, which Julien assumed to be stars low in the sky, prove to be the eyes of watching beasts: wild cats, squirrels, owls, parrots and monkeys.
EBJB2(98):	Algumas espécies mais nobres regressaram pura e simplesmente à floresta , recusando-se a sobreviver nas insultuosas condições que Deus e Noé lhes ofereciam, preferindo, enfim, a extinção e as ondas.	Some of the nobler species simply padded away into the forest, declining to survive on the insulting terms offered them by God and Noah, preferring extinction and the waves.
EBJB2(244):	Todos aqueles animais míticos com que os vossos antigos poetas sonharam: o que vocês pensaram foi que esses exemplares tinham sido inventados pelos ditos poetas, ou então que não passavam de descrições alarmistas de animais entrevistos na floresta , depois de um almooço de caça demasiado pesado. Foi isso o que pensaram, não foi?	All those mythical beasts your poets dreamed up in former centuries: you assume, don't you, that they were either knowingly invented, or else they were alarmist descriptions of animals half-glimpsed in the forest after too good a hunting lunch?
EBJC1(25):	Julgo que Kurtz precisava de audiência, pois numa ocasião em que acamparam na floresta falaram toda a noite ou falou Kurtz, mais provavelmente.	I suppose Kurtz wanted an audience, because on a certain occasion, when encamped in the forest, they had talked all night, or more probably Kurtz had talked.
EBJC1(42):	Cheio de orgulho, informou-me que tinha conseguido tratar de Kurtz durante duas doenças (referia-se a isto naquele tom que se utiliza para falar de um facto arriscado), mas Kurtz tinha o hábito de vagar sozinho e longe, nas profundezas da floresta .	He had, as he informed me proudly, managed to nurse Kurtz through two illnesses (he alluded to it as you would to some risky feat), but as a rule Kurtz wandered alone, far in the depths of the forest.

Fonte: *Corpus COMPARA*.

Alunos de Língua e Tradução poderão observar a palavra “floresta” em negrito e encontrar diferentes traduções para esta palavra em inglês, como *wood* e *forest*. Quando as linhas de concordância são exibidas em frases, elas podem facilitar a observação dos alunos sobre a palavra de pesquisa que desejam analisar. O COMPARA também pode ser útil para os estudantes de tradução visualizarem o mesmo texto traduzido por diferentes profissionais de forma diacrônica. Embora seja uma ferramenta útil para a formação em tradução, ela está focada na Literatura, o que também pode ser relevante para estudantes de Ciências Humanas.

Ao se habituarem à leitura das linhas de concordância, estudantes universitários e jovens pesquisadores compreenderão melhor os padrões linguísticos nos seus próprios campos de pesquisa. Eles poderão analisar sistematicamente como termos ou frases específicas são empregadas no contexto. Além disso, a aprendizagem baseada em dados facilita um envolvimento dinâmico com amostras linguísticas autênticas, expondo os alunos às diversas escolhas linguísticas feitas por autores experientes. Essa exposição imersiva não

⁵ COMPARA disponível em: <https://www.linguateca.pt/COMPARA/>. Acesso em: 09 dez. 2023.

só melhora a sua competência linguística, mas também os incentiva a extrapolar e articular suas ideias, expandindo linhas isoladas em parágrafos coerentes. Em resumo, as linhas de concordância, particularmente no contexto da aprendizagem de línguas aprimorada pela tecnologia e das investigações baseadas em *corpus*, oferecem a alunos e educadores uma ferramenta poderosa para explorar, compreender e aplicar termos e padrões linguísticos específicos da disciplina de uma forma eficiente.

3 Inovações em concordâncias: Introduzindo o *CorpusMate* para o ensino de Inglês com Fins Acadêmicos

CorpusMate, composto por 50.298.976 tokens, é uma plataforma acessível projetada especificamente para alunos mais jovens de Inglês como Segunda Língua (*English as a Second Language* – ESL). A plataforma abrange textos escritos e orais de diversos domínios, incluindo Direito, Saúde e Medicina, Química, Negócios e Economia, entre outros, extraídos de fontes confiáveis como BAWE, TED Talks, Simple English Wikipedia, BBC Teach, Elsevier e BNC 2014 falado. Os textos no *CorpusMate* passam por rigorosa normalização, tokenização e marcação de parte do discurso, com atenção especial à filtragem de palavras. O *corpus* resultante serve como uma fonte rica para a compreensão do uso da linguagem em diversas disciplinas. Na Figura 3 vemos linhas de concordância no *CorpusMate*⁶ com a palavra de pesquisa “*sustainability*”:

⁶ *CorpusMate* disponível em: <https://corpusmate.com/info>. Acesso em: 09 dez. 2023.

Figura 3 – Linhas de concordância com a palavra de busca *sustainability* no *CorpusMate*.

The screenshot shows the CorpusMate search interface. At the top, there is a search bar with the word "sustainability" entered and a "Search" button. Below the search bar, there are navigation links: "All results", "Compare results", "Pattern Finder", and "Distribution by topic". A message indicates that the first 250 results are shown from 984 total results, and there are options to switch to "sentence mode" or "KWIC mode". The main content area displays concordance lines for the word "sustainability", with the word highlighted in orange. The surrounding text is color-coded: blue for words that are common to both the search term and the concordance line, green for words that are only in the search term, and red for words that are only in the concordance line. The text is truncated on both sides, indicated by "14x" and "15x" markers.

Fonte: Plataforma CorpusMate.

Na Figura 3, vemos que a palavra de busca está alinhada e aparece em laranja, em seguida, as combinatórias mais comuns com esta palavra de busca aparecem em azul, verde e vermelho, de acordo com sua proximidade dessa palavra de busca. Algumas das possibilidades de utilização do *CorpusMate* em ambientes acadêmicos internacionais foram discutidas por Pinto (2024), ao propor um conjunto de exploração para o termo “Ocean Health” (Saúde do Oceano). Neste capítulo, mostraremos como esta plataforma pode ser utilizada por estudantes de Engenharia (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics* – STEM) e Economia (*Social Sciences, Humanities, Arts for People and Economy* – SHAPE). Um dos termos constantemente usados pelos estudantes de tecnologia é “gasoduto”, que é definido no *Cambridge Dictionary*⁷ como “um tubo muito longo e grande, muitas vezes subterrâneo, através do qual líquido ou gás pode fluir por longas distâncias”. Porém, a palavra “*pipeline*” está presente em diferentes áreas como Arquitetura, Cultura, História, etc., conforme mostra a Figura 4:

⁷ PIPELINE. In: Cambridge Dictionary. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/pipeline>. Acesso em: 02 dez. 2023.

Figura 4 – Áreas presentes no *CorpusMate* em que a palavra *pipeline* foi pesquisada

Topic distribution of documents

Topic	Documents	Within topic
Technology	7	0.09%
Business and Economics	3	0.06%
Architecture, Planning and Design	1	0.04%
Politics	1	0.03%
Geography, Agriculture and Environment	1	0.02%
Physics	1	0.02%
Mathematics	1	0.01%
Culture, Arts and Music	1	0.01%
History	1	0.01%
Biology	1	0.01%

Fonte: Plataforma CorpusMate.

Os pesquisadores podem selecionar a área de seu interesse, conforme mostrado na Figura 4, ou analisar as linhas de concordância em todas as áreas de uma só vez e ver quais adjetivos, substantivos e verbos são frequentemente combinados com uma palavra de busca, como na Figura 5:

Figura 5 – Linhas de concordância com a palavra de busca “*pipeline*”

Fonte: Plataforma CorpusMate.

As linhas mostradas na Figura. 5 exibem combinações como “*function + pipeline*” (função + gasoduto), “*bioinformatic + pipeline*” (bioinformática + gasoduto), “*software + pipelines*” (*software* + linha de montagem), “*processing + pipelines*” (processamento + linha de produção), “*elastic + pipelines*” (elásticos + dutos) e “*automated + pipeline*” (automatizado + esteira de linha de montagem) que podem direcionar o leitor a diferentes discussões em trabalhos de pesquisa distintos. Seguindo os utilitários apresentados no AntConc4 (Anthony, 2023), ao contrário das concordâncias tradicionais em que o contexto esquerdo/direito do KWIC é classificado em ordem alfabética, o *CorpusMate* organiza as concordâncias pelo padrão de trigramas mais frequente juntamente com o termo de consulta. Desta forma, são apresentados os padrões mais relevantes no topo dos resultados da pesquisa para acelerar e simplificar o processo de consulta sem passar por várias etapas adicionais. Além disso, o *CorpusMate* exibe apenas uma amostra para cada combinação, para evitar sobrecarregar o usuário com combinações frequentes, e os usuários podem clicar na seta no lado direito da concordância para exibir quaisquer acertos adicionais nos dados. As combinações mostradas na figura acima sugerem um padrão de “adjetivo/modificadores+substantivo” que poderia ser utilizado em aulas de EAP para ensinar estudantes de graduação de diferentes áreas que aprenderiam não apenas um padrão de linguagem, mas também o conteúdo que estariam estudando em seus cursos. Ao ler diversas linhas de concordância na mesma área, como em Engenharia, pesquisadores iniciantes poderiam visualizar combinações frequentes de um termo de pesquisa, como vemos na Figura 6:

Figura 6 – A palavra “pipelines” em Engenharia

1. Unfortunately, since there can be no controlled measurements taken for the **pipeline** at different flow rates, some presumptions have been made. ←expand→ [Engineering] (written)
2. The **pipeline** will be able to draw more of flow at a given river flow rate if it was replaced with 6-inch pipe. ←expand→ [Engineering] (written)
3. The **pipeline** is able to draw more of the flow of the river at low river flow rates, as there will likely be excess capacity in the pipe ←expand→ [Engineering] (written)
4. The cost of this upgrade will be ~£4500, which includes pipe costs and labour, for a 6" MDPE **pipeline**. ←expand→ [Engineering] (written)
5. Nick must also consider whether the **pipeline** will last this long, if decides on PVC pipe, it may need to be replaced a lot sooner. ←expand→ [Engineering] (written)
6. There is no real advantage to longer material **pipelines**, everything else equal. ←expand→ [Engineering] (written)
7. What is the effect of longer material **pipelines** and increased average inventory levels? ←expand→ [Engineering] (written)
8. Most of this development was in the **pipeline**, but is evidence of the long term organic growth programme, which scores a perfect 10. ←expand→ [Economics] (written)

Fonte: Plataforma CorpusMate.

Esses pesquisadores poderão ver padrões lexicais comuns na área, como verbos frequentes usados com um termo como “*draw + pipeline*” (escoar + oleoduto). Além disso, eles poderão ver esses verbos usados na voz ativa e passiva, bem como em diferentes tempos verbais. Expandir as linhas é possível no *CorpusMate*, como vemos no Quadro 1. Aqui, os alunos podem aprender quais tempos verbais são usados em partes específicas de um trabalho de pesquisa, levando-os a aprender em uma abordagem *bottom-up*.

Quadro 1 – “Pipeline” usada em um texto de Engenharia

A number of technological problems urgently need to be tackled to enable the effective exploitation of resources in this deep deposit [5]. The drives were backfilled one by one as soon as mining was finished. Broken drill holes may be refurbished into permanent ones by taking out damaged casing and making a non-coupling installation of backfill **pipeline**; in this way, efficient backfilling was secured. The surrounding rock in the repairing tunnels was groutable using cement slurry.

Fonte: Plataforma CorpusMate.

À medida que os alunos leem o texto do Quadro 1, eles poderão ver que se trata de uma descrição com verbos no presente e no passado, que pode fazer parte das seções Resultados, Discussão ou Conclusão, tornando-se uma rica fonte de informações para ser usada em uma aula de Leitura em Língua Inglesa.

Para comparar o uso de “*pipeline*” em Engenharia e Humanidades, os pesquisadores podem fazer uma pesquisa semelhante apenas selecionando a área de interesse, como vemos em História, Economia e Geografia conforme mostrado na Figura 7:

Figura 7 – “*Pipelines*” usada na área de Ciências Humanas

- 26. **Pipelines** and shell scripting are common examples of glue languages. --expand-- [History, Language, Technology] (written)
- 27. There are lots of major **pipelines** that transport oil to and from the rest of China and Russia. --expand-- [Architecture, Geography, History] (written)
- 28. That oil will be going through the **pipeline** to Daqing. --expand-- [Architecture, Geography, History] (written)
- 29. The Split Rock Dam was built in 1988 and a **pipeline** from that dam to Barraba was built in 2015. --expand-- [Architecture, History, Medicine] (written)
- 30. Space Chickens in Space is fully animated in-house at Studio Moshi (Australia) using their bespoke hybrid Harmony animation **pipeline**, incorporating a mixture of hand-drawn and rigged high-quality animation. --expand-- [History] (written)
- 31. These are **pipeline** routes, which emerge from Kurdistan, which is an oil-rich region. --expand-- [Culture, Economics, Geography, History, Politics, Technology] (spoken)
- 32. It's the **pipelines**. --expand-- [Culture, Economics, Geography, History, Politics, Technology] (spoken)
- 33. If the Kurds can control their **pipelines**, they can set the terms of their own statehood. --expand-- [Culture, Economics, Geography, History, Politics, Technology] (spoken)
- 34. Here are just some of the **pipeline** projections and possibilities and scenarios and routes that are being mapped out for the next several decades. --expand-- [Culture, Economics, Geography, History, Politics, Technology] (spoken)

Fonte: Plataforma CorpusMate.

Na linha expandida a seguir (Tabela 2), pesquisadores iniciantes na área de Economia poderão ler sobre a importância de haver *pipelines* na Economia global entre as fronteiras dos países:

Tabela 2 – “*Pipeline*” usada em um texto de Economia

Here are just some of the pipeline projections and possibilities and scenarios and routes that are being mapped out for the next several decades. A great deal of them. For a number of countries in this part of the world, having **pipelines** is the ticket to becoming part of the global economy and for having some meaning besides the borders that they are not loyal to themselves.

Fonte: Plataforma CorpusMate.

Na Figura 8 a seguir, usando a função *Pattern Finder* do *CorpusMate*, vemos o *pipeline* à esquerda e toda a estrutura “*pipeline + to + infinitive*” ou “*pipeline + to + object*”. Ressaltamos que, ao visualizar todas essas informações em uma mesma tela, o pesquisador pode conhecer melhor o léxico utilizado pelos especialistas da área:

Figura 8 – Pattern finder com a palavra “pipeline” à esquerda

pipeline to remove mouse	3
pipeline , which is	3
pipelining where the execution	2
pipelines , the dHCP	2
pipelines (Glasser et al.,	2
pipeline to detect errors	2
pipeline to analyze the	2
pipeline for functional images.	2
pipeline for automated analysis	2

Fonte: Plataforma CorpusMate.

Outra forma de leitura de padrões é apresentada abaixo, na qual o pesquisador pode ver pipeline à direita e o léxico relevante à esquerda, como “to run + pipeline” (executar + linha de produção), “to build + pipeline” (montar+linha de produção) e mais combinações de substantivos + pipeline, como “data analysis + pipeline” (análise de dados + sequência), “oil + pipeline” (óleo + duto), “drug development + pipeline” (produção de medicamentos + linha). Vemos essas combinações na Figura 9:

Figura 9 – Pattern finder com a palavra “pipeline” à direita

the data analysis pipeline	3
in the analysis pipeline	3
in the FEAT pipeline	3
dHCP fMRI preprocessing pipeline	3
– An oil pipeline	2
to run the pipeline	2
to build a pipeline	2
the effect of pipeline	2
the drug development pipeline	2

Fonte: Plataforma CorpusMate.

Como os alunos poderão observar, eles podem ter uma rápida visão de como uma palavra é usada horizontal e verticalmente, o que é semelhante à análise de *Big Data*, uma vez que haverá grupos de informações que podem começar com o léxico e expandir-se para

parágrafos e textos que conduzem ao discurso. É uma forma moderna de compreensão de leitura que favorece futuros pesquisadores a aprender mais sobre suas áreas de interesse e a escrever em linguagem acadêmica.

Além do uso em sala de aula, as linhas de concordância contribuem para o desenvolvimento de verbetes de dicionário, em que exemplos extraídos a partir de *corpora* servem como evidência do uso da linguagem. Essa integração garante que as entradas do dicionário sejam baseadas em padrões linguísticos autênticos, reforçando a conexão entre a aprendizagem de línguas e o uso no mundo real. Um exemplo dessa possibilidade é a seleção de excertos de *parathion* em Química de Agrotóxicos (Souza, 2023), que foram escolhidos para compor um glossário especializado nesta área. Nesse caso, a ferramenta utilizada foi o *Good Example Dictionary*, no *Sketch Engine* (Kilgarriff *et al.*, 2014), como vemos na Figura 10:

Figura 10 – Linhas de concordância com “*parathion*” como palavra de busca na ferramenta *Good Dictionary Examples*

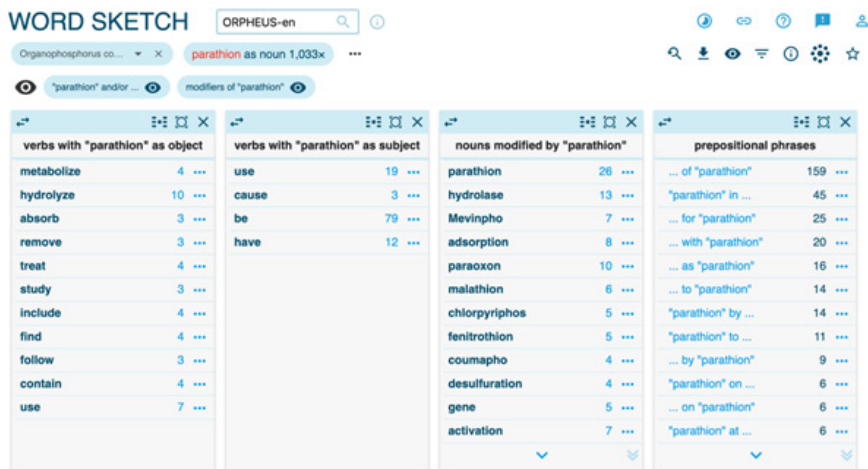
The screenshot displays the 'CONCORDANCE' interface of the Sketch Engine. At the top, the search engine is identified as 'ORPHEUS-en'. The search query is 'CQL [lemma_low="parathion"]', which has returned 1,033 results with a frequency of 489.87 per million tokens and a 0.03% match rate. The interface includes various navigation and tool icons. Below the search bar, the word 'sentence' is highlighted. The main area shows a list of five concordance lines, each with a checkbox, a source identifier, a date, and a snippet of text where 'parathion' is highlighted in red. The snippets are: 1. 'The hypothesis is that all of the parathion was removed by the first sensor.'; 2. 'Reproduction of pheasants exposed to ethyl or methyl parathion .'; 3. 'Time course of inhibition of acetylcholinesterase and aliesterase following parathion and paraoxon exposures in rats.'; 4. 'Th is is in sharp contrast to the partial exposure at low doses o f parathion .'; 5. 'The role of the liver in mediating the acute toxicity of the pesticide methyl parathion in the mouse.'

Fonte: Plataforma Sketch Engine.

O avanço do uso de *Good Dictionary Examples* em aulas EAP é que as linhas de concordância mostram instantaneamente

exemplos claros de uma palavra pesquisada no contexto, o que expandirá o vocabulário dos alunos naquela área de forma dinâmica. Se um professor ou aluno de EAP quiser saber mais sobre o léxico usado com a mesma palavra pesquisada, ele poderá ver rapidamente todas as combinações dessa palavra em listas de diferentes categorias usando *Word Sketch*, conforme ilustrado na Figura 11:

Figura 11 – *Word Sketch* com a palavra de busca “parathion”



Fonte: Plataforma Sketch Engine.

Na Figura 11, vemos o termo “*parathion*” como objeto, como sujeito, com modificadores e sintagmas preposicionais. Para alunos considerados aprendizes visuais, a ferramenta mostrará as listas em uma nuvem de palavras coloridas, conforme mostrado na Figura 12:

a expansão destas linhas em parágrafos mais longos, os alunos são levados a analisar padrões linguísticos dentro de um domínio acadêmico específico. Este processo enfatiza o papel ativo do aluno no discernimento e internalização de padrões linguísticos, contribuindo para uma compreensão mais profunda do discurso. Ele também se alinha com princípios linguísticos como a Teoria do *Priming Lexical* (Hoey, 2012), aprimorando a compreensão dos padrões linguísticos em diversos contextos. Esta abordagem não só melhora a aquisição de vocabulário, mas também estimula a apreciação dos padrões de linguagem em domínios acadêmicos específicos.

As linhas de concordâncias entre disciplinas, conforme mostrado no *CorpusMate*, podem fornecer a alunos novas informações relevantes e confiáveis para melhorar seu léxico, bem como para perceber o discurso linguístico em suas próprias áreas. Em contextos acadêmicos não nativos, o uso de DDL traz benefícios significativos para instrutores e alunos de EAP. Esta abordagem se mostra fundamental para acessar os diversos cenários linguísticos e educacionais, oferecendo instrução direcionada, experiências de aprendizagem personalizadas e acesso expandido a recursos linguísticos autênticos. Além disso, recursos avançados de concordâncias exibidos no *CorpusMate* e outras ferramentas, como AntConc, podem simplificar e acelerar bastante esse processo. Ao destacar os méritos da DDL, instrutores de inglês em diferentes países podem inspirar os seus alunos a desenvolver as competências linguísticas essenciais necessárias para criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e eficaz.

Em conclusão, este estudo apoia a afirmação de que a análise das linhas de concordâncias, com ênfase no envolvimento crítico e na aquisição de padrões de linguagem, pode ser uma ferramenta potente na aprendizagem de línguas. No entanto, é essencial reconhecer as

limitações do tema discutido neste capítulo. Conforme apontado por Crosthwaite e Baisa (2023), embora as linhas de concordâncias ofereçam uma abordagem dinâmica e envolvente, pesquisas futuras devem explorar as concordâncias integradas a abordagens generativas baseadas em IA que apoiem tanto o envolvimento crítico do aluno quanto a análise de texto. Acreditamos que seria interessante observar quanto envolvimento cognitivo os alunos ganham ao realizar a DDL por meio dessa combinação, ou ao usar cada um separadamente.

Referências

- ANTHONY, Laurence. **AntConc** (Versão 4.2.4) [Software de Computador]. Tóquio, Japão: Universidade de Waseda, 2023. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software>.
- BOULTON, Alex. Data-driven learning: Taking the computer out of the equation. **Language learning** 60, n. 3, 2010. p. 534-572.
- BOULTON, Alex. Data-driven learning and language pedagogy. *In*: THORNE, S.; MAY, S. **Language, Education and Technology**: Encyclopedia of Language and Education 3. ed. Cham (Suíça): Springer, 2017. p.181-192.
- BOWKER, Lynne; PEARSON, Jennifer. **Working with specialized language**: A practical guide to using corpora. London; New York: Routledge, 2002.
- CHANG, Yu-Ying; SWALES, John M. Informal elements in English academic writing: threats or opportunities for advanced non-native speakers?. *In*: CANDLIN, Christopher N.; Hyland, Ken (ed.). **Writing**: Texts, processes and practices. London: Routledge, 2014. p. 145-167.
- CHARLES, Maggie. Using hands-on concordancing to teach rhetorical functions: Evaluation and implications for EAP writing classes. *In*: FRANKENBERG-GARCIA, Ana; FLOWERDEW,

Lynne; ASTON, Guy. (ed.). **New Trends in Corpora and Language Learning**. London: Continuum, 2011. p. 26-43.

CHARLES, Maggie. 'Proper vocabulary and juicy collocations': EAP students evaluate do-it-yourself corpus-building. **English for Specific Purposes**, v. 31, n. 2, p. 93-102, Apr. 2012.

CHEN, Meilin; FLOWERDEW, John. A critical review of research and practice in data-driven learning (DDL) in the academic writing classroom. **International Journal of Corpus Linguistics**, v. 23, n. 3, p. 335-369, 2018.

CHUNG, Tieu Thuy *et al.*. Walking the Walk? (Mis)alignment of EFL Teachers' Self-Reported Corpus Literacy Skills and Their Competence in Planning and Implementing Corpus-Based Language Pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 58, n. 3, p. 1046-1080, Sep. 2024.

COBB, Tom. Giving learners something to do with concordance output. *In: Proceedings of the ITMELT Conference*. 1999. p. 6-7.

CORTES, Viviana. Exploring genre and corpora in the English for academic writing class. **The ORTESOL Journal**, v. 25, n. 8, p. 14, 2007.

CROSTHWAITE, Peter (ed.). **Data-driven learning for the next generation: Corpora and DDL for pre-tertiary learners**. London; New York: Routledge, 2019.

CROSTHWAITE, Peter; BAISA, Vit. Generative AI and the end of corpus-assisted data-driven learning? Not so fast!. **Applied Corpus Linguistics**, v. 3, n. 3, p. 100066, Dec. 2023.

CROSTHWAITE, Peter; BOULTON, Alex. DDL is dead? Long live DDL! Expanding the boundaries of data-driven learning. *In: TYNE, H.; BILGER M.; L. BUSCAIL, L.; LERAY, M; CURRY, N.; PÉREZ-SABATER, C. (ed.), Discovering Language: Learning and Affordance*. Lausanne (Suíça): Peter Lang. No prelo.

FLOWERDEW, John. Concordancing in Language Learning. *In*: PENNINGTON, Martha C. **The power of CALL**. Houston (EUA): Athelstan Publications, 1996. p. 97-113.

FLOWERDEW, John. The linguistic disadvantage of scholars who write in English as an additional language: Myth or reality. **Language Teaching**, v. 52, n. 2, p. 249-260, Apr. 2019.

FRANKENBERG-GARCIA, Ana; SANTOS, Diana. Introducing COMPARA, the Portuguese-English parallel corpus. *In*: ZANETTIN, Federico; BERNARDINI, Silvia; STEWART, Dominic (ed.). **Corpora in translator education**. London; New York: Routledge, 2014. p. 71-87.

FRANKENBERG-GARCIA, Ana *et al.* Corpus-aided EAP writing workshops to support international scholarly publication. **Applied Corpus Linguistics**, v. 2, n. 3, p. 100029, Dec, 2022.

GARCIA, Ana Frankenberg; SANTOS, Diana. COMPARA, um corpus paralelo de português e inglês na Web. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 9, p. 61-79, 2002.

GASKELL, Delian; COBB, Thomas. Can learners use concordance feedback for writing errors?. **System**, v. 32, n. 3, p. 301-319, 2004.

GOULART, Larissa; VELOSO, Ingrid (ed.). **Corpora in English Language Teaching: Classroom Activities for Teachers New to Corpus Linguistics**. Pressbooks, 2023. Disponível em: <https://pressbooks.pub/testbook123/>. Acesso em: 5 mai. 2023.

HOEY, Michael. **Lexical priming: A new theory of words and language**. London; New York: Routledge, 2012.

HYLAND, Ken. Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. *In*: HYLAND, Ken (ed.). **Academic discourse**. London; New York: Routledge, 2014. p. 125-140.

JOHNS, Tim. Contexts: The background, development and trialling of a concordance-based CALL program. *In*: WICHMANN, A.;

FLIGELSTONE, S.; MCENERY, T.; KNOWLES, G. (ed.), **Teaching and language corpora**. London: Longman, 1997. p. 100–115

JOHNS, Tim. Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. *In*: JOHNS, T.; KING, P. (Eds.), *Classroom Concordancing*. **English Language Research Journal**, v. 4, 1991. p. 1-16.

JOHNS, Tim; SCOTT, Mike. Microconcord. **Triangle**, v. 5, p. 120-134, 1986.

KARPENKO-SECCOMBE, Tatyana. **Academic writing with corpora: A resource book for data-driven learning**. London; New York: Routledge, 2020.

KILGARRIFF, Adam *et al.* The Sketch Engine: Ten Years On. **Lexicography**, v. 1, n. 1, p. 7-36, Jul. 2014.

LEE, Hansol; WARSCHAUER, Mark; LEE, Jang Ho. The effects of concordance-based electronic glosses on L2 vocabulary learning. **Language Learning & Technology**, v. 21, n. 2, p. 32–51, Jul. 2017.

LEE, Y. W. David; SWALES, John M. A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. **English for specific purposes**, v. 25, n. 1, p. 56-75, 2006.

LE FOLL, Elen (ed.). **Creating Corpus-Informed Materials for the English as a Foreign Language Classroom: A step-by-step guide for (trainee) teachers using online resources**. 3. ed. Pressbooks, 2021. Disponível em: <https://pressbooks.pub/elenlefall>. Acesso em: 5 mai. 2023.

LIN, Phoebe. ChatGPT: Friend or foe (to corpus linguists)? **Applied Corpus Linguistics**, v. 3, n. 3, p. 100065, Dec. 2023.

MCCARTHY, Michael; CARTER, Ronald. **Explorations in corpus linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MIZUMOTO, Atsushi. Data-driven Learning Meets Generative AI: Introducing the Framework of Metacognitive Resource Use. **Applied Corpus Linguistics**, v. 3, n. 3, p. 100074, Dec. 2023.

PINTO, Paula Tavares; REES, Geraint Paul; FRANKENBERG-GARCIA, Ana. Identifying collocation issues in English L2 research article writing. **Corpora in ESP/EAP Writing Instruction**, p. 147-170, 2021.

PINTO, Paula Tavares *et al.* **Using language data to learn about language**: A teachers' guide to classroom corpus use. Ann Arbor: University of Queensland. 2023. <https://doi.org/10.14264/3bbe92d>

PINTO, Paula Tavares *et al.* EVOLVE: a Swiss-Brazilian interdisciplinary project to retrieve bilingual terms of pesticide chemistry from two corpora in English and Portuguese. **Letras & Letras**. Uberlândia, v. 39, p. 1–25, 2023. DOI: 10.14393/LL63-v39-2022-03.

PINTO, Paula Tavares. Using data-driven learning approach to teach English for Academic Purposes and improve Higher Education internationalisation. In: Peter Crosthwaite (ed.). *Corpora for Language Learning: Bridging the Research-Practice Divide*. London: Routledge, 2024, .v. , p. 227-239. eBook ISBN9781003413301.

REPPEN, Randi. *Using corpora in the language classroom*. Cambridge University Press, 2010.

SCOTT, Mike. **WordSmith Tools versão 4**. Oxford: Oxford University Press, 2004. ISBN: 0-19-459400-9.

SINCLAIR, John. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SOUZA, José Victor de. A questão terminológica dos organofosforados na química de pesticidas: uma abordagem baseada em corpus. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 48, n. 3, p. 1620–1638, 2019.

SOUZA, José Victor de. **Uma proposta de glossário bilíngue inglês-português de pesticidas organofosforados por meio da Linguística de Corpus: foco no trato da variação denominativa.** 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2023.

SWALES, John M.; FEAK, Christine B. **Abstracts and the writing of abstracts.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009.

SWALES, John M; FEAKS, Christine B. **Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.

TRIBBLE, Christopher. What are concordances and how are they used?. *In: O'KEEFFE, Anne; MCCARTHY, Michael (ed.). **The Routledge handbook of corpus linguistics.*** London: Routledge, 2010. p. 167-183.

Exploring New Approaches to Concordancing for Enhancing Academic Reading and Writing Across Disciplines¹

PAULA TAVARES PINTO

PETER CROSTHWAITE

TRADUTORAS:

ANA CLÁUDIA BERTINI CIENCIA

ANA LUISA SANT'ANA

CAROLINA MARQUES

¹ The authors are grateful for the support received from the São Paulo Research Foundation (FAPESP, process 2022/05908-0) and the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq, process 307287/2021-1).

1 Introduction

Navigating the intricacies of academic writing in English can be a great challenge, particularly for emerging scholars at the outset of their academic journey. For non-native English speakers, who may lack frequent exposure to academic English, the task becomes even more intimidating. Numerous scholars, including Swales and Feak (2004; 2009), Lee and Swales (2006), Cortes (2007), and Hyland (2014) have extensively delved into the linguistic specificities of academic writing, yet, despite their comprehensive insights, certain nuances including the use of lexical patterns and specialized terminology may elude novice researchers. It has been shown by several scholars (Charles, 2012; Chang; Swales, 2014; Flowerdew, 2019) that novice authors inadvertently employ word combinations that diverge from the natural language of their scientific community, potentially hindering the acceptance of their articles. Scholars like Karpenko-Seccombe (2020), Frankenberg-Garcia *et al.* (2021), Pinto *et al.* (2021) have also pointed out several other academic challenges faced by non-native speakers of English when writing research papers.

In this context, corpus linguistics emerges as a pivotal source of information, providing a suite of tools to aid researchers from diverse fields in identifying language patterns within academic discourse across the disciplines. As a subbranch of corpus linguistics, Data-Driven Learning (DDL) (Johns; Scott, 1986; Johns, 1991; Tribble, 2010) is a language teaching approach emphasizing the use of authentic language data within corpora to inform and enhance the language learning process. In the context of language education, this approach encourages learners to identify linguistic patterns and usage features that can be incorporated into language teaching materials and activities. It is important to highlight that DDL is based on learners'

curiosity to explore and discover language patterns and rules that are more typical and frequently used by language users, therefore, DDL requires learners take an active role in their own language learning process through data analysis. Some of the main authors in the field of DDL include McCarthy and Carter (2006), who have written extensively on corpus applications in language teaching; Reppen (2010), known for her work on corpus linguistics and development of teaching materials, and Boulton (2010) bridging the gap between linguistic research and language pedagogy, making language learning materials more informed and effective.

To allow language learners and their teachers to carry out DDL, various software packages, such as MicroConcord (Johns; Scott, 1986), WordSmith Tools (Scott, 2004), and AntConc (Anthony, 2023) allow users to query and manipulate concordance line data for analysis. DDL practitioners are trained to integrate this data into pedagogical activities for language learners who have direct access to computer labs or personal computers (so-called “hands-on” DDL). Language instructors may also produce so-called “hands-off” activities in advance to be taken to their classrooms if they do not have access to the internet. As an example, Pinto *et al.* (2023) have recently published a complete set of activities to be employed as hands-on and hands-off activities that can be used in classes with younger learners or higher education institutions focusing on language, culture and translation. In a similar way, Le Foll (2021) and Goulart and Veloso (2023) offer two open resource books for language instructors that focus on language teaching and EAP classes respectively.

The primary approach to linguistic analysis taken in many DDL studies is *concordancing*. Concordancing is:

[...] a means of accessing a corpus of text to show how any given word or phrase in the text is used in the immediate contexts in which it appears. By grouping the uses of a particular word or phrase on the computer screen or in printed form, the concordances show the patterns in which the given word or phrase is typically used (Flowerdew, 1996, p. 97).

According to Sinclair (1991):

A concordance is a collection of the occurrences of a word-form, each in its own textual environment. In its simplest form it is an index. Each word-form is indexed and a reference is given to the place of occurrence in a text (Sinclair, 1991, p. 32).

When incorporated into DDL activities, concordance lines empower learners to become “language detectives” (Johns, 1997) as they query authentic language examples from corpus data, with the intention to foster pattern recognition and improve generalizations about language form and use. Theory suggests concordancing leads to language acquisition through constructive, inductive processes as learners consult, reorganise and manipulate concordances to expose target underlying linguistic patterns (Jonhs, 1991; Tribble, 2010; Boulton, 2010). The significance of concordance lines in enhancing reading comprehension cannot be understated and Cobb (1999) emphasises the potential of concordancing for enhancing rapid vocabulary expansion by encountering new words in various contexts.

For some researchers, concordancing *is* DDL. However, for many, concordancing is only one part of the puzzle, with learners also increasingly exposed to statistical and visual information accompanying concordance information as the power and functionality of corpus tools continues to develop. An overreliance on concordancing as the

sole means through DDL has been criticised by several researchers (e.g. Tribble, 2010; Boulton, 2017; Lee; Warschauer; Lee, 2017) as holding back the field, in that most successful concordancing studies tend to focus on advanced, university level learners of English with both the technical and linguistic means to retrieve, sort and comprehend concordances extracted from (mostly) academic register corpora (e.g. Bowker; Pearson, 2002; Gaskell; Cobb, 2004; Charles, 2011).

Most recently, we have seen discussions over the advantages and disadvantages of using generative artificial intelligence (GenAI) as a viable alternative to concordancing for DDL. Lin (2023) identified prompts to be used with ChatGPT that allow for concordances to be produced in the same KWIC format most commonly used in DDL studies, harnessing the vast dataset underlying ChatGPT for DDL. Crosthwaite and Baisa (2023) advocate for a reconsideration of the traditional gatekeeping of Data-Driven Learning (DDL) behind concordancers and propose opening up new possibilities by integrating the ‘D’ in DDL with GenAI-assisted approaches. The authors highlight that corpora will continue to offer advantages over GenAI in certain situations, while also recognizing the capacity of GenAI to address persistent issues in corpus-based DDL. Mizumoto (2023) proposes integrating DDL and GenAI for a comprehensive understanding of language use, and reevaluating DDL within a Metacognitive Resource Use (MRU) framework to analyze its strengths and mitigate weaknesses.

Clearly, the field of DDL needs to let go of its obsession with traditional concordancing if the field is to survive the GenAI era. This requires innovation in the corpus tools used for DDL to expand the boundaries of concordancing into new opportunities for engaging learners to ‘do’ DDL. In this chapter, we will focus on the use of several well-known corpus tools as well as *CorpusMate*, a

new corpus platform developed by Crosthwaite and Baisa (2023) that offers a streamlined and simplified language data analysis experience tailored for secondary school learners. We believe this platform can also be successfully used by non-native Academic learners of English during their first contact with this kind of specialized language, given its current use by language teacher trainees in Chung *et al.* (2024). As a follow-up proposal, we will discuss how a D-I-Y corpus on Pesticide Chemistry (Souza, 2019; 2023; Pinto *et al.*, 2023) can become resourceful when teaching content and language to Chemistry undergraduate students. Note that the chapter does not claim we need to do away with concordancing – far from it – but that new approaches to concordancing can open up new possibilities for successful DDL. Drawing on examples from SHAPE (Social Sciences, Humanities, Arts for People and Economy) and STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) disciplines, we illustrate how researchers can explore concordances to enhance the writing of their own research papers. In doing so, we shed light on the autonomous learning processes that emerge as a result, ultimately empowering researchers to master academic English through a nuanced understanding of their peers’ writing.

2 Using ‘Traditional’ Concordancing Lines to Teach Language

Concordance lines, as presented by the Key Word in Context (KWIC) display, offer an efficient means for users to explore multiple examples simultaneously. The vertical list of truncated sentences allows for a compact yet comprehensive view, enabling users to observe patterns of language use efficiently, as shown in Fig 1:

Figure 1 – Concordance Lines With the Search Word *Sustainability* in Lextutor²

001. t resolve conflicts between these different aspects of **SUSTAINABILITY** ? Introduction: Over the last few decades **agriculture**
 002. need to centre this on factors that will contribute to **SUSTAINABILITY** . Although each rural community will be d **agriculture**
 003. community will be different and therefore will achieve **SUSTAINABILITY** through different means, there are some **agriculture**
 004. es and it is considering the environment by looking at **SUSTAINABILITY** and adaptability to the local environmen **agriculture**
 005. jor factor that affects sustainable rural communities. **SUSTAINABILITY** and the Conflicts: The different aspects **agriculture**
 006. ainability and the Conflicts: The different aspects of **SUSTAINABILITY** that have been mentioned (rural economic **agriculture**
 007. ct that the conflicts between the different aspects of **SUSTAINABILITY** must be resolved. I feel that by doing t **agriculture**
 008. among the resource-poor farmers. Issues related to the **SUSTAINABILITY** of TOT mode have been highly discussed. **agriculture**
 009. tor of its appropriateness, profitability and probable **SUSTAINABILITY** " (CIDA, 2003). In our days, the concepts **agriculture**
 010. ssesment of agricultural projects in order to achieve **SUSTAINABILITY** and improve livelihood or rural commun **agriculture**
 011. an environmental management system in order to achieve **SUSTAINABILITY** and prevention of pollution. Six princip **biology**
 012. r activities to the public and to raise the awareness. **SUSTAINABILITY** ; ensure to keep balance the need for dev **biology**
 013. g that the rotation process is vital to the productive **SUSTAINABILITY** of an organic farm. The success of the c **agriculture**
 014. that Rushall is facing an active learning curve - with **SUSTAINABILITY** over time being the ultimate test. Refer **agriculture**
 015. r round to minimize the costs of bringing them inside. **SUSTAINABILITY** It is currently unclear as to whether th **agriculture**
 016. land and I feel that they will contribute towards the **SUSTAINABILITY** of livestock on the Wolds. I think that **agriculture**

Source: Lextutor.

KWIC results provide a “snapshot” of how lexis is typically used. This feature allows learners to focus on the central and typical language patterns within a corpus. This concise representation aids in drawing conclusions about the patterns of language use. However, some limitations of using concordances in language learning are discussed by Tribble (2010), who points out that some tools will show a lot of information at once, which could make it difficult for learners to identify the information they were looking for. On the other hand, concordance lines, particularly in the KWIC view, can free learners from getting entangled in the narrative or message of a text. This freedom allows learners to concentrate on the language itself, fostering a deeper understanding of linguistic patterns without being distracted by the context.

Tribble has also suggested that it would be necessary “to develop new approaches to corpus investigation which [would] make it possible to identify how lexical items collocate and how they are differentially distributed within and across texts and text collections” (Tribble, 2010, p. 82). For example, for translation scholars and language instructors who consider translation as the “fifth skill”, concordances displayed in parallel, with original and translated texts,

² Lextutor. Available at: <https://www.lextutor.ca/conc/eng/>. Access on: Dec. 9th, 2023.

can be useful to compare different languages and distinct translational styles. One of the main parallel corpora with literary texts in English and Portuguese is COMPARA (Garcia; Santos, 2002; Frankenberg-Garcia; Santos, 2014) which is made for people who have never used corpora before as well as for experienced corpus users. As an example, in Fig. 2, we see how sentences are displayed side by side with the search word “floresta” (forest), in Portuguese:

Figure 2 – Concordance Lines With the Search Word *Floresta* in COMPARA³

Concordância		
EBJB1(963):	Era uma vez um urso, um bicho feio e disforme, que se escondia do homem e vivia completamente sozinho na floresta .	There once was a bear, an ugly and deformed creature, who hid from the world and lived all alone in a wood.
EBJB1(1072):	Clarões de luz na floresta , que Julien pensava serem estrelas baixas no céu, são afinal os olhos dos animais a vigiar: gatos selvagens, esquitos, corujas, papagaios e macacos.	Flashes of light in the forest, which Julien assumed to be stars low in the sky, prove to be the eyes of watching beasts: wild cats, squirrels, owls, parrots and monkeys.
EBJB2(98):	Algumas espécies mais nobres regressaram pura e simplesmente à floresta , recusando-se a sobreviver nas insultuosas condições que Deus e Noé lhes ofereciam, preferindo, enfim, a extinção e as ondas.	Some of the nobler species simply padded away into the forest, declining to survive on the insulting terms offered them by God and Noah, preferring extinction and the waves.
EBJB2(244):	Todos aqueles animais míticos com que os vossos antigos poetas sonharam: o que vocês pensaram foi que esses exemplares tinham sido inventados pelos ditos poetas, ou então que não passavam de descrições alarmistas de animais entrevistos na floresta , depois de um almoço de caça demasiado pesado. Foi isso o que pensaram, não foi?	All those mythical beasts your poets dreamed up in former centuries: you assume, don't you, that they were either knowingly invented, or else they were alarmist descriptions of animals half-glimpsed in the forest after too good a hunting lunch?
EBJC1(25):	Julgo que Kurtz precisava de auditório, pois numa ocasião em que acamparam na floresta falaram toda a noite ou falou Kurtz, mais provavelmente.	I suppose Kurtz wanted an audience, because on a certain occasion, when encamped in the forest, they had talked all night, or more probably Kurtz had talked.
EBJC1(42):	Cheio de orgulho, informou-me que tinha conseguido tratar de Kurtz durante duas doenças (referia-se a isto naquele tom que se utiliza para falar de um facto amiscado), mas Kurtz tinha o hábito de vaguear sozinho e longe, nas profundezas da floresta .	He had, as he informed me proudly, managed to nurse Kurtz through two illnesses (he alluded to it as you would to some risky feat), but as a rule Kurtz wandered alone, far in the depths of the forest.

Source: Corpus COMPARA.

Language and Translation learners will observe the word “floresta” in bold and will find different translations for this word in English, such as *wood* and *forest*. When concordance lines are displayed in sentences, they may facilitate learners’ observation of the search word they want to analyse. COMPARA will be useful for translation learners to see the same text translated by different professionals in a diachronic way. Although it is a useful tool for translation training, it is focused on Literature, which will also be relevant to students of Humanities.

³ COMPARA. Available at: <<https://www.linguateca.pt/COMPARA/>> Access on: Dec. 9th, 2023.

By getting used to reading concordance lines, university students and young researchers will better understand the language patterns within their own research fields. They can systematically analyze how specific terms or phrases are employed in context. Furthermore, data-driven learning facilitates a dynamic engagement with authentic language samples, exposing students to the diverse linguistic choices made by experienced writers. This immersive exposure not only enhances their linguistic competence but also encourages them to extrapolate and articulate their insights by expanding isolated lines into coherent paragraphs. In summary, concordance lines, particularly in the context of technology-enhanced language learning and corpus-based investigations, offer learners and educators a powerful tool to explore, understand, and apply discipline-specific terms and linguistic patterns in an efficient way.

3 Innovations in Concordancing: Introducing *CorpusMate* for Teaching EAP

CorpusMate, comprising 50,298,976 tokens, stands as an accessible platform designed specifically for both younger as well as disciplinary learners of English as a Second Language (ESL). The platform encompasses written and oral texts from diverse domains, including Law, Health and Medicine, Chemistry, Business, and Economics, among others, drawn from reliable sources such as BAWE, TED Talks, Simple English Wikipedia, BBC Teach, Elsevier, and BNC 2014 Spoken. The texts in *CorpusMate* undergo rigorous normalization, tokenization, and Part-of-Speech tagging, with special attention given to filtering out profanity. The resulting corpus serves as a rich source for understanding language usage in various disciplines.

In Fig. 3 we see concordance lines in *CorpusMate*⁴ with the search word “sustainability”:

Figure 3 – Concordance Lines With the Search Word *Sustainability* in *CorpusMate*

The screenshot shows the CorpusMate search interface. At the top, there is a search bar with the word "sustainability" entered and a "Search" button. Below the search bar, there are navigation links: "All results", "Compare results", "Pattern Finder", and "Distribution by topic". A message indicates that 250 results are shown out of 984 total results, with options to switch to "sentence mode", search by "topic", filter by "mode", and click to see more results. The main content area displays concordance lines for the word "sustainability", with the word highlighted in orange. The lines are color-coded on the left: blue for the most common combinations, green for the next most common, and red for the least common. The concordance lines are as follows:

- the positive relation between smart **technologies** and **corporate sustainability** . Table 2 shows the results of the regression analysis for the effect of smart technologies on the social **dimension of corporate sustainability** . Communicability is another characteristic, defined as the devices of their wider housing rights campaigns. **Women and Environmental Sustainability** : A Human Rights Approach to Millennium Development Goal 7 In re
- if they alone are not sufficient to generate **environmental and social sustainability** . Chen et al. [11] studied the incorporation of production technology with the following chart, as shown in Fig. 17. In order to achieve sustainability in upgrading informal areas, attention must be paid to economic and
- the literatures on climate policy credibility and on **policy mixes for sustainability** transitions. First, our research indicates the negative effect for the smart technologies, sustainability **strategy**, and **corporate sustainability** . For example, Tao et al. [37] conclude that if data are gained in real
- the positive relation between smart **technologies** and **environmental sustainability** . The mediating variable, sustainability strategy, was measured by mediates the positive relation between smart **technologies** and **social sustainability** . As discussed before, similar ideas have developed with different
- e link between smart technologies and two **dimensions of corporate sustainability** : environmental and social. Smart technologies can generate
- 3G 7 country reports that gender issues in relation to **environmental sustainability** are of no concern whatsoever in the individual countries. However,
- H4b. The paper also aims to study the mediating **role of corporate sustainability** strategy between smart technologies and corporate sustainability.
- st was set up in 1871. The forest is managed by the **Department of Sustainability** and Environment. The management plan covers firewood and other
- nbat HIV/AIDS, Malaria and other diseases. (7) **ensure environment sustainability** , and (8) develop a global partnership for development. Source :

Source: Plataforma CorpusMate.

In Fig. 3, we see that the main search will be aligned in orange and the most common combinations with this search word will be shown on the left coloured in blue, green and red according to their proximity to the search word. Some of the possibilities to use *CorpusMate* in international Academic settings have been discussed by Pinto (2024), when proposing a set of exploration for the term “Ocean Health”. In this chapter we will show how this platform could be used by students of Engineering (STEM) and Economy (SHAPE). One of the terms constantly used by students Technology will be *pipeline*, which is defined in *Cambridge Dictionary* as “a very long large tube, often underground, through which liquid or gas can flow for long distances⁵”. However, the word *pipeline* is present in different areas such as Architecture, Culture, History, etc, as shown in Fig. 4:

⁴ CorpusMate. Available at: <https://corpusmate.com/info>. Access on: Dec. 9th, 2023.

⁵ PIPELINE. In: Cambridge Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/pipeline>. Access on: Dec. 2nd, 2023.

Figure 4 – Different Areas Present in *CorpusMate* Where the Word *Pipeline* is Found

Topic distribution of documents

Topic	Documents	Within topic
Technology	7	0.09%
Business and Economics	3	0.06%
Architecture, Planning and Design	1	0.04%
Politics	1	0.03%
Geography, Agriculture and Environment	1	0.02%
Physics	1	0.02%
Mathematics	1	0.01%
Culture, Arts and Music	1	0.01%
History	1	0.01%
Biology	1	0.01%

Source: Plataforma CorpusMate.

Researchers can select the area of their interest which are shown in Fig. 4 or analyse the concordance lines in all areas at once and see which adjectives, nouns and verbs are frequently combined with a search word, as in Fig. 5:

Figure 5 – Concordance Lines With the Search Word Pipeline

The screenshot shows the CorpusMate search interface. At the top, there is a search bar with the word "pipeline" entered and a "Search" button. Below the search bar, there are navigation links: "All results", "Compare results", "Pattern Finder", and "Distribution by topic". A message box indicates that 190 results were found and provides options to switch to "sentence" mode, "right patterns", or "left patterns". The main content area displays a concordance line for the word "pipeline" in a research paper. The concordance line is: "and security tools, and application services. Using a variant calling pipeline for analysing WGS data as an example, a common approach to testin more insight into the conditions under which each of the enhancement pipelines are effective, Fig. 3 shows the WER for each pipeline according to the SNR increases the WERs start to converge for the better performing pipelines . Fig. 6 shows these correlations and the corresponding Pearson effect of the optimization to the memory layout and the CUDA function pipeline . This is especially important when simulating domains of large are about to be discontinued. The typical bioinformatic pipeline to analyze amplicon sequences involves three basic steps. The prime match for each other. Previously, it didn't make much sense to build a pipeline that could run faster than the access latency of off-chip cash memory. , at a cheaper cost [2]. Lack of quality assurance (QA) of software pipelines is a critical problem that has a widespread impact on all areas of rest and worst case AIRs, were enhanced using 6 different processing pipelines . It is also relevant during algorithm development where many nd can be further decreased by means of synchronizers [11] or elastic pipelines [38]. Overcoming the fundamental scalability and robustness issues vehicle Pig (pipeline inspection gauge), used in pigging, a form of pipeline maintenance Pig (programming language), a MapReduce programmir a code, and a language made just for this purpose is a glue language. Pipelines and shell scripting are common examples of glue languages. But if a l to this all through software, algorithms and math -- a highly automated pipeline creating these cities. We took a decimal point off what it cost to build

Source: Plataforma CorpusMate.

The lines shown in Fig. 5 display combinations such as “function + pipeline”, “bioinformatic + pipeline”, “software + pipelines”, “processing + pipelines”, “elastic + pipelines” and “automated + pipeline” that can direct the reader to different discussions in distinct research papers. Following producers introduced into AntConc 4 (Anthony, 2023), unlike traditional concordances where the KWIC left/right context is sorted into alphabetical order, *CorpusMate* organises concordances by the most frequent 3-gram pattern together with the query term. Doing so presents the most important patterns at the top of the search results to speed up and simplify the query process without going through several additional steps. Additionally, *CorpusMate* displays only one hit for each combination so as to avoid overwhelming the user with frequent combinations, and users can then click the arrow on the right-hand side of the concordance to display any additional hits in the data. The combinations shown in the figure above suggest a pattern of “adjective/modifiers + noun” that could be used in EAP classes to teach undergraduate students of different areas who will not only learn a language pattern, but also the content they are studying in their courses. By reading several

concordance lines in the same area, such as Engineering, novice researchers will visualize frequent combinations of a search term as we see in Fig 6:

Figure 6 – The Word *Pipelines* in Engineering

1. Unfortunately, since there can be no controlled measurements taken for the **pipeline** at different flow rates, some presumptions have been made. ←expand→ [Engineering] (written)
2. The **pipeline** will be able to draw more of flow at a given river flow rate if it was replaced with 6-inch pipe. ←expand→ [Engineering] (written)
3. The **pipeline** is able to draw more of the flow of the river at low river flow rates, as there will likely be excess capacity in the pipe ←expand→ [Engineering] (written)
4. The cost of this upgrade will be ~£4500, which includes pipe costs and labour, for a 6" MDPE **pipeline**. ←expand→ [Engineering] (written)
5. Nick must also consider whether the **pipeline** will last this long, if decides on PVC pipe, it may need to be replaced a lot sooner. ←expand→ [Engineering] (written)
6. There is no real advantage to longer material **pipelines**, everything else equal. ←expand→ [Engineering] (written)
7. What is the effect of longer material **pipelines** and increased average inventory levels? ←expand→ [Engineering] (written)
8. Most of this development was in the **pipeline**, but is evidence of the long term organic growth programme, which scores a perfect 10. ←expand→ [Economics] (written)

Source: Plataforma CorpusMate.

They will see common lexical patterns in the area such as frequent verbs used with a term such as “draw + pipeline”. Besides, they will see these verbs used in active and passive voice as well as in different verb tenses. Expanding the lines is possible in *CorpusMate*, as we see in box 1. Here, students will learn about which verb tenses used are in specific parts of a research paper, leading them to learn in a bottom-up approach.

Box 1 – Pipeline Used in an Engineering Text

A number of technological problems urgently need to be tackled to enable the effective exploitation of resources in this deep deposit [5]. The drives were backfilled one by one as soon as mining was finished. Broken drill holes may be refurbished into permanent ones by taking out damaged casing and making a non-coupling installation of backfill **pipeline**; in this way, efficient backfilling was secured. The surrounding rock in the repairing tunnels was groutable using cement slurry.

Source: Plataforma CorpusMate.

As students read the text in Box 1, they will see that it is a description with verbs in the present and in the past, which could be part of Results, Discussion or Conclusion sections, becoming a resourceful source of information to be used in a Reading Comprehension class.

In order to compare the use of ‘pipeline’ in Engineering and Humanities, researchers can do a similar search just by selecting the area of interest, as we see in History, Economics and Geography as shown in Fig. 7:

Figure 7 – Pipelines Used in Humanities

- 26. **Pipelines** and shell scripting are common examples of glue languages. --expand-- [History, Language, Technology] (written)
- 27. There are lots of major **pipelines** that transport oil to and from the rest of China and Russia. --expand-- [Architecture, Geography, History] (written)
- 28. That oil will be going through the **pipeline** to Daqing. --expand-- [Architecture, Geography, History] (written)
- 29. The Split Rock Dam was built in 1988 and a **pipeline** from that dam to Barraba was built in 2015. --expand-- [Architecture, History, Medicine] (written)
- 30. Space Chickens in Space is fully animated in-house at Studio Moshi (Australia) using their bespoke hybrid Harmony animation **pipeline**, incorporating a mixture of hand-drawn and rigged high-quality animation. --expand-- [History] (written)
- 31. These are **pipeline** routes, which emerge from Kurdistan, which is an oil-rich region. --expand-- [Culture, Economics, Geography, History, Politics, Technology] (spoken)
- 32. It's the **pipelines**. --expand-- [Culture, Economics, Geography, History, Politics, Technology] (spoken)
- 33. If the Kurds can control their **pipelines**, they can set the terms of their own statehood. --expand-- [Culture, Economics, Geography, History, Politics, Technology] (spoken)
- 34. Here are just some of the **pipeline** projections and possibilities and scenarios and routes that are being mapped out for the next several decades. --expand-- [Culture, Economics, Geography, History, Politics, Technology] (spoken)

Source: Plataforma CorpusMate.

In the following expanded line, novice researchers in the area of Economics will read about the importance of having pipelines in the global Economy between country borders:

Box 2 – Pipeline Used in an Economy Text

Here are just some of the pipeline projections and possibilities and scenarios and routes that are being mapped out for the next several decades. A great deal of them. For a number of countries in this part of the world, having **pipelines** is the ticket to becoming part of the global economy and for having some meaning besides the borders that they are not loyal to themselves.

Source: Plataforma CorpusMate.

In Fig. 8, by use *CorpusMate*'s Pattern Finder function, we see *pipeline* on the left and all the structure “pipeline + to + infinitive” or “pipeline + for + object”. We emphasize that by seeing all this information in the same screen, researchers may become better acquainted with the lexicon used by specialists in that area:

Figure 8 – Pattern Finder With the Word Pipeline on the Right

pipeline to remove mouse	3
pipeline , which is	3
pipelining where the execution	2
pipelines , the dHCP	2
pipelines (Glasser et al.,	2
pipeline to detect errors	2
pipeline to analyze the	2
pipeline for functional images.	2
pipeline for automated analysis	2

Source: Plataforma CorpusMate.

Another way of reading patterns is seen below, where the researcher will see pipeline on the right and relevant lexicon on the left, such as “to run + pipeline”, “to build + pipeline” and more combinations of nouns + pipeline, such as “data analysis + pipeline”, “oil + pipeline”, “drug development + pipeline”. We see these combinations in Fig 9:

Figure 9 – Pattern finder With the Word Pipeline on the Right

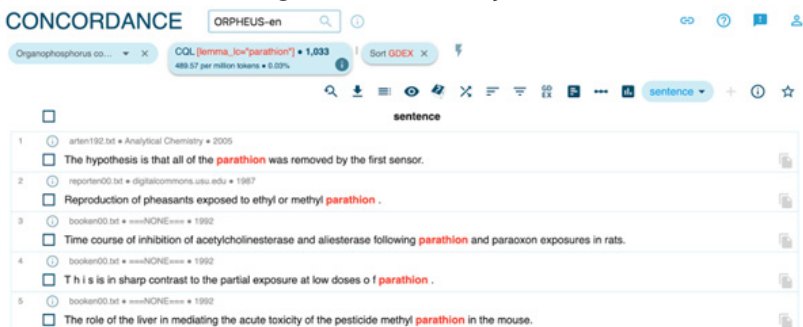
the data analysis pipeline	3
in the analysis pipeline	3
in the FEAT pipeline	3
dHCP fMRI preprocessing pipeline	3
– An oil pipeline	2
to run the pipeline	2
to build a pipeline	2
the effect of pipeline	2
the drug development pipeline	2

Source: Plataforma CorpusMate.

As learners will observe, they can take a quick glimpse on how a word is used horizontally and vertically, which is similar to analysing Big Data⁶ since there will be clusters of information that can start with lexicon and expand to paragraphs and texts leading to discourse. It is a modern way of reading comprehension that favours future researchers in learning more about their areas of interest and writing using academic language.

Besides classroom use, Concordance lines contribute to the development of dictionary entries, where examples from corpora serve as evidence for language usage. This integration ensures that dictionary entries are grounded in authentic language patterns, reinforcing the connection between language learning and real-world usage. One example of this possibility is the selection of examples of *parathion* in Pesticide Chemistry (Souza, 2023), which were selected to compose a specialized glossary in this area. In this case, the tool used was *Good Example Dictionary*, in Sketch Engine⁷ (Kilgarriff *et al.*, 2014), as we see in Fig. 10:

Figure 10 – Concordance Lines With *Parathion* as Search Word Using *Good Dictionary Exam*

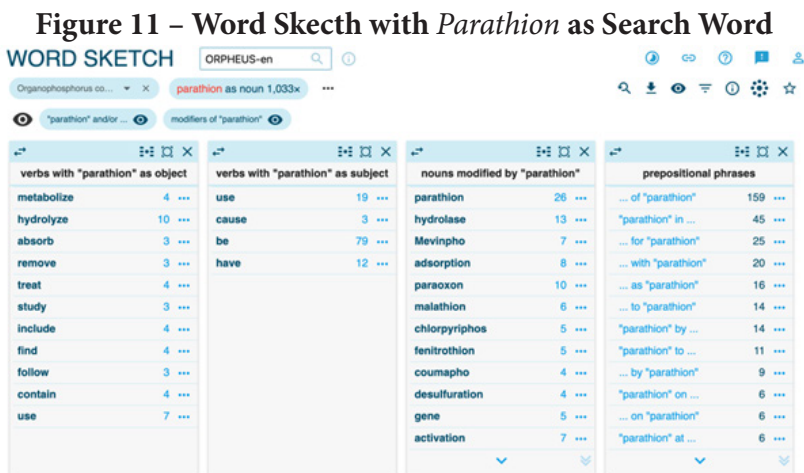


Source: Sketch Engine.

⁶ Big data analytics describes the process of uncovering trends, patterns, and correlations in large amounts of raw data to help make data-informed decisions (<https://www.tableau.com/learn/articles/big-data-analytics>)

⁷ Sketch Engine. Available at: <http://sketchengine.eu>. Access: Dec. 2nd, 2023.

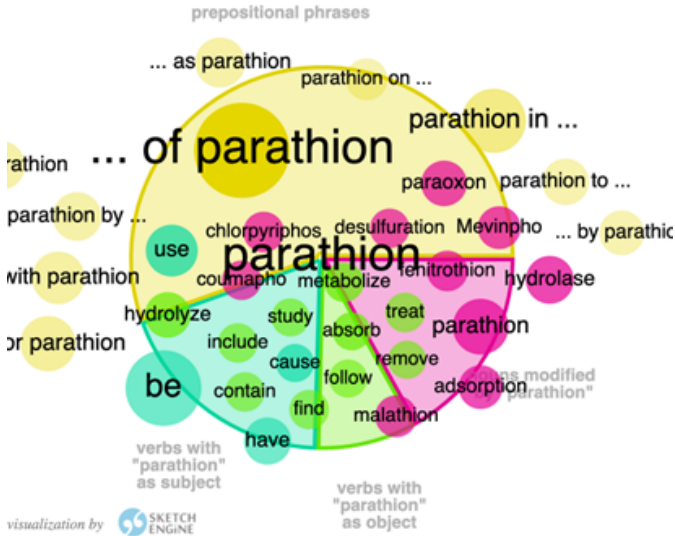
The advancement of using *Good Dictionary Examples* in EAP classes is that concordance lines will instantly show clear examples of a search word in context that will expand students' vocabulary in that area in a dynamic way. If an EAP instructor or student wants to know more about the lexis used with the same search word, they can quickly see all combinations of this search word in lists of different categories by using *Word Sketch*, as illustrated in Fig. 11:



Source: Sketch Engine.

In Fig. 11, we see the term *parathion* as object, as subject, with modifiers and prepositional phrases. For students who are considered visual learners, the tool will show the lists in a colourful word cloud as shown in Fig. 12:

Figure 12 – Word Sketch With *Parathion* as Search Word



Source: Sketch Engine.

Students can explore this source in different ways that can be quickly displayed in concordance lines as well. We believe this is a rich source of information that can be used, discussed and tested in class.

4 Discussion and Conclusion

This chapter has explored the notion of concordancing for corpus-based data-driven learning (DDL). While traditional concordancing has benefitted a wealth of language learners in previous studies, new innovations in concordancing afforded by tools like AntConc, SketchEngine, *CorpusMate*, *Versatext* and more have the potential to expand the reach of DDL beyond its traditional audience of advanced tertiary-level language learners.

The methodology employed in this review aimed to cultivate critical engagement among participants. By exposing language learners to concordance lines and encouraging the expansion of these lines into longer passages, learners are prompted to analyze language patterns within a specific academic domain. This process emphasizes the active role of the learner in discerning and internalizing linguistic patterns, contributing to a deeper understanding of discourse. It also aligns with linguistic principles such as the Theory of Lexical Priming (Hoey, 2012), enhancing the understanding of language patterns in various contexts. This approach not only enhances vocabulary acquisition but also instills an appreciation for language patterns within specific academic domains.

Concordance lines across disciplines, as shown in *CorpusMate*, can provide novice learners relevant and reliable information for improving their lexicon as well as perceiving language discourse in their own areas. In non-native academic contexts, the use of DDL holds significant benefits for EAP instructors and learners. This approach proves instrumental in addressing the diverse linguistic and educational landscapes, offering targeted instruction, personalized learning experiences, and expanded access to authentic language resources. Moreover, advance concordancing features on display in *CorpusMate* and other tools e.g., AntConc can greatly simplify and speed up this process. By highlighting the merits of DDL, English instructors in different countries can inspire their students to develop the essential language skills needed to create a more engaging and effective learning environment.

In conclusion, this study supports the assertion that concordance line analysis, with its emphasis on critical engagement and language pattern acquisition, can be a potent tool in language learning. However, it is essential to acknowledge the limitations of

the theme discussed in this paper. As pointed out by Crosthwaite and Baisa (2023), while concordance lines offer a dynamic and engaging approach, future research should explore integrated concordance and generative AI based-approaches that support both learner-driven critical engagement and text analysis. We believe it would be interesting to observe how much cognitive involvement students gain by conducting DDL through this combination, or by using each separately.

References

- ANTHONY, Laurence. **AntConc** (Versão 4.2.4) [Software de Computador]. Tóquio, Japão: Universidade de Waseda, 2023. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software>.
- BOULTON, Alex. Data-driven learning: Taking the computer out of the equation. **Language learning** 60, n. 3, 2010. p. 534-572.
- BOULTON, Alex. Data-driven learning and language pedagogy. *In*: THORNE, S.; MAY, S. **Language, Education and Technology**: Encyclopedia of Language and Education 3. ed. Cham (Suíça): Springer, 2017. p.181-192.
- BOWKER, Lynne; PEARSON, Jennifer. **Working with specialized language**: A practical guide to using corpora. London; New York: Routledge, 2002.
- CHANG, Yu-Ying; SWALES, John M. Informal elements in English academic writing: threats or opportunities for advanced non-native speakers?. *In*: CANDLIN, Christopher N.; Hyland, Ken (ed.). **Writing**: Texts, processes and practices. London: Routledge, 2014. p. 145-167.
- CHARLES, Maggie. Using hands-on concordancing to teach rhetorical functions: Evaluation and implications for EAP writing

classes. *In*: FRANKENBERG-GARCIA, Ana; FLOWERDEW, Lynne; ASTON, Guy. (ed.). **New Trends in Corpora and Language Learning**. London: Continuum, 2011. p. 26-43.

CHARLES, Maggie. 'Proper vocabulary and juicy collocations': EAP students evaluate do-it-yourself corpus-building. **English for Specific Purposes**, v. 31, n. 2, p. 93-102, Apr. 2012.

CHEN, Meilin; FLOWERDEW, John. A critical review of research and practice in data-driven learning (DDL) in the academic writing classroom. **International Journal of Corpus Linguistics**, v. 23, n. 3, p. 335-369, 2018.

CHUNG, Tieu Thuy *et al.*. Walking the Walk? (Mis)alignment of EFL Teachers' Self-Reported Corpus Literacy Skills and Their Competence in Planning and Implementing Corpus-Based Language Pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 58, n. 3, p. 1046-1080, Sep. 2024.

COBB, Tom. Giving learners something to do with concordance output. *In*: **Proceedings of the ITMELT Conference**. 1999. p. 6-7.

CORTES, Viviana. Exploring genre and corpora in the English for academic writing class. **The ORTESOL Journal**, v. 25, n. 8, p. 14, 2007.

CROSTHWAITE, Peter (ed.). **Data-driven learning for the next generation: Corpora and DDL for pre-tertiary learners**. London; New York: Routledge, 2019.

CROSTHWAITE, Peter; BAISA, Vit. Generative AI and the end of corpus-assisted data-driven learning? Not so fast!. **Applied Corpus Linguistics**, v. 3, n. 3, p. 100066, Dec. 2023.

CROSTHWAITE, Peter; BOULTON, Alex. DDL is dead? Long live DDL! Expanding the boundaries of data-driven learning. *In*: TYNE, H.; BILGER M.; L. BUSCAIL, L.; LERAY, M; CURRY, N.; PÉREZ-SABATER, C. (ed.), **Discovering Language: Learning and Affordance**. Lausanne (Suíça): Peter Lang. No prelo.

FLOWERDEW, John. Concordancing in Language Learning. *In*: PENNINGTON, Martha C. **The power of CALL**. Houston (EUA): Athelstan Publications, 1996. p. 97-113.

FLOWERDEW, John. The linguistic disadvantage of scholars who write in English as an additional language: Myth or reality. **Language Teaching**, v. 52, n. 2, p. 249-260, Apr. 2019.

FRANKENBERG-GARCIA, Ana; SANTOS, Diana. Introducing COMPARA, the Portuguese-English parallel corpus. *In*: ZANETTIN, Federico; BERNARDINI, Silvia; STEWART, Dominic (ed.). **Corpora in translator education**. London; New York: Routledge, 2014. p. 71-87.

FRANKENBERG-GARCIA, Ana *et al.* Corpus-aided EAP writing workshops to support international scholarly publication. **Applied Corpus Linguistics**, v. 2, n. 3, p. 100029, Dec, 2022.

GARCIA, Ana Frankenberg; SANTOS, Diana. COMPARA, um corpus paralelo de português e inglês na Web. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 9, p. 61-79, 2002.

GASKELL, Delian; COBB, Thomas. Can learners use concordance feedback for writing errors?. **System**, v. 32, n. 3, p. 301-319, 2004.

GOULART, Larissa; VELOSO, Ingrid (ed.). **Corpora in English Language Teaching: Classroom Activities for Teachers New to Corpus Linguistics**. Pressbooks, 2023. Disponível em: <https://pressbooks.pub/testbook123/>. Acesso em: 5 mai. 2023.

HOEY, Michael. **Lexical priming: A new theory of words and language**. London; New York: Routledge, 2012.

HYLAND, Ken. Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. *In*: HYLAND, Ken (ed.). **Academic discourse**. London; New York: Routledge, 2014. p. 125-140.

JOHNS, Tim. Contexts: The background, development and trialling of a concordance-based CALL program. *In*: WICHMANN, A.; FLIGELSTONE, S.; MCENERY, T.; KNOWLES, G. (ed.), **Teaching and language corpora**. London: Longman, 1997. p. 100–115

JOHNS, Tim. Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. *In*: JOHNS, T.; KING, P. (Eds.), *Classroom Concordancing*. **English Language Research Journal**, v. 4, 1991. p. 1-16.

JOHNS, Tim; SCOTT, Mike. Microconcord. **Triangle**, v. 5, p. 120-134, 1986.

KARPENKO-SECCOMBE, Tatyana. **Academic writing with corpora**: A resource book for data-driven learning. London; New York: Routledge, 2020.

KILGARRIFF, Adam *et al.* The Sketch Engine: Ten Years On. **Lexicography**, v. 1, n. 1, p. 7-36, Jul. 2014.

LEE, Hansol; WARSCHAUER, Mark; LEE, Jang Ho. The effects of concordance-based electronic glosses on L2 vocabulary learning. **Language Learning & Technology**, v. 21, n. 2, p. 32–51, Jul. 2017.

LEE, Y. W. David; SWALES, John M. A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. **English for specific purposes**, v. 25, n. 1, p. 56-75, 2006.

LE FOLL, Elen (ed.). **Creating Corpus-Informed Materials for the English as a Foreign Language Classroom**: A step-by-step guide for (trainee) teachers using online resources. 3. ed. Pressbooks, 2021. Disponível em: <https://pressbooks.pub/elenlefall>. Acesso em: 5 mai. 2023.

LIN, Phoebe. ChatGPT: Friend or foe (to corpus linguists)? **Applied Corpus Linguistics**, v. 3, n. 3, p. 100065, Dec. 2023.

MCCARTHY, Michael; CARTER, Ronald. **Explorations in corpus linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MIZUMOTO, Atsushi. Data-driven Learning Meets Generative AI: Introducing the Framework of Metacognitive Resource Use. **Applied Corpus Linguistics**, v. 3, n. 3, p. 100074, Dec. 2023.

PINTO, Paula Tavares; REES, Geraint Paul; FRANKENBERG-GARCIA, Ana. Identifying collocation issues in English L2 research article writing. **Corpora in ESP/EAP Writing Instruction**, p. 147-170, 2021.

PINTO, Paula Tavares *et al.* **Using language data to learn about language: A teachers' guide to classroom corpus use**. Ann Arbor: University of Queensland. 2023. <https://doi.org/10.14264/3bbe92d>

PINTO, Paula Tavares *et al.* EVOLVE: a Swiss-Brazilian interdisciplinary project to retrieve bilingual terms of pesticide chemistry from two corpora in English and Portuguese. **Letras & Letras**. Uberlândia, v. 39, p. 1–25, 2023. DOI: 10.14393/LL63-v39-2022-03.

PINTO, Paula Tavares. Using data-driven learning approach to teach English for Academic Purposes and improve Higher Education internationalisation. In: Peter Crosthwaite (ed.). *Corpora for Language Learning: Bridging the Research-Practice Divide*. London: Routledge, 2024, .v. , p. 227-239. eBook ISBN9781003413301.

REPPEN, Randi. *Using corpora in the language classroom*. Cambridge University Press, 2010.

SCOTT, Mike. **WordSmith Tools versão 4**. Oxford: Oxford University Press, 2004. ISBN: 0-19-459400-9.

SINCLAIR, John. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SOUZA, José Victor de. A questão terminológica dos organofosforados na química de pesticidas: uma abordagem baseada em corpus. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 48, n. 3, p. 1620–1638, 2019.

SOUZA, José Victor de. **Uma proposta de glossário bilíngue inglês-português de pesticidas organofosforados por meio da Linguística de Corpus: foco no trato da variação denominativa.** 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2023.

SWALES, John M.; FEAK, Christine B. **Abstracts and the writing of abstracts.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009.

SWALES, John M; FEAKS, Christine B. **Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.

TRIBBLE, Christopher. What are concordances and how are they used?. *In: O'KEEFFE, Anne; MCCARTHY, Michael (ed.). **The Routledge handbook of corpus linguistics.*** London: Routledge, 2010. p. 167-183.

**Escrita conversacional: um recurso
para desencadear o conflito
sociocognitivo e apreender a
dimensão discursiva durante a
coescrita de um texto argumentativo
em francês como língua estrangeira
(FLE)**

SOUAD BENABBES

DALEL ARAICHE

TRADUTORAS:

ANA CLÁUDIA BERTINI CIENCIA

ANA LUISA SANT'ANA

CAROLINA MARQUES

1 Introdução

Todo sistema educacional do mundo objetiva cultivar habilidades multidimensionais nos alunos de idiomas estrangeiros. Isso inclui o domínio do sistema linguístico do idioma-alvo e a proficiência em linguagem escrita receptiva e produtiva. Diversas abordagens foram sugeridas para aprimorar as habilidades dos escritores, como oficinas de escrita (Lavoie; Lévesque; Marin, 2011), círculos de escritores (Tremblay; Turgeon, 2019) e escrita colaborativa (Lowry; Curtis; Lowry, 2004; Hodges, 2002; Nevid *et al.*, 2012; Storch, 2013).

A escrita colaborativa, em particular, envolve conversas, discussões e negociações durante o processo da escrita (planejamento, elaboração e revisão) entre dois ou mais indivíduos. Esse esforço colaborativo permite que os alunos se envolvam em diálogos sobre a linguagem e se beneficiem de *scaffoldings* coletivos¹. Trabalhando juntos, os alunos podem entender melhor as técnicas e normas linguísticas e de redação do que trabalhando individualmente (Storch, 2011; Swain, 2010). A escrita conversacional, concebida como uma ferramenta pedagógica eficaz, provoca conflitos sociocognitivos e enfatiza a dimensão discursiva da escrita.

De acordo com Yves Reuter (2002), o discurso proporciona uma abordagem empolgante da escrita. A ênfase é colocada na enunciação, nas funções e nas dimensões pragmáticas da escrita. Essa abordagem considera os fatores que estruturam as interações e a comunicação, como a identidade do falante, o público, a intenção e o(s) efeito(s) desejado(s). Ela explora fenômenos cruciais de organização textual, incluindo a escolha da narrativa ou do discurso,

¹ Optou-se por manter o termo *scaffoldings* na língua original — inglês — devido ao fato de essa ser uma prática recorrente em textos da área.

Tal expressão é utilizada como sinônimo de suporte e/ou apoio. (N. T.).

o gerenciamento de implícitos, as marcas de subjetividade, as marcas de axiologização (a distribuição de valores no texto) e a progressão das informações.

Para jovens escritores, a escrita vai além de produzir declarações escritas; envolve escolher e respeitar diferentes técnicas de produção, as quais lhes permitem situar a palavra com relação às intenções, aos efeitos e aos interesses da comunicação.

Além disso, os textos gerados por meio da colaboração entre os alunos são resultado de um processo discursivo no qual o surgimento do conflito sociocognitivo desempenha um papel crucial. Conforme definido por Reuter (2002), esse conflito envolve, entre pares, confrontos interindividuais e interações cognitivas que podem promover o progresso ao desafiar as representações e práticas de cada um, obrigando os indivíduos a se descentralizarem e a considerarem múltiplas perspectivas.

No contexto das atividades de escrita colaborativa, a interação e a troca de ideias entre os alunos os conduzem de um estado de instabilidade para o equilíbrio. Esse processo transformador possibilita que eles superem a oposição e reconstruam seu conhecimento. A escrita conversacional, enraizada na interação oral, é considerada uma ferramenta pedagógica eficaz para instigar o conflito sociocognitivo entre pares e destacar a dimensão discursiva na coescrita.

De acordo com Barus-Michel, Enriquez e Lévy (2016), a história da dinâmica de grupo remonta às primeiras pesquisas experimentais realizadas por Jacob-Lévy Moreno e Kurt Lewin², juntamente com seus sucessores nos Estados Unidos (EUA) durante o período entreguerras (1918-1939)³ e o período imediatamente

² Aymard (2016) nos explica que os dois autores realizam experiências relacionadas a comando, liderança, relações de poder e influência.

Essas experiências são assentadas na abordagem freudiana, na abordagem marxista e em uma distância crítica. Mas é importante destacar que essas experiências se cruzam e se confrontam: enquanto Moreno elege grupos "naturais" (grifo do autor) como objeto de pesquisa, Lewin trabalha com grupos formados para fins de pesquisa.

³ O período entreguerras citado pelos autores é referente à Primeira Guerra Mundial, que terminou no ano de 1918, e ao começo da Segunda Guerra Mundial, iniciada no ano de 1939. (N. T.).

pós-guerra. A teoria da “não diretividade” de Carl Rogers⁴ também influenciou significativamente no entendimento sobre o tema, permitindo seu desenvolvimento na França, na década de 1960, sob a influência de Max Pagès, conforme se exemplifica em seu trabalho de 1965.

Os EUA têm sido um ponto focal para pesquisas teóricas e empíricas sobre aprendizagem cooperativa, destacando seus benefícios (Aronson *et al.*, 1978; Brody; Davidson, 1998; Johnson; Johnson, 2009; Slavin; Tanner, 1979; Slavin; Hurley; Chamberlain, 2003). Na França, de acordo com Sylvain Connac (2023), o trabalho em grupo está associado a figuras como Célestin Freinet e Roger Cousinet, bem como a movimentos pedagógicos como o *Office Central de la Coopération à l'École* (OCCE — *Escritório Central para a Cooperação na Escola*, tradução nossa).

Na Argélia, pesquisas recentes investigaram o impacto da escrita colaborativa no desenvolvimento de habilidades de escrita em francês como língua estrangeira (FLE) (Hardi, 2021; Shili; Ouhaibia, 2021; Tiffour; Kadik, 2022). Apesar desses esforços, ainda há caminhos inexplorados. Por meio do exame explícito da influência das interações entre pares no desenvolvimento de habilidades de escrita em FLE e dos conflitos sociocognitivos derivados dessas interações durante sessões de escrita colaborativa é que pretendemos oferecer nossa contribuição.

Nosso objetivo específico é analisar o processo de coescrita de textos argumentativos a partir de uma perspectiva discursiva e avaliar seu impacto na qualidade dos textos produzidos coletivamente. Ao examinar os mecanismos de conflito sociocognitivo na coedição,

⁴ A teoria da não diretividade nasce no seio dos estudos da Psicologia. Para Rogers (1989, p. 16), “o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para autocompreensão, para alterar seu conhecimento, suas atitudes e seu comportamento autodirigido”. Trazendo essa teoria para o âmbito da educação, a ideia é que o professor não interfira de forma direta nas esferas cognitiva e afetiva do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

pretendemos entender como esse método aprimora a compreensão dos aspectos discursivos da linguagem. Por meio de uma análise meticulosa das interações escritas entre os alunos, pretendemos desvelar a dinâmica sutil que influencia o desenvolvimento de habilidades argumentativas e comunicativas. A pesquisa é orientada pela seguinte questão central: até que ponto as interações entre pares nos permitem ultrapassar os elementos linguísticos e envolver as dimensões discursivas que elucidam o processo de coedição da escrita no FLE?

A partir desse questionamento, propomos a seguinte hipótese: quando os alunos se envolvem em escrita colaborativa, ganham consciência dos parâmetros de comunicação (destinatário, objetivo comunicativo, tipo de argumentos) e da progressão das informações. As situações de escrita conversacional também envolvem várias operações na estruturação do texto escrito, incluindo a negociação do projeto de texto, a formulação/reformulação de ideias, a tradução do conteúdo oral para a forma escrita, a revisão e a colocação das ideias no papel.

Para realizar esta pesquisa, além da análise dos trabalhos produzidos (produto final), procedemos à observação das interações entre estudantes concluintes do *collège* argelino⁵, enquanto trabalhavam em grupos durante uma sessão de produção escrita sobre a criação de um texto argumentativo (processo de produção).

5 O *collège*, na Argélia, corresponde aos primeiros anos do ensino secundário do país, sendo os anos finais o chamado *lycée*. Esse ciclo é geralmente dividido em três anos, conhecidos como *collège de la 1re année* (6e), *collège de la 2e année* (5e) e *collège de la 3e année* (4e). O presente trabalho foi realizado com alunos desse último ano (4e), o que corresponderia, numa aproximação livre, ao final do Ensino Fundamental brasileiro. (N. T).

2 Estrutura teórica

2.1 O que se entende por escrita colaborativa?

“Colaboração” é quando os membros trabalham juntos para realizar tarefas ou resolver problemas, reconstruindo coletivamente o conhecimento e compartilhando suas percepções (Rey; Carette, 2019). De acordo com as teorias socioconstrutivistas, as habilidades são desenvolvidas e construídas por meio da interação e do compartilhamento social, como encontramos em Baudrit (2009). A aprendizagem colaborativa se concentra igualmente no aluno individual e no grupo. Henri e Lundgren-Cayrol (2001) a definem da seguinte forma:

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem ativa na qual os alunos trabalham para construir seu conhecimento. [...] O grupo atua como um catalisador do aprendizado. Ao definir uma meta e se comprometer com a realização coletiva de uma tarefa, o grupo aprende e constrói conhecimento. Ao fazer isso, permite-se que cada aluno se envolva com os outros, estimulando o aprendizado de cada um. Na abordagem colaborativa, os alunos contribuem para o aprendizado do grupo, e o grupo, por sua vez, contribui para a compreensão dos alunos (Henri; Ludgren-Cayrol, p. 42-43, tradução nossa⁶).

A redação colaborativa pode ser entendida como a produção conjunta de um texto por duas ou mais pessoas (Fung, 2010; Kim, 2008; Storch, 2005). De acordo com Fung (2010), o sucesso da tarefa de uma redação colaborativa depende de vários elementos, incluindo o nível de pesquisa e envolvimento dos alunos, modificações em suas interações durante a solução de problemas, articulação de seus

⁶ L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. [...] Le groupe est un catalyseur de l'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants (Henri ; Lundgren-Cayrol, 2001, p. 42-43).

conhecimentos por meio de questionamentos e estabelecimento de confiança e respeito mútuo.

As pesquisas anteriores sobre redação colaborativa em L2 (língua-alvo) se enquadram principalmente em duas categorias. A primeira se concentra em examinar o potencial da escrita colaborativa para o aprendizado da L2, particularmente o desenvolvimento da competência escritural (Kim, 2008; Shehadeh, 2011; Wigglesworth; Storch, 2009). Os resultados geralmente confirmam as vantagens dessa modalidade de escrita como ferramenta pedagógica. A segunda vertente explora as variáveis que influenciam o potencial da aprendizagem da L2 por intermédio da escrita colaborativa, como as características do aluno, o design e a implementação da tarefa, os contextos de aprendizagem, a interação do aluno com os colegas e a percepção da tarefa.

2.2 Interações durante a redação colaborativa e conflito sociocognitivo

Durante a redação colaborativa ou o trabalho em grupo, os alunos combinam e coordenam suas ações e sua atenção em torno de um problema compartilhado. Esse esforço colaborativo pode levar a conflitos e ao confronto de diferentes visões e pontos de vista. Esse conflito dentro da mesma tarefa pode gerar dúvidas, medo do fracasso e incerteza, constituindo um conflito cognitivo. Darnon *et al.* (2006) entendem que estratégias são implementadas para minimizar essa incerteza. Esse processo motiva a seguinte reestruturação cognitiva:

Embora a troca coletiva possa certamente facilitar o trabalho cognitivo e a formação de operações, o conflito sociocognitivo pode, em condições específicas e em um determinado estágio do desenvolvimento de um indivíduo, originá-las. O conflito sociocognitivo não é ele mesmo um

criador de formas, mas desencadeia os desequilíbrios que tornam essa elaboração necessária (Perret-Clermont, 1979, p. 206, tradução nossa⁷).

De acordo com Barki e Hartwick (2004), existem três tipos distintos de conflito: cognitivo, socioemocional e de processo. O conflito cognitivo, ou conflito de tarefas (Jehn, 1995), envolve a incompatibilidade de ideias, pensamentos ou soluções propostas entre indivíduos (Daiute, 1986). O conflito socioemocional refere-se a tensões emocionais ou confrontos entre membros do grupo sobre questões de orientação individual (Näykki *et al.*, 2014). O conflito de processos envolve discordâncias sobre tarefas e procedimentos de trabalho (Jehn, 1997). Esses conflitos podem interagir e se desenvolver durante todo o processo de redação colaborativa, colocando-os como componentes complexos do sistema.

Em um grupo de redação colaborativa, os membros atuam como agentes constituintes desse sistema de conflito enraizado em contextos culturais, sociais, históricos e de escrita. A teoria da complexidade sugere que vários determinantes influenciam os fenômenos em um ambiente social e que estes são dinâmicos. As interações em um grupo de escrita colaborativa podem transformar os padrões de conflito, com certos tipos se intensificando enquanto outros diminuem em escalas de tempo variáveis (Hiver; Al-Horrie, 2016).

O conceito de conflito sociocognitivo, introduzido por Mugny e Doise (1979) e Doise e Mugny (1984), explica que os alunos que interagem com outros têm maior probabilidade de progredir em uma tarefa do que aqueles que trabalham sozinhos. Essa ideia se baseia no conceito de Piaget de conflito cognitivo, que surge quando as

⁷ Si l'échange collectif peut certainement faciliter le travail cognitif et la formation des opérations, le conflit socio-cognitif peut, lui, dans certaines conditions et à un moment donné du développement de l'individu, les susciter. Certes, le conflit socio-cognitif n'est pas en lui-même créateur de formes, mais il déclenche les déséquilibres qui rendent nécessaire cette élaboration (Perret-Clermont, 1979, p. 206).

estruturas cognitivas de uma criança são perturbadas por informações novas e inconsistentes, levando a ganhos e reestruturação cognitivas.

Com relação ao componente social do conflito, pesquisas recentes (Sommet *et al.*, 2014) exploram os processos envolvidos na regulação do conflito relacional. A regulação do conflito relacional competitivo é influenciada pelo significado que as pessoas atribuem ao conflito sociocognitivo, concentrando-se no componente relacional, na comparação social e na natureza intratável da discordância.

Na escrita, os parceiros colaboram em voz alta para produzir um texto que lhes seja satisfatório e aceitável para o público-alvo. Os alunos verbalizam e articulam suas ideias por meio da interação, indo além da estrutura da frase. O autor Jean-Michel Adam (1999) enfatiza a importância da unidade textual primária, a “proposição enunciada”, com três dimensões complementares: uma proposição de referência (representação discursiva), uma proposição enunciativa (assunção enunciativa de responsabilidade) e uma proposição discursiva (valor ilocucionário argumentativo). Adam postula que cada texto é apresentado como uma declaração completa resultante de um ato de enunciação, tornando a escrita conversacional multidisciplinar ao incorporar vários campos da Ciência da Linguagem, como análise conversacional, pragmática e etnografia da comunicação (Adam, 1997).

3 Metodologia

Nosso estudo se concentra em um *corpus* duplo que inclui trocas verbais, negociações e produções escritas correspondentes. Gravamos uma turma de alunos do 4º ano, totalizando 27 alunos com

idades entre 15 e 18 anos⁸. Esses alunos foram divididos em quatro grupos de trabalho e receberam uma tarefa de redação cooperativa. Cada grupo foi encarregado de elaborar um texto sobre o litoral argelino para convencer os leitores a explorá-lo. Especificamente, eles tiveram de redigir um texto explicativo com um propósito argumentativo, com um tempo de redação designado de 45 minutos.

Nosso objetivo é examinar o trabalho discursivo realizado em cada grupo e seu possível impacto na consideração da dimensão discursiva da redação. Além disso, pretendemos explorar como a dinâmica do trabalho sociocognitivo, decorrente de várias trocas e interações entre pares, altera as práticas de redação em francês como língua estrangeira (FLE). Partindo do trabalho de base estabelecido por De Gaulmyn; Bouchard; Rabatel (2001) no âmbito da escrita conversacional, optamos por analisar as interações entre pares durante o processo de escrita no local de trabalho a partir de três perspectivas: formas de linguagem e discurso, interações de trabalho e argumentação.

3.1 Formas de linguagem e discurso

Ao discutirmos a linguagem e as formas de discurso, buscamos destacar a transição das produções orais em coautoria para sua coconstrução, transcrição e inscrição durante a escrita. No trabalho colaborativo, a análise de várias situações orais e gráficas nos permite compreender o processo de elaboração do texto em seus estágios sucessivos.

As trocas verbais entre os colegas contribuem para o aprimoramento das habilidades de escrita. Os participantes do processo de escrita podem gerar, comentar, avaliar e corrigir a escrita

⁸ Ver nota 5.

por meio do diálogo. Essa operação sociocognitiva permite que eles vivenciem a realidade dialógica da escrita textual.

3.2 Interações de trabalho

Designar os alunos para trabalharem em grupos em uma determinada tarefa é uma maneira eficaz de incentivar a descentralização do assunto de acordo com sua perspectiva. Reconhecendo que a escrita é uma prática social contextualizada (Barré-de-Miniac, 1994), é fundamental identificar os elementos que organizam o contexto durante o encontro registrado, incluindo a situação, as experiências dos parceiros, os hábitos e a aprendizagem (compartilhados ou não), os modelos culturais, os gostos e as preferências.

Seguindo os princípios do construtivismo e do socioconstrutivismo de Bruner e Vygotsky, as estratégias pedagógicas devem promover a aprendizagem por meio da interação com indivíduos (professor, colegas, grupo de alunos) e com o objeto de aprendizagem, de preferência retirado de um contexto autêntico. Essa abordagem permite que os alunos gerenciem seu processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral.

Ao discutir a interação, ela pode ser analisada por meio da análise conversacional de lugares, papéis e a interação de intervenções que regulam os papéis e as tarefas atribuídas aos parceiros (iniciativa, reação, dominação, submissão, conflito, consenso, ajuste, negociação). O trabalho colaborativo exige que os participantes façam contribuições para a realização da tarefa de redação. No entanto, cada participante traz suas estratégias de cooperação e colaboração,

moldando seu papel e o papel de seu parceiro em relação à tarefa em questão (complementaridade ou competição, atividades conjuntas ou paralelas).

3.3 Argumentação

O texto que os alunos escrevem é descritivo e argumentativo. A argumentação se manifesta no trabalho colaborativo, assumindo várias formas linguísticas.

Os alunos trocam e negociam argumentos e formulações de forma dialógica, o que às vezes leva a conflitos. Os parceiros tentam impor e defender suas ideias, influenciar e convencer seus colegas de classe. Jean-Michel Adam define argumentação como “a construção por um enunciador de uma representação discursiva, visando a modificar a representação de um interlocutor a respeito de dado objeto de discurso” (Adam, 2019, p. 46-47, tradução nossa)⁹.

A argumentação também assume uma forma monológica e dialógica, embora diferenciada, dentro do texto escrito destinado a um leitor ausente ou virtual, com o objetivo de convencê-lo da tese defendida. Os dois níveis de argumentação nos permitem abordar e analisar a redação conversacional tanto como um produto acabado quanto como um processo realizado. Os coeditores trocam e discutem sobre o texto, envolvendo-se na argumentação do próprio texto (Scardamalia; Bereiter, 1998).

Utilizamos a grade de avaliação de Gérard Vigner (2001) para competência escrita para analisar o trabalho escrito coletado. Essa grade distingue três áreas de análise, cada uma subdividida em quatro habilidades específicas com uma escala de avaliação categorizada

⁹ L'argumentation est : «la construction, par un énonciateur, d'une représentation discursive visant à modifier la représentation d'un interlocuteur à propos d'un objet de discours donné, on peut envisager le but argumentatif en termes de visée illocutoire ». (Adam, J.-M., 2019, p. 46-47).

como A (excelente), B (muito boa), C (boa), D (razoavelmente boa) e E (insuficiente e abaixo da média). Essas habilidades servem como critérios para avaliar o trabalho escrito dos alunos. Em resumo, a grade de avaliação de Vigner pode ser descrita da seguinte forma:

A. Domínio da concepção:

a) Conhecimento do domínio: Avalia a capacidade do escritor de utilizar conhecimentos e informações relevantes para abordar o assunto em questão com proficiência. Avalia se o redator se mantém no tópico e demonstra uma sólida compreensão do campo.

b) Seleção de informações: O aluno precisa garantir que as informações sejam escolhidas com base nas questões delineadas no assunto. Essa habilidade avalia a capacidade de filtrar e selecionar informações relevantes para o problema.

c) Problematização (ou conceitualização): Esse estágio envolve determinar se o aluno consegue articular claramente o que precisa ser enfatizado. Avalia a capacidade de identificar e elucidar as questões centrais ou perguntas relacionadas ao tópico.

d) Argumentação ou explicação: Verifica se o escritor consegue estabelecer conexões lógicas entre vários argumentos, avaliando a capacidade de apresentar uma linha de raciocínio coerente e bem fundamentada.

B. Domínio dos aspectos retóricos:

a) Layout ou plano do texto: Essa habilidade verifica se o escritor consegue organizar o texto de forma eficaz, permitindo que o leitor siga uma progressão coerente de ideias. Ela avalia a consistência da estrutura do texto com o tipo e a pergunta apresentada.

b) Capacidade de acompanhar o leitor: Essa função avalia o uso de organizadores textuais, como palavras de transição (“primeiro”, “próximo”, “finalmente”) para guiar o leitor pelo texto, garantindo clareza e coerência.

c) Escrita objetivista e capacidade de modalização: Esse aspecto testa a capacidade do redator de adotar uma postura objetiva ou de se envolver no texto usando palavras dêiticas ou modalizadoras, contribuindo para o tom e o estilo da redação.

d) Interesse/Originalidade: Esse critério avalia a aptidão do redator para abordar o assunto de uma perspectiva original, com o objetivo de cativar o interesse do leitor por meio de ângulos novos e inovadores.

C. Domínio da estruturação do texto:

a) Divisão do texto em partes e parágrafos: Avalia a capacidade do escritor de organizar e distribuir o conteúdo de forma lógica em parágrafos, alinhando-se à progressão declarada para melhorar a legibilidade e a compreensão.

b) Manutenção da continuidade do texto: Avalia se o redator consegue indicar a progressão temática do texto, garantindo a coerência de frase a frase e de parágrafo a parágrafo, considerando as variações baseadas no tipo de texto.

c) Relevância e diversidade lexical: Este critério examina o uso, pelo autor, de vocabulário preciso, variado e apropriado, adaptado ao tipo específico de texto, visando à clareza e à eficácia.

d) Construções sintáticas, pontuação e ortografia: Envolve a verificação da correção sintática das frases, a adesão aos padrões de ortografia e o uso adequado da pontuação e da capitalização para garantir a precisão linguística geral do texto.

4 Resultados da análise de dados

Na seção a seguir, descreveremos e analisaremos as várias interações entre os colegas e sua função na coconstrução do texto escrito. Considerando a análise supramencionada, compararemos o processo de realização, abrangendo o trabalho mental “sociocognitivo” durante a conversação e a escrita colaborativa nos quatro grupos gravados, e seu impacto na qualidade dos textos produzidos (produtos finais).

4.1 Resultados da análise de dados do *corpus* oral (transcrição das gravações)

Antes de nos aprofundarmos na análise desse corpus inicial, é fundamental destacar o número de turnos de fala e o tempo de gravação do trabalho realizado em cada grupo:

Tabela 1 –Número de turnos de fala e tempo de gravação do trabalho

Grupo	Número de alunos	Número de turnos de fala	Tempo de gravação
Grupo 1 (G1)	07 meninas	75	6 minutos
Grupo 2 (G2)	08 meninos	52	4 minutos
Grupo 3 (G3)	06 meninas	25	5 minutos
Grupo 4 (G4)	06 meninos	18	4 minutos
Total	27 alunos	170	19 minutos

Fonte: Dados das autoras.

Os quatro grupos, com 6 a 8 membros, foram formados com base nas afinidades dos alunos e registrados por alguns minutos

devido a restrições logísticas. Destaca-se que a interação e as trocas entre colegas nos grupos G1 e G2 foram mais notáveis e interessantes do que nos grupos G3 e G4.

Antes de iniciar a tarefa de redação, os alunos de cada grupo discutiram o plano de texto e as etapas a serem seguidas para desenvolver seus textos, utilizando o suporte iconográfico que representa o litoral argelino (vide turnos de fala 7-8/G1; turnos 1-4/G2).

7. A1: *Astaney, rah nabdaw felmoukadima dhork*¹⁰ [esperem, vamos começar com a introdução, agora]¹¹.

A5: *oumbaâd solb elmawdhoâ* [daí o desenvolvimento],
oumbaâd el khatima [e depois a conclusão].

1. A1: *xxx el moukadima* [a introdução]

2. A2 (*escriba*): *eh?* [sim?]

3. A1: *el moukadima dertha?* [Você fez a introdução?]

4. A3: *fî zouj stor* [em duas linhas].

Quando começam a escrever, os alunos dos quatro grupos se comunicam entre si, expondo suas ideias e fazendo contribuições (turnos de fala 10-20 G1) para desenvolver a introdução de seus textos. Da mesma forma, garantem que as palavras (turno de fala n°12/G1: “uma cadeia de montanhas”, turno de fala n°13/G1: “nosso país”, turno de fala n°17/G1: “este magnífico”) e as frases (turno de fala n°10/G1: essa paisagem natural representa x”) sejam discutidas, explicadas, corrigidas, organizadas e usadas para produzir um parágrafo coerente (turno de fala n°18/G1. A1: “uh: *nabdaw saâa*

¹⁰ Língua árabe transcrita para o francês. Mantivemos a transcrição conforme o original, seguindo orientação dos autores. (N. T).

¹¹ Comentários dos estudantes entre colchetes foram traduzidos do árabe para o francês, originalmente; nesta tradução, trabalhamos com o texto fonte em inglês. (N. T).

ngoulou eldjazair tamtez [para começar, dizemos que a Argélia é caracterizada...] <A3: uh: muitas uh: belas paisagens, hein? > *nabdaw ngoulou el djazair* [para começar, dizemos que a Argélia é caracterizada...] <A3: muitos> *Tamtez* [é caracterizada] < A3: belas paisagens> 20. A5: *manadhir tabiïya* [paisagens]”).

A análise das trocas e interações entre os colegas dos grupos G2 e G3 revela que o processo de escrita é dialógico e sociocognitivo, permitindo que cada aluno expresse suas ideias e se desloque de seu ponto de vista, especialmente no que diz respeito à escolha de palavras apropriadas (qualificadores) para a situação de escrita (descrever um lugar usando uma foto) e à construção de frases. De fato, os alunos pensam coletivamente, cada um se esforçando para ser eficiente e ajudar o grupo a atingir os objetivos designados para a atividade de redação.

Para superar dificuldades e bloqueios, os alunos às vezes buscavam ajuda de recursos como o livro didático, o dicionário e o rascunho e, ocasionalmente, consultavam o professor. Essa abordagem permitiu que eles se autocorrigissem e cocorrigissem, facilitando a revisão do texto (vide turnos de fala/G2: 30-52; turnos de fala/G3). O esforço colaborativo dentro dos grupos demonstra um compromisso compartilhado com a tarefa de redação e um esforço coletivo para melhorar a qualidade geral do trabalho escrito.

G2:

30. A5: *descobertas*

31. A2: *coberturas*

32. A5: *za/cobertura das árvores*

33. A7: *mekench the trees* [não há árvores].

34. A8: *lahchich lakhdhar hadha kol ma3ammarlekch 3inek!* [você não viu toda essa grama verde!]
35. A1: *winou?* [onde ele está?]
36. A8: *hehou fetesswira* [lá está ele na foto].
37. A4: *hadhi the tree, mechi the trees* [há uma árvore, não árvores] + *a árvore*
38. A5: *árvores.*
39. A4: *sim::*
40. A5: *o céu está + azul, mas há nuvens*
41. A4: *é azul*
42. A5 (*risos*): *é azul*
43. A4: *e há nuvens + uh azul acinzentado +++ branco acinzentado*
44. A5: *azul + mas há + algumas* <45. A4: *nuvens>branco acinzentado*
46. A2 (relê o rascunho)
47. A5: *ekteb* [escreve] +++ *nuvens*
48. A2 (verifica as informações no rascunho)
49. A4: *branco acinzentado, chouf chouf lebyedh fel uh xxx* [olhe para o branco com uh]
50. A8: *e3tini lekteb* [me dê o livro] (*para verificar a cor das nuvens*)
51. A3: *het jey lekteb* [me dê o livro] + *lekteb dkika* [o livro por um minuto].
52. A4: *tesleh, hih* [serve, sim]

G3:

1. A1: *xxx transporte*
2. A2: *rani goultek transparent* [eu te disse transparente]
3. A3 (*escriba, garota de óculos*): *estaney anchouf* [espere, vou ver]/ (*ela relê o texto escrito no rascunho*)
4. A2 (*que está escrevendo no rascunho*): *nkamel xxx nkamel* [eu continuo].
5. A4: *lguitiha?* [você encontrou?]
6. A5: *mawdja, rani lguitha* [“vago”, eu encontrei] *xx vago*
7. A3 (*escreve a palavra no rascunho*)
8. A5 (*procura outra palavra no dicionário*)
9. E (*corrige no trabalho, ele apaga o “he” de blanche, porque se trata de nuvens¹²*): *hawlou eloulad* [tentem trabalhar, crianças], porque depois vamos fazer um relatório *wana mandirelkoumche lcompte-rendu ++ rah tadihoum elmadame* [e eu não vou fazer um relatório para vocês ++ os textos estarão na casa da madame] *hawlou hawlou* [tentem tentem].
10. A3 (*copia no rascunho uma palavra que A5 encontrou no dicionário*)
13. A5: *transparente + senhor transparente* (ela pergunta ao professor como se escreve)
14. E: *eh?* [o quê?]
15. A5: *transparente*
16. E: *Normalmente, você pega o dicionário trans/pa/rente é transparente + água é transparente*
20. A3 (*pega o dicionário e pede a A6 (de cachecol verde)*)

¹² Aqui, optou-se por manter o adjetivo *blanche* em francês sob pena de não fazer sentido a informação sobre o que o aluno apagou em seu trabalho. No caso, foi alterado o final *he* de *blanche* (branca) por se tratar de uma correção de concordância; como se tratava de *nuvens*, parece-nos que o estudante faria a adequação do feminino singular para o plural. (N. T.).

para procurar uma palavra). A3 (relê o texto que escreveu e o explica com gestos, ora dirigindo-se a A2, ora a A4 e A5):
lehwa (ar) xxx

21. A1: *hadia* [calmo]

22. A3: *o mar é hadia*

23. A5: *o mar é + + transparente*

24. A2: *e calmo*

A líder do grupo G3 tentou envolver suas parceiras no trabalho. Ela delegou tarefas: três pessoas responsáveis pelo dicionário, duas meninas contribuindo para o rascunho e ela mesma escrevendo e passando a limpo. Corrigiu ainda o que as colegas sugeriram como palavras ou frases.

A líder também é responsável por validar as propostas de suas colegas e revisar o texto. Embora ela tome as decisões, isso não implica em domínio sobre o trabalho. Em vez disso, conseguiu organizar o trabalho, incentivar seus pares a tomar a iniciativa e garantir a eficiência.

Quanto ao Grupo G4, este foi o menos prático e interativo. A comunicação ocorreu apenas entre dois membros (A1 e A2), que propuseram ideias e frases sem envolver seus colegas passivos na tarefa de redação. O líder A1 poderia ter promovido senso de responsabilidade, por exemplo, convidando-os a procurar um termo no dicionário, escrever uma frase no rascunho ou verificar a ortografia de uma palavra.

Independentemente do número de turnos de fala e da qualidade das interações dentro dos quatro grupos gravados, as trocas verbais entre os colegas indicam que os alunos, por meio do diálogo

e da comunicação, negociaram e validaram argumentos em seus textos. Fizeram-no respeitando o objetivo comunicativo (descrever para convencer) e ajustando suas representações com base em seus interlocutores e na situação de enunciação.

4.2 Resultados da análise de dados do *corpus* escrito (4 textos resultantes de produções escritas colaborativas)

A comparação dos resultados da análise das produções escritas (4 textos) dos quatro grupos forneceu informações sobre a qualidade dos textos produzidos. Usando a grade de Gérard Vigner (2001), concluímos que o texto escrito pelo Grupo G1 atendeu plenamente aos padrões de escrita, considerando vários critérios para analisar os textos dos alunos. Ele contém menos erros (26,05%) do que as outras produções.

Com relação ao primeiro domínio da concepção, as alunas desse grupo conseguiram adequar sua produção ao tema proposto e ao objetivo comunicativo descrito nas instruções, que, nesse caso, é descrever para convencer. Elas forneceram informações sobre a descrição do local usando a imagem fornecida, demonstrando conhecimento do domínio e do referente.

Em termos de aspectos retóricos, o texto produzido pelo G1 apresenta boa estruturação. Diferentes partes da descrição e das informações são organizadas de acordo com o tipo de texto e o objetivo comunicativo. O uso de organizadores textuais e dêiticos (por exemplo, “este lugar”, “esta paisagem”, “este mar azul”, etc.) facilitam a navegação do leitor e despertam o interesse por meio do uso de adjetivos qualificadores (bonito, fantástico, areia fina, ar fresco, calmo, charmoso, etc.).

Uma análise da formatação do texto mostra que as integrantes desse grupo organizaram com sucesso seu texto em três parágrafos distintos, garantindo a coerência e a coesão semântica dos argumentos. Gerenciaram a progressão das informações e seu sequenciamento de acordo com a situação de enunciação evocada nas instruções de escrita e o tipo de texto a ser produzido (texto descritivo).

Embora as meninas desse grupo tenham demonstrado um bom domínio do tempo presente, tiveram problemas com a coerência sintática de suas frases. Como resultado, metade das frases em seu texto é mal estruturada (44,44%). Entretanto, o léxico é rico, variado e apropriado, e a pontuação e a capitalização são respeitadas.

Embora o texto do Grupo G1 apresente algumas disfunções e inconsistências sintáticas, isso não nos impede de afirmar que as alunas desse grupo dominaram e identificaram as diferentes áreas de sua redação (concepção, aspectos retóricos, edição), demonstrando sua capacidade de escrever em FLE.

O Grupo G3 tem mais frases bem estruturadas (72,72%) do que o Grupo G1 (55,55%), com taxas de erro quase idênticas (G1 = 26,05%, G3 = 27,08%). No entanto, uma análise da produção do Grupo G3 revela que a formatação de parágrafos, a pontuação e a capitalização não seguem as regras usuais. A capitalização, às vezes, aparece no meio das frases e as vírgulas geralmente substituem os pontos finais.

Além disso, as alunas desse grupo tiveram problemas relacionados à consistência sintática, resultando em disfunções e incorreções, como omissões, acréscimos ou substituições de palavras e erros de ortografia. Com relação à coerência semântica, observamos que as informações estão organizadas de forma lógica, sem contradições ou ambiguidades na sequência de ideias.

Em resumo, embora as produções escritas de G1 e G3 revelem um bom nível de competência, a produção do Grupo G1 é melhor do que a do Grupo G3. Isso se deve ao fato de que este último negligenciou a dimensão formal ao redigir sua redação. Os textos escritos por G2 e G4 mostram um nível de competência mais baixo do que os de G1 e G3. Vale observar que a produção escrita do Grupo G2 contém menos erros (37,31%) e estranhamento nas construções do que o texto escrito pelo Grupo G4 (42,85%).

5 Comparação dos resultados da análise e discussão

Ao analisar o *corpus* duplo de escrita conversacional, a maioria dos membros ativamente contribuiu, colaborou, trocou ideias e tomou decisões para atingir um objetivo comum. Até mesmo os membros menos ativos e influentes participaram do trabalho, ocasionalmente repetindo o que os elementos ativos disseram, procurando palavras no dicionário ou expressando suas ideias e opiniões em árabe.

Os quatro textos escritos produzidos por meio da interação demonstram habilidades de escrita aceitáveis. Eles resultam de diálogos coconstrutivos entre os alunos, envolvendo um processo de produção de discurso baseado em uma situação interativa real. Em uma dinâmica de desenvolvimento influenciada por Vygotsky¹³, a situação de grupo obrigou os alunos a perceber conflitos de pontos de vista para chegar a um consenso ou acordo. As interações interindividuais desencadearam conflitos sociocognitivos que ajudaram os alunos a esclarecer, comparar e modificar suas representações, beneficiando a tarefa. Notavelmente, a negociação de pontos de vista se torna

¹³ Vygotsky (1989) foi um psicólogo cuja teoria girava em torno da defesa de que as interações sociais e as condições de vida da criança interferem no seu processo de desenvolvimento cognitivo. Trazendo essa teoria para o âmbito educacional, para ele “as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada” (Vygotsky, 1989).

aparente quando os alunos refletem sobre sua redação ou fazem perguntas uns aos outros, e as decisões tomadas por meio do *feedback* ou do processo de revisão geralmente são bem fundamentadas ou justificadas, facilitando o progresso da redação.

Quase todos os grupos demonstraram motivação, com os membros expressando um forte desejo de aprender juntos. Os alunos confiavam uns nos outros, autogerenciando-se para serem produtivos, democráticos e eficientes.

Antes de convidar um grupo de alunos para colaborar em uma tarefa de redação, o professor deve estabelecer regras organizacionais com os alunos para garantir uma colaboração interativa e construtiva sem conflitos. A função do professor deve ser não diretiva ou semidiretiva, permitindo que os alunos se tornem autônomos e adotem novos modos de comunicação, especialmente o *feedback*, que desempenha um papel fundamental no surgimento de conflitos sociocognitivos e na zona de desenvolvimento proximal¹⁴. Além disso, o professor deve garantir que o funcionamento do grupo seja baseado na complementaridade de funções, na consideração das diferenças e em uma meta democrática compartilhada. De preferência, os grupos devem ser pequenos.

6 Conclusão

Concluindo, a escrita é conhecimento tanto teórico quanto prático adquirido por meio da produção. A análise das trocas verbais durante a escrita colaborativa esclareceu como os falantes produzem enunciados em diferentes contextos, enfatizando a dimensão enunciativa da linguagem que considera o discurso, o qual

¹⁴ Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um conceito formulado por Vygotsky na década de 1920. Ele descreve-o como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real, aquele que é determinado pela habilidade de resolver tarefas de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, o qual é estabelecido por desempenho possíveis, mediados por adultos ou colegas mais avançados e/ou mais experientes.

pode variar de acordo com o falante, o ouvinte e o contexto. Além disso, a escrita conversacional introduz conflitos sociocognitivos, levando os alunos a se comunicarem e trocarem várias dimensões da escrita. Os elementos discursivos, além das habilidades linguísticas ou gramaticais, permitem que os alunos reconsiderem suas próprias representações e as dos outros para gerar novos conhecimentos. O discurso oral durante as atividades de produção textual apoia o desenvolvimento da competência de escrita desde o planejamento até a revisão, com textos resultantes de interações verbais na interseção de um repertório verbal e uma situação de interação (Charaudeau, 1989a, 1989b).

A escrita conversacional permite que os alunos troquem ideias, tomem iniciativa e coconstruam conhecimento usando estratégias de linguagem. Ela permite que cada aluno se posicione sobre o conteúdo de suas intervenções, dando às suas contribuições força ilocucionária para realizar ações específicas.

Em conclusão, nossas hipóteses de pesquisa foram confirmadas. A escrita conversacional continua sendo uma fonte de desenvolvimento cognitivo e uma estratégia frutífera para esclarecer o processo de coescrita em FLE, graças à análise cruzada das dimensões discursivas e interacionais e seu impacto no desenvolvimento das habilidades de redação do escritor.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **L'argumentation: Théorie et pratique**. 2e édition. Paris: Armand Colin, 2019.

ARONSON, Elliot; STEPHAN, Christoph, Sikes, James, BLANEY, Nancy; STEPHAN, Cookie; SIKEES, Jev; SNAPP, Matthew. **The Jigsaw Classroom**. Beverly Hills, CA: Sage Publication, 1978.

BARKI, Henri; HARTWICK, Jon. Conceptualizing the construct of interpersonal conflict. **International Journal of Conflict Management**, v. 15, n. 3, p. 216–244, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1108/eb022913>.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **L'écriture comme pratique sociale**. Cahiers de Fontenay, n. 15, p. 13-17. 1994.

BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LEVY, André (ed.). **Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions**. Toulouse: Érès, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2016.01>.

BAUDRIT, Alain. Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ?. **Carrefours de l'éducation**, v. 27, n. 1, p. 103-116. DOI : <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0103>.

BERNARD, Dominique. Rencontre avec Sylvain Connac: Coopérer pour apprendre ou apprendre à coopérer... **Approches Coopératives**, n. 18, p. 12-44, 2023. Disponível em: <https://www.territoire-apprenant.bzh/media/cooperer-pour-apprendre.pdf>. Acesso em: .

BOUCHARD, Robert, DE GAULMYN Marie-Madeleine, RABATE Alain. Le Processus Rédactionnel Écrire à plusieurs voix, Éditions L'Harmattan, 2001BRODY, Celeste M.; DAVIDSON, Neil (ed.). Introduction: Professional development and cooperative learning. **Professional development for cooperative learning: Issues and approaches**. Albany, NY: Suny Press, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. Le dispositif socio-communicatif des échanges langagiers. **Verbum**, tomo 12, fasc. 1, p. 13-25, 1989a.

CONNAC, Sylvain Connac et IRIGOYEN Albert, « Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives? », Éducation et socialisation [En ligne], 67 | 2023, mis en ligne le 31 mars 2023DAIUTE, Colette. Do 1 and 1 Make 2? Patterns of influence by

collaborative authors. **Written Communication**, v. 3, n. 3, p. 382-408, July 1986.

DARNON, Céline; BUCHS, Céline; BUTERA, Fabrizio. Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants: la situation particulière du désaccord avec autrui. **Revue française de pédagogie**, n. 155, p. 35-44., 2006

DE GAULMYN, Marie-Madeleine; BOUCHARD, Robert; RABATEL, Alain (dir.). **Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix**. Paris: L'Harmattan, 2001.

DOISE, William; MUGNY, Gabriel. **The social development of the intellect**. Oxford, England: Pergamon Press, 1984.

FUNG, Yong Mei. Collaborative writing features. **RELJ Journal**, v. 41, n. 1, p. 18-30, 2010.

HARDI, Nour El Houda. Le brouillon collaboratif en contexte universitaire algérien: qu'en pensent les enseignants?. **Synergies Algérie**, n. 29, p. 283-295, 2021.

HENRI, France; LUNDGREN-CAYROL, Karin. **Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2001.

HIVER, Philippe; AL-HOORIE, Ahmad. Putting complexity theory into practice: A dynamic ensemble for second language research. *The Modern Language Journal*, 2016, 100(4), 741-756. HODGES, Gabrielle Cliff. Learning through collaborative writing. **Reading**, v. 36, n. 1, p. 4-10, 2002.

JEHN, Karen A. A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. **Administrative Science Quarterly**, v. 42, n. 3, p. 530-557, Sep. 1997.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative Learning. **Educational Researcher**, n. 5, p. 265-379, 2009.

KIM, Youjin. The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 1, p. 114–130, 2008.

LAVOIE, Natalie; LÉVESQUE, Jean-Yves; MARIN, Jessy. Les interactions lors d'activités d'écriture collaborative au premier cycle du primaire : la contribution de l'étayage de l'enseignant. **La recherche en Éducation**, n. 6, p. 2-20, 2011.

LOWRY, Philipe; CURTIS, Aaron; LOWRY, Micheal Robert. Building a taxonomy and nomenclature of 30 collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. **Journal of Business Communication**, v. 41, n. 1, p. 66-99, 2004.

NÄYKKI, Piia *et al.* Socio-emotional conflict in collaborative learning – A process-oriented case study in a higher education context. **International Journal of Educational Research**, v. 68, p. 1–14, 2014.

NEVID, Jeffrey S.; PASTVA, Amy; MCCLELLAND, Nate. Writing-to-learn assignments in introductory psychology: Is there a learning benefit? **Teaching of Psychology**, v. 39, n. 4, p. 272-275, 2012.

PAGÈS, Max. L'orientation non-directive et ses applications en psychologie sociale. **Bulletin de psychologie**, v. 19, n. 246, p. 345-350, 1965. DOI: <https://doi.org/10.3406/bupsy.1965.7614>.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**. Berne: Peter Lang, 1979.

PROULX, Jean. **Apprentissage par projet**. Canada: Presses de l'Université du Québec, 2004.

REUTER, Yves. **Enseigner et apprendre à écrire**. Paris: Issy-les-Moulineaux cedex, 2002.

SARFATI, Georges-Elia. **Eléments d'analyse du discours**. Paris: Editions Nathan, 1997.

SCARDAMALIA, Marlene; BEREITER, Carl. The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. *In*: MARTLEW, Margaret. **The psychology of written language: Developmental approach**. London: Wiley, 1998. p. 67-95.

SCARDAMALIA, Marlene; BEREITER, Carl. Higher levels of agency for children in knowledge building: A challenge to the traditional concept of the "child as learner". **Canadian Journal of Education Research**, v. 21, n. 4, p. 73-85, 1998.

SHEHADEH, Ali. Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. **Journal of Second Language Writing**, v. 20, n. 4, p. 286-305, 2011.

SHILI, Lyamna; OUHAIBIA, Billel. Écriture collaborative en ligne et compétences scripturales d'étudiants de français. **Multilinguales**, n. 16, p. 1-13, 2021.

SLAVIN, Robert E.; HURLEY, Eric A.; CHAMBERLAIN, Anne. Cooperative learning and achievement: Theory and research. *In*: WEINER, Irving B. (ed.). **Handbook of psychology: Educational psychology**. New York: John Wiley & Sons, 2003, v. 7. p. 177-198.

SLAVIN, Robert E.; TANNER, Allen M. Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning. **Journal of Educational Research**, n. 5, p. 294-298, 1979.

SOMMET, N. *et al.* Performance goals in conflictual social interactions: Toward the distinction between two modes of relational conflict regulation. **British Journal of Social Psychology**, n. 53, p. 134-153, 2014.

**Conversational Writing: an Asset for
Triggering Socio-Cognitive Conflict
and Apprehending the Discursive
Dimension During the Co-Writing of
Argumentative Text in French as a
Foreign Language (FFL)**

SOUAD BENABBES

DALEL ARAICHE

1 Introduction

Every educational system worldwide aims to cultivate multi-dimensional skills in foreign language learners. This includes mastery of the targeted language's linguistic system and proficiency in receptive and productive written language. Various approaches have been suggested to enhance writers' skills, such as writing workshops (Lavoie, Lévesque, Marin, 2011), writers' circles (Tremblay; Turgeon, 2019), and collaborative writing (Curtis; Lowry, 2004; Hodges, 2002; Nevid *et al.*, 2012; Storch, 2013).

Collaborative writing, in particular, involves conversations, discussions, and negotiations throughout the writing process (planning, drafting, and revision) among two or more individuals. This collaborative effort allows learners to engage in dialogues about language and benefit from collective scaffolding. By working together, learners can better understand linguistic and writing techniques and norms than working individually (Storch, 2011; Swain, 2010). Conversational writing, designed as an effective pedagogical tool, elicits socio-cognitive conflict and emphasizes the discursive dimension of writing.

According to Yves Reuter (2002), discourse provides an exciting approach to writing. Emphasis is placed on enunciation, functions, and the pragmatic dimensions of writing. This approach considers the factors that structure interactions and communication, such as the speaker's identity, the audience, the intention, and the desired effect(s). It explores crucial textual organization phenomena, including the choice of narrative or discourse, the management of implicit, the marks of subjectivity, the marks of axiologization (the distribution of values in the text), and the progression of information.

For young writers, writing goes beyond producing written statements; it involves choosing and respecting different writing techniques. These techniques enable writers to situate the written word concerning communication's intentions, effects, and stakes.

Furthermore, texts generated through collaboration among learners are outcomes of a discourse process in which the emergence of socio-cognitive conflict plays a crucial role. As defined by Reuter (2002), this conflict involves inter-individual confrontations and cognitive interactions between peers that can foster progress by challenging one's representations and practices, compelling individuals to decentralize and consider multiple perspectives.

In the context of collaborative writing activities, the interaction and the exchange of ideas between learners lead them from a state of imbalance to equilibrium. This transformative process enables them to overcome opposition and reconstruct their knowledge. Conversational writing, rooted in oral interaction, is deemed an effective pedagogical tool for instigating socio-cognitive conflict among peers and highlighting the discursive dimension in co-writing.

According to Barus-Michel, Enriquez and Lévy (2016), the history of group dynamics traces back to early experimental research by Jacob-Lévy Moreno and Kurt Lewin, along with their successors in the United States during the inter-war period (1918-1939) and the immediate post-war period. Carl Rogers' theory of "non-directiveness" also significantly influenced this history, finding development in France in the 1960s under the influence of Max Pagès (1965).

The USA has been a focal point for theoretical and empirical research into cooperative learning, highlighting its benefits (Aronson

et al., 1978; Brody; Davidson, 1998; Johnson; Johnson, 2009; Slavin; Tanner, 1979; Slavin; Hurley; Chamberlain, 2003). In France, as per Sylvain Connac (2023), group work is associated with figures such as Célestin Freinet and Roger Cousinet, as well as pedagogical movements like the *Office Central de la Coopération à l'École* (OCCE).

In Algeria, recent research has delved into the impact of collaborative writing on the development of writing skills in French as a foreign language (FFL) (Hardi, 2021; Shili; Ouhaibia, 2021; Tiffour; Kadik, 2022). Despite these efforts, there are still unexplored avenues. Through an explicit examination of the influence of interactions among peers in the development of writing skills in FFL and of the socio-cognitive conflicts stemming from these interactions during collaborative writing sessions, we can offer our contribution.

Our specific objective is to analyze the process of co-writing argumentative texts from a discursive perspective and assess its impact on the quality of collectively produced texts. By scrutinizing the mechanisms of socio-cognitive conflict within co-editing, we aim to understand how this method enhances comprehension of the discursive aspects of language. Through a meticulous analysis of written interactions among learners, we intend to unveil the subtle dynamics influencing the development of argumentative and communicative skills. The central question guiding our research is as follows: to what extent do peer interactions enable us to surpass linguistic elements and engage discursive dimensions that elucidate the process of co-editing writing in FFL?

With this question in mind, we propose the following hypothesis: when students engage in collaborative writing, they gain awareness of communication parameters (addressee, communicative aim, type of arguments) and the progression of information. Conversational writing situations also involve various operations

in structuring the written text, including negotiating the plan, formulating/reformulating ideas, translating oral content into written form, revising, and putting ideas onto paper.

To conduct this research, we will analyze the final products (students' copies) and the interactions between learners from the Algerian *collège*, while working in groups during a written production session on creating an argumentative text (production process).

2 Theoretical Framework

2.1 What do We Mean by Collaborative Writing?

“Collaboration” is where members work together to perform tasks or solve problems, collectively reconstructing knowledge and sharing their insights (Rey; Carette, 2019). According to socioconstructivist theories, skills are developed and built through interaction and social sharing (Baudrit, 2009). Collaborative learning focuses equally on the individual learner and the group. Henri and Lundgren-Cayrol (2001) define it as follows:

Collaborative learning is an active approach in which learners work to build their knowledge. [...] The group acts as a catalyst for learning. By setting a goal and committing to the collective achievement of a task, the group learns and builds knowledge. In doing so, it enables each learner to engage with others, nurturing each individual's learning. In the collaborative approach, learners contribute to the group's learning, and the group, in turn, contributes to the learners' understanding (Henri; Lundgren-Cayrol, 2001, p. 42-43, our translation).¹

¹ L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. [...] Le groupe est un catalyseur de l'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants. (Herni et Lundgren-Cayrol, 2001, pp. 42-43)

Collaborative writing is the joint production of a text by two or more people (Fung, 2001, 2010; Kim, 2008; Storch, 2005). According to Fung (2010), the success of a collaborative writing task depends on various elements, including the students' level of investigation and involvement, modifications to their interactions during problem-solving, the articulation of their knowledge through questioning, and the establishment of trust and mutual respect.

Previous research on collaborative writing in L2 (target language) primarily falls into two categories. The first focuses on examining the potential of collaborative writing for L2 learning, particularly the development of scriptural competence (Kim, 2008; Shehadeh, 2011; Wigglesworth; Storch, 2009). The results generally confirm the advantages of this writing modality as a pedagogical tool. The second strand explores variables influencing the potential of L2 learning through collaborative writing, such as learner characteristics, task design and implementation, learning contexts, learner interaction with peers, and task perception.

2.2 Interactions During Collaborative Writing and Socio-Cognitive Conflict

During collaborative writing or group work, students combine and coordinate their actions and attention around a shared problem. This collaborative effort may lead to conflict and the confrontation of varying points of view and visions. This conflict within the same task can give rise to doubt, fear of failure, and uncertainty, constituting a cognitive conflict. Strategies are employed to alleviate this uncertainty (Darnon *et al.*, 2006). This process motivates cognitive restructuring:

While collective exchange facilitates cognitive work and the formation of operations, socio-cognitive conflict can give rise to them under specific conditions and at a given stage in an individual's development. Socio-cognitive conflict is not inherently a creator of forms, but it triggers the imbalances that necessitate this elaboration (Perret-Clermont, 1979, p. 206, our translation).²

According to Barki and Hartwick (2004), there are three distinct types of conflict: cognitive, socio-emotional, and processual. Cognitive conflict, or task conflict (Jehn, 1995), involves the incompatibility of ideas, thoughts, or proposed solutions between individuals (Daiute, 1986). Socio-emotional conflict refers to emotional tensions or clashes between group members over individually oriented issues (Näykki *et al.*, 2014). Process conflict involves disagreements over tasks and work procedures (Jehn, 1997). These conflicts can interact and develop throughout the collaborative writing process, positioning them as complex system components.

Within a collaborative writing group, members act as constituent agents of this conflict system rooted in cultural, social, historical, and writing contexts. Complexity theory suggests that multiple determinants influence phenomena in a social environment and that they are dynamic. Interactions within a collaborative writing group can transform conflict patterns, with certain types intensifying while others subside over varying time scales (Hiver; Al-Hoorie, 2016).

The concept of socio-cognitive conflict, introduced by Mugny and Doise (1978) and Doise and Mugny (1984), explains that students interacting with others are more likely to progress on a task

² Si l'échange collectif peut certainement faciliter le travail cognitif et la formation des opérations, le conflit socio-cognitif peut, lui, dans certaines conditions et à un moment donné du développement de l'individu, les susciter. Certes, le conflit socio-cognitif n'est pas en lui-même créateur de formes, mais il déclenche les déséquilibres qui rendent nécessaire cette élaboration. (Perret-Clermont, 1979, p. 206)

than those working alone. This idea is based on Piaget's concept of cognitive conflict, which arises when a child's cognitive structures are disrupted by new and inconsistent information, leading to cognitive restructuring and gains.

Regarding the social component of conflict, recent research (Sommet *et al.*, 2014) explores the processes involved in regulating relational conflict. Competitive relational conflict regulation is influenced by the meaning people attribute to socio-cognitive conflict, focusing on the relational component, social comparison, and the intractable nature of disagreement.

In writing, partners collaborate aloud to produce a text that is satisfactory to them and acceptable to the intended audience. Learners verbalize and articulate their ideas through interaction, going beyond the sentence framework. The author Jean-Michel Adam (1999) emphasizes the importance of the primary textual unit, the "enunciated proposition", with three complementary dimensions: a reference proposition (discursive representation), an enunciative proposition (enunciative assumption of responsibility), and a discourse proposition (argumentative illocutionary value). Adam posits that each text is presented as a complete statement resulting from an act of enunciation, making conversational writing multidisciplinary by incorporating various fields of Language Science, such as conversational analysis, pragmatics, and ethnography of communication (Adam, 2019).³

3 Methodology

Our study focuses on a double corpus comprising verbal exchanges, negotiations, and corresponding written productions.

³ L'argumentation est : «la construction, par un énonciateur, d'une représentation discursive visant à modifier la représentation d'un interlocuteur à propos d'un objet de discours donné, on peut envisager le but argumentatif en termes de visée illocutoire ». (Adam, J.-M., 2019, p. 46-47).

We recorded a class of 4th-year students, totaling 27 learners aged between 15 and 18. These students were divided into four work groups and assigned a cooperative writing task. Each group was tasked with crafting a report on the Algerian coastline to entice readers to explore it. Specifically, they were required to compose an explanatory text with an argumentative purpose, with a designated writing time of 45 minutes.

Our objective is to scrutinize the discursive work undertaken within each group and its potential impact on considering the discursive dimension of writing. Additionally, we aim to explore how the dynamics of socio-cognitive work, stemming from various exchanges and interactions among peers, change writing practices in French as a Foreign Language (FFL). Building on the groundwork laid by Marie-Madeleine de Gaulmyn, Robert Bouchard and Alain Rabatel (2001) in the realm of conversational writing, we have opted to analyze peer interactions during the writing process in the worksite from three perspectives: forms of language and discourse, work interactions, and argumentation.

3.1 Forms of Language and Discourse

When discussing language and forms of discourse, we aim to highlight the transition from co-authored oral productions to their co-construction, transcription, and inscription during writing. Within collaborative work, analyzing various oral-graphic situations allows us to comprehend the process of text elaboration in its successive stages.

Verbal exchanges among peers contribute to enhancing writing skills. The participants in the writing process can generate,

comment on, evaluate, and correct writing through dialogue. This socio-cognitive operation enables them to experience the dialogical reality of textual writing.

3.2 Work Interactions

Assigning learners to work in groups for a given task is an effective way to encourage decentralization of the subject concerning their perspective. Recognizing that writing is a contextualized social practice (Barré-de Miniac, 1994), it is crucial to identify elements organizing the context during the recorded encounter, including the situation, partners' experiences, habits and learning (shared or not), cultural models, tastes, and preferences.

Following Bruner and Vygotsky's principles of constructivism and socio-constructivism, pedagogical strategies should promote learning through interaction with individuals (teacher, peer, group of learners) and with the learning object, preferably taken from an authentic context. This approach empowers learners to manage their learning process, fostering integral development.

When discussing interaction, it can be analyzed through conversational analysis of places, roles, and the interplay of interventions that regulate the roles and tasks assigned to partners (initiative, reaction, domination, submission, conflict, consensus, adjustment, negotiation). Collaborative work necessitates participants to make contributions to accomplishing the writing task. Each participant, however, brings their strategies for cooperation and collaboration, shaping their role and their partner's role concerning the task at hand (complementarity or competition, joint or parallel activities).

3.3 Argumentation

The text learners write is descriptive and argumentative. Argumentation manifests in collaborative work, taking various linguistic forms.

Learners exchange and negotiate arguments and formulations dialogically, sometimes leading to conflict. Partners attempt to impose and defend their ideas, influence, and convince their classmates. J.M. Adam defines argumentation as “the construction, by an enunciator, of a discursive representation aimed at modifying an interlocutor’s representation of a given discourse object” (Adam, 1979 p. 46-47).

Argumentation also takes a monological and dialogical form, albeit deferred, within the written text intended for an absent or virtual reader, aiming to persuade them of the thesis defended. The two levels of argumentation allow us to approach and analyze conversational writing as both a finished product and a realized process. Co-editors exchange and argue about the text, engaging in the argumentation of the text itself (Scardamalia; Bereiter, 1998).

We utilized Gérard Vigner’s (2001) evaluation grid for scriptural competence to analyze the collected written work. This grid distinguishes three areas of analysis, each subdivided into four specific skills with an assessment scale categorized as A (excellent), B (very good), C (good), D (fairly good), and E (insufficient and below-average). These skills serve as criteria for evaluating learners’ written work. In summary, Vigner’s evaluation grid can be described as follows:

A. The Design Domain:

a) **Domain Knowledge:** This evaluates the writer's capacity to utilize relevant knowledge and information to address the given subject proficiently. It assesses whether the writer stays on topic and demonstrates a solid understanding of the field.

b) **Selecting Information:** The learner needs to ensure that information is chosen based on the issues outlined in the subject. This skill evaluates the ability to filter and select information relevant to the problem.

c) **Problematization (or Conceptualization):** This stage involves determining if the learner can clearly articulate what needs emphasis. It assesses the ability to identify and elucidate the central issues or questions related to the topic.

d) **Argumentation or Explanation:** This assesses whether the writer can establish logical connections between various arguments, evaluating the ability to present a coherent and well-supported line of reasoning.

B. The Domain of Rhetorical Aspects:

a) **Text Layout or Plan:** This skill checks if the writer can organize the text effectively, enabling the reader to follow a coherent progression of ideas. It evaluates the consistency of the text's structure with the type and posed question.

b) **Ability to Accompany the Reader:** This function assesses the use of textual organizers such as transitional words ("first," "next," "finally") to guide the reader through the text, ensuring clarity and coherence.

c) **Objectivist Writing and Ability to Modalize:** This aspect tests the writer's capability to either adopt an objective stance or involve themselves in the text using deictic or modalizing

words, contributing to the tone and style of the writing.

d) Interest/Originality: This criterion evaluates the writer's aptitude for approaching the subject from an original perspective, aiming to captivate the reader's interest through fresh and innovative angles.

C. The Field of Text Structuring:

a) Breaking Down the Text into Parts and Paragraphs: Assesses the writer's ability to organize and distribute content logically into paragraphs, aligning with the stated progression to enhance readability and comprehension.

b) Maintaining the Text's Continuity: Evaluate whether the writer can indicate the thematic progression of the text, ensuring coherence from sentence to sentence and paragraph to paragraph, considering variations based on the text type.

c) Relevance and Lexical Diversity: This criterion examines the writer's use of precise, varied, and appropriate vocabulary tailored to the specific type of text, aiming for clarity and effectiveness.

d) Syntactic Constructions, Punctuation, Spelling: Involves checking the syntactic correctness of sentences, adherence to spelling standards, and the proper use of punctuation and capitalization to ensure the overall linguistic accuracy of the text.

4 Results od Data Analysis

In the following section, we will describe and analyze the various interactions among peers and their role in co-constructing the written text. Considering the above-mentioned analysis, we will

compare the realization process, encompassing the “socio-cognitive” mental work during conversational and collaborative writing within the four filmed groups, and its impact on the quality of the produced texts (final products).

4.1 Results of Oral Corpus Data Analysis (Transcription of Recordings)

Before delving into the analysis of this initial corpus, it is crucial to highlight the number of speaking turns and the recording time for the work carried out in each group:

Table 1 – Number of Speaking Turns and Work Recording Time

Group	Number of Students	Number of Speaking Turns	Recording Time
Group 1 (G1)	07 girls	75	6 minutes
Group 2 (G2)	08 boys	52	4 minutes
Group 3 (G3)	06 girls	25	5 minutes
Group 4 (G4)	06 boys	18	4 minutes
Total	27 students	170	19 minutes

The four groups, comprising 6 to 8 members, were formed based on students’ affinities and were recorded for a few minutes of work due to logistical constraints. Notably, peer-to-peer interaction and exchange within the G1 and G2 groups were more remarkable and interesting than in G3 and G4 groups.

Before initiating the writing task, learners in each group discussed the text plan and the steps to be followed to develop their texts, utilizing iconographic support depicting the Algerian coastline (refer to speaking turns 7-8/G1; turns 1-4/G2).

7. A1: *Astaney, rah nabdaw felmoukadima dhork*⁴ [wait, we will start with the introduction now]⁵
8. A5: *oumbaâd solb elmawdhoâ* [then the development], *oumbaâd el khatima* [and after the conclusion].
1. A1: *xxx el moukadima* [the introduction]
2. A2 (*scribe*): *eh?* [yes?]
3. A1: *el moukadima dertha?* [Did you do the introduction?]
4. A3: *fi zouj stor* [in two lines].

As they begin writing, the students in the four groups communicate with each other, stating their ideas and making contributions (speaking turns 10-20 G1) to develop the introduction to their texts. Similarly, they ensure that words (speaking turn n°12/G1: “a mountain range”, speaking turn n°13/G1: “our country”, speaking turn n°17/G1: “this magnificent”) and the sentences (speaking turn n°10/G1: “this natural landscape represents xxx”) are discussed, explained, corrected, organized and used to produce a coherent paragraph (speaking turn n°18/G1. A1: “uh: *nabdaw saâa ngoulou eldjazair tamtez* [for starters, we say that Algeria is characterized...] <19. A3: uh: lots of uh: beautiful landscapes, huh? > *nabdaw ngoulou el djazair* [for starters, we say that Algeria is characterized...] <A3: many> *Tamtez* [is characterized] < A3: beautiful landscapes> 20. A5: *manadhir tabiîya* [landscapes]”).

Analysis of the exchanges and interactions between peers in the G2 and G3 groups reveals that the writing process is dialogical and socio-cognitive, enabling each learner to express their ideas and de-center from their point of view, especially concerning the choice of appropriate words (qualifiers) for the writing situation (describing

⁴ This is the Arabic language transcribed into French.

⁵ Student comments in square brackets are translated from Arabic into English.

a place using a photo) and sentence construction. In fact, the students think as a group, each striving to be efficient and assisting the group in achieving the objectives assigned to the writing activity.

To overcome difficulties and blockages, students sometimes sought aid from resources such as the textbook, dictionary, and rough draft and occasionally consulted their teacher. This approach allowed them to self-correct and co-correct, facilitating the revision of their text (see speaking turns/G2: 30-52; speaking turns/G3). The collaborative effort within the groups demonstrates a shared commitment to the writing task and a collective endeavor to enhance the overall quality of the written work.

G2:

30. A5: *discoveries*

A2: *covers*

A5: *za/tree coverage*

A7: *mekench the trees [there are no trees].*

A8: *lahchich lakhdhar hadha kol ma3ammarlekch 3inek! [you did not see all that green grass!]*

A1: *winou? [where is he?]*

A8: *hehou fetesswira [there he is in the photo].*

A4: *hadhi the tree, mechi the trees [there is a tree, not trees] + the tree*

A5: *trees*

A4: *yes::*

A5: *the sky is + blue but there are clouds*

A4: *is blue*

A5 (*laughs*): *is blue*

A4: *and there are clouds + uh blue grey +++ white grey*

A5: *blue + but there are + some <45. A4: white gray> clouds*

A2 (*rereads draft*)

A5: *ekteb [write] +++ clouds*

A2 (*checks information on draft*)

A4: *grey white, chouf chouf lebyedh fel uh xxx [look at the white with uh]*

A8: *e3tini lekteb [give me the book] (it is to check the color of the clouds)*

A3: *het jey lekteb [give me the book] + lekteb dkika [the book for a minute].*

A4: *tesleh, hih [it fits, yes]*

G3:

1. A1: *xxx transport*

A2: *rani goultek transparent [I told you transparent]*

A3 (*scribe, girl with glasses*): *estaney anchouf [wait I'll see]/ (she rereads the text written on the draft)*

A2 (*who is writing on the draft*): *nkamel xxx nkamel [I continue].*

A4: *lguitiha? [did you find it?]*

A5: *mawdja, rani lguitha [“vague”, I found it] xx vague*

A3 (*writes the word on the draft*)

A5 (*look up another word in the dictionary*)

E (*corrects on the clean, he erases the “he” of the white, because it is about clouds*): *hawlou eloulad [try to work, children], because afterwards we are going to make a report wana*

mandirelkoumche lcompte-rendu ++ rah tadihoum elmadame [and I am not going to make you a report ++ the copies will be at madame's] hawlou hawlou [try try].

A3 (copy a word on the draft that A5 found in the dictionary)

A5: transparent + monsieur transparent (she asks the teacher how to spell it)

E: eh? [what?]

A5: transparent

E: Normally, you take the dictionary trans/pa/rent it is transparent + water is transparent

A3 (takes the dictionary and asks A6 (in the green scarf) to look up a word). A3 (rereads the text she has written and explains it using gestures, sometimes addressing A2, sometimes A4 and A5): lehwa (air) xxx

A1: hadia [calm]

A3: the sea is hadia

A5: the sea is + + transparent

A2: and calm

The leader of the G3 group attempted to involve her partners in the work. She delegated tasks: three individuals responsible for the dictionary, two girls contributing to the draft, and herself writing on a clean sheet. She corrected what her classmates suggested as words or sentences.

The leader is also responsible for validating her comrades' proposals and revising the text. While she makes the decisions, it does not imply dominance over the work. Instead, she succeeded in organizing the work, encouraging her peers to take the initiative, and ensuring efficiency.

As for Group G4, it was the least practical and interactive. Communication only occurred between two members (A1 and A2), who proposed ideas and sentences without involving their passive comrades in the writing task. Leader A1 could have instilled a sense of responsibility by, for example, inviting them to look up a word in the dictionary, write a sentence on the draft, or check the spelling of a word.

Regardless of the number of speaking turns and the quality of interactions within the four filmed groups, verbal exchanges among peers indicate that learners, through dialogue and communication, negotiated and validated arguments in their texts. They did so while respecting the communicative aim (describing to convince) and adjusting their representations based on their interlocutors and the enunciation situation.

4.2 Results of Data Analysis of the Written Corpus (4 Copies of Collaborative Written Productions)

Comparing the results of the analysis of the written productions (4 texts) of the four groups provided insights into the quality of the texts produced. Using Gérard Vigner's (2001) grid, we concluded that the text written by Group G1 fully met writing standards, considering various criteria for analyzing students' copies. It contains fewer errors (26.05%) than the other texts.

Regarding the first design domain, students in this group successfully matched their production to the proposed subject and the communicative aim outlined in the instructions, which, in this case, is to describe to convince. They provided information on the

description of the place using the provided image, demonstrating mastery of the domain and referent.

In terms of rhetorical aspects, the text produced by this group exhibits good structuring. Different parts of the description and information are organized according to the text type and communicative aim. The use of textual organizers and deictics (e.g., “this place,” “this landscape,” “this blue sea,” etc.) facilitates navigation for the reader and engages interest through the use of qualifying adjectives (beautiful, fantastic, fine sand, fresh air, calm, charming, etc.).

An analysis of text formatting shows that learners in this group successfully organized their text into three distinct paragraphs, ensuring coherence and semantic cohesion of arguments. They managed the progression of information and its sequencing according to the enunciation situation evoked in the writing instructions and the type of text to be produced (descriptive text).

Although the girls in this group demonstrated a good command of the present tense, they encountered issues with the syntactic coherence of their sentences. As a result, half the sentences in their text are poorly structured (44.44%). However, the lexicon is rich, varied, and appropriate, and punctuation and capitalization are respected.

While the text of Group G1 presents a few dysfunctions and syntactic inconsistencies, it does not prevent us from asserting that students in this group have mastered and identified the different areas of their writing (conception, rhetorical aspects, editing), demonstrating their ability to write in FFL.

Group G3 has more well-structured sentences (72.72%) than Group G1 (55.55%), with almost identical error rates (G1 = 26.05%,

G3 = 27.08%). However, an analysis of Group G3's copy reveals that paragraph formatting, punctuation, and capitalization do not follow the usual rules. Capitalization sometimes appears in the middle of sentences, and commas generally replace periods.

In addition, pupils in this group face problems related to syntactic consistency, resulting in dysfunctions and incorrectness, such as omissions, word additions or substitutions, and spelling errors. Regarding semantic coherence, we noted that the information is logically arranged, with no contradictions or ambiguities in the sequence of ideas.

In summary, while both written productions G1 and G3 reveal a good level of competence, the production of Group G1 is better than that of Group G3. This is because the latter neglected the formal dimension when drafting their writing. The texts written by G2 and G4 show a lower level of competence than those of G1 and G3. Similarly, the written production of Group G2 contains fewer errors (37.31%) and awkward constructions than the text written by Group G4 (42.85%).

5 Comparison of Analysis Results and Discussion

Upon analyzing the double corpus of conversational writing, most members actively contributed, collaborated, exchanged ideas, and made decisions to achieve a common goal. Even the less active and influential members participated in the work, occasionally repeating what the active elements said, looking up words in the dictionary, or expressing their ideas and opinions in Arabic.

The four written texts produced through interaction demonstrate acceptable writing skills. They result from co-constructive

dialogues among learners involving a discourse production process based on an actual interactive situation. In a developmental dynamic influenced by Vygotsky, the group situation compelled learners to perceive conflicts of points of view to reach a consensus or agreement. Inter-individual interactions triggered socio-cognitive conflicts that helped learners clarify, compare, and modify their representations, benefiting the task. Notably, the negotiation of points of view becomes apparent when students reflect on their writing or ask each other questions, and decisions made through the feedback or revision process are often well-founded or justified, facilitating progress in writing.

Almost all groups displayed motivation, with members expressing a strong desire to learn together. Students relied on each other, self-managing to be productive, democratic, and efficient.

Before inviting a group of students to collaborate on a writing task, the teacher should establish organizational rules with the students to ensure interactive and constructive collaboration without conflict. The teacher's role must be non-directive or semi-directive, enabling students to become autonomous and embrace new modes of communication, particularly feedback, which plays a crucial role in the emergence of socio-cognitive conflict and the zone of proximal development. Additionally, the teacher must ensure that the group's functioning is based on the complementarity of roles, consideration of differences, and a shared democratic goal. Preferably, groups should be small.

6 Conclusion

In conclusion, writing is both knowledge and know-how acquired through practice. Analyzing verbal exchanges during

collaborative writing has shed light on how speakers produce utterances in different contexts, emphasizing the enunciative dimension of language. It considers discourse, which may vary based on the speaker, listener, and context. Moreover, conversational writing introduces socio-cognitive conflicts, prompting learners to communicate and exchange various dimensions of writing. Discursive elements, beyond linguistic or grammatical skills, enable learners to reconsider their own and others' representations to generate new knowledge. Oral discourse during writing activities supports the development of writing competence from planning to revision, with texts resulting from verbal interactions at the intersection of a verbal repertoire and an interaction situation (Charaudeau, 1989a).

Conversational writing allows learners to exchange ideas, take initiative, and co-construct knowledge using language strategies. It allows each learner to position themselves about the content of their interventions, giving their contributions illocutionary force to accomplish specific actions.

In conclusion, our research hypotheses have been confirmed. Conversational writing remains a source of cognitive development and a fruitful strategy for clarifying the co-writing process in FFL, thanks to the cross-analysis of discursive and interactional dimensions and their impact on developing the writer's writing skills.

References

ADAM, Jean-Michel. **L'argumentation: Théorie et pratique**. 2e édition. Paris: Armand Colin, 2019.

ARONSON, Elliot; BLANEY, Nancy; STEPHAN, Cookie; SIKES, Jev; SNAPP, Matthew. **The Jigsaw Classroom**. Beverly Hills, CA: Sage, 1978.

BARKI, Henri; HARTWICK, Jon. Conceptualizing the construct of interpersonal conflict. **International Journal of Conflict Management**, v. 15, n. 3, p. 216–244, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1108/eb022913>.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **L'écriture comme pratique sociale**. Cahiers de Fontenay, n. 15, p. 13-17. 1994.

BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LEVY, André (ed.). **Vocabulaire de psychosociologie**: Références et positions. Toulouse: Érès, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2016.01>.

BAUDRIT, Alain. Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ?. **Carrefours de l'éducation**, v. 27, n. 1, p. 103-116. DOI : <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0103>.

BERNARD, Dominique. Rencontre avec Sylvain Connac: Coopérer pour apprendre ou apprendre à coopérer.... **Approches Coopératives**, n. 18, p. 12-44, 2023. Disponible en: <https://www.territoire-apprenant.bzh/media/cooperer-pour-apprendre.pdf>.
Accès en: .

BOUCHARD, Robert, DE GAULMYN Marie-Madeleine, RABATE Alain. Le Processus Rédactionnel Écrire à plusieurs voix, Éditions: L'Harmattan, 2001
BRODY, Celeste M.; DAVIDSON, Neil (ed.). Introduction: Professional development and cooperative learning. **Professional development for cooperative learning: Issues and approaches**. Albany, NY: Suny Press, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. Le dispositif socio-communicatif des échanges langagiers. **Verbum**, tomo 12, fasc. 1, p. 13-25, 1989a.

CONNAC, Sylvain Connac et IRIGOYEN Albert, « Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 67 | 2023, mis en ligne le 31 mars 2023
DAIUTE, Colette. Do 1 and 1 Make 2? Patterns of influence by collaborative authors. **Written Communication**, v. 3, n. 3, p. 382-408, July 1986.

DARNON, Céline; BUCHS, Céline; BUTERA, Fabrizio. Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants: la situation particulière du désaccord avec autrui. **Revue française de pédagogie**, n. 155, p. 35-44., 2006

DE GAULMYN Marie-Madeleine, BOUCHARD Robert et RABATEL Alain (dir.). **Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix**. Paris : L'Harmattan, 2001.

DOISE, William; MUGNY, Gabriel. **The social development of the intellect**. Oxford, England: Pergamon Press, 1984.

FUNG, Yong Mei. Collaborative writing features. **RELC Journal**, v. 41, n. 1, p. 18–30, 2010.

HARDI, Nour El Houda. Le brouillon collaboratif en contexte universitaire algérien: qu'en pensent les enseignants?. **Synergies Algérie**, n. 29, p. 283-295, 2021.

HENRI, France; LUNDGREN-CAYROL, Karin. **Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2001.

HIVER, Philipe; AL-HOORIE, Ahmad. Putting complexity theory into practice: A dynamic ensemble for second language research. *The Modern Language Journal*, 2016, 100(4), 741–756. HODGES, Gabrielle Cliff. Learning through collaborative writing. **Reading**, v. 36, n. 1, p. 4-10, 2002.

JEHN, Karen A. A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. **Administrative Science Quarterly**, v. 42, n. 3, p. 530–557, Sep. 1997.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative Learning. **Educational Researcher**, n. 5, p. 265-379, 2009.

KIM, Youjin. The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 1, p. 114–130, 2008.

LAVOIE, Natalie; LÉVESQUE, Jean-Yves; MARIN, Jessy. Les interactions lors d'activités d'écriture collaborative au premier cycle du primaire : la contribution de l'étayage de l'enseignant. **La recherche en Éducation**, n. 6, p. 2-20, 2011.

LOWRY, Paul Benjamin; CURTIS, Aaron; LOWRY, Michelle René. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. **Journal of Business Communication**, v. 41, n. 1, p. 66-99, 2004.

LOWRY, Philipe, CURTIS, Aaron, LOWRY, Micheal Robert. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of 30 collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66–99

NÄYKKI, Piia *et al.* Socio-emotional conflict in collaborative learning – A process-oriented case study in a higher education context. **International Journal of Educational Research**, v. 68, p. 1–14, 2014.

NEVID, Jeffrey S.; PASTVA, Amy; MCCLELLAND, Nate. Writing-to-learn assignments in introductory psychology: Is there a learning benefit? **Teaching of Psychology**, v. 39, n. 4, p. 272-275, 2012.

PAGÈS, Max. L'orientation non-directive et ses applications en psychologie sociale. **Bulletin de psychologie**, v. 19, n. 246, p. 345-350, 1965. DOI: <https://doi.org/10.3406/bupsy.1965.7614>.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**. Berne: Peter Lang, 1979.

PROULX, Jean. **Apprentissage par projet**. Canada: Presses de l'Université du Québec, 2004.

REUTER, Yves. **Enseigner et apprendre à écrire**. Paris: Issy-les-Moulineaux cedex, 2002.

SARFATI, Georges-Elia. **Eléments d'analyse du discours**. Paris: Editions Nathan, 1997.

SCARDAMALIA, Marlene; BEREITER, Carl. The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. *In*: MARTLEW, Margaret. **The psychology of written language: Developmental approach**. London: Wiley, 1998. p. 67-95.

SCARDAMALIA, Marlene; BEREITER, Carl. Higher levels of agency for children in knowledge building: A challenge to the traditional concept of the "child as learner". **Canadian Journal of Education Research**, 21(4), 73–85, 1998.

SHEHADEH, Ali. Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. **Journal of Second Language Writing**, v. 20, n. 4, p. 286-305, 2011.

SHILI, Lyamna; OUHAIBIA, Billel. Écriture collaborative en ligne et compétences scripturales d'étudiants de français. **Multilinguales**, n. 16, p. 1-13, 2021.

SLAVIN, Robert E.; HURLEY, Eric A.; CHAMBERLAIN, Anne. Cooperative learning and achievement: Theory and research. *In*: WEINER, Irving B. (ed.). **Handbook of psychology: Educational psychology**. New York: John Wiley & Sons, 2003, v. 7. p. 177-198.

SLAVIN, Robert E.; TANNER, Allen M. Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning. **Journal of Educational Research**, n. 5, p. 294-298, 1979.

SOMMET, N. *et al.* Performance goals in conflictual social interactions: Toward the distinction between two modes of relational conflict regulation. **British Journal of Social Psychology**, n. 53, p. 134-153, 2014.

STORCH, Neomy. Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 31, p. 275-288, 2011.

STORCH, Neomy. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language Writing**, v. 14, n. 3, p. 153-173, 2005.

STORCH, Neomy. **Collaborative Writing in L2 Classrooms**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013

SWAIN, Merrill. "Talking-it-through": Linguaging as a source of learning. *In*: BATSTONE, Rob (ed.). **Sociocognitive perspectives on language use/learning**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2010. p. 112-130.

TIFFOUR, Ahmed; KADIK, Djamel. L'écriture collaborative au moyen des ressources technologiques : étude et perspectives dans l'enseignement du Fle. *ة في ظول الة لللة لة لجم*, v. 2, n. 9, p. 830-847, 2022.

TREMBLAY, Ophélie; TURGEON, Élain. Collaboration dans les cercles d'auteurs : pistes pour travailler la planification. **Vivre le primaire**. v. 32, n. 1, p. 11-13, 2019.

VIGNER, Gérard. **Enseigner le français comme langue seconde**. Paris: CLE internationale, 2001. (Didactique des langues étrangères).

WIGGLESWORTH, Gillian; STORCH, Neomy. Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, v. 26, n. 3, p. 445-466, 2009.

**De uma formação acadêmica
a uma formação profissional e
profissionalizante na disciplina
"francês": quais são as correlações e
perspectivas?**

BADR EL HOUDNA

STÉPHANIE FISCHER

RACHID SOUIDI

RABHA KISSANI

TRADUTORES:

CARLA JEANNY FUSCA

CRISTIAN IMBRUNIZ

Introdução

A formação profissional e profissionalizante de futuros professores é uma importante questão no campo dos Letramentos. No Marrocos, país do Norte da África, tal questão se torna premente à medida que desafios nacionais e internacionais se impõem, como a necessidade de continuidade entre níveis, ciclos e contextos. Essa preocupação engloba a inscrição da formação universitária em um processo qualitativo que considere o perfil dos estudantes à luz de sua aculturação precoce nas práticas universitárias, de sua aprendizagem acadêmica e de sua inserção (sócio)profissional.

Nesses termos, o Ministério da Educação, Pesquisa e Inovação enseja a elaboração de medidas capazes de melhorar a formação profissional e profissionalizante de futuros professores. Essas medidas fazem parte da reforma proposta como parte do Plano Nacional da Aceleração da Transformação do Ecossistema do Ensino Superior, da Pesquisa Científica e da Inovação (PACTO ESPI 2030)¹. As recomendações desse plano estão em consonância com as do parecer consultivo 13/2021, produzido pelo Conselho Superior de Educação, Formação e Pesquisa Científica (CSEFPC).

Para os estabelecimentos superiores de formação docente — Escola Normal Superior (ENS), Escola Superior de Educação e de Formação (ESEF), Faculdade de Educação (FE) —, a conversão de objetivos preestabelecidos em ações práticas favorece, igualmente, a apropriação de saberes relativos à atuação profissional e necessários para o desenvolvimento de competências que lhes são inerentes. Os dois componentes mencionados se somam à aquisição de atitudes e

¹ Em francês, trata-se do *Plan national de l'Accélération de la Transformation de l'Écosystème de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation*, que forma o acrônimo PACTE ERSI 2030. A palavra *pacte*, no original, remete ao próprio compromisso da política proposta, daí o uso de sua equivalente em português no texto, mesmo que ela não corresponda à sigla traduzida. Salvo essa exceção, todos os demais acrônimos e siglas corresponderão às traduções para o português. (N. T.).

de valores próprios à prática docente. Deve-se observar que o acesso aos Centros Regionais de Formação Docente (doravante CRFD)² não é exclusivo aos egressos das instituições supracitadas. Qualquer estudante graduado em uma disciplina de referência (no caso desta pesquisa, o francês) pode, após realizar provas escritas e orais, ser admitido em um desses centros, o que, de fato, é recomendável. A origem institucional diversa dos estudantes não impede, porém, que um *continuum* caracterize a formação acadêmica ofertada por instituições de formação docente e aquela oferecida a professores (estagiários) nos CRFD, incluído o de Rabat-Salé-Kénitra³, analisado neste capítulo.

Nossa contribuição investiga, por meio de um questionário destinado a 291 professores (estagiários) de francês do curso secundário, a (des)continuidade entre a formação acadêmica de diferentes estabelecimentos universitários de onde vieram os entrevistados e a formação profissional e profissionalizante que eles recebem nos CRFD. Não adotamos uma perspectiva valorativa do currículo, mais apropriada à formulação de políticas públicas, momento em que os programas são comparados e reconsiderados. Pretendemos identificar as necessidades específicas do trabalho docente para propor pistas capazes de desenvolver competências letradas dos professores de francês.

1 Elementos teóricos

Nossa contribuição se insere no campo dos Letramentos (Schneuwly, 2020, p. 1), cujo objeto é definido a partir de duas

² Até 2013, a formação de professores primários e secundários, no Marrocos, ocorria, exclusivamente, em instituições não universitárias, semelhantes, guardadas as devidas proporções, aos cursos de magistério brasileiros. Essa tarefa passou a ser, posteriormente, dividida com os CRFD, mencionados pelos autores. (N. T.).

³ Desde a divisão territorial de 2015, Rabat-Salé-Kénitra é uma das doze regiões do Marrocos, no quadro da Regionalização avançada. Trata-se da fusão de duas antigas regiões, a saber, a de Rabat-Salé-Zemmour-Zaër e a de Gharb-Cherarda-Béni Hssen. Essa zona geográfica compreende o CRFD situado em Rabat e seu anexo, situado em Kénitra.

competências próprias à escrita, a recepção e a produção (Jaffré, 2004, p. 31), as quais, por vezes, se correlacionam (Delcambre; Lahanier-Reuter, 2009, p. 154), bem como corresponde a “práticas” e “representações” específicas do mesmo componente com relação à “oralidade” (Privat, 2007, p. 10).

O fato é que se opera uma mudança em relação à definição de Letramento, a fim de abarcar sua dimensão sociocultural (Dumais, 2011, p. 3), seu processo evolutivo (Rispaill, 2011, p. 2; Russbach, 2016, p. 97; Delcambre; Pollet, 2014, p. 4), seu papel de acompanhamento da socialização profissional e da realização do projeto profissional (Fischer, 2018) e sua propensão a variações e a contextualizações (Chiss, 2012). Trata-se de dizer, pois, que nossa reflexão coloca em diálogo as formações acadêmicas, profissionais e continuadas (Niwese; Lafont-Terranova; Jaubert, 2019, p. 20; Schneuwly, 2020, p. 11), em termos de continuidades e descontinuidades (Delcambre; Donahue; Lahanier-Reuter, 2009; Delcambre; Lahanier-Reuter, 2010, 2022; Pollet, 2001, 2021; Pollet; Boch, 2002; Gettliffe, 2018; Komesu; Daunay; Fluckiger, 2021; Scheepers, 2021; El Houdna, Y., 2021, 2022).

Dessa forma, buscamos não apenas questionar a esfera do ensino e os processos que, nos espaços de formação, lhes são inerentes (Delcambre; Lahanier-Reuter, 2010, p. 28), mas também invocar o aspecto interdisciplinar da noção de Letramento para nos referirmos a certos campos de pesquisa associados às práticas letradas, como a Linguística, a Psicolinguística e a Didática (Jaffré, 2004; Moore; Molinié, 2012).

É nesse sentido que as atividades típicas da formação inicial e continuada se apoiam nas pesquisas em Didática do francês (Daunay; Reuter, 2008; Reuter, 2012; Dumais; Messier, 2016), principalmente, no que diz respeito à dimensão praxeológica da disciplina (Halté, 1992; Nonnon, 2010). O desenvolvimento de competências letradas

também abrange o domínio de práticas linguísticas (Delcambre, 2012) de professores de francês (Garcia-Debanc, 2009; El Houdna, B., 2020, 2022). Na mesma perspectiva, o interesse heurístico da “configuração didática” articula leitura e escrita e se estende também ao oral, na condição de objetos de ensino da disciplina francês (De Pietro; Schneuwly, 2003; Dumais; Messier, 2016).

2 Princípios metodológicos

2.1 Técnica de pesquisa e modo de aplicação

Considerando o objeto deste trabalho, o questionário se apresenta como uma ferramenta apropriada para compilar dados mensuráveis e comparáveis dos informantes. Ele permite a coleta de informações suscetíveis de responder aos objetivos preestabelecidos e, portanto, observar os processos de continuidade e de descontinuidade nas práticas relativas ao trabalho docente. Como modo de aplicação, optamos por um questionário *online*, gerido, durante o preenchimento, pelos próprios respondentes, ou seja, os professores-estagiários. Além de facilitar a coleta de dados e permitir seu tratamento em tempo real, mesmo com um grande número de respondentes, a aplicação via internet responde a desafios impostos pela hegemonia e ubiquidade desse meio de comunicação, considerando o contexto de ensino na era digital.

2.2 Amostragem e representatividade da amostra

Relembramos que a pesquisa se volta para um grupo de professores-estagiários de francês do CRFD de Rabat-Salé-Kénitra, pertencentes à mesma direção regional. Utilizamos uma base de

dados digitais, uma espécie de anuário profissional, com informações pessoais sobre o público-alvo, cujo acesso nos foi garantido na condição de formadores. A disponibilização dessa base nos poupou esforços de deslocamento e nos permitiu ganhar tempo. Deve-se esclarecer que o grau de representatividade da amostra é condicionado a seu tamanho e depende da generalização dos dados dos respondentes para todos aqueles que concluíram, em 2023⁴, a disciplina “francês” nos CRFD. Desse modo, foram entrevistados 291 professores, o que corresponde a 69,78% do público-alvo (417) e a 11,54% do público de referência (2521).

2.3 Tipologia das questões e estruturação do questionário

O questionário proposto apresenta 18 perguntas e combina questões factuais (dez itens) e questões opinativas (oito itens). Nos dois casos, foram propostas questões fechadas (nove itens) e semiabertas de escolha única (nove itens). Essa tipologia favorece a unidade da nossa reflexão quanto aos objetivos propostos. A estruturação do questionário e a concepção das perguntas convergem para as mesmas expectativas. Essa estruturação recorre, pois, a um procedimento de afunilamento que permite a associação entre questões factuais e opinativas. Em outros termos, adotamos uma abordagem dedutiva, invocando, respectiva e sucessivamente, questões globais e factuais e, também, específicas e opinativas.

⁴ Esse conjunto engloba, sem contar os anexos, doze Centros Regionais de Formação Docente. Os formados em 2023 na disciplina “francês” totalizam 2.521 professores do secundário, somados os dois ciclos correspondentes (ensino fundamental – anos finais – e ensino médio).

2.4 Tratamento dos dados

Uma vez realizada a codificação das questões fechadas e semiabertas, bem como o tratamento automático do material coletado, nos detivemos na análise e na interpretação dos dados estatísticos, organizados por meio de tabelas simples e cruzadas. Adotamos, pois, uma distribuição de respostas que privilegia um único parâmetro, mas que também favorece, intermitentemente, a tabulação cruzada de duas variáveis, ou seja, a associação de uma variável explicativa com outra de interesse, aspecto que será desenvolvido na discussão.

3 Os resultados da pesquisa

3.1 Análise dos dados

3.1.1 Descrição dos identificadores individuais e profissionais dos informantes

- O parâmetro “sexo”

A pesquisa realizada junto aos professores-estagiários do CRFD de Rabat-Salé-Kénitra, pertencentes à mesma direção regional, distingue a amostra segundo o “sexo”. Os dados mostram que 166 dos entrevistados são do sexo feminino, correspondendo a 57% da amostra. O segundo conjunto, formado pelo sexo masculino, totaliza 43%, o que corresponde a 125 entrevistados. Constata-se que o sexo feminino é mais representado, fato que, considerando o escopo desta pesquisa, não é significativo⁵.

⁵ Em função do método de gestão de dados adotado, a saber, a triagem simples, essa constatação não interfere na leitura dos resultados da pesquisa.

- A variável “faixa etária”

O parâmetro “idade” apresenta quatro faixas etárias. A primeira delas se situa entre 20 e 23 anos e corresponde a, aproximadamente, 33% (32,6%) da amostra. O conjunto de 20 a 23 anos e o de 27 a 30 anos registram, respectivamente, as frequências de 27% (26,8%) e de 26% (25,8%). Um último conjunto contempla 43 informantes com 30 anos ou mais, correspondendo a aproximadamente 15% (14,8%) da amostra.

- A variável “diploma universitário”

Os resultados da variável “diploma universitário” se distribuem em quatro modalidades, sendo a maior delas composta por 272 graduados, que totalizam 94% (93,5%) da amostra. Os professores-estagiários de francês com mestrado são 16, com frequência aproximada de 6% (5,5%). Os dois doutores correspondem a 1% (0,7%) dos entrevistados. A rubrica “outros” se refere a uma única pessoa e totaliza 0,3% da amostra, frequência considerada nula.

- O “tipo de graduação”

Nos dados estatísticos, os professores-estagiários do CRFD com graduação em Estudos Franceses para Educação são 177, correspondendo a aproximadamente 61% (60,8%) da amostra. Os graduados em Estudos Franceses se dividem em duas habilitações: Linguística (23%) e Literatura 16% (15,8%)⁶. A rubrica “outros” contempla as demais graduações, como Ciências da Linguagem, Literaturas Francófonas, Literaturas Francófonas e Comparadas, no total de 0,3% da amostra, considerada nula.

⁶ No original, a graduação em Estudos Franceses para Educação corresponde a *licence d'éducation en études françaises*, e a graduação em Estudos Franceses corresponde a *licence fondamentale en études françaises*. No caso da primeira, a formação tem caráter profissionalizante e não habilita os egressos para cursos de mestrado e doutorado acadêmicos. No caso da segunda, a formação é mais ampla, com possibilidade de prosseguimento de estudos profissionalizantes ou acadêmicos. (N. T.).

- A instituição universitária

Dentre os entrevistados, 57 são egressos da Escola Normal Superior, totalizando aproximadamente 20% (19,6%) da amostra. Na ordem de apresentação das alternativas do questionário, a Escola Superior de Educação e de Formação soma 68 professores-estagiários, ou seja, 23% (23,4%) dos entrevistados. Outros respondentes são egressos da Faculdade de Educação e correspondem a 19% (18,6%) do conjunto. A Faculdade de Línguas, Letras e Artes (FLLA) e a Faculdade de Letras e Ciências Humanas (FLCH) totalizam 61 e 41 participantes, que perfazem 21% e 14% (14,1%) do total. A rubrica “outros” soma 3% (3,4%), contemplando a Faculdade Polidisciplinar (FP).

- O ciclo de atuação

A pesquisa realiza uma separação da amostra por ciclo de atuação. As duas alternativas dessa variável retomam a divisão do ensino secundário, que se bifurca em ensino fundamental – anos finais –, com 163 respondentes, ou seja, 56% da amostra, e em ensino médio⁷, com 128 respondentes, que somam os 44% restantes.

- A zona de atuação

A variável referente à zona de atuação apresenta duas categorias. A primeira delas contempla a zona rural e reúne 251 respondentes, aproximadamente 86% (86,3%) dos entrevistados. A segunda contempla a zona urbana, totalizando apenas 14% (13,7%) da amostra, com 40 professores-estagiários.

⁷ No Marrocos, o ensino secundário se divide em dois níveis, *secondaire collégial* e *secondaire qualifiant*. O *collégial* tem três anos de duração e atende alunos de 12 a 14 anos, sendo parte da escolarização obrigatória do país. O *qualifiant* tem três anos de duração e atende alunos de 15 a 18 anos, correspondendo a um ciclo eletivo. Para fins de compreensão, adotamos, na tradução, os nomes dos ciclos correspondentes no Brasil, respectivamente, ensino fundamental – anos finais – e ensino médio. (N. T.).

- Os níveis de ensino

Os professores são encarregados de dois níveis de ensino com seis combinações possíveis. Três dessas combinações ocorrem no ensino fundamental. No 1º e 2º ano, estão 20% (20,3%) dos entrevistados, ao passo que, no 1º e 3º, estão 19% (18,6%) deles. No mesmo ciclo, aproximadamente 17% (16,5%) dos professores-estagiários estão alocados no 2º e 3º ano. No ensino médio, há três combinações possíveis⁸. O 1º ano (tronco comum) e o 2º (dedicado ao exame para obtenção do diploma pós-secundário⁹) recebem 39 professores, aproximadamente 13% (13,4%) dos entrevistados. No 1º e 3º ano, atuam, simultaneamente, 49 informantes, perto de 17% (16,8%) da amostra. No 2º e 3º, há 34 professores-estagiários, cerca de 12% (11,7%) da amostra. A rubrica “outros” corresponde a 3% (2,7%) dos respondentes e registra os casos particulares, com ciclos combinados, seja em um mesmo nível, seja em três níveis reunidos.

3.1.2 A (des)continuidade entre a academia, o profissionalizante e o profissional

- Natureza do curso de formação universitária

Lembremos que 291 pessoas responderam ao questionário e que 183 eram professores de francês, dentre os quais 63% (62,9%) apresentavam formação universitária com preparação profissionalizante. Esse não era o caso, contudo, do restante da amostra, que corresponde a aproximadamente 37% (37,1%) e soma 108 respondentes. Esses professores-estagiários não teriam tido, até a graduação, formação profissionalizante.

⁸ Segundo a organização escolar vigente no país, o ensino médio se estrutura em três anos, distribuídos em dois ciclos: o tronco comum, com um ano de duração, e o preparatório para obtenção do diploma secundário (*bac*), com dois anos de duração.

⁹ Trata-se, na versão em francês, do *baccalauréat* (*bac*), que não encontra total correspondência no sistema de ensino brasileiro. De origem francesa, esse exame é aplicado aos alunos que concluem o ensino médio e confere um diploma de ensino pós-secundário, necessário para o ingresso na universidade. No Brasil, aproxima-se do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com a ressalva de que, diferentemente da prova brasileira, não tem a finalidade de avaliar o nível a que se destina. (N. T.).

- Formação inicial e práticas profissionalizantes

Detenhamo-nos, neste ponto, nos 108 professores de francês do secundário que, durante o curso universitário, não tiveram formação profissionalizante. Na pesquisa, coletamos declarações dos informantes quanto a sua expectativa de profissionalização no CRFD. Com efeito, considerando a leitura dos resultados por blocos de opinião, conclui-se que 27 dos respondentes, ou seja, 24,5% da amostra, consideram, com alguma variação de intensidade, a impossibilidade de o CRFD preencher as suas lacunas de aprendizagem quanto à formação profissionalizante. O grupo se divide entre aqueles que negam essa possibilidade com maior (quase 1%) ou menor (23,6%) segurança. Outro grupo, composto por 15 respondentes, que totalizam 13,7% da amostra, supõe que a formação profissionalizante oferecida pelo CRFD certamente atua na sua trajetória como docente. A esse grupo, somam-se os 7,3% dos respondentes que acreditam que provavelmente a formação oferecida pelo CRFD produz efeitos nas suas práticas profissionais. Entre esses dois conjuntos, considerando a ordem preestabelecida de proposições de respostas, duas outras modalidades se sobrepõem, de acordo com a possibilidade (40%) ou a probabilidade (22%) de o CRFD profissionalizar seu público-alvo. A rubrica “não sabe opinar” não teve resultados significativos.

- Letramentos necessários para a formação profissionalizante

Partindo de suas práticas em sala de aula, os professores situam suas dificuldades em um processo que contempla três momentos diferentes e sucessivos das atividades de ensino. A pesquisa permitiu observar que o planejamento da aprendizagem é uma importante dificuldade para 45 dos 108 respondentes, que totalizam 40% (40,2%) da amostra. A gestão e a avaliação das aprendizagens foram

mencionadas, respectivamente, por 35 e 17 informantes, perfazendo 31% (31,3%) e 15% (15,2%). A rubrica “outros” corresponde a 15 informantes, ou seja, 13% (13,4%) da amostra.

- Competências do francês a serem desenvolvidas

Nossa investigação coletou, também, respostas dos professores em relação a quatro competências do ensino de francês no secundário (leitura, língua, oralidade e escrita). Para 26 dos respondentes, que correspondem a 23% (23,2%) da amostra, as abordagens de ensino de leitura devem ser reconsideradas. A língua, por sua vez, apareceu na resposta de 27 dos entrevistados, que perfazem 24% (24,1%). A oralidade foi mencionada por 30 informantes, totalizando 27% (26,8%) do conjunto. A escrita aparece nas respostas de 29 professores, somando 26% (25,9%).

- Formação profissionalizante e práticas profissionais

A pesquisa analisou a autoavaliação dos professores de francês quanto ao nível de qualificação considerado necessário para o exercício da profissão. Note-se que, para essa pergunta, foram considerados o total de 291 respondentes. Seguindo a ordem preestabelecida de modalidades de resposta e tratando as afirmações por blocos, constatou-se que 161 informantes (55,3%) se consideram mais ou menos capazes de exercer sua atividade profissional sem dificuldades, correspondendo, respectivamente, cada um desses grupos, a 16% e a 40% da amostra. A tendência é inversa entre os 103 respondentes (35,4%) que não se consideram aptos ao exercício profissional. Eles se dividem entre aqueles que se consideram pouco preparados (31,3%) e aqueles que não se sentem, de modo algum, preparados (4,1%).

3.2 Discussão dos resultados

3.2.1 *As variáveis explicativas*

As variáveis explicativas consistem nos identificadores individuais e profissionais dos respondentes. A pesquisa, conduzida com professores-estagiários de francês do CRFD de Rabat-Salé-Kénitra pertencentes à mesma direção regional, mostra que a variável “sexo” registra uma taxa de 57% de entrevistadas, sem, contudo, representar um elemento explicativo para os objetivos da investigação. A variável “idade” sugere que o conjunto formado por entrevistados entre 20 e 23 anos é o mais representativo (cerca de 33%). Essa tendência se explica pelo fato de que, dentre eles, talvez a maior preocupação seja relativa ao ingresso no mercado de trabalho após o término da graduação. Os respondentes com trinta anos ou mais são minoria (cerca de 15%). Deve-se considerar que o ingresso no CRFD só pode ocorrer até essa idade.

A compilação dos resultados da variável “diploma universitário” mostra que 272 dos 291 respondentes são graduados, o que representa 94% (93,5%) da amostra. A predominância de graduados se explica pelas condições de acesso ao CRFD, instituição que exige esse diploma. Não se pode desconsiderar, contudo, que os CRFD atendem mais a expectativas de inserção profissional do que de prosseguimento dos estudos, conforme mencionado anteriormente.

Entre os respondentes da pesquisa, 16 têm diploma de mestrado, o que corresponde a 6% (5,5%) da amostra. As razões que justificam o ingresso de mestres no CRFD são variadas. Dentre elas,

destaca-se a possibilidade de promoção funcional, desde que haja vagas disponíveis¹⁰. Os dois doutores se reduzem a 1% (0,7%) da amostra.

A conciliação entre a formação acadêmica e a profissional é uma tarefa relativamente difícil. Ainda a respeito do diploma universitário, 177 professores-estagiários que ingressaram no CRFD de Rabat-Salé-Kénitra têm uma graduação em Estudos Franceses para Educação, perfazendo 61% (60,8%) da amostra. Esse resultado se justifica pelas propostas de ensino de instituições como a ENS, a ESEF e a FE, que combinam, simultaneamente, formação acadêmica e profissionalizante. As demais formações, que incluem Linguística, Literatura, Ciências da Linguagem, Literaturas Francófonas e Literaturas Francófonas e Comparadas, oferecidas por instituições como a FLLA, a FLCH e a FP, correspondem a quase 39% da amostra.

A distribuição dos respondentes por “zonas” mostra que 163 deles, ou 56% do conjunto, estão em escolas de ensino fundamental pertencentes à direção regional de Rabat-Salé-Kénitra. Pode-se supor que a necessidade de recursos humanos é maior no ensino fundamental – anos finais – do que no ensino médio. A pesquisa mostra, também, que 251 professores-estagiários, 86% (86,3%) dos respondentes, integram escolas secundárias da zona rural. Essa presença substancial no campo se deve ao fato de que professores recém-contratados são destinados, com maior frequência, à zona rural, em razão de duas questões principais: a necessidade de recursos humanos no interior e o tempo de carreira, já que a distribuição de professores ocorre de acordo com sua participação em movimentos de transferências que tendem a beneficiar os professores mais antigos.

¹⁰ A promoção abarca professores dos ciclos fundamental e médio, titulares no seu cargo e com título de mestre ou com diploma equivalente, ou seja, o diploma de estudos superiores, o diploma de estudos superiores especializados ou o diploma de estudos superiores aplicados. Além de proporcionar aumento salarial considerável, os professores promovidos são mais requisitados em tarefas educacionais e administrativas. Após conclusão do mestrado, os professores podem ter acesso ao doutoramento, cuja obtenção promoveria transição para o ciclo do ensino superior e, portanto, uma alteração estatutária. (N. T.).

Outra variável explicativa considera a disposição dos professores estagiários de francês nos diferentes níveis de ensino. Sem considerar as respostas que se restringem a um único nível ou contemplam três deles, constata-se que 161 dos respondentes, ou seja, 55,4% da amostra, integram o ensino fundamental – anos finais –, consideradas todas as possíveis combinações binárias. Esses dados corroboram, tanto quanto possível, os resultados da variável associada à zona de atuação.

3.2.2 As variáveis de interesse

As variáveis de interesse compõem o objeto da pesquisa. Considerando a natureza da formação inicial, constata-se que 183 professores de francês, correspondentes a cerca de 63% da amostra (62,9%), têm formação universitária em educação. Esse número se segmenta segundo as variáveis explicativas que dizem respeito ao “tipo de graduação” e à “instituição universitária”. O restante dos 108 respondentes, que totalizam 37% (37,1%) dos entrevistados, não realizou cursos universitários de finalidade profissionalizante.

A título de recordação, para investigar a (des)continuidade das práticas letradas (Delcambre; Donahue; Lahanier-Reuter, 2009; Delcambre, 2022; Komesu; Daunay; Fluckiger, 2021; Pollet, 2021; Scheepers, 2021) entre a formação acadêmica, profissional e profissionalizante (Niwese; Lafont-Terranova; Jaubert, 2019; Schneuwly, 2020), recorreremos a um procedimento que consiste em separar os graduados em educação daqueles que, na graduação, não realizaram formação profissionalizante. Dessa forma, restringimos a um conjunto de 108 respondentes. Essa pesquisa se detém nas afirmações desses informantes quanto ao seu grau de profissionalização. A leitura dos resultados, a partir de conjuntos convergentes, sugere que

a formação oferecida no CRFD ora investigado não é ou dificilmente é decisiva para 27 (24,5%) dos respondentes e, para 15 (13,7%) deles, ela é mais ou menos relevante. A formação é considerada possivelmente relevante por 44 (40%) respondentes e provavelmente relevante para 24 (21,8%) deles.

Quanto aos letramentos necessários para o estágio de formação, os 108 professores se manifestaram sobre o triplo processo que regula o ensino. Percebe-se que a planificação das atividades se apresenta como a principal dificuldade para 45 (40,2%) dos respondentes. A gestão dessas atividades representa, igualmente, uma dificuldade para 31% (31,3%) do conjunto. A avaliação do ensino foi mencionada por 17 informantes, perfazendo 15% (15,2%) da amostra. As respostas dos professores sugerem, mesmo que superficialmente, a questão da “configuração didática” da disciplina “francês” (Halté, 1992, 2001; Denizot; Garcia-Debanc, 2021) e são, portanto, orientadas para competências que exigem o domínio de práticas linguísticas (Delcambre, 2012), sobretudo as de professores de francês iniciantes. As práticas letradas relativas à oralidade (De Pietro; Schneuwly, 2003; Dumais, 2011; Dumais; Messier, 2016) e à escrita (Fischer, 2022 ; El Houdna, Y., 2021, 2022; Gettliffe, 2018; Jaffré, 2004; Pollet, 2021) foram investigadas. As competências que devem ser repensadas completa ou parcialmente no secundário (leitura, língua, oralidade e escrita) correspondem a quatro proporções limítrofes (23%, 24%, 27% e 26%).

Os resultados apresentados a seguir restituem o total dos respondentes (291) para estabelecer uma ligação entre formação profissionalizante e práticas profissionais. De uma perspectiva subjetiva, os professores se autoavaliaram quanto ao grau de profissionalização. Dentre os respondentes, 161 (55,3%) se consideram mais ou menos qualificados para exercer, com facilidade, seu ofício. A

tendência é inversa entre os 103 (35,4%) participantes que admitem estar pouco preparados (31,3%) ou inaptos (4,1%) para o exercício da profissão. Absteram-se de responder 27 (9,3%) professores-estagiários. Esquivar-se da questão constitui uma forma de resposta, pois instaura, no professor, dúvida quanto às suas capacidades profissionais. Trata-se de uma forma de participar da pesquisa, sem, contudo, se comprometer com nenhuma das avaliações.

4 Limites da pesquisa

4.1 A exaustividade e a representatividade da amostra

A pesquisa foi conduzida com um grupo de professores de francês do ensino fundamental – anos finais – e do médio, que atuam na direção regional de Rabat-Salé-Kénitra. O trabalho de campo exige que a amostra seja representativa do público-alvo, uma tarefa difícil, quando não inatingível. De qualquer forma, seria benéfico estabelecer meios para que a pesquisa contemple todas as direções regionais, incluída aquela investigada no presente capítulo, e todas as direções distritais que lhes são correlatas, senão boa parte delas. Desse modo, se tivéssemos conduzido um trabalho que considerasse todas as disciplinas escolares, bem como a sua comparação, nossa pesquisa teria maior amplitude e, conseqüentemente, apresentaria resultados mais relevantes dos que os já apresentados.

4.2 Extensão do questionário e viés de resposta

Outra observação necessária diz respeito à extensão do questionário. Embora tenhamos partido do princípio de que

o número de questões e a sua amplitude dependem de certas condições, particularmente, do nível de formação do público-alvo, não se pode desconsiderar que, durante o preenchimento do questionário, alguns respondentes se mostraram desatentos, fato que foi percebido em quatro questionários, cada um representando um viés. Trata-se de um problema que excluiria professores-estagiários com diploma de graduação em educação, grupo ao qual pertencem os respondentes mencionados. Em função disso, o viés de resposta, que teria influenciado os resultados e implicado um procedimento de reformulação ou de ponderação, está sob controle.

4.3 A dicotomia objetividade/subjetividade

No que diz respeito à pesquisa por questionário, deve-se sublinhar que diversas medidas foram adotadas para que a objetividade fosse estabelecida, mesmo que isso não signifique que a atingimos. Embora empenhados em assegurar a neutralidade do questionário, reconhecemos que algumas perguntas são sugestivas. Esse também foi o caso na discussão dos resultados, incluída a seção dedicada à sua interpretação. Apesar de toda a atenção que lhe foi dispensada, essa seção reflete uma relativa subjetividade devido ao nosso modo de intervir nas discussões, tanto implícita ou explicitamente quanto com modalizadores ou com viés dos enunciados. De qualquer forma, realizar uma pesquisa completamente objetiva consiste, em nossa perspectiva, em uma tarefa ilusória, sendo presunçosa toda afirmação do contrário.

Conclusão

Essa contribuição se insere no campo dos Letramentos e busca estabelecer uma relação de cooperação entre a formação inicial e a formação continuada na disciplina “francês”. Dessa forma,

questionamo-nos sobre a continuidade e a ruptura entre o acadêmico, o profissional e o profissionalizante. Deve-se recordar que a formação de professores no Marrocos passa por um processo de transformação, considerando questões nacionais e internacionais, como, de um lado, a continuidade entre os níveis, ciclos e contextos e, de outro, a qualidade da formação universitária e seus desdobramentos na inserção (sócio) profissional dos estudantes. A hipótese apresentada neste trabalho remete à pluralidade de perfis acadêmicos dos estudantes do CRFD, neste caso, de Rabat-Salé-Kénitra, e pretende questionar os letramentos que lhes são necessários. Pretende, sobretudo, investigar os requisitos inerentes à docência, constitutivos dos módulos profissionalizantes da formação dos alunos de graduação em educação.

Para corroborar a suposição de que os estudantes com formação profissionalizante encontram menos dificuldades na prática profissional, produziu-se uma pesquisa com 291 professores-estagiários, por meio de questionário, cujas respostas foram convertidas em dados estatísticos. As variáveis de identificação individual e profissional apresentam resultados diversos. A variável “diploma universitário” revela que 272 dos 291 entrevistados têm diploma de ensino superior, ou seja, 94% da amostra. Essa predominância se explica, uma vez mais, pelas condições de acesso ao CRFD, que requisita, como condição de ingresso, diploma universitário. Os professores que ingressaram no CRFD de Rabat-Salé-Kénitra com uma graduação em Estudos Franceses para Educação são 177 (61%). Esse dado se justifica pela dupla formação, acadêmica e profissionalizante, oferecida em instituições como a ENS, a ESEF e a FE. Cerca de 39% dos respondentes realizaram outros tipos de formação universitária, oferecidos pela FLLA, pela FLCH e pela FP.

As variáveis de interesse, por sua vez, remetem ao nosso objeto de pesquisa. Considerando a natureza da formação inicial,

os dados mostram que 183 professores de francês (63%) realizaram formação universitária em educação. O restante da amostra, ou seja, 108 respondentes (37%), não realizou, em nenhuma etapa do ensino superior, formação profissionalizante voltada para o trabalho docente. Os dois resultados condizem com as variáveis explicativas consagradas, respectivamente, ao “tipo de graduação” e à “instituição universitária”.

Destaca-se, também, o grau de profissionalização dos docentes. Dentre os 108 respondentes que não têm diploma de graduação em educação, a formação oferecida no CRFD não é ou dificilmente é proveitosa para 27 (24,5%) deles. Para 15 (13,7%) respondentes, a contribuição é relativa. Ela se apresenta como provavelmente proveitosa para 44 (40%) respondentes e como possivelmente proveitosa para 24 (22%) deles. Quanto aos letramentos necessários no estágio de formação profissionalizante, os 108 professores se posicionam sobre o tripé que regula o processo de ensino: a planificação, a gestão e a avaliação. A planificação das atividades é tida como a principal dificuldade para 45 deles. Acrescenta-se que os quatro domínios de ensino a serem repensados, total ou parcialmente, apresentam intervalos próximos (23%, 24%, 27% e 26%).

Considerando o total dos 291 participantes, exploramos a correlação entre formação profissionalizante e práticas profissionais. Na autoavaliação dos professores, 161 deles (55,3%) se consideram mais ou menos qualificados para o exercício profissional. Dentre os 103 (35,4%) restantes, alguns se consideram dificilmente (31,3%) ou nada (4,1%) preparados para o ofício. Não se posicionaram 27 (9,3%) professores.

Nossa contribuição não escapa, porém, a críticas. No plano

formal e/ou técnico, as observações dizem respeito ao grau de representatividade da amostra obtida e à extensão do questionário proposto. No plano analítico, os limites remetem à neutralidade do questionário e ao problema da objetividade. Um trabalho futuro consistiria na busca de pistas sobre a atuação profissional de professores de francês. Com a sua realização, manifestações científicas, atividades pedagógicas e modalidades de acompanhamento serão, portanto, propostas.

Referências

CHISS, Jean-Louis. “De la littératie aux littératies : conceptions et frontières”, **Recherches en didactique des langues et des cultures** [Online], 9-2 | 2012, Online since 10 September 2018, connection on 13 November 2024. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/3943>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.3943>

DAUNAY, Bertrand; REUTER, Yves. La didactique du français: questions d'enjeux et de méthodes. **Pratiques**, n. 137-138, p. 57-78, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.1152>.

DELCAMBRE, Isabelle. Les pratiques de littéracie, de la maternelle à l'enseignement supérieur : ruptures et/ou continuités ? **Recherches**, n. 77, p. 9-11, 2022.

DELCAMBRE, Isabelle, LAHANIER-REUTER, D., (2012). “Littéracies universitaires : présentation”, **Pratiques** [Online], 153-154 | 2012, Online since 16 June 2014, connection on 13 November 2024. URL: <http://journals.openedition.org/pratiques/1905>; DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.1905>

DELCAMBRE, Isabelle; DONAHUE, Tiane; LAHANIER-REUTER, Dominique. Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 227-244, jul. 2009.

Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4405>. Acesso em: 12 janvier 2024.

DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER, Dominique. Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. **Diptyque**, n. 18, p. 11-42, 2010.

DENIZOT, Nathalie; GARCIA-DEBANC, Claudine (dir.). Concepts et modèles en didactique du français [numéro thématique]. **Pratiques**, n. 189-190, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.9434>.

DE PIETRO, Jean-François, SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *In: Recherches en didactiques*, 2003, n° 3, p. 27-52

DUMAIS, Christian. L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves. **Vie pédagogique**, n. 158, p. 59-60, 2011.

DUMAIS, Christian; MESSIER, Geneviève. L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. **Enjeux**, n. 90, p. 5-25, août 2016.

EL HOUDNA, Badr. Enseignement/apprentissage du français face à l'influence de l'arabe marocain : enjeux linguistiques et perspectives didactiques. **Langues, cultures et sociétés**, v. 6, n. 2, p. 60-67, déc. 2020. DOI: <https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/lcs-v6i2.23180>.

EL HOUDNA, Badr. Les pratiques langagières en classe de français. Quel enjeu ? **Soft Skills & Didactique des Langues**, n. 2, p. 43-62, 2022. Disponível em: <https://revues.imist.ma/index.php/SSDL/article/view/30374>. Acesso em: 12 janvier 2024.

EL HOUDNA, Youssef. Le genre d'écrit professionnel comme objet d'enseignement et d'apprentissage à l'université. **La lettre de l'AIRDF**, n. 69, p. 27-31, 2021.

EL HOUDNA, Youssef. Les pratiques scripturales en médecine : Littéracies universitaires et professionnelles ? *In: JOURNEES*

D'ETUDES Les littéracies universitaires en évolution(s) : quelles compétences ? Quels objets de formation et de recherche ? Quels espaces géographiques et institutionnels ?, oct. 2019. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles, 2022.

FISCHER, Stéphanie. La mission insertion professionnelle des doctorants en SHS : tensions et enjeux autour des valeurs professionnelles dans les discours des enseignants-chercheurs. **Éducation et socialisation**, n. 47, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.2830>.

FISCHER, Stéphanie. « Rapport au savoir d'étudiant-e-s novices en sciences de l'éducation : éléments de construction de leur projet professionnel. **Littéracies scolaire, universitaire et professionnelle : objets, pratiques, contextes, enjeux et perspectives**, Youssef El Houdna ; Ahmed Ibrahim ; Marie-Christine Pollet, nov. 2022, Tétouan, Maroc.

GARCIA-DEBANC, Claudine. Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe. *In*: DOLZ, Joaquim; SIMARD, Claude (org.). **Les pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2009. p. 99-124.

GETTLIFFE, Nathalie. Accompagner l'acculturation aux écrits universitaires : les cours de méthodologie du travail universitaire. **Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur**, v. 34, n. 1. DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.1267>.

HALTÉ, Jean-François. Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM. **Les cahiers FoReLLIS**, n. 15, p. 13-19, 2001. Disponível em: <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=552>. Acesso em: 12 janvier 2024.

HALTÉ, Jean-François. **La didactique du français**. Paris: P.U.F., 1992.

JAFFRE, Jean-Pierre. La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. *In*: BARRÉ-DE MINIAC, Christine; BRISSAUD, Catherine; RISPAIL, Marielle (org.). **La littéracie**: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 21-41.

KOMESU, Fabiana; DAUNAY, Bertrand; FLUCKIGER, Cédric. Littéracies numériques et désinformation. Le rôle de l'enseignant dans le contexte d'infodémie. *In*: SCHEEPERS, Caroline (org.). **Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur**. Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck Supérieur, 2021. p. 271-283. DOI: <https://doi.org/10.3917/dbu.schee.2021.01.0271>.

MURIEL, Molinié; DANIÈLE, Moore, “Les littératies : une *Notion en Questions* en didactique des langues (*NeQ*)”, **Recherches en didactique des langues et des cultures** [Online], 9-2 | 2012, Online since 10 September 2018, connection on 13 November 2024. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/2757>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.2757>

NIWESE, Maurice; LAFONT-TERRANOVA, Jacqueline; JAUBERT, Martine (ed.). **Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire** : enjeux, modèles et pratiques innovantes. Lille (France): PU du Septentrion, 2019.

POLLET, Marie-Christine. Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une “approche intégrée”. *In*: POLLET, Marie-Christine. **Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur**. Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck Supérieur, 2021. p. 66-84.

POLLET, Marie-Christine. **Pour une didactique des discours universitaires** : Étudiants et système de communication à l'université. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2001.

POLLET, Marie-Christine; BOCH, Françoise (coord.). L'écrit dans l'enseignement supérieur : Actes du colloque de Bruxelles, 23-25 janvier 2002. **Enjeux**, n. 54, 2002.

PRIVAT, Jean-Marie. « Présentation ». In: GOODY, Jack. **Pouvoirs et savoirs de l'écrit**. Paris : La dispute, 2007. p. 9-15. DOI : 10.3406/prati.2006.2112.

REUTER, Yves. Les didactiques et la question des littéracies universitaires. **Pratiques**, n. 153-154, p. 161-176, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.1979>.

RISPAIL, Marielle. Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique enjeux sociaux et scientifiques. **Forum Lecture.ch**, n. 1, p. 1-11, 2011. Disponible em: https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_1_rispail.pdf. Acesso em: 12 janvier 2024.

RUSSBACH, Lucie Carole. Littératie, littératie médiatique multimodale et paradigme multimodal : approches de l'éducation pour le 21e siècle. **Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation**, v. 7, n. 2, p. 97-104, 2016. Disponible em: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30749>. Acesso em: 12 janvier 2024.

SCHEEPERS, Caroline (org.). **Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur**. Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck Supérieur, 2021.

SCHNEUWLY, Bernard. Literacy, littératie, Literalität. Un essai. **Forum Lecture.ch**, n. 2, p. 1-20, 2020. Disponible em: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/701/2020_2_fr_schneuwly.pdf. Acesso em: 12 janvier 2024.

**D'une formation académique à une
formation professionnalisante et
professionnelle dans la discipline
« français » : quel corrélat pour
quels débouchés ?**

BADR EL HOUDNA

STÉPHANIE FISCHER

RACHID SOUIDI

RABHA KISSANI

Introduction

La formation des futur·e·s enseignant·e·s se veut une préoccupation majeure dans le champ des Littéracies, professionnalisante et professionnelle en l'occurrence. Au Maroc, pays de l'Afrique du Nord, ce contexte va en croissant à mesure que les enjeux nationaux et internationaux s'imposent, entre autres, la continuité entre niveaux, cycles et contextes. Aussi, cela englobe l'inscription de la formation universitaire dans un processus qualitatif considérant le profil des étudiant·e·s à l'aune de son acculturation précoce aux pratiques universitaires, de son apprentissage académique et de son insertion (socio)professionnelle. C'est ainsi que la conjoncture actuelle du ministère de tutelle aspire à des réflexions amélioratives dans ce sens, lesquelles révisions figurent dans la réforme engagée par le Plan national de l'Accélération de la Transformation de l'Écosystème de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation (PACTE ESRI 2030). Aussi les recommandations dudit plan concordent-elles avec celles issues de l'avis consultatif 13/2021 publié par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). D'ailleurs, pour les établissements supérieurs de préparation aux métiers d'enseignement (l'École Normale Supérieure, l'École Supérieure de l'Éducation et de la formation, la Faculté des Sciences de l'Éducation), la conversion des objectifs supputés en actions favorise aussi bien l'appropriation des connaissances en rapport avec l'agir professionnel que le développement des compétences requises à l'accomplissement de ce même acte. Les deux composantes précitées se combinent à l'acquisition des attitudes et des valeurs propres à la pratique enseignante. Or, force est de constater que l'éligibilité d'accès aux Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (désormais CRMEF)

n'est pas exclusif aux établissements susmentionnés. Dit autrement, tout-e étudiant-e justifiant au moins d'une licence dans la discipline de référence, le français particulièrement, serait mis-e en nomination et serait admis-e au sortir des épreuves écrite et orale, ce qui est dans le fond recommandé. Il n'empêche qu'un continuum caractérise la formation académique issue des établissements proposant des cursus de préparation aux métiers d'enseignement et celle des enseignant-e-s (stagiaires) dispensée aux CRMEF dont celui de Rabat-Salé-Kénitra¹ qui fait l'objet de notre contribution. C'est en cela que notre proposition interroge, via un questionnaire destiné à 291 enseignant-e-s (stagiaires) de français au secondaire, la (dis)continuité entre la formation académique relevant des différents établissements universitaires du pays, ceux impliquant les participant-e-s en tout cas, et la formation professionnalisante et professionnelle précisée précédemment. Il n'est aucunement question de nous engager dans une logique curriculaire évaluative qui empièterait sur les décisions affectées à l'ingénierie de la formation où les curricula respectifs s'en trouvent comparés et reconsidérés. Nous visons l'identification des besoins propres au travail enseignant pour déboucher sur quelques pistes susceptibles de développer les compétences littéraciques du corps enseignant de français.

1 Éléments théoriques

Notre contribution se fait circonscrire dans le champ des Littéracies (Schneuwly, 2020 : 1) dont l'objet est défini avant tout à l'aune des deux compétences propres à l'écrit, la réception et la production, (Jaffré, 2004 : 31), de leur corrélation quelquefois (Delcambre et

¹ Rabat-Salé-Kénitra est l'une des douze régions du Maroc depuis le découpage territorial de 2015 dans le cadre de la Régionalisation avancée. Il s'agit de la fusion de deux anciennes régions à savoir celle de Rabat-Salé-Zemmour-Zaër et celle du Gharb-Cherarda-Béni Hssen. Ladite zone géographique comprend le CRMEF principal situé à Rabat et son annexe placée à Kénitra.

Lahanier-Reuter, 2009 : 154), et correspond aux « praxis » et aux « représentations » spécifiques à la même composante au regard de l'« oralité » (Privat, 2007 : 10). Le fait est qu'un infléchissement s'opère quant à la Littéracie et consiste à lui attribuer son empan définitionnel, entendez sa dimension socioculturelle (Dumais, 2011 : 3), son processus évolutif (Rispaïl, 2011 : 2 ; Russbach, 2016 : 97 ; Delcambre et Pollet, 2014 : 4), son rôle d'accompagnement à la socialisation professionnelle et à la réalisation du projet professionnel (Fischer, 2018 ; 2022) et sa disposition aux variations et aux contextualisations (Chiss, 2012). C'est dire si notre réflexion fait dialoguer les formations académique, professionnelle et continue (Niwese *et al.*, 2019 : 20 ; Schneuwly, 2020 : 11), en termes de continuités et de discontinuités (Delcambre, Donahue et Lahanier-Reuter, 2009 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, 2022 ; Pollet, 2001, 2002, 2021 ; Gettliffe, 2018 ; Komesu *et al.*, 2021 ; Scheepers, 2021 ; El Houdna, Y., 2021, 2022). Aussi entendons-nous non seulement interroger la sphère de l'enseignement et le processus y étant inhérent au travers desdits environnements de formations (Delcambre; Lahanier-Reuter, 2010 : 28), mais invoquer également l'aspect interdisciplinaire de la notion de Littéracie (Delcambre; Lahanier-Reuter, 2010 : 3) pour renvoyer à quelques domaines de recherche associés aux pratiques littéraciques, entre autres, linguistique, psycholinguistique et didactique (Jaffré, 2004 ; Moore et Molinié, 2012). C'est ainsi que les activités typiques aux formations initiale et continue prennent appui sur les recherches en didactique du français (Daunay et Reuter, 2008 ; Reuter, 2012 ; Dumais et Messier, 2016), notamment pour référer à la dimension praxéologique de la discipline (Halté, 1992 ; Nonnon, 2010). Le développement des compétences littéraciques couvre la maîtrise des pratiques langagières (Delcambre, 2012), celles d'enseignant-e-s de français débutant-e-s (Garcia-Debanc, 2009 ; El Houdna B.,

2020 ; 2022). Dans la même perspective, l'intérêt heuristique de la « configuration didactique » articule la lecture et l'écriture (Halté, 1992, 2001 ; Denizot et Garcia-Debanc, 2020) et s'applique aussi à l'oral en tant qu'objet d'enseignement de la discipline « français » (De Pietro et Schnewly, 2003 ; Dumais, 2011 ; Dumais et Messier, 2016).

2 Principes méthodologiques

2.1 Technique d'enquête et mode d'administration

Considérant l'objet de la présente contribution, le questionnaire s'avère être l'outil congruent pour récupérer des données mesurables et comparables à la faveur des déclaratifs des informateur·rice·s ciblé·e·s. Il se prête effectivement au recueil d'informations susceptibles de correspondre aux objectifs préétablis et donc de suivre de près les processus de continuité et de discontinuité des pratiques relatives au travail enseignant. En guise de mode d'administration, nous avons opté pour le questionnaire en ligne auto-administré auprès des internautes de l'échantillon retenu, soit les enseignant·e·s novices. Outre la solution de facilité qu'il propose concernant la collecte des données à traiter en temps réel, à grande échelle justement, le mode de passation via internet répond aux enjeux impliqués par son hégémonie et son ubiquité, d'autant plus que le contexte d'enseignement à l'ère du numérique le requiert.

2.2 Échantillonnage et représentativité de l'échantillon

Mentionnons à nouveau que l'enquête cadre un panel d'enseignant·e-s-stagiaires de français issu du CRMEF de Rabat-Salé-Kénitra et affecté à la même direction régionale. En effet, nous avons mis à contribution la base de données numérique, soit une sorte d'annuaire professionnel, nous ayant été parvenue en qualité de formateur·rice-s et rassemblant les coordonnées du public visé. Ce qui nous a épargné l'effort de nous déplacer et nous a fait par là même gagner du temps. Il est à préciser que le degré de représentativité de l'échantillon est conditionnée par la taille de celui-ci et est tributaire de la généralisation des données propres aux répondant·e-s potentiel·le-s à tou·te-s les sortant·te-s des CRMEF dans la discipline « français » pour la promotion sortante de 2023². Par voie de conséquence, le panel des enseignant·e-s retenu·e-s s'élève à 291, soit 69,78% de la population-cible (417) et 11,54% de la population de référence (2521).

2.3 Typologie des questions et structuration du questionnaire

Il y a lieu d'avancer que le questionnaire que nous avons élaboré compte 18 items et combine, comme le veut l'usage, des questions de fait (dix items) avec des questions d'opinions (huit items). Il propose, dans les deux cas, des questions fermées (neuf items) et semi-fermées à choix unique (neuf items). Autant dire que celles-ci favorisent l'univocité de notre réflexion quant aux objectifs escomptés. Il va de soi que la structuration du questionnaire et la conception des questions vont de pair. Le choix porte alors sur la

2 Cela englobe, sans compter les annexes, douze Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation. La promotion de 2023 dans la discipline « français » totalise alors 2521 enseignant·e-s du secondaire, collégial et qualifiant conjointement.

méthode de l'entonnoir qui se recoupe avec la disposition d'associer des questions de fait à d'autres d'opinion. En d'autres termes, nous nous sommes effectivement référés·e-s à une démarche déductive invoquant respectivement et successivement des questions globales et factuelles et d'autres spécifiques et appréciatives.

2.4 Traitement des données

Une fois le codage des questions fermées et semi-fermées opéré, en amont et en aval de l'administration du questionnaire, et le dépouillement des données effectué automatiquement, nous nous sommes censément appliqués·e-s à l'analyse et à l'interprétation des données statistiques récupérées moyennant alternativement les tris à plat et les tris croisés. Ainsi adopterons-nous généralement une répartition des réponses chiffrées privilégiant un seul paramètre, mais aussi une distribution favorisant intermittemment le croisement de deux variables, à savoir l'association d'une variable d'explication à une autre dite d'intérêt qui seront évidemment développées dans la discussion.

3 Des résultats au sortir de l'enquête

3.1 Analyse des données

3.1.1 Description des identificateurs individuels et professionnels des informateur·rice·s

- Le paramètre « sexe »

L'enquête menée auprès du corps enseignant de français issu

du CRMEF de Rabat-Salé-Kénitra et affecté à la même direction régionale répartit l'échantillon selon le « sexe ». Elle fait découvrir que 166 des personnes interrogées sont de sexe féminin affichant ainsi le taux net de 57%. La seconde fragmentation appliquée au sexe masculin affiche une fréquence relative précise de 43% correspondant à l'effectif de 125 informateurs. Aussi le sexe féminin est-il le plus représenté sans être significatif³, du moins considérant l'objet de cette contribution.

- La variable « tranche d'âge »

Le paramètre « âge » communique quatre tranches d'âge à commencer par celle se situant entre 20 ans — 23 ans et enregistrant le taux majoré de 33% (32,6%). La classe de 20 ans — 23 ans et celle de 27 ans — 30 ans communiquent respectivement les fréquences relatives redressées de 27% (26,8%) et de 26% (25,8%). Une dernière catégorie renferme les 43 informateur-riche-s âgé-e-s de 30 ans, voire plus, constituant le pourcentage majoré de 15% (14,8%).

- L'entrée « diplôme universitaire »

La compilation des résultats quant à la variable « diplôme universitaire » propose quatre modalités. 272 est le nombre de licencié-e-s, représentant 94% par rehaussement du taux de base (93,5%). Le Master est le diplôme universitaire obtenu par 16 enseignant-e-s-stagiaires de français, la fréquence relative en est 5,5% surestimé à 6%. Les deux docteur-e-s se bornent à 0,7% et à 1% par revalorisation. La rubrique « Autres » s'applique à une personne interrogée et obtient le taux de 0,3% pour tomber dans la nullité.

³ Ce détail n'intervient point dans la lecture des résultats de l'enquête en fonction de la méthode de gestion des données énoncée dans la méthodologie, soit le tri à plat prioritairement.

- Le « type de licence »

D'après les données statistiques récupérées, les enseignant-e-s-stagiaires ayant intégré le CRMEF avec une licence d'Éducation en Études françaises sont au nombre de 177, ce qui s'élève à 61%, à 60,8% précisément. Deux autres proportions cadrent une licence fondamentale en Études françaises selon qu'il s'agit de la linguistique, soit 23% exactement, ou de la littérature, disons 16% (15,8). La rubrique « Autres » renvoie à d'autres types de licence dont les Sciences du langage, les Littératures francophones, les Littératures francophones et comparées, avec un pourcentage de 0,3%, lequel taux est ramené à 0% par minoration.

- L' « établissement universitaire »

D'un point de vue statistique, 57 participant-e-s, avec un taux rehaussé de 20% (19,6%), sont issues de l'École Normale Supérieure. Selon l'ordre d'apparition des options de réponse, l'École Supérieure de l'Éducation et de la Formation arrive au taux de de 23% (23,4%), laquelle fréquence relative se fait déduire de 68 enseignant-e-s-stagiaires. D'autres reçoivent leur cursus de formation académique à la Faculté des Sciences de l'Éducation pour former 18,6%, ou 19% par relèvement du pourcentage de base, des personnes enquêtées. La Faculté des Langues, des Lettres et des Arts et la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines totalisent les chiffres de 61 et de 41 qui font donc 21% exactement et 14% par léger abaissement du taux de référence (14,1%). Un dernier taux estimé à 3% par réduction du premier taux (3,4%) concerne la modalité de réponse « Autres » incluant la faculté Polydisciplinaire (FP).

- Le « cycle d'appartenance »

L'enquête procède à une désagrégation de l'échantillon par cycle d'intégration. Les deux éléments de réponse constituant ladite variable se font inscrire dans le socle du cycle secondaire qui bifurque en secondaire collégial, avec le score de 163 et le taux net de 56%, et en secondaire qualifiant, laquelle modalité de réponse reçoit le nombre de 128 personnes investiguées et la fréquence relative de 44%.

- La « zone d'affectation »

La variable afférente à la zone d'affectation propose aussi deux modalités de réponse. D'un point de vue statistique, la première proposition de réponse touchant la zone rurale s'octroie 251 réponses et un taux minoré de 86% (86,3), alors que la seconde concernant le milieu urbain ne fait que 14% par redressement du pourcentage de départ (13,7) pour 40 participant·e·s.

- Les « niveaux enseignés »

Concernant les niveaux enseignés, des enseignant·e·s prennent en charge deux niveaux avec six combinaisons possibles. Trois d'entre elles sont rattachées au secondaire collégial : les 1^{re} et 2^e années affichent 20,3%, 20% par minoration, tandis que les 1^{re} et 3^e années enregistrent 18,6%, 19% par rehaussement. Dans le même cycle, les 2^e et 3^e années obtiennent le taux majoré de 17% (16,5%). Trois autres combinaisons sont liées au secondaire qualifiant⁴. Le tronc commun (TC) et la 1^{re} année du cycle du baccalauréat sont les niveaux enseignés par 39 enseignant·e·s, soit une fréquence relative minorée de 13% (13,4). 49 informateur·rice·s, ce qui revient à 17% par surévaluation (16,8%), enseignent le TC et la 2^e année du baccalauréat conjointement. Le

⁴ Selon la nouvelle organisation pédagogique, le secondaire dit qualifiant est structuré en trois années distribuées en deux cycles, le tronc commun, à raison d'une année d'étude, et le baccalauréat bifurquant : la première et la deuxième années.

cycle du baccalauréat est assuré par 34 participant-e-s, le pourcentage y étant associé est de 12% par surestimation (11,7%). La rubrique « Autres », se faisant attribuer le taux relevé de 3% (2,7%), enveloppe des cas particuliers, les deux cycles confondus, qu'il s'agisse d'un seul niveau ou bien de trois niveaux amalgamés.

3.1.2 La (dis)continuité entre l'académique, le professionnalisant et le professionnel

- Nature du cursus de formation universitaire

Rappelons que 291 personnes sont interrogées parmi lesquelles 183 enseignant-e-s de français, soit presque 63% (62,9), suivent une formation universitaire dans laquelle des modules « Métiers » sont dispensés. Ce qui n'est pas le cas pour le reste de l'échantillon, c'est-à-dire que cette même catégorie, avec le taux abaissé de 37% (37,1%) et l'effectif de 108, ne bénéficie d'aucun module professionnalisant dans le parcours universitaire prévu jusqu'en licence.

- Formation initiale et pratiques professionnalisantes

Les 108 enseignant-e-s de français au secondaire ayant suivi une formation excluant tout module de type « Métier » représentent dorénavant la fréquence absolue 100%. Notre investigation recueille les déclaratifs desdits informateur-ric-e-s quant à leur degré de professionnalisation. En effet, à considérer la lecture des résultats par blocs d'opinions qui s'apparentent, on conclut que 27 personnes enquêtées, correspondant à 24,5%, écarte, à degré d'intensité variable, la possibilité que le CRMEF arrive à combler leurs apprentissages lacunaires, lequel pourcentage est réparti entre l'informateur-ric-e qui l'élimine certainement (presque 1%) et les participant-e-s qui

l'excluent moins assurément (23,6%). Un autre bloc communique 13,7% et réunit donc les 15 participant-e-s pensant que la formation professionnalisante en question agit sûrement (6,4%), si ce n'est fort probablement (7,3%), sur leurs pratiques professionnelles. Entre ces deux volets et considérant l'ordre préétabli des propositions de réponse, deux autres modalités se superposent selon qu'il s'agit de l'éventualité (40%) ou de la probabilité (21,8% soit 22% par majoration) que le CRMEF est en état de professionnaliser son public. Un taux nul cadre la rubrique « sans avis ».

- Besoins littéraciques en stage de formation professionnalisante

En partant-e-s de leurs pratiques de classe, les enseignantes situent leurs difficultés dans un processus général regroupant trois moments différents et successifs, lesquelles étapes sont relatives aux activités d'enseignement. L'enquête fait savoir que la planification des apprentissages constitue une difficulté majeure pour 45 participantes parmi les 108 personnes concernées, le taux y afférent est de 40,2% (40% par modération). La gestion et l'évaluation des apprentissages comptent respectivement 35 et 17 informateur-ric-e-s, en termes de totaux, 31,3% (31%) et 15,2% (15%), suivant les taux. La modalité « Autres » compte 15 sondées traduisant 13,4%, 13% par diminution du taux de base.

- Domaines d'apprentissage du français à développer

Notre investigation collecte aussi les déclaratifs des enseignant-e-s au regard des quatre domaines d'enseignement appliqués au cycle secondaire (lecture, langue, oral, écrit). C'est ainsi que 26 personnes interrogées, ce qui fait 23,2% et 23% par légère

baisse du taux de base, trouvent que la lecture est à reconsidérer prioritairement. La langue est à travailler davantage pour 27 répondantes représentant la fréquence relative faiblement modérée de 24% (24,1%). L'oral ne manque pas de données statistiques avec 30 informateur·rice·s et 26,8%, donc 27 par relèvement du pourcentage de référence. L'écrit publie le total de 29 et le taux de 25,9%, soit 26% par minime redressement.

- Formation professionnalisante et pratiques professionnelles

L'enquête interroge l'auto-évaluation des enseignant·e·s de français quant au niveau de qualification requis pour exercer le métier enseignant. Précisons que les 291 répondantes retenues sont récupérées pour constituer dorénavant la fréquence absolue de 100%. Suivant l'ordre préétabli des modalités de réponse et le traitement des déclaratifs par blocs, 161 informateur·rice·s (55,3%) se considèrent plus ou moins capables d'exercer leur activité professionnelle sans difficultés, soit les taux révisés de 16% et de 40%. La tendance est inversée chez les 103 participant·e·s (35,4%) admettant n'être guère (31,3% et 31% par diminution), pour ne pas dire aucunement (4,1% et 4% par infime réduction), propres à enseigner comme il se doit.

3.2 Discussion des résultats

3.2.1 *Les variables d'explication*

Les variables d'explication traitent ici des identificateurs individuels et des indicateurs professionnels des enseignantes de français retenues pour constituer les données recueillies. L'enquête menée auprès d'enseignantes-stagiaires de français issu·e·s du CRMEF de Rabat-Salé-Kénitra et affecté·e·s à la même direction régionale

révèle que la variable « sexe » enregistre le taux net de 57% sans pour autant constituer un détail probant pour les retombées de l'enquête eu égard à l'objet de celle-ci. Le paramètre « âge » fait paraître la tranche se situant entre 20 ans – 23 ans comme la plus représentative (environ 33%). Peut-être est-ce le souci majeur d'intégrer le marché d'emploi dès l'obtention de la licence. La tendance est inversée quant à la classe d'âge renfermant les trentenaires (presque 15%). Le fait est que l'éligibilité d'accès aux CRMEF se limite à cet âge justement. La compilation des résultats pour ce qui est de la variable « diplôme universitaire » fait remarquer que le diplôme de licence s'octroie le total de 272 des 291 participant-e-s à l'enquête, ce qui représente le taux majoré de 94% (93,5%). Cette distribution majoritaire trouve son explication dans les conditions d'accès aux CRMEF où la licence en est le diplôme requis. Sans perdre de vue le détail susmentionné qui consiste à tendre plus vers l'insertion professionnelle que vers la poursuite des études. Le Master reçoit la fréquence relative redressée de 6% (5,5%), lequel pourcentage est déductible de 16 enseignant-e-s qui ont, pour une raison ou pour une autre, intégré le CRMEF avec ledit diplôme. À titre indicatif, en vue d'être promu du deuxième grade au premier grade, autrement le passage de l'échelle 10 à l'échelle 11, certains paramètres interviennent dans ce projet dont le diplôme obtenu. Dans ce cas même, les recrues du ministère de tutelle titulaires d'un Master sont en état de passer au grade supérieur précité dès l'ouverture de cette prérogative. Les deux docteur-e-s se confinent à 0,7% et à 1% par rehaussement du taux de base. Concilier entre le cursus académique et le parcours professionnel est, à plus forte raison, une entreprise plus ou moins difficile. Dans presque cette même veine, les enseignant-e-s stagiaires ayant accédé au CRMEF de Rabat-Salé-Kénitra avec une licence d'Éducation en Études françaises sont au nombre de 177, ce qui s'élève à 60,8%, à 61% par revalorisation. Ce résultat est censément

favorisé par le cursus suivi dans les établissements dispensant une double formation, académique et professionnalisante, à savoir l'ENS, l'ESEF, la FSE. Presque 39% s'applique à tous les autres types de licence (la Linguistique, la Littérature, les Sciences du langage, les Littératures francophones, les Littératures francophones et comparées) qui sont distribués entre la FLLA, la FLSH et la FP. Par ailleurs, la distribution de l'échantillon par « cycle » montre que 163 participant·e·s, soit le taux net de 56%, sont affecté·e·s à des collèges appartenant à la direction régionale de Rabat-Salé-Kénitra. Il est possible que le besoin spécifique aux ressources humaines touche davantage le secondaire collégial que le cycle qualifiant. L'enquête fait également savoir que 251 enseignant·e·s, avec un taux dépassant les 86% (86,3%), sont affecté·e·s dans des établissements du cycle secondaire relevant du milieu rural. Cette fraction imposante est d'autant plus imputable au fait que les nouvelles recrues du domaine de l'enseignement sont plus destinées au milieu rural qu'à la zone urbaine, et ce, pour deux raisons essentielles, la première est relative au besoin en termes de ressources humaines et la seconde est liée à l'ancienneté puisque l'affectation de ces mêmes enseignant·e·s s'effectue en aval de la participation au mouvement de mutation au profit des enseignant·e·s justifiant d'un certain nombre d'années de travail et cumulant des points pour y parvenir. Une autre variable explicative tient compte des niveaux confiés au corps enseignant de français. Sans considérer les réponses propres à un seul niveau et à trois niveaux, le score de 161 et le taux de 55,4% sont orientés vers le secondaire collégial, toutes les combinaisons binaires confondues, ce qui corrobore, autant que faire se peut, les résultats chiffrés issus de la variable associée au cycle d'affectation.

3.2.2 Les variables d'intérêt

Les variables d'intérêt, en tant que telles, relèvent de l'objet de l'enquête. Considérant la nature de la formation initiale, il en ressort que 183 enseignant·e·s de français, soit environ 63% (62,9%), suivent une formation universitaire en éducation. Ce qui se recoupe d'ailleurs avec les variables explicatives appliquées respectivement au « type de licence » et à l'« établissement universitaire ». Le reste de l'échantillon, enregistrant le taux réduit de 37% (37,1%) et le total de 108 personnes, n'est point concerné par des modules « Métiers » dans le cursus universitaire envisagé jusqu'en licence. En guise de rappel, à l'effet d'interroger la (dis)continuité des pratiques littéraciques (Delcambre, Donahue et Lahanier-Reuter, 2009 ; Delcambre, 2022 ; Komesu *et al.*, 2021 ; Pollet, 2021 ; Scheepers, 2021) entre l'académique, le professionnalisant et le professionnel (Niwese *et al.*, 2019 ; Schnewly, 2020), nous avons eu recours à un item qui consiste à filtrer les licencié·e·s en éducation des non-initié·e·s aux modules « Métiers » comme propédeutique à la professionnalisation. Ce faisant, la fraction des 108 participant·e·s constitue d'ores et déjà la fréquence absolue 100%. Cette enquête met en exergue les déclaratifs desdit·e·s informateur·rice·s quant à leur degré de professionnalisation. À la lecture des résultats par ensembles de réponses convergentes, il appert que la formation dispensée au CRMEF en question n'est point ou guère décisive pour l'effectif de 27 participant·e·s (24,5%), plus ou moins influente pour 15 répondant·e·s potentiel·le·s (13,7%). Les chiffres de 44 et de 24 personnes interrogées sont les totaux propres à l'éventualité (40%) ou à la probabilité (21,8% donc 22%) que le CRMEF arrive à professionnaliser son public. À propos des besoins littéraciques en stage de formation professionnalisante, les 108 enseignant·e·s se positionnent à l'aune du triple processus

régulant l'enseignement. Il ressort avec évidence que la planification des activités d'enseignement s'érige en difficulté majeure pour 45 enseignant-e-s (40,2% précisément) parmi les 108 répondantes potentielles. La gestion desdites activités se faisant attribuer 31% (31,3%) n'est pas sans portée. Arrive le processus d'évaluation des activités d'enseignement avec 17 informateur-ric-e-s pour représenter 15,2% (15%). Les déclaratifs des enseignant-e-s posent aussi, ne serait-ce que superficiellement, la question de la « configuration didactique » de l'ensemble de la discipline « français » (Halté, 1992, 2001 ; Denizot et Garcia-Debanc, 2020) et sont donc orientés vers les domaines d'enseignement dont la maîtrise des pratiques langagières (Delcambre, 2012), notamment celles des enseignant-e-s de français débutant-e-s (Garcia-Debanc, 2009 ; El Houdna, B., 2020 ; 2022). Les pratiques littéraires relatives à l'oral (De Pietro et Schneuwly, 2003 ; Dumais, 2011 ; Dumais et Messier, 2016) au même titre que celles liées à l'écrit (Fischer, 2022 ; El Houdna, Y., 2021 ; 2022 ; Gettliffe, 2018 ; Jaffré, 2004 ; Pollet, 2021) sont soumises à l'examen. Les compétences à repenser complètement ou partiellement au secondaire (lecture, langue, oral, écrit) correspondent à quatre proportions limitrophes (23%, 24%, 27%, 26%). Les résultats à venir récupèrent tous les 291 (100%) participant-e-s pour établir le lien entre la formation professionnalisante et les pratiques professionnelles. Dans une optique introspective, les enseignant-e-s s'auto-évaluent quant au degré de professionnalisation inhérent à chacun-e. 161 répondant-e-s (55,3%) s'estiment peu ou prou qualifié-e-s pour exercer leur activité professionnelle aisément. La tendance est inversée chez les 103 participant-e-s (35,4%) admettant n'être guère (31,3% donc 31%), peut-être même nullement (4,1% soit 4%), de taille à assurer des cours sans difficultés. 27 enseignant-e-s (9,3%) s'abstiennent de toute

réponse. Éviter de donner son avis, ce qui n'équivaut pas à une non-réponse, est déjà en soi une opinion attendu que le doute s'installe. C'est on ne peut plus clair une manière de confirmer sa participation effective à l'enquête sans avoir à se positionner dans l'une des optiques aux antipodes.

4 Limites de l'enquête

4.1 L'exhaustivité et la représentativité de l'échantillon

L'enquête menée auprès d'un panel d'enseignant-e-s de français s'en tient à ceux/celles qui exercent leur métier au cycle secondaire, collégial et qualifiant, dans la direction régionale de Rabat-Salé-Kénitra. Une recherche où prévaut le terrain exige que l'échantillon soit représentatif de la population-cible, une entreprise pourtant difficile à réaliser, voire inatteignable. En tout cas, cela aurait pu être bienfaisant de s'arranger pour que l'aire de recherche enveloppe toutes les directions régionales, dont celle constituant le milieu de cette enquête, et les directions provinciales y étant inhérentes, si ce n'est la plupart d'entre-elles. Aussi notre travail aurait-il pris plus d'ampleur et aurait-il conséquemment communiqué des résultats édifiants, plus qu'ils ne le sont déjà, si l'on avait envisagé une investigation où les résultats de toutes les disciplines se font comparer.

4.2 La longueur du questionnaire et les biais de réponse

Une autre observation s'additionne à la première mais se rattachant cette fois-ci à la longueur du questionnaire. En effet, bien

que l'on soit parti du principe que le nombre de questions et la portée de celles-ci dépendent de quelques conditions parmi lesquelles on cite, plus particulièrement, le niveau intellectuel de la population-cible, il n'en demeure pas moins que la déconcentration de la part de certain-e-s participant-e-s a été perçue à l'issue du remplissage du questionnaire. Néanmoins, ce relâchement ne concerne que quatre questionnaires contenant un biais chacun. Ainsi s'agit-il d'une question qui excluait les enseignant-e-s disposant d'une licence en éducation, dont les quatre répondant-e-s concerné-e-s. Par voie de conséquence, le biais de réponse, qui aurait infléchi les résultats et qui aurait impliqué une procédure de redressement ou de pondération, est manifestement sous contrôle.

4.3 La dichotomie objectivité/subjectivité

Pour ce qui est du fond de l'enquête par questionnaire, il est inutile de rappeler que maintes dispositions ont été soigneusement prises pour que l'objectivité se soit établie, mais s'y être engagé en y ayant mis tout notre ressort n'a pas été synonyme d'accomplissement. Même si l'on s'est effectivement déterminé à assurer la neutralité du questionnement, certaines questions se sont avérées suggestives quoique leur nombre soit très réduit. C'est le cas également pour la phase de discussion, incluse dans la section consacrée à l'interprétation des résultats, qui, en dépit de toute l'attention que l'on y a apportée, a fait l'objet de subjectivité relative expliquée par notre manière d'intervenir dans la discussion, tantôt explicite, tantôt implicite, soit par l'intermédiaire de modalisateurs, soit par le biais de propos énoncés en soi, voire à l'aide des deux. Quoiqu'il en soit, mener une recherche parfaitement objective demeure, à notre sens, une entreprise illusoire et toute affirmation inverse serait de l'ordre de la prétention.

Conclusion

Cette contribution se fait circonscrire dans le champ des Littéracies et entend établir un lien synergique entre la formation initiale et la formation continue dans la discipline « français ». Ainsi nous enquêrons-nous de la continuité et de la rupture entre l'académique, le professionnalisant et le professionnel. Il y a lieu de rementionner que la formation des futur-e-s enseignant-e-s au Maroc est en pleine mutation considérant les enjeux nationaux et internationaux, entre autres, la continuité entre niveaux, cycles et contextes d'une part, la qualité de la formation universitaire et ses retombées sur l'insertion (socio)professionnelle du public étudiantin d'autre part. L'hypothèse émise au départ renvoie à la pluralité des profils académiques définissant les étudiant-e-s accédant aux CRMEF, à celui de Rabat-Salé-Kénitra en l'occurrence, et consiste à interroger les besoins littéraciques leurs étant communs, mais aussi et surtout les prérequis inhérents à la profession enseignante et justifiés par l'introduction de modules professionnalisants dits « Métiers » dans la formation dispensée exclusivement en licence d'éducation. À l'effet de corroborer l'idée que les non-initié-e-s du domaine rencontrent davantage de difficultés que les détenteur-ric-e-s du type de licence susmentionné, une enquête par questionnaire cadre un panel de 291 enseignant-e-s à statut actif dont les déclaratifs se font convertir en données chiffrées. Les variables spécifiques aux identificateurs individuels et professionnels communiquent des résultats variés. La variable « diplôme universitaire » fait ressortir que le diplôme de licence se dénombre à 272 des 291 participant-e-s à l'enquête, soit 94%. Ce monopole de réponses invoque à nouveau les conditions d'accès aux CRMEF où la licence en est le diplôme en vigueur. Les enseignant-e-s ayant accédé au CRMEF de Rabat-Salé-Kénitra avec une LE en Études

françaises totalisent 177 (61%). Cela est mis sur le compte de la double formation, académique et professionnalisante, dispensée dans des établissements comme l'ENS, l'ESEF et la FSE. Le taux approximatif de 39% se réfère aux autres types de licence répartis entre la FLLA, la FLSH et la FP. Les variables d'intérêt, quant à elles, se rapportent à l'objet même de notre enquête. En considération de la nature de la formation initiale, il appert que 183 enseignant·e·s de français (63%) suivent une formation universitaire en éducation. Le reste de l'échantillon, soit 108 personnes (37%), n'a, à aucun moment du parcours de licence, bénéficié d'un module professionnalisant. Les deux résultats riment avec les variables explicatives destinées respectivement au « type de licence » et à l'« établissement universitaire ». Le degré de professionnalisation des enseignant·e·s est aussi mis en évidence. Pour les 108 enseignant·e·s titulaires d'une licence autre que celle en éducation, la formation dispensée au CRMEF concerné n'est point ou guère résolutive pour l'effectif de 27 participant·e·s (24,5%), plus ou moins influente pour 15 répondant·e·s (13,7%), de l'ordre de l'éventualité pour 44 répondant·e·s (40%) et de la probabilité pour 24 personnes (22%). Relativement aux besoins littéraciques en stage de formation professionnalisante, les 108 enseignant·e·s se positionnent à l'aune du triple processus régulant l'enseignement : la planification, la gestion et l'évaluation. La planification des activités d'enseignement s'érige dès lors en difficulté majeure pour 45 enseignant·e·s (40,2%) parmi les 108 répondant·e·s potentiel·le·s. Par ailleurs, les quatre domaines d'enseignement à repenser complètement ou partiellement reçoivent des proportions à intervalles resserrés (23%, 24%, 27%, 26%). Les 291 (100%) participant·e·s sont récupéré·e·s pour donner suite aux résultats, qui plus est, pour poser le corrélat entre la formation professionnalisante et les pratiques professionnelles. Une attitude

introspective fait que 161 répondant-e-s (55,3%) s'estiment peu ou prou qualifié-e-s pour exercer leur activité professionnelle aisément. Ce qui n'est pas le cas pour les 103 participant-e-s (35,4%) admettant n'être guère (31%), voire nullement (4%), de force à assurer des cours sans difficultés. 27 enseignant-e-s (9,3%) se situent dans la neutralité. Tout compte fait, notre contribution n'échappe aucunement aux remarques à vocation critique. Sur le plan formel et/ou technique, les considérations touchent le degré de représentativité de l'échantillon retenu et la longueur du questionnaire fixée. Au niveau substantiel, les limites renvoient à la neutralité du questionnement et au souci d'objectivité. Un travail potentiel promettait des pistes en faveur de l'agir professionnel des enseignant-e-s de français, le cas échéant, des manifestations scientifiques, des activités pédagogiques et des modes d'accompagnement seraient proposées.

Références

CHISS, Jean-Louis. "De la littératie aux littératies : conceptions et frontières", **Recherches en didactique des langues et des cultures** [Online], 9-2 | 2012, Online since 10 September 2018, connection on 13 November 2024. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/3943>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.3943>

DAUNAY, Bertrand; REUTER, Yves. La didactique du français: questions d'enjeux et de méthodes. **Pratiques**, n. 137-138, p. 57-78, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.1152>.

DELCAMBRE, Isabelle. Les pratiques de littéracie, de la maternelle à l'enseignement supérieur : ruptures et/ou continuités ? **Recherches**, n. 77, p. 9-11, 2022.

DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER, Dominique. "Littéracies universitaires: présentation", **Pratiques** [Online], 153-154 | 2012, Online since 16 June 2014, connection on 13 November

2024. URL: <http://journals.openedition.org/pratiques/1905>; DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.1905>

DELCAMBRE, Isabelle; DONAHUE, Tiane; LAHANIER-REUTER, Dominique. Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université.

Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 227-244, jul. 2009.

Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4405>. Acesso em: 12 janvier 2024.

DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER, Dominique. Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. **Diptyque**, n. 18, p. 11-42, 2010.

DENIZOT, Nathalie; GARCIA-DEBANC, Claudine (dir.). Concepts et modèles en didactique du français [numéro thématique].

Pratiques, n. 189-190, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.9434>.

DE PIETRO, Jean-François, SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *In*:

Recherches en didactiques, 2003, n° 3, p. 27-52.

DUMAIS, Christian. L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves. **Vie pédagogique**, n. 158, p. 59-60, 2011.

DUMAIS, Christian; MESSIER, Geneviève. L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. **Enjeux**, n. 90, p. 5-25, août 2016.

EL HOUDNA, Badr. Enseignement/apprentissage du français face à l'influence de l'arabe marocain : enjeux linguistiques et perspectives didactiques. **Langues, cultures et sociétés**, v. 6, n. 2, p. 60-67, déc. 2020. DOI: <https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/lcs-v6i2.23180>.

EL HOUDNA, Badr. Les pratiques langagières en classe de français. Quel enjeu ? **Soft Skills & Didactique des Langues**, n. 2, p. 43-62, 2022. Disponible em: <https://revues.imist.ma/index.php/SSDL/article/view/30374>. Acesso em: 12 janvier 2024.

EL HOUDNA, Youssef. Le genre décrit professionnel comme objet d'enseignement et d'apprentissage à l'université. **La lettre de l'AIRDF**, n. 69, p. 27-31, 2021.

EL HOUDNA, Youssef. Les pratiques scripturales en médecine : Littéracies universitaires et professionnelles ? *In*: **JOURNEES D'ETUDES Les littéracies universitaires en évolution(s)** : quelles compétences ? Quels objets de formation et de recherche ? Quels espaces géographiques et institutionnels ?, oct. 2019. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles, 2022.

FISCHER, Stéphanie. La mission insertion professionnelle des doctorants en SHS : tensions et enjeux autour des valeurs professionnelles dans les discours des enseignants-chercheurs. **Éducation et socialisation**, n. 47, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.2830>.

FISCHER, Stéphanie. (2022). « Rapport au savoir d'étudiant-e-s novices en sciences de l'éducation : éléments de construction de leur projet professionnel. **Littéracies scolaire, universitaire et professionnelle : objets, pratiques, contextes, enjeux et perspectives**, Youssef El Houdna ; Ahmed Ibrahim ; Marie-Christine Pollet, Nov. 2022, Tétouan, Maroc.

GARCIA-DEBANC, Claudine. Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe. *In*: DOLZ, Joaquim; SIMARD, Claude (org.). **Les pratiques d'enseignement grammatical** : points de vue de l'enseignant et de l'élève. Québec: Presses de l'Université Laval, 2009. p. 99-124.

GETTLIFFE, Nathalie. Accompagner l'acculturation aux écrits universitaires : les cours de méthodologie du travail universitaire. **Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur**, v. 34, n. 1. DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.1267>.

HALTÉ, Jean-François. Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM. **Les cahiers FoReLLIS**, n. 15, p. 13-19, 2001. Disponible en: <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=552>.
Acceso em: 12 janvier 2024.

HALTÉ, Jean-François. **La didactique du français**. Paris: P.U.F., 1992.

JAFFRE, Jean-Pierre. La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. *In*: BARRE-DE MINAC, Christine; BRISSAUD, Catherine; RISPAIL, Marielle (org.). **La littéracie**: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 21-41.

KOMESU, Fabiana; DAUNAY, Bertrand; FLUCKIGER, Cédric. Littéracies numériques et désinformation. Le rôle de l'enseignant dans le contexte d'infodémie. *In*: SCHEEPERS, Caroline (org.). **Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur**. Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck Supérieur, 2021. p. 271-283. DOI: <https://doi.org/10.3917/dbu.schee.2021.01.0271>.

MURIEL, Molinié; DANIÈLE, Moore, “Les littératies : une *Notion en Questions* en didactique des langues (*NeQ*)”, **Recherches en didactique des langues et des cultures** [Online], 9-2 | 2012, Online since 10 September 2018, connection on 13 November 2024. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/2757>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.2757>

NIWESE, Maurice; LAFONT-TERRANOVA, Jacqueline; JAUBERT, Martine (ed.). **Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire** : enjeux, modèles et pratiques innovantes. Lille (France): PU du Septentrion, 2019.

POLLET, Marie-Christine. Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une “approche intégrée”. *In*: POLLET, Marie-Christine. **Former à l'écrit, former par l'écrit**

dans le supérieur. Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck Supérieur, 2021. p. 66-84.

POLLET, Marie-Christine. **Pour une didactique des discours universitaires** : Étudiants et système de communication à l'université. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2001.

POLLET, Marie-Christine; BOCH, Françoise (coord.). L'écrit dans l'enseignement supérieur : Actes du colloque de Bruxelles, 23-25 janvier 2002. **Enjeux**, n. 54, 2002.

PRIVAT, Jean-Marie. (2007). « Présentation ». In: GOODY, Jack. **Pouvoirs et savoirs de l'écrit**. Paris : La dispute, 2007. p. 9-15. DOI : 10.3406/prati.2006.2112.

REUTER, Yves. Les didactiques et la question des littéracies universitaires. **Pratiques**, n. 153-154, p. 161-176, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.1979>.

RISPAIL, Marielle. Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique enjeux sociaux et scientifiques. **Forum Lecture.ch**, n. 1, p. 1-11, 2011. Disponible em: https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_1_rispail.pdf. Acesso em: 12 janvier 2024.

RUSSBACH, Lucie Carole. Littératie, littératie médiatique multimodale et paradigme multimodal : approches de l'éducation pour le 21e siècle. **Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation**, v. 7, n. 2, p. 97-104, 2016. Disponible em: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30749>. Acesso em: 12 janvier 2024.

SCHEEPERS, Caroline (org.). **Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur**. Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck Supérieur, 2021.

SCHNEUWLY, Bernard. Literacy, littératie, Literalität. Un essai. **Forum Lecture.ch**, n. 2, p. 1-20, 2020. Disponible em: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/701/2020_2_fr_schneuwly.pdf. Acesso em: 12 janvier 2024.

Letramento informacional e formação docente: recursos e fontes digitais de consulta de graduandos de Letras de universidades mineiras¹

EVÂNGELA BATISTA RODRIGUES DE BARROS

KARINY CRISTINA DE SOUZA

ADILSON RIBEIRO DE OLIVEIRA

¹ Este trabalho é desenvolvido no âmbito dos seguintes projetos de pesquisa: "Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação" (CAPES-COFECUB processo nº 88881.712050/2022-01); Projeto CNPq/Universal "Letramento acadêmico-científico e divulgação científica em contexto de desinformação: formação no ensino superior em diálogo com a sociedade" (processo 4009249/2023-8); "Sustentabilidade no cenário pós-pandêmico: desafios e contribuições" (FAPEMIG, APQ-05058-23).

Introdução

O período pandêmico promoveu uma série de alterações em diversos âmbitos da vida da população, no que tange às esferas sanitária, socioeconômica, política, educacional, tecnológica, etc., conferindo centralidade a temáticas até então ausentes nas discussões dos educadores, como o embate entre ciência e negacionismo. Recentemente, temos nos deparado com o poder que as redes sociais assumem, especialmente (não exclusivamente) entre um público mais jovem. No terreno em que prevalecem essas “armas digitais”, trava-se uma batalha pelo poder discursivo e constitui-se um lócus especial em que instituições democráticas e relações de convivência civil podem ser desestabilizadas, confrontadas, remoldadas.

No cenário de grande desigualdade brasileira — não apenas de capital financeiro, mas também sociocultural e tecnológico —, o letramento digital e científico, de professores e de discentes, é papel inadiável da Universidade. Compreender como os graduandos de Letras, futuros docentes da Educação Básica (EB), lidam com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), com instrumentos de inteligência artificial (IA) em aplicativos diversos de uso cotidiano é crucial para melhorar a formação oferecida a estes. Embora rotulados como “nativos digitais”, há uma gradiência considerável na familiaridade dos jovens com as tecnologias; da mesma forma, o público da EB não é homogêneo: são diferentes juventudes, diferentes experiências languageiras e de literacias — digital, científica, artístico-cultural, etc.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referencial para a formação de professores no Brasil, estabelece um conjunto de competências a serem aprendidas/ensinadas de forma processual, num contínuo de acesso, treinamento e assimilação de novos

gêneros e suportes, novas relações com a hipertextualização e a intergenericidade. Ela estabelece dez competências gerais, das quais salientamos:

4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, cap. 2, p. 9).

Uma minoria, porém, atinge o desenvolvimento ideal, em termos de competências gerais previstas, de modo a prosseguir, no percurso acadêmico, com o aprofundamento dos diversos tipos de letramento, criticidade e reflexividade demandados pela vida contemporânea. Num cenário pós-pandêmico, estratégias de sobrevivência adotadas (como teleconsultas, soluções bancárias e financeiras, *lives* para diversão ou trabalho, reuniões remotas, teleconferências, etc.) persistiram; muitos aspectos das relações intersubjetivas continuam plasmados em ambientes virtuais, no âmbito interpessoal (uso extensivo de aplicativos de conversa, como WhatsApp e outros) e educacional (por exemplo, disciplinas se mantiveram remotas, síncronas ou assíncronas).

Nesse novo formato de relação pedagógica, alterou-se intensamente a realização do gênero “aula”, com novas concepções de participação, frequência, avaliação, etc. A transposição das aulas para as plataformas digitais (sem interlocução face a face, com relação pedagógica mediatizada, mais distante) levou a uma transformação abrupta do fazer docente, no que tange ao recurso a gêneros, suportes e fontes válidas. Nesta virtualização da relação professor/aluno, “certas questões atinentes às práticas acadêmicas (como plágio, ‘cola’, autoria, etc.) tiveram de ser redimensionadas. As consultas (a diversas fontes) passaram a ser inevitáveis, e mesmo desejáveis; atividades em dupla — em que a interação mediatizada também ocorresse — mostraram-se boa estratégia didática” (Barros, 2020, p. 287-288). Na profusão de recortes de textos alheios (nem sempre lidos na íntegra), tanto os professores já experientes quanto os jovens em formação se viram expostos a situações complexas, em que indicar autoria e legitimidade de uma fonte, de uma informação se tornou fundamental — mas nem sempre fácil de realizar.

Discernir fontes confiáveis de espúrias tornou-se habilidade imprescindível, dentro de um tipo de letramento informacional relevante para as práticas sociais. Aceder a esses novos patamares requisitados, de letramento digital, informacional, em adição a outros já demandados, como um letramento acadêmico crítico (evidenciado por postura ética em relação às fontes consultadas) mostra-se simultaneamente necessário e desafiante. Para isso, sólida formação docente inicial e continuada se faz crucial para uma educação de qualidade em qualquer nível (básica, superior, etc.), modalidade (presencial, Ensino a Distância, semipresencial) e contexto.

Tomando como desafio a demanda de aprofundar o conhecimento teórico-conceitual e metodológico sobre a relação entre letramentos diversos, (des)informação e intensificação do uso

de tecnologias digitais e redes sociais por parte de jovens licenciandos mineiros, este capítulo discute aspectos da apropriação e do uso das TDIC, visando avaliar se isso propicia o desenvolvimento do letramento digital e científico desses sujeitos. Nosso intuito é investigar como práticas de letramentos de universitários se constituem num ambiente em que, por um lado, são demandados a apre(e)nder um conjunto de normas e conteúdos acadêmico-científicos, e, por outro, são bombardeados por um excesso de informações produzidas e disseminadas em redes sociais. No embate entre fontes legítimas de letramento científico e outras, de desinformação proposital ou não, como se posicionam esses jovens? Que aspectos e critérios os inspiram a creditar confiabilidade a certas fontes de disseminação de notícias (verdadeiras ou falsas)? Quais são as TDIC e os recursos digitais mais utilizados por eles, e como o são? Tais recursos e fontes propiciam o desenvolvimento do letramento digital e científico desses sujeitos?

São muitos questionamentos que nos movem e, certamente, não serão aqui exauridos. No entanto, já se apontarão certos fatores que poderão ajudar-nos a escolher estratégias de formação mais pertinentes para esses futuros docentes.

2 Letramento acadêmico, digital, científico

Entendemos que a (con)vivência numa comunidade acadêmica, num curso de licenciatura em Letras, com o acesso a diferentes formas de letramentos (genérica, literária, linguística, histórica, etc.) por si só não é suficiente para que os graduandos apre(e)ndam conceitos e práticas discursivas importantes que indiciem um letramento informacional. Pela faixa etária, muito afetos à longa permanência à frente de equipamentos digitais (computadores, celulares, etc.), imersos em redes sociais, os futuros professores, para

desenvolvimento de um senso crítico referente àquilo que lhes chega às mãos — por exemplo, a capacidade de diferenciar a configuração de *fake news* e seu processo de disseminação, de perceber o funcionamento das redes e recursos digitais de que dispõem —, carecem de um trabalho sistemático, um letramento específico, que os ajude a discernir sobre a forma de construção da(s) verdade(s) na ambiência digital. Para isso, é preciso que conheçamos hábitos e percepções desses jovens docentes em formação.

2.1 Letramentos científico e informacional: qual o “valor agregado” pela vida acadêmica?

Hyland (2012) discute o modo como as disciplinas curriculares, em suas múltiplas práticas discursivas e gêneros escolhidos (o plano de ensino, levado ao conhecimento dos alunos; as aulas/conferências, os seminários; os textos teóricos; a análise e a (re)escrita de textos acadêmicos, com *feedbacks* sobre estes — uma resenha, um artigo, um resumo, etc.; comentários numa avaliação, etc.) constituem-se em estratégias para levar o estudante a adentrar a cultura científica e a apropriar-se dos gêneros do discurso que a caracterizam, que integram a “cultura disciplinar” de cada área (cf. Angermüller; Hamann, 2019).

Para Lea e Street (2006), “uma das dificuldades que muitos estudantes encontram quando ingressam na educação superior envolve a escrita e o discurso acadêmico. Estudantes com uma bagagem proveniente de comunidades linguisticamente minoritárias podem experimentar tais dificuldades em um grau maior do que outros estudantes” (Lea; Street, 2006, p. 229)². No nosso caso, docentes de

² Tradução livre dos autores; no original: “One of the difficulties that many students encounter as they shift into higher education involves writing and academic discourse. Students from linguistic minority community backgrounds may experience such difficulties to a greater degree than some other students.” (Lea; Street, 2006, p. 229).

Cursos de Letras, há desafios de variada natureza em relação a essa aculturação acadêmica, agravados por dois anos de fragilização da escolarização básica (contexto pandêmico), visto que a clientela, em sua maioria, provém de escolas públicas.

Atuando em universidades diferentes – uma comunitária, uma pública (estadual) e um Instituto Federal (IFMG) —, lidamos com distintas realidades, mas em cursos cuja maioria absoluta de estudantes é proveniente de estratos socioeconômicos menos favorecidos (no caso da PUC Minas, bolsistas do PROUNI, do FIES ou outro Programa); o acesso destes a certos instrumentos (como a internet, computadores e outros equipamentos digitais) e a bens ou experiências culturais que auxiliam na “leitura da realidade” (como teatro, cinema, viagens, etc.) fica comprometido. Não raro, esses graduandos acorrem à universidade com um perfil de competências (leitoras, de escrita, de interpretação textual, etc.) bastante discrepante da expectativa, o que promove uma espécie de “diglossia, uma vez que o acadêmico precisa lançar mão de outros modos de organizar os usos que faz da língua em sua modalidade oral e escrita” (Cerutti-Rizzatti; Mossmann, 2017, p. 161). Assim, o ingresso na vida acadêmica, um marco importante na vida de qualquer indivíduo, mas em especial de alguns que são os primeiros da família a alcançar tal *status*, inscreve esses sujeitos numa rede de relações espaciotemporais e intersubjetivas nas quais

se veem confrontados com os desafios impostos pelo contato com o trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos. A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário, redundando em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade, a ponto de muitos estudantes, findo o período de graduação e mesmo durante etapas

seguintes de sua formação (o mestrado e, por vezes, até o doutorado), ainda se sentirem pouco aptos ou não familiarizados à escrita acadêmico-científica (Assis, 2014, p. 803).

Além de lidar com novas práticas acadêmicas de leitura e escrita, com novas representações que perpassam o ambiente universitário, enfrentando possíveis resultados desanimadores, os graduandos precisam aprender novas práticas tecnológicas e acadêmicas, em que travarão contato com gêneros, discursos e sentidos novos. Adicionalmente, com o desafio de discernir o que é informação correta e válida, num turbilhão de informações distorcidas, intencionalmente ou não.

Lea e Street (2006, p. 231) afirmam, com base em sua pesquisa com jovens ingressantes³ na universidade, que, “em alguns casos os estudantes reportaram que os professores da escola regular procederiam a uma discussão solicitando-lhes para ‘registrar por escrito’ sem necessariamente explicitar os diferentes requisitos quando trocavam gêneros da fala para a escrita ou de notas para ensaios”⁴. Dessa forma, por vezes, os aprendizes não têm o necessário suporte para aceder às novas maneiras de compreender, produzir, organizar e explicitar os saberes acadêmicos. Frustrando expectativas dos docentes do Ensino Superior (ES) quanto ao ponto de partida, sem a compreensão mais profunda de como superar essa “lacuna”, reduzem-se as possibilidades de ação mais assertiva da universidade para tornar menos árdua e, portanto, mais exitosa a trajetória acadêmica.

Para além das competências usuais de leitura e escrita, contemporaneamente se demandam múltiplas práticas de letramentos,

³ Tais jovens, de um grupo minoritário, além das aulas regulares, tinham acesso a um curso adicional de Inglês, espécie de “nivelamento”, em que aprendiam os gêneros textuais e registros linguísticos prestigiados na universidade. (Ver Lea; Street, 2006 para maiores detalhes).

⁴ Tradução livre dos autores. No original: “In some cases the students reported that the teachers in their regular school would follow a discussion by asking them to ‘write it up’ without necessarily making explicit the different requirements as they switched genre from speech to writing or from notes to essays.” (Lea; Street, 2006, p.231).

dos quais o acadêmico, o digital e o científico são algumas faces. Considerando o poder ambíguo — informativo e rápido, por um lado, mas potencialmente deletério, por outro — das fontes digitais de consultas, bem como das redes sociais de grande alcance (*Twitter, Instagram, Telegram, WhatsApp, Facebook*, entre outras), receber um excesso de notícias sem o devido rastreamento de qualidade e conteúdo dificulta imensamente a formação acadêmica. Por não triarem as fontes e a produção de conteúdo veiculado, sites e redes sociais podem disseminar uma cultura de desinformação (muitas vezes propositalmente, com vistas ao atingimento de interesses específicos de certos grupos), de combate à ciência, de fragilização das instâncias democráticas e republicanas⁵. Conforme pondera Ferreira (2021),

a desinformação é um fenômeno que se consolida nas sociedades contemporâneas, com fortes impactos em vários contextos – social, político, econômico, de saúde –, e isso impacta seriamente o funcionamento da esfera pública, como ressalta Carlsson (2019). Esse fenômeno comunicacional tem grande evidência pelo fenômeno das *fake news*, mas não deve ser tomado apenas por esse viés: há que se considerar o papel da mídia corporativa, além das mídias digitais, para que se alcance a dimensão desse problema. O falseamento de informações, caracterizando um cenário de desinformação intencional e deliberado, sobretudo em relação às informações científicas [...] tem sido determinante para o agravamento da situação de desinformação, que se generaliza e avança rumo a uma situação de desinfodemia (Ferreira, 2021, p. 100-101).

⁵ A desinfodemia, segundo a Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO), trata-se de uma disseminação intencional de *fake news* (notícias falsas) e/ou de falseamentos da verdade, visando a interesses próprios e, por vezes, minando a confiança em instituições democráticas. Claire Wardle (2019 *apud* Ferreira, 2021, p. 102) elenca subtipos do que compõe uma desordem informacional: “*disinformation*” (uma informação que é falsa e deliberadamente criada para causar prejuízos, para obtenção de lucro, para que grupos tenham influência política — interna ou externa — ou para causar problemas específicos a grupos, a pessoas ou a um país); “*misinformation*” (informação que é falsa, mas não criada com a intenção de causar danos); “*mal-information*” (informação baseada na realidade, usada para causar prejuízos a pessoas ou grupos).”

Nessa escala, todas as notícias falsas (as *fake news*) são prejudiciais, ainda que não criadas com intenção dolosa. O grande desafio é despertar, nos professores em exercício ou em formação, uma atenção focada para buscar perceber incongruências em textos falaciosos a que têm acesso; mais ainda, desenvolver competências para que “leiam” adequadamente as intencionalidades sub-reptícias.

Num cenário como o atual, certas “celebridades” (políticas, econômicas, artísticas, etc.) e os chamados *influencers* atacam concepções tidas, por longo tempo, como corretas, válidas e cientificamente fundadas (haja vista o terraplanismo, a negação da eficácia das vacinas, etc.). Causa estranhamento a quem lida com a formação de professores verificar que, mesmo entre graduandos, inseridos num contexto acadêmico, e, portanto, com incursão em diversas práticas letradas, não raro se compartilham falas descontextualizadas, vídeos editados e outros instrumentos que manipulam e/ou distorcem fatos verdadeiros ou, ainda, que forjam uma aparente característica de verdade. Nesse contexto de “pós-verdades” que causam efeitos deletérios sobre a vida cotidiana, é urgente que atuemos de forma cientificamente engajada na formação dos futuros docentes. Segundo Feitosa (2017),

a pós-verdade costuma ser definida brevemente como uma estratégia de desvalorização dos fatos em prol de interesses pessoais. Também chamada de *fake news* (notícias falsas), várias amostras da pós-verdade na política costumam ser citadas, tais como as estatísticas fictícias divulgadas na campanha do Brexit em 2016 [...]. Por que chamar essas formas midiáticas de manipulação de textos ou imagens como pós-verdade? A escolha do termo não é neutra, trata-se de uma interpretação que é ao mesmo tempo uma acusação. Tudo se passa como se a “pós-verdade” fosse a verdade típica dos tempos “pós-modernos” (Feitosa, 2017).

O sociólogo e teórico do discurso Johannes Angermüller nos incita a refletir sobre a dialética da produção científica: por um lado, sabemos que “a verdade” universal e objetiva não existe, mas, por outro, “a verdade” também não se restringe a “um produto de lutas discursivas” (Angermüller, 2018, p.38); então, precisamos compreender que todas as áreas do conhecimento humano estão propensas a “produzir suas verdades” (e a defendê-las). Nem todos os conhecimentos são iguais: alguns deles têm mais valor de verdade do que outros (por exemplo, a visão de cientistas que estudam os efeitos das mudanças climáticas no planeta e a opinião emitida por um leigo). Assim, Angermüller (2018, p. 41) nos lembra que “todas as verdades estão emaranhadas em dinâmicas sociais e lutas políticas como resultado de que nem tudo é aceito como conhecimento igualmente verdadeiro e valioso”.

Em nosso cotidiano completamente afetado pela “sociedade da mídia”, é preciso não cair no relativismo excessivo de considerar que “qualquer coisa vale no que toca a questões morais, que a verdade nada mais é que uma expressão de relações de poder e que uma ideia é verdadeira porque as pessoas querem que ela assim seja” (Angermüller, 2018, p. 38); uma crítica mais aprofundada e engajada em relação à realidade é fundamental, pois

independentemente dos argumentos seriamente deficientes que alguns jornalistas produzem contra certos acadêmicos e intelectuais, acredito ser importante perguntarmo-nos se os populistas de direita, que tendem a rejeitar a ciência e a razão científica quando elas não se ligam à sua perspectiva ideológica, são encorajados por críticas construtivistas da verdade que se podem encontrar entre os pós-estruturalistas e pós-modernistas, isto é, nas perspectivas dos STS⁶ e das teorias do discurso (Angermüller, 2018, p. 39-40).

⁶ STS é a sigla para *Science and Technology Studies*, ou seja, Estudos de Ciência e Tecnologia, ramo de pesquisa desse estudioso.

Assim sendo, trabalhar com questões do âmbito do letramento sociocultural, digital, científico e informacional na formação docente se mostra relevante acadêmica e socialmente. Inseridas nesse contexto, as investigações aqui discutidas são predominantemente pesquisas exploratórias, bibliográficas e qualitativas; embora não prevaleça o valor de dados quantitativos, alguns são destacados, a partir dos instrumentos de pesquisa empírica (questionário e/ou grupo focal), evidenciados para perfilar os respondentes e seus hábitos no trato com as TDIC.

3 Analisando o perfil de jovens graduandos mineiros

Nesta seção, apresentam-se resultados de pesquisas em andamento, tomando como sujeitos estudantes de dois cursos de Letras em instituições de Minas Gerais: no primeiro, trata-se de 22 graduandos de uma mesma turma e período de uma instituição confessional, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas); no segundo, um conjunto de 135 estudantes de nove períodos de uma universidade pública, a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Aproximam os estudos o objetivo geral de compreender como/quão imersos estão esses graduandos no ambiente digital em seu cotidiano, de que dispositivos ou redes sociais lançam mão para diferentes finalidades (estudos, pesquisas, entretenimento, etc.); diferenciam-nos os objetivos específicos, como se evidenciará.

3.1 Letramento científico em contraposição à desinformação

Os dados apresentados e analisados a seguir integraram prática investigativa interdisciplinar sobre letramento científico e formação docente⁷, do 6º período de Letras da PUC Minas. A aplicação do questionário (*Google Forms*) constituiu a etapa inicial do trabalho, para sensibilização quanto à temática do letramento científico em combate à desinfodemia⁸. Na sequência, em grupos, esses discentes-pesquisadores: a) escolheram subtemas conforme seu interesse (desinformação na ciência, na religião, na política, etc.); b) elaboraram questões (ou adaptaram do instrumento inicial) para coleta de dados; c) realizaram leituras teóricas (orientadas) e produziram resenha temática; d) analisaram e discutiram os dados que coletaram em suas redes sociais (*Instagram* e *Twitter*); e) socializaram, para os colegas e a banca de docentes do período, ao final do semestre. Não trataremos, aqui, das etapas de trabalho dos grupos; nos ateremos ao questionário, cuja aplicação serviu como um diagnóstico inicial dos graduandos.

Dos 22 respondentes, 19 são do sexo feminino (86,4%) e 3 do masculino (13,6%), todos na faixa etária entre 18 e 29 anos. Dois cursam o bacharelado em Letras (9%) e 20 (91%) a licenciatura (Português ou Português/Inglês). Residem em Belo Horizonte (15) e entorno da capital mineira: Ibirité (1), Itaúna (1), Pedro Leopoldo (1), Ribeirão das Neves (2), São José da Lapa (2).

Foram feitas algumas questões para verificação da carga axiológica atribuída a certas profissões de diferentes esferas; assim, os

⁷ Todos os respondentes (22 discentes) assinalaram a anuência à participação (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE, no início do questionário *online*. Sem isso, não podiam prosseguir).

⁸ Em esfera mais ampla, integra ações do subprojeto inscrito no Projeto Interinstitucional CAPES-COFEUCUB N °32/2022, “Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação”, do Eixo A, cujo objetivo central é “analisar, em fontes e tipos de informação utilizadas por universitários brasileiros e franceses (ingressantes, formandos), procedimentos linguístico-discursivos e competências mobilizadas, quando esses estudantes são confrontados com questões atuais sobre língua/linguagem, num contexto em que muitos desses jovens acreditam no poder das fontes de livre acesso para encontrarem informações confiáveis”.

22 atestam “muita admiração” por professores, 20, por cientistas e 15, por médicos, mesmo número (15) que afirma ter “alguma admiração” por jornalistas. Na extremidade oposta, 11 atestam “pouca” e 7 “nenhuma admiração” por políticos; 7 declaram “pouca admiração” por padres/pastores (ao lado de 5 que revelam “muita admiração” por estes). Na sequência, foram apresentados aos discentes alguns temas para detecção do grau de relevância atribuída por eles. Estando num ambiente acadêmico, supõe-se que haja, numa disputa por sua atenção, alguns tópicos proeminentes. Os temas pelos quais estes se declaram “muito interessados”, em ordem decrescente: cinemas e artes em geral (14), educação e cultura (11), curiosidades e vida de celebridades (7), ciência e tecnologia (7). No outro polo, afirmam “não ter interesse” por: política (16), economia e empresas (15), esportes (13), medicina e saúde (11). O desinteresse por política é elevado, mas, na contramão dessa indicação, 16 afirmam “conversar com os seus amigos sobre aspectos políticos, econômicos, culturais” (sempre: 7; de vez em quando: 9) e sobre “temas relacionados a ciência, tecnologia ou meio ambiente” (5 o fazem sempre e 10, de vez em quando). Não se informam, e, não obstante, não se furtam a discutir certos temas – isso pode indicar um *gap*, em que se tornam mais susceptíveis a consumir e a compartilhar informações falsas. No que tange ao grau de informação de que se percebem dotados, é curioso constatar que não se sentem “muito informados” sobre nenhum dos tópicos (os mesmos apontados para mensuração do interesse). Os temas sobre os quais se percebem mais inteirados são Educação e cultura (11), Cinema e artes em geral (11), Medicina e saúde (10), Ciência e tecnologia (10), Astrologia e esoterismo (10); em oposição, “pouco” ou “nada informados” sobretudo no que tange

a Economia e empresas (19), Esportes (15) e Política (12). Diante de profusão de informações a que têm acesso, não há, proporcionalmente, a percepção de que estejam mais bem (in)formados.

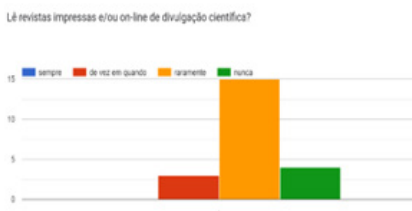
Continuando nessa seara, dos hábitos e fontes de informação, questionou-se se “veem programas ou documentários na televisão sobre ciência e tecnologia”: 11 (50%) respondem que apenas “de vez em quando” o fazem. Na mesma proporção (11), “leem notícias científicas divulgadas em jornais impressos e/ou online” e 17 esporadicamente “veem programas ou documentários na televisão sobre história e cultura”. Quanto à leitura de revistas impressas e/ou *online* de divulgação científica, 15 raramente o fazem, ao lado de 4 que afirmam nunca se dedicar a tal fonte de informação. Nos gráficos, nota-se a preterição de leituras informativas em mídias impressas ou *online*:

Gráfico 1 – Notícias científicas em jornais



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Gráfico 2 – Notícias científicas em Revistas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Uma constatação inicial é que, se a televisão não é mais a mídia preferida, o ambiente virtual prevalece; e, neste, negligenciam-se as fontes de formação educativa e cultural, em prol das que visam exclusivamente ao entretenimento.

A audição de *podcasts* tem se tornado gradualmente mais presente no cotidiano dos jovens. Quando inquiridos sobre a escuta de programas de rádio ou *podcasts* sobre ciência e tecnologia (CT), apenas 6 o fazem “sempre” (ao lado de 9 que usam tal recurso “raramente” e 7 que “nunca” os escutam) para busca de informação. O cenário se altera, quando se refere à escuta desses recursos para entretenimento (7 “sempre”, 5 “de vez em quando”, 8 “raramente” e 2 “nunca”):

Gráfico 3 – Programas sobre CT



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

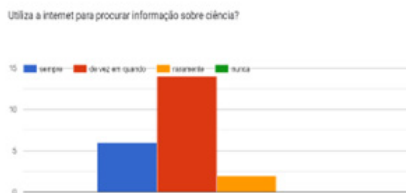
Gráfico 4 – Entretenimento



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Por fim, continuando a mapear hábitos e rotinas desses jovens sujeitos, inquirimos se “utilizam a internet para procurar informação sobre ciência”: 6 afirmam utilizá-la “sempre” e 14, “de vez em quando”; isso se inverte quando se trata de entretenimento: 18 assinalaram “sempre” e 3 “de vez em quando”. Isso confirma que o potencial (in) formativo da internet ainda precisa ser alvo de ensino, de discussão focada, objetivada, nas práticas acadêmicas:

Gráfico 5 – Internet para informação



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Gráfico 6 – Internet para entretenimento



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Indagados sobre fontes em que confiam, em casos polêmicos, apontam as “universidades e centro de pesquisas” (22); na sequência, os meios de comunicação (11) e os amigos/a família (11) são os mais confiáveis. No extremo oposto, os menos confiáveis aparecem como sendo os partidos políticos ou sindicatos (13) e a igreja (13). É positivo que confiem nas instituições acadêmicas, científicas, porém, no cenário em tela, as demais fontes tidas como críveis precisam ser problematizadas, nas práticas de letramento acadêmico.

À questão sobre quando lhes chega “alguma notícia na internet que relate alguma situação referente a crime ou outro fato espetacularizado”, 16 (73%) assinalaram a resposta:

“Leio o site fonte da notícia; leio todo o texto da redação; verifico se se trata de algum site que tenha credibilidade; vejo a data e o nome do redator da notícia; pesquiso em outros sites se essa notícia foi noticiada da mesma forma.”

Isso é um alento, considerando que 5 outros informaram que somente compartilhariam se acreditassem tratar de informação séria, válida. No entanto, o fato de serem apresentadas as opções pode tê-los induzido a assinalar a resposta julgada mais pertinente. Isso se reforça

pelo fato de que, quando indagados sobre o conhecimento que têm sobre o que seja *fact checking*, a maioria 13 (59%) não sabe o que seja (ao lado de 9 – 41% — que assinalaram positivamente):

- c) Sim, são agências destinadas a verificar a procedência e a veracidade de informações publicadas na rede.
- d) Não, não sei o que *fact checking* significa, mas vou pesquisar para me informar.

No questionário aplicado aos universitários sobre quais fontes de consulta utilizam, houve apenas uma questão aberta; dos 22 respondentes iniciais, houve 16 retornos (algumas respostas repetidas), reproduzidas no *box* a seguir:

Onde você costuma procurar por informações que considera válidas? Cite pelo menos duas fontes, por favor. 16 respostas (73%)

*Procuro em sites de notícias como o G1.
Site do Padre Paulo Ricardo / Brasil Paralelo
Google acadêmico, alguns canais de YouTube que divulgam informações científicas.
Internet e livros
Google
Google, g1
CNN, G1
Em sites grandes como o G1, Brasil 247, R7, etc.*

Ainda que consideremos a subjetividade presente na pergunta sobre o que sejam “informações válidas”, bem como das representações que circundam a expressão em tempos de embates de natureza ideológica, é preocupante que considerem algumas das indicadas acima como fontes confiáveis — *sites* de empresas ou cidadãos conservadores, extrema direita, representantes religiosos radicais, etc. Nesse cenário, é preciso que nos ocupemos, na formação

desses futuros docentes, com os letramentos múltiplos (científico e informacional, para além do linguístico e literário), considerando o poder de disseminação de suas crenças e valores, quando do ingresso destes na vida profissional, na docência da educação básica.

3.2 Letramento digital e formação de professores: um diálogo necessário⁹

Para Kleiman (2006, p. 82), o professor, como “agente de letramento, é um promotor de recursos e de redes comunicativas”; por isso, é preciso prepará-lo, e a universidade é a instituição responsável por essa formação. Trata-se de investir na transformação de práticas mediadas pelas tecnologias, que lhes permitam tomar decisões fundamentadas no conhecimento, na criticidade e na reflexão.

No *ranking* de inclusão digital realizado pela *International Telecommunication Union* (UIT), o Brasil ocupou, em 2023, a 70ª posição¹⁰. Esta análise demonstra que o país está melhorando em termos de acesso e infraestrutura, porém no quesito que mede habilidades como a competitividade digital e avalia a capacidade das economias mundiais em explorar novas tecnologias digitais, impactando a produtividade econômica, o crescimento dos países e das organizações, o Brasil perdeu 5 posições e está em 57º nesse ranking, em 2023 (IMD, 2023). Essa queda pode estar relacionada à baixa qualidade na educação e evidencia que, se de um lado, o país tem avançado significativamente em termos de acessibilidade às TDIC, de outro, há dúvidas no que tange à inclusão digital efetiva e transformadora da realidade social.

⁹ Este projeto está aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa sob o CAAE: 68865823.8.0000.5525.

¹⁰ A classificação de inclusão digital é realizada pela UIT desde 2008, baseando-se em indicadores que medem a infraestrutura de acesso às TDIC, assim como as habilidades, a capacidade de obtenção de benefícios e seu impacto no rendimento.

Dessa forma, a segunda pesquisa aqui explicitada surgiu da necessidade de verificar quão imersos em práticas de letramento digital estão os alunos do curso de Letras de um dos *campi* de uma universidade pública estadual, para que estratégias mais assertivas possam ser traçadas, considerando que estes já estejam (ou estarão) mediando o acesso ao conhecimento com educandos que, cada vez mais, interagem com o mundo virtual e os dispositivos digitais. A fim de compreender quais são as TDIC e os recursos digitais mais utilizados, como o são, e se tais recursos e fontes propiciam o desenvolvimento do letramento digital desses sujeitos, o projeto se dividiu em três etapas: nas duas primeiras, foram aplicados questionários ¹¹ (*Google Forms*): a) o primeiro no formato escala *likert*, composto por 12 perguntas, em que deveriam enumerar a ordem de frequência (de 0 a 6) com que utilizavam os gêneros digitais elencados; b) o segundo, com 13 questões, visava mapear como os alunos utilizam as TDIC. Na terceira etapa, foi realizado um grupo focal¹², visando a compreendermos perspectivas e concepções dos estudantes sobre os usos das TDIC e como estas influenciam o trabalho pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem no âmbito universitário.

A 1ª e a 2ª etapas da pesquisa assumiram um caráter quantitativo, na medida em que o tratamento dos dados, por meio dessa análise, possibilitou um recorte mais preciso para o empreendimento da análise qualitativa. O estudo realizado nesta investigação guiou-se pelos princípios da pesquisa-ação (Somekh, 2003; Denzin; Lincoln, 2006), o que pressupõe o engajamento dos pesquisadores nas atividades de planejamento, implementação,

¹¹ Todos os respondentes assinalaram a anuência à participação (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o TCLE), no início do formulário *online*, para acessar o questionário.

¹² Considerou-se também que, para compreender a concepção que os participantes exteriorizam sobre os usos das tecnologias em várias esferas da vida humana, a técnica de coleta de dados deve ser interativa, para que todos se percebam e compreendam os motivos pelos quais se chega àquela visão sobre a temática em discussão. Gatti (2005) considera que, ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal, há um interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como e por que pensam, por isso, a escolha dessa técnica como sendo relevante para o desenvolvimento da investigação.

descrição, monitoramento e avaliação de ações, tendo em conta os problemas descritos e objetivos firmados.

Os sujeitos da pesquisa foram graduandos da licenciatura em Letras — português/inglês da UEMG-Ibirité; o curso tem 9 períodos, é realizado no turno da noite. Dos respondentes, 94 (69,6%) são do sexo feminino e 41 (30,4%) do masculino. Grande parte desses alunos é oriunda das escolas públicas do entorno, trabalha durante o dia e, entre eles, há muitos que representam a primeira geração da família a entrar para a universidade.

Previamente à elaboração do primeiro questionário aplicado, foi feita uma sondagem nas turmas, objetivando fazer um levantamento de quais gêneros deveriam compor o formulário. Dos 246 matriculados no curso, em 2022, no período da coleta de dados (do 2º semestre de 2022 ao 2º de 2023) obtivemos o retorno de 135 (54,9%); dos períodos, o primeiro (ingressantes) teve maior percentual de respondentes (34 em 35, ou 97%). A tabela, a seguir, sintetiza a relação entre os gêneros digitais e os períodos em que foram apontados como sendo os mais utilizados pelos alunos:

Tabela 1 – relação entre os gêneros digitais e os períodos em que foram apontados como sendo os mais utilizados pelos alunos

Atividades realizadas via TDIC	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Jogos <i>online</i>									
Pesquisa Acadêmica									
Uso de Redes Sociais			45%			77,77%			
Enviar e ler <i>e-mails</i>									
Baixar e assistir filmes						77,77%			
Participar de Ambientes de realidades virtuais									
Criar um texto									
Baixar / <i>download</i> de materiais				80%					
Fazer cursos <i>online</i>									
Assistir a <i>Lives</i> de entretenimento									
Acessar Redes de notícias									
Utilizar aplicativos de conversas (WhatsApp/Telegram)	79,2%	84,62%	45%		85,71%	77,77%	78,57%	71,43%	81,81%

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observando este mapeamento preliminar, o percentual de alunos que se comportam como ‘consumidores de informação’ soma 80%; dos respondentes, 77,77% realizam atividades como baixar músicas e filmes, baixar/fazer *download* de material (em especial para entretenimento). Atividades que evidenciam algum grau de autoria, como criar um texto, realizar pesquisa, fazer curso *online* não foram apontadas como mais recorrentes em nenhum período. Por sua vez, a atividade apontada como a mais frequente por discentes de 8 períodos foi “utilizar aplicativos de conversa”, seguida pelo “uso de redes sociais” (atividade mais frequente em 2 dos 9 períodos).

A inserção das TDIC no ES é tão desafiante quanto necessária para o atendimento de demandas significativas, indispensável para a atuação profissional competente em qualquer esfera da sociedade, cada vez mais permeada por diferentes suportes tecnológicos, midiáticos; portanto, é preciso que todos os usuários, docentes e discentes, as utilizem de modo consciente e crítico. Considerando o letramento digital como o conjunto de ações necessárias para que um indivíduo entenda e use as informações de maneira crítica e estratégica em contexto digital e sabendo que essas informações lhe chegam em formatos múltiplos, oriundas de várias fontes, é crucial essa postura responsável, ética, estratégica e, acima de tudo, orientada por objetivos previamente estabelecidos.

Na segunda fase da pesquisa, interessou-nos investigar se, ao utilizarem as redes sociais, por exemplo, os estudantes atuavam como mediadores/moderadores em alguma comunidade ou grupo, interesse advindo do fato de que, conforme ressalta Furtado (2015),

a participação em redes sociais coloca o participante em uma condição de contato e interação com diversas pessoas em diferentes partes do mundo de forma síncrona em muitos casos. Nesse caso, a produção textual é bem

recorrente dado o papel que o participante desempenha nesses respectivos ambientes. Somando-se a isso, também os mediadores de comunidades em sites de relacionamentos, no geral, fazem muitas intervenções nas discussões dos tópicos, o que lhes exige uma demanda alta de produção escrita em contexto digital. Não nos referimos especificamente aos conhecimentos pontuais dos tópicos discutidos, mas às habilidades de propor, moderar e conduzir os debates. Isso demanda habilidades sociais, cognitivas e, por que não dizer, técnicas (Furtado, 2015, p. 94).

Além disso, os mediadores de comunidades em sites e redes sociais precisam fazer escolhas éticas dos discursos que circulam (Rojo, 2009), por exemplo, ao definir os objetivos do grupo, ao postar um tópico para discussão, ao chamar a atenção de algum membro que posta algo totalmente diferente dos objetivos do grupo, ao agregar uma considerável quantidade de membros ativos e participar das discussões; e a grande questão é que essas relações são estabelecidas e mediadas eletronicamente (Buzato, 2006).

Considerando esses argumentos de interesse da pesquisa, as 13 questões (2º formulário) foram elaboradas com base nas seis áreas do “Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores” (DigCompEdu)¹³, que objetiva auxiliar na promoção da competência digital e impulsionar a inovação na educação. *Grosso modo*, este quadro permite, a partir de uma descrição detalhada de cada área e das competências relacionadas a elas, que os educadores percebam em que condição¹⁴ de proficiência digital se encontram, para então buscarem seu próprio desenvolvimento, aprimorando seu letramento digital. Abaixo, apresentamos as competências e suas descrições para

¹³Quadro criado em 2018 pelo Centro Comum de Investigação da Comissão Europeia (*European Commission's Joint Research Centre*), e traduzido por pesquisadores do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores — CIDTFF da Universidade de Aveiro.

¹⁴ Não falamos em níveis ou graus de letramento digital por considerar que tal letramento seja uma condição que requer resignificação ou imersão nas ações inerentes a ele, e não uma questão de níveis ou habilidades que se categorizam e se excluem.

a promoção do letramento digital, conforme o DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018):

Quadro 1 – Competências para o desenvolvimento do letramento digital

(1) Literacia da informação	(2) Comunicação e colaboração digital	(3) Criação de conteúdo	(4) Uso responsável	(5) Resolução de problemas digitais
Encontrar informação e recursos em ambientes digitais, organizar, processar, analisar e interpretar informações e comparar e avaliar criticamente a credibilidade e a fiabilidade da informação e suas fontes.	Usar eficaz e responsabilmente, tecnologias digitais para comunicação, colaboração e participação cívica.	Expressar-se através dos meios digitais, modificar e criar conteúdo digital em diferentes formatos.	Tomar medidas que garantam o bem-estar físico, psicológico e social. Conhecer regras sobre os direitos autorais e as licenças, assim como referenciar fontes e atribuir licenças	Identificar e resolver problemas técnicos ou transferir criativamente conhecimento tecnológico para novas situações.

Fonte: Adaptado de Lucas e Moreira (2018).

As perguntas que compuseram este questionário buscaram relacionar as seis áreas às competências anteriormente descritas:

Quadro 2 – Relação entre as áreas e as competências

<p>Área 1 – Envolvimento Profissional – Usar tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional.</p> <p>Competências a serem desenvolvidas - 3 e 4</p>	<p>Área 2 – Recursos digitais - Selecionar, criar e partilhar recursos digitais.</p> <p>Competências a serem desenvolvidas – 3 e 6</p>	<p>Área 3 – Ensino e Aprendizagem – Gerir e orquestrar o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem.</p> <p>Competência a ser desenvolvida – 1</p>
Perguntas do questionário		
<p>Você usa fontes e recursos digitais para seu desenvolvimento acadêmico e/ou profissional?</p>	<p>Você compreende a utilização e criação de licenças abertas e de recursos educativos abertos, incluindo a sua atribuição apropriada?</p>	<p>Você utiliza as redes sociais para divulgar e/ou acompanhar conteúdos relacionados ao seu aprendizado acadêmico/profissional?</p>
<p>Usa as tecnologias digitais para colaborar, partilhar e trocar conhecimento e experiência acadêmica e/ou profissional?</p>		
<p>Você identifica, avalia e seleciona recursos digitais tendo como objetivo específico a sua aprendizagem e/ou atuação profissional?</p>	<p>Você respeita e aplica corretamente regras de privacidade e de direitos autorais?</p>	<p>Você conhece os modos de escrita específicos de cada recurso tais como <i>e-mail</i>, fórum, rede social, mensagens de aplicativos, dentre outros?</p>
		<p>Você utiliza aplicativos de conversas (<i>WhatsApp</i>, <i>telegram</i> etc.), como recurso para aprimorar seus estudos, criar conteúdos educativos ou profissionais?</p>

<p>Área 4 – Avaliação – Usar tecnologias e estratégias digitais para melhorar a avaliação</p>	<p>Área 5 – Capacidade dos aprendentes – Usar tecnologias para melhorar a inclusão, a personalização e o envolvimento ativo dos aprendentes.</p>	<p>Área 6 – Promoção da competência digital – Possibilitar o uso das TDIC de forma criativa e responsável para a informação, comunicação, criação de conteúdos, bem-estar e resolução de problemas.</p>
<p>Competências a serem desenvolvidas – 2 e 6</p>	<p>Competências a serem desenvolvidas – 2</p>	<p>Competências a serem desenvolvidas – 1, 4 e 5</p>
<p>Perguntas do questionário</p>		
<p>Você utiliza as tecnologias digitais para adaptar e/ou aprimorar seus estudos ou atuação profissional?</p>	<p>Você utiliza as tecnologias digitais para realizar atividades práticas, realizar pesquisas científicas ou resolver problemas complexos?</p>	<p>Você avalia criticamente a credibilidade das informações extraídas das mídias digitais e suas fontes?</p>
		<p>Você cria conteúdos digitais em diferentes formatos (<i>blogs, sites, posts</i>, dentre outros)?</p>
		<p>Você busca se capacitar para usar as tecnologias digitais de forma segura e responsável?</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Vejamos os resultados da aplicação do 2º questionário, do qual foram obtidos 90 retornos, também com participação de estudantes de todos os períodos do curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês.

Indagados se utilizam “recursos digitais para seu desenvolvimento acadêmico e/ou profissional”, 89 (98,8%) afirmaram

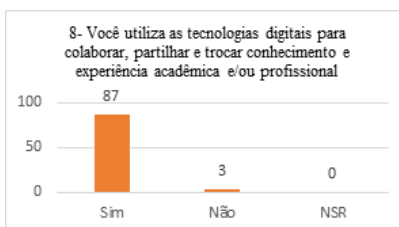
que sim. Quanto à questão sobre a utilização das TDIC “para colaborar, partilhar e trocar conhecimento e experiência”, 85 (94,5%) disseram que sim, 2 negaram (2,2%) e 3 (3,3%) não souberam responder (gráficos 7 e 8):

Gráfico 7 – Utilização de recursos digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

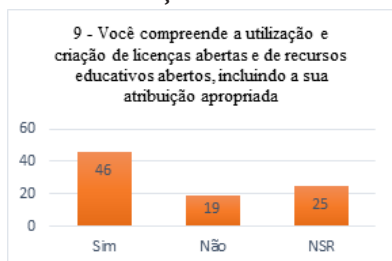
Gráfico 8 – Utilização de tecnologias digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

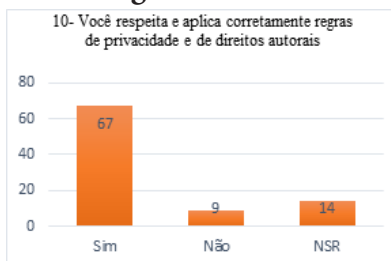
Nas duas questões seguintes, o foco era compreender o grau de conhecimento do discente quanto ao potencial de uso ético de recursos disponibilizados digitalmente, zelando pelos critérios referentes a direitos autorais (em oposição ao plágio e ao uso irresponsável de fontes), em que se verificou maior discrepância nas respostas. Inquiridos sobre a compreensão da “utilização e a criação de licenças abertas e de recursos educativos abertos, incluindo a sua atribuição apropriada”, 46 (51%) afirmaram compreender; 21%, “não” compreendem e 28% não souberam responder; tal situação pode revelar desconhecimento, propriamente, ou incompreensão da pergunta. Já quando questionados “se respeitavam e aplicavam corretamente regras de privacidade e de direitos autorais”, 67 (74%), responderam que “não”, ao lado de 10% afirmaram que “sim” e 16% “não souberam responder” (gráficos 9 e 10):

Gráfico 9 – Utilização de licenças abertas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

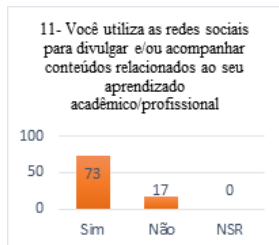
Gráfico 10 – Aplicação de regras autorais



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No primeiro questionário aplicado, a atividade apontada como a mais frequente por discentes de 8 períodos foi “utilizar aplicativos de conversa”, seguida pelo “uso de redes sociais”. Exatamente por isso, as três questões a seguir buscaram mapear como os alunos fazem uso desses recursos. Indagados se as utilizavam para “divulgar e/ou acompanhar conteúdos relacionados ao seu aprendizado acadêmico/profissional”, 73 (81%) responderam que “sim”, ao lado de 19% que assinalaram “não” (gráfico 11). No que tange ao conhecimento de gêneros midiáticos, isto é, “os modos de escrita específicos de *e-mails*, fóruns, redes sociais ou mensagens”, 79 (88%) afirmaram conhecer (ao lado de 9% que “não” os conhecem e 3% que “não souberam responder”) — conforme evidencia gráfico 12. No que se refere à utilização de “aplicativos de conversas como recurso para aprimorarem seus estudos, criarem conteúdos educativos ou profissionais”, 68 (76%) afirmaram que “sim” (ao passo que 24% disseram “não”, cf. gráfico 13):

Gráfico 11 – Redes sociais



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Gráfico 12 – Gêneros digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Gráfico 13 – Aplicativos



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

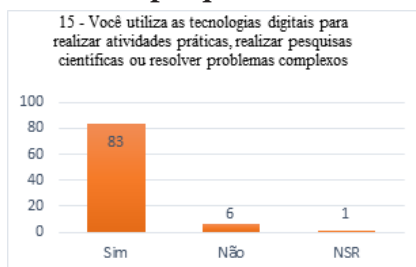
Esses resultados são positivamente surpreendentes, haja vista que o uso de redes sociais e aplicativos de conversas se torna cada vez mais frequente entre jovens e adultos de todas as faixas etárias. Por outro lado, no que tange à utilização das TDIC “para adaptar e/ou aprimorar os estudos e ou atuação profissional” e “para realizar atividades práticas, pesquisas científicas ou resolver problemas complexos”, obtivemos os seguintes resultados: 86 (96%) afirmaram que sim (ao lado de 3% que não o fazem e apenas 1% que não soube responder) — gráfico 14. À segunda questão, 83 (92%) assinalaram “sim” (ao lado de 7% “não” e somente 1% que não soube responder) – conforme o gráfico 15 evidencia:

Gráfico 14 – Uso de TDIC para estudos



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

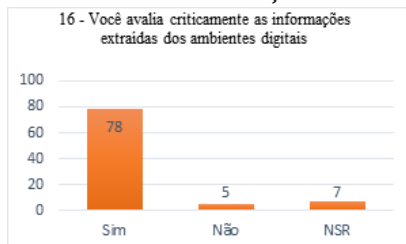
Gráfico 15 – Uso de TDIC para pesquisas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

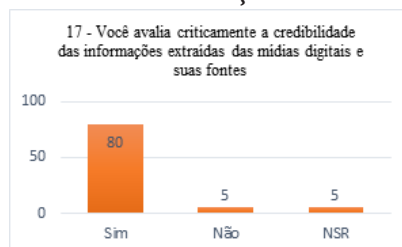
As últimas questões deste instrumento buscaram verificar se os discentes utilizam as TDIC de forma autoral e responsável, se “avaliam criticamente as informações extraídas” (87% afirmaram “sim”; 5%, “não”; 8% “não souberam responder”) e se avaliam “a credibilidade das informações”, 80 (89%) responderam que “sim” (e, em idêntica proporção, 5,5% responderam “não” e “não sei responder”, como mostram os gráficos 16 e 17):

Gráfico 16 – Avaliação crítica



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Gráfico 17 – Credibilidade das informações

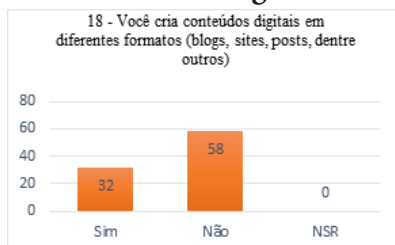


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Perguntados se “criam conteúdos digitais em diferentes formatos”, 36% disseram que “sim”, enquanto 64% “não” os criam (gráfico 18). Por fim, conforme o gráfico 19, 74 (82%) disseram que se “capacitam para usar as tecnologias de forma segura e responsável”

(enquanto 14% não o fazem, 3% “não souberam responder”). É uma situação interessante, porque 17% não se capacitam, embora a maioria utilize as TDIC para criar e disseminar conteúdos — isso mostra uma lacuna que o letramento digital e informacional precisa preencher, tanto na EB quanto no ES. Além disso, não estar criando/compartilhando conteúdos neste momento não implica que não o farão, portanto, preparar-se para agir de forma crítica e ética no âmbito virtual é algo que diz respeito a todos os docentes e discentes, em todos os níveis e modalidades.

Gráfico 18 – Criação de conteúdos digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Gráfico 19 – Busca de capacitação



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para a operacionalização da 3ª etapa do projeto, tomou-se como grupo de controle os alunos matriculados em todos os períodos do curso de Letras da UEMG. O Grupo Focal sobre como utilizam as TDIC buscou elucidar possíveis lacunas ou obscuridades persistentes e foi formado por 12 alunos regularmente matriculados (2º ao 9º período). A partir da transcrição das respostas dadas, pode-se reiterar que, quanto ao letramento digital, falar em níveis discretos, como uma escala, não parece ser apropriado. A título de exemplificação, respostas como as destacadas mostram a coexistência de formas conflituosas de lidar com as TDIC, comportamentos incongruentes, como se verifica nas falas dos jovens:

Moderadora: Algum de vocês aqui cria conteúdos digitais em diferentes formatos, como por exemplo, blogs, sites, posts, podcasts, relacionado tanto a questões acadêmicas ou profissionais?

E7: eu crio um conteúdo que são colagens digitais e aí eu divulgo muito elas no Instagram, mas não tá ligado à questão do ensino [...] É, mais para o lazer e outras coisas, mas é isso.

Moderadora: Vejam só, vocês utilizam recursos digitais para o seu desenvolvimento acadêmico ou profissional?

E9: É, acho que desde que eu entrei no curso, eu busquei como melhorar por exemplo, meus slides, como melhorar o tipo de pesquisa mesmo que eu fazia e faço na internet mudou bastante também [...]

Moderadora: vocês utilizam recursos digitais para o seu desenvolvimento acadêmico ou profissional?

E6: Eu normalmente utilizo somente para éh:.... aprimorar o meu inglês, que eu já sei mas, eu gosto de praticar todos os dias para não esquecer algumas coisas, e para o lazer, normalmente eu utilizo bastante essas ferramentas [...]mas ainda assim eu sinto que eu não consigo realizar as pesquisas como eu deveria realizar.

E8: E eu gosto muito de jogos, porque eu acho que, assim, a língua inglesa sendo ensinada de uma forma um pouco mais dinâmica, é muito bom. Então assim eu sempre busco ferramentas que tenham esse teor um pouco voltado pro o jogo, mais descontraído, para facilitar um pouco também na introdução do conteúdo[...]

A análise qualitativa ainda está em execução, mas essa amostra mínima evidencia que o letramento digital acontece situadamente, de forma diversa: não atinge a todos os jovens igualmente, dá-se em algumas esferas de atividades desenvolvidas pelos sujeitos. O Estudante 7 (E7)¹⁵ se mostrou mais letrado, mais consciente no que se refere a como lidar com recursos das redes sociais, ao passo que E9 revela ter dificuldades no que diz respeito à utilização das TDCI para fins educacionais; porém, em sua percepção, encontra-se mais avançado em comparação com a etapa anterior do Curso. E6 se mostrou muito familiarizado com aplicativos que o auxiliam no desenvolvimento da língua inglesa (LI) e pouco habituado com o uso para realizar pesquisas; já E8 revelou-se ambientado com o uso de jogos para o ensino-aprendizado da LI. Então, trata-se de letramentos digitais diferenciados, a partir de realidades (de partida, de vida acadêmica, de experiências, etc.) idiossincráticas, permeadas por demandas de atividades acadêmicas específicas.

Considerações finais

A vida contemporânea, tão complexificada nos centros urbanos, cobra de todos uma aprendizagem contínua de novas práticas letradas. A concepção multidimensional de letramentos nos faz perceber que a formação docente jamais se encerra: sempre há dimensões da realidade que demandam novas estratégias de leitura, de interpretação, de intervenção. Nas pesquisas apresentadas neste capítulo, nota-se quão relevante é o investimento no letramento digital, científico e informacional como estratégia, inclusive, para a adequada formação de futuros docentes, requisito indispensável para a manutenção do funcionamento das instâncias democráticas e cidadãs da sociedade brasileira. Consideramos crucial o investimento

¹⁵ Por razões éticas, não indicamos os nomes dos estudantes, mas uma sigla para retomada e discussão.

em múltiplas dimensões dos letramentos destes — nos âmbitos acadêmico, científico, informacional, literário, genérico, linguístico, etc. —, em especial devido à potencialidade de intervenção futura desses docentes; isso gera a expectativa de que, atuando em prol de sua formação crítica e cidadã, haja reverberações na formação da geração cuja educação lhes for confiada.

Os dados de estudos exploratórios aqui discutidos respaldam a necessidade premente de se investir em uma formação que articule, por um lado, elementos do universo digital com os quais os estudantes demonstram grande familiaridade (como é o caso da utilização de redes sociais e aplicativos de conversa), com aqueles que estão mais diretamente relacionados ao uso crítico e consciente do aparato tecnológico à disposição (como é o caso, por exemplo, da apropriação de instrumentos de averiguação da validade das informações com as quais lidam — o conhecimento das possíveis formas de *fact checking*, estratégias de validação de informação em *sites* legítimos, etc.). Não basta que estejam afinados com o uso das TDIC em seu cotidiano: é imprescindível, como agentes de letramento em formação, que se apropriem de práticas letradas no ambiente digital e que possibilitem a construção, a manipulação e a disseminação de informações de modo crítico e consciente, como formação estratégica para lidar com as *fake news*, consolidando estratégias de reconhecimento e de combate à desordem informacional.

É nesse sentido que entendemos ser urgente, nos cursos de formação docente, nas licenciaturas, aqui ilustradas pelo curso de Letras, uma atenção engajada no desenvolvimento de competências de letramento digital e científico, que vão desde aquelas voltadas para a busca, a organização, o processamento e a interpretação de informações, passando pelo uso responsável e colaborativo da comunicação e da criação de conteúdos em diferentes formatos, até

a resolução de problemas digitais, incluindo aí o contexto de “pós-verdades” que ronda as relações sociais e com as quais inevitavelmente temos de lidar. Tudo isso deve se dar em uma via de mão dupla: de um lado, o processo em si de formação docente nos cursos de licenciatura; de outro, a monitoração constante sobre os impactos dessa formação na atuação desses futuros profissionais.

Acreditamos, por fim, que conhecer o “valor agregado” pela formação acadêmica (e em contrapartida, as lacunas), no que se refere aos letramentos desenvolvidos em cursos de licenciatura, mostra-se uma estratégia importante para avaliação do atingimento dos objetivos de formação de competências desses sujeitos, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (como as DCN 2015), e na Base Nacional Docente (2019).

Referências

ANGERMÜLLER, Johannes. A verdade na era da pós-verdade: por um Programa Forte em Estudos do discurso. **REDIS: revista de estudos do discurso**, n. 7, p. 36-62, 2018.

ANGERMÜLLER, Johannes; HAMANN, Julian. The celebrity logics of the academic field. The unequal distribution of citation visibility of Applied Linguistics professors in Germany, France, and the United Kingdom. **Journal for Discourse Studies**, n. 1, p. 77-93, 2019.

ASSIS, Juliana A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 801-815, maio-ago. 2014.

BARROS, Ev'Ângela Batista Rodrigues de. Ler e escrever em tempos de regime letivo remoto: percepções e representações de graduandos das ciências humanas. *In*: ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric (org.). **Efeitos da Covid-19 em práticas**

letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. *E-book*. v. 4. (Coleção Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo).

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 2019.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital**. São Paulo: Mimeo, 2006.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suzane da Silva. A produção textual na esfera acadêmica: desafios concernentes ao ato de dizer materializados em gêneros do discurso secundários. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 149-170, jan./jun. 2017.

CORRÊA, Manoel Luiz Goncalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré- universitários. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 333-356, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1115>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CURRY, Mary Jane; LILLIS, Theresa M. Strategies and tactics in academic knowledge production by multilingual scholars. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, n. 32, p. 1-28, 2014.

DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER, Dominique. Discurso de outrem e letramentos universitários. *In*: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Letramento e Formação Universitária**. Formar para a escrita e pela escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FEITOSA, Charles. Pós-verdade e política. **Revista Cult**, 19 jul. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/pos-verdade-e-politica/>. Acesso em: 13 set. 2023.

FERREIRA, Eliara Santana. Desinformação, desinfodemia e letramento midiático e informacional — um estudo do processo estruturado no Brasil sob o governo Jair Bolsonaro e as formas de enfrentamento. **Scripta**, v. 25, n. 54, p. 96-128, 2021.

FURTADO, Raimundo N. M. Letramento digital na educação a distância: reflexões sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Solar. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 1, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005

HYLAND, Ken. **Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

INTERNATIONAL INSTITUTE FOR MANAGEMENT DEVELOPMENT. **IMD World Competitiveness Booklet**, 2023. Disponível em: <https://imd.cld.bz/IMD-World-Competitiveness-Booklet-2023/2/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-92.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory into practice**, v. 45, n. 4, p. 227-236, 2006.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, António. **DigCompEdu**: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. *In*: NAÇÕES UNIDAS BRASIL, [2024]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 29 mar.2024.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOMEKH, Bridget. Theory and passion in action research. **Educational Action Research**, Oxford, v. 11, n. 2, p. 247-264, 2003.

STREET, Brian. Academic Literacies approaches to Genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262549853_Academic_Literacies_Approaches_to_Genre. Acesso em: 05 jul.2023.

UNESCO. **Jornalismo, Fake News e Desinformação**. Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo – Série UNESCO sobre Educação em Jornalismo. São Paulo: Unesco, 2019.

Information Literacy and Teaching Training: Digital Resources and Sources for Letters Undergraduate Students of Minas Gerais' Universities¹

EVÂNGELA BATISTA RODRIGUES DE BARROS
KARINY CRISTINA DE SOUZA
ADILSON RIBEIRO DE OLIVEIRA

¹ This work is being developed within the scope of the following research projects: "Littéracies et technologies dans l'enseignement des sciences et dans la lutte contre la désinformation" (CAPES-COFECUB process 88881.712050/2022-01); CNPq/Universal Project "Letramento acadêmico-científico e divulgação científica em contexto de desinformação: formação no ensino superior em diálogo com a sociedade" (process 4009249/2023-8); "Sustentabilidade no cenário pós-pandêmico: desafios e contribuições" (FAPEMIG, APQ-05058-23).

Introduction

The pandemic period promoted a series of alterations in multiple scopes in the lives of the population in regard to sanitation, socioeconomics, politics, education, technology, etc., spotlighting themes until then lacking in the discussion of educators, such as the clash between science and negationism. Recently, we're facing the power that social media hold especially (not exclusively) amongst a younger audience. On the field where those “digital weapons” prevail, a battle is engaged for discursive power and an especial locus is built where democratic institutions and civil-living relations may be destabilized, confronted, reshaped.

In the scenery of Brazil's great inequality — financial, sociocultural and technological — the digital and scientific literacy of teachers is University's unpostponable role. To understand how Letter's undergraduate students, future Basic Education (BE) teachers, deal with digital information and communication technologies (DICT), with artificial-intelligence instruments (AI) on everyday sundry apps is crucial to better their development. Although branded as “digital natives” there is a considerable gradient in regard to the youth's familiarity with technologies; likewise, BE's public is not homogeneous: there are different youths, different language and literacy experiences — digital, scientific, cultural-artistic, etc.

The Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC), a reference for the development of Brazil's teachers, establishes a group of competences to be learned/taught in procedural manner, in a continuum of access, training and assimilation of new genres and supports, new relations with hipertextuality and intergenericity. It establishes ten general competences, of which we emphasize:

4. To utilize different languages – verbal (oral or motor-visual, such as Libras, and written), corporal, visual, sound and digital —, as well as knowledge of artistic, mathematical and scientific languages to express oneself and to share information, experiences, ideas and feelings in different contexts and to produce meanings for mutual understanding.²
5. To comprehend, utilize, and create digital information and communication technologies in critical, meaningful, reflexive and ethical ways in multiple social practices (school-related included) to communicate, access and disseminate information, produce knowledge, solve problems and exert protagonism and authorship in one's personal and collective lives (Brasil, 2017, chap. 2, p. 9, free translation).³

Only a minor part of the population, however, reaches the idealized development in terms of the provided general competences in order to progress in the academic path with the deepening of the diverse types of literacy, discernment, and reflexivity demanded by our lives. In a post-pandemic scenario, adopted survival strategies (such as teleconsultation, banking and financial solutions, live transmissions for entertainment or for work, remote meetings, conference calls, etc.) persisted; many intersubjective relations aspects continue to be modeled based on virtual spaces, in the interpersonal (extensive use of chat applications, such as WhatsApp and others) and in the educational (disciplines were maintained as remote, synchronous or asynchronous) ambits.

² Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

³ Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

In this new form of pedagogical relations, the genre “lesson” had its implementation intensely altered with new conceptions of participation, attendance, evaluation, etc. The transposition of classes to digital platforms (with no face-to-face interlocution, with pedagogical relations mediatized, more distant) resulted in an abrupt transformation of teaching work, in regard to resources of genre, supports and valid sources. In such teacher/student relation virtualization, “some issues regarding academic practices (like plagiarism, ‘cheating’, authorship, etc.) had to be resized. Research (on multiple sources) came to be unavoidable and even wanted; pair activities — in which mediatized interaction also occurred – showed themselves to be a good didactic strategy” (Barros, 2020, p. 287-288, free translation)⁴. Amidst the profusion of snippets of other’s texts (not always fully read), both experienced and in training young teachers saw themselves exposed to complex situations in which indicating the authorship and the legitimacy of a source, of a piece of information has become fundamental – however arduous it may be.

To discern reliable sources from dubious ones has come to be an indispensable skill in a new type of information literacy relevant to social practices. To access these new required bases of digital, information literacies, in addition to others already in demand, such as a critical academic literacy (evidenced by an ethical posture regarding researched sources) shows to be needed and challenging. For such, a solid teaching training, both initial and continuous, is crucial for quality education at any level (basic, higher, etc.), modality (in person, blended, distance learning) and context.

Taking as a challenge the demands of deepening the theoretical-conceptual and methodological knowledge in regard to the relation

⁴ “certas questões atinentes às práticas acadêmicas (como plágio, “cola”, autoria, etc.) tiveram de ser redimensionadas. As consultas (a diversas fontes) passaram a ser inevitáveis, e mesmo desejáveis; atividades em dupla – em que a interação mediatizada também ocorresse – mostraram-se boa estratégia didática” (Barros, 2020, p. 287-288).

of the diverse literacies, (mis)information and intensification of the usage of digital technologies and social networks by licensed youths of Minas Gerais, this chapter discusses aspects of DICT appropriation and handling, aiming to evaluate if it provides the development of the digital and scientific literacy of these individuals. Our goal is to investigate how literacy practices of university students are built in an environment in which, on one hand, they are required to apprehend/learn a set of academic-scientific norms and contents and, on the other, are bombarded by an excess of information produced and disseminated on social media. In the clash between legitimate sources of scientific literacy and others, of built or incidental misinformation, how do these youths position themselves? Which aspects and criteria inspire them to confide credibility to certain sources of news (true or fake)? Which are the DICT and the resources most used by them, and how are they employed? Do such resources and sources allow for the development of the digital and scientific literacy of these subjects?

The issues that move us are plenty and certainly will not be exhausted here. However, certain factors that may help us choose development strategies more relevant to these future teachers will be indicated.

2 Academic, Digital, Scientific Literacies

We understand that living in and with an academic community, in a Letters graduation course, with access to different forms of literacy (generic, literary, linguistic, historic, etc.) by itself is not enough for undergraduate students to apprehend/learn important discursive concepts and practices that indicate an information literacy. Due to their age group, which is accustomed to using digital equipment (computers, phones, etc.) for long periods of time, immerse on social

media, future teachers need a systematic effort, a specific literacy, that aids them in discerning the methods of construction of truth(s) in the digital scenario, in order to develop a critical sense regarding what they receive — e.g. the capacity of differentiating the configurations of fake news and its dissemination process, of perceiving the workings of the media and the digital resources available. For such, it is necessary to know the habits and perceptions of these young teachers in training.

2.1 Scientific and Information Literacy: What is the Academic Life’s “Added Value”?

Hyland (2012) discusses how curricular disciplines, in their multiple discursive practices and chosen genres (the teaching plan, with students’ acknowledgement; the classes/conferences, the seminars; the theoretical texts; the analysis and (re)writing of academic texts, and their feedback – a review, an article, an abstract, etc.; comments on a test, etc.) are strategies to guide the student’s entrance in scientific culture and to take hold of its characteristic discourse genres, which compose each area’s “disciplinary culture” (cf. Angermüller; Hamann, 2019).

For Lea and Street (2006, p. 229), “one of the difficulties that many students encounter as they shift into higher education involves writing and academic discourse. Students from linguistic minority community backgrounds may experience such difficulties to a greater degree than some other students”. In our case, Letters course’s teachers, there are challenges of multiple natures in regard to this academic acculturation, worsened by two years of basic education weakening (pandemic context), as the clients, in their majority, come from public schools.

Acting in different universities — community, public (state) and a Federal Institute (IFMG) –, we deal with distinct realities but in courses whose the absolute majority of students comes from less-favored socioeconomic strata (in regards to PUC Minas, PROUNI, FIES and other Programs' scholars); their access to certain instruments (such as internet, computers, and other digital equipment) and to cultural goods or experiences that aid in “reading reality” (theatre, cinema, travels, etc.) is compromised. It is not rare for these undergraduate students to enter University with a profile of competences (reading, writing, interpretation, etc.) severely distant from expectation, which promotes a type of “diglossia, once the academic needs to employ different methods of organizing the uses of language in its oral and written modalities” (Cerutti-Rizzatti; Mossmann, 2017, p. 161, free translation).⁵ Thus the start of academic life, an important milestone in any individual's life, but especially of some that are their family's first to reach such status, inscribes these persons in a spatiotemporal and intersubjective network in which

they see themselves confronted by the challenges imposed by the contact with efforts of reading and writing academic-scientific texts. The experience with such texts, inscribed in social practices unfamiliar to those outside the university, flows into walls that may even last for all their training in the university, to a degree that many students, as of the end of their graduation and including during their training's following steps (master's and at times the doctorate) still feel inept or non-familiarized to academic-scientific writing. (Assis, 2014, p. 803, free translation).⁶

⁵ “diglossia, uma vez que o acadêmico precisa lançar mão de outros modos de organizar os usos que faz da língua em sua modalidade oral e escrita” (Cerutti-Rizzatti; Mossmann 2017, p. 161).

⁶ “se veem confrontados com os desafios impostos pelo contato com o trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos. A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário, redundam em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade, a ponto de muitos estudantes, findo o período de graduação e mesmo durante etapas seguintes de sua formação (o mestrado e, por vezes, até o doutorado), ainda se sentirem pouco aptos ou não familiarizados à escrita acadêmico-científica.” (Assis, 2014, p. 803).

Beyond dealing with new reading and writing academic practices, with new representations that pass through the university environment, facing possible discouraging results, undergraduates need to learn new technological and academic practices, with which they will face new genres, discourses and meanings. Additionally with the challenge of discerning what is correct and valid in a maelstrom of intentionally or incidentally distorted information.

Lea and Street (2006, p. 231) affirm that based on their research with youths⁷ starting in university that “in some cases the students reported that the teachers in their regular school would follow a discussion by asking them to ‘write it up’ without necessarily making explicit the different requirements as they switched genre from speech to writing or from notes to essays”. Thus, frequently the learners don’t have the required basis to access new ways of comprehending, producing, organizing and explaining academic knowledge. This frustrates the starting-point expectations of Higher Education (HE) teachers. Without a deeper comprehension as to how to overcome such “gap”, the possibilities of more assertive actions in the university to lighten and to better the academic path are thus reduced.

Nowadays, beyond the usual reading and writing competences, multiple literacy practices are demanded, such as the academic, the digital and the scientific. Considering the ambiguous power – informative and rapid, on one hand, but potentially damaging on another – of digital sources as well as of the widespread social media (Twitter, Instagram, Telegram, WhatsApp, Facebook, among others), to receive an excess of news without proper quality and content checks severely hinders academic training. Due to low scrutiny regarding sources and content production, websites and social media may disseminate a misinformation culture (often purposefully to achieve

⁷ Such youths, from a minority group, beyond regular classes, had access to an additional English course, a type of “leveling” in which they’d learn textual genres and linguistic registry focused on in the university (cf. Lea; Street, 2006 for further detailing).

certain group's specific interests), of combating science, of weakening the democratic and republican⁸ instances. As pondered by Ferreira (2021),

Misinformation is a phenomenon consolidated in contemporary societies with large impacts in various contexts – social, political, economic, health – and this seriously impacts the workings of the public sphere, as pointed by Carlsson (2019). This communicational phenomenon is of great evidence per the fake news phenomenon but must not be observed only through such view: it is necessary to consider the role of corporative media, beyond digital media, for this problem's dimension to be grasped. The falsification of information, characterizing a scenario of intentional and deliberate misinformation, above all in regard to scientific information [...] has been key to the worsening of the misinformation situation that has become generalized and advances towards a desinforfodemic (Ferreira, 2021, p. 100-101, free translation).⁹

On this scale, all fake news are damaging even if not created with such intent. The great challenge is to awaken a focus to perceive incongruities in fake texts in learning and in working teachers; moreover, to develop competencies so they may adequately “read” fraudulent intentions.

⁸ Desinforfodemic, according to the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), is the intentional dissemination of fake news and/or falsification of the truth with one's own interests in mind, often draining the trust in democratic institutions. Claire Wardle (2019 *apud* Ferreria, 2021, p. 102) sets subtypes of what constitutes informational disorder: “disinformation” (information that is false and deliberately created to cause damages, to profit, to increase certain groups' political influence — internal or external — or to cause specific problems to groups, to persons or to a country; “misinformation” (information that is false, but not created to cause damage; “mal-information” (information based on reality, used to cause damage to persons or groups”).

⁹ A desinformação é um fenômeno que se consolida nas sociedades contemporâneas, com fortes impactos em vários contextos — social, político, econômico, de saúde —, e isso impacta seriamente o funcionamento da esfera pública, como ressalta Carlsson (2019). Esse fenômeno comunicacional tem grande evidência pelo fenômeno das fake news, mas não deve ser tomado apenas por esse viés: há que se considerar o papel da mídia corporativa, além das mídias digitais, para que se alcance a dimensão desse problema. O falseamento de informações, caracterizando um cenário de desinformação intencional e deliberado, sobretudo em relação às informações científicas [...] tem sido determinante para o agravamento da situação de desinformação, que se generaliza e avança rumo a uma situação de desinforfodemia. (Ferreira, 2021, p. 100-101).

In a scenery such as now, certain (political, economic, artistic, etc.) “celebrities” and the so-called influencers attack conceptions for long considered correct, valid and scientifically-based (examples would be the flat Earth theory, the denial of vaccines’ efficacy, etc.). It does disconcert those that deal with teacher training to verify that, even amongst graduates, inserted in an academic context, and thus involved in diverse literate practices, the sharing of decontextualized speeches, edited videos and other instruments that manipulate and/or distort true facts or even that forge a façade of truth is not rare. In this context of “post-truths” that damage day-to-day life, it is urgent to scientifically engage in the development of future teachers. According to Feitosa (2017),

Post-truth usually is briefly defined as a strategy of devaluing facts in favor of personal interests. Also called “fake news” many samples of post-truth in politics are commonly cited such as fictitious statistics shared in the Brexit campaign in 2016 [...] Why call such text or image-manipulation media forms “post-truth”? The choice is not neutral, and is an interpretation that is also an accusation. Everything happens as if the “post-truth” were the typical “post-modern” times truth (Feitosa, 2017, free translation).¹⁰

Johannes Angermüller, sociologist and discourse theorist, incites us to reflect upon scientific-production dialectic: on one hand we know that “the truth” as universal and objective does not exist, on the other, however, “the truth” is not also restricted to a “product of discursive struggles” (Angermüller, 2018, p. 38, free translation)¹¹; therefore we need to comprehend that all human-knowledge areas

¹⁰ A pós-verdade costuma ser definida brevemente como uma estratégia de desvalorização dos fatos em prol de interesses pessoais. Também chamada de fake news (notícias falsas), várias amostras da pós-verdade na política costumam ser citadas, tais como as estatísticas fictícias divulgadas na campanha do Brexit em 2016 [...] Por que chamar essas formas midiáticas de manipulação de textos ou imagens como pós-verdade? A escolha do termo não é neutra, trata-se de uma interpretação que é ao mesmo tempo uma acusação. Tudo se passa como se a “pós-verdade” fosse a verdade típica dos tempos “pós-modernos” (Feitosa, 2017, s./p.).

¹¹ “a verdade” também não se restringe a “um produto de lutas discursivas” (Angermüller, 2018, p. 38).

are prone to “produce their truths” (and to defend them). Not all knowledge is equal: some have higher truth value than others (e.g. scientists that study climate-change effects on the planet, and a layman’s opinion). Thus, Angermüller reminds us that “all truths are entangled in social dynamics and political struggles as a result of not all being accepted as equally true and valuable knowledge” (Angermüller, 2018, p. 41, free translation).¹²

In our day-to-day lives fully affected by the “media society”, it is necessary not to fall under the excessive relativism of considering that “everything goes in regard to moral issues, that the truth is but an expression of power relations and that an idea is true because people want it to be true” (Angermüller, 2018, p. 38, free translation)¹³; a deeper and more engaged criticism of reality is fundamental as

independently of the severely deficient arguments that some journalists produce against certain academics and intellectuals, I believe it to be important to ask ourselves if the right-wing populists, that tend to reject science and scientific reasoning when they do not conform with their ideological perspectives, are encouraged by constructive criticism of the truth that may be found among post-structuralists and post-modernists, namely, according to the perspectives of STS [Science and Technology Studies] and to discourse theories (Angermüller, 2018, p. 39-40, free translation).¹⁴

¹² “todas as verdades estão emaranhadas em dinâmicas sociais e lutas políticas como resultado de que nem tudo é aceito como conhecimento igualmente verdadeiro e valioso” (Angermüller, 2018, p. 41).

¹³ “qualquer coisa vale no que toca a questões morais, que a verdade nada mais é que uma expressão de relações de poder e que uma ideia é verdadeira porque as pessoas querem que ela assim seja” (Angermüller, 2018, p. 38).

¹⁴ “independentemente dos argumentos seriamente deficientes que alguns jornalistas produzem contra certos acadêmicos e intelectuais, acredito ser importante perguntarmo-nos se os populistas de direita, que tendem a rejeitar a ciência e a razão científica quando elas não se ligam à sua perspectiva ideológica, são encorajados por críticas construtivistas da verdade que se podem encontrar entre os pós-estruturalistas e pós-modernistas, isto é, nas perspectivas dos STS e das teorias do discurso” (Angermüller, 2018, p. 39-40).

Thus, to work with questions surrounding sociocultural, digital, scientific and information literacy in teacher development shows academic and social relevancy. In this context, the investigation here discussed is predominantly exploratory, bibliographic and qualitative; although there is no prevalence of quantitative data, some are highlighted through the instruments of empirical research (such as a questionnaire and/or a focal group) in order to profile the respondents and their DICT habits.

3 Analysing the Profile of Minas Gerais Young Undergraduate Studentes

In this section, the results of ongoing investigations will be presented, taking as subjects students of two Letters courses in Minas Gerais' institutions: on the first, 22 undergraduate students of the same class and semester of a confessional institution, the Pontifical Catholic University of Minas Gerais (PUC Minas); on the second, a group of one hundred-thirty-five students of nine different semesters from a public university, the Minas Gerais State University (UEMG). The studies are brought together by the general objective of comprehending how and how much these undergraduates are immersed in the digital environment in their everyday lives, which instruments or social media do they use for different goals (study, research, entertainment, etc.); and differentiated by the specific objects, as will be made clear.

3.1 Scientific Literacy Counterpointing Misinformation

The following presented and analyzed data integrate an investigative interdisciplinary practice about scientific literacy and

teacher training¹⁵ in the 6th semester of PUC Minas' Letters course. The application of a Google Forms questionnaire constituted the research's initial step for the awareness of the theme of scientific literacy against the desinfective¹⁶. Next, in groups, these learners-researchers: a) chose subthemes as per their preference (misinformation in science, in religion, in politics, etc.); b) created questions (or adapted ones from the initial instrument) for data collection; c) read theoretical texts (guided) and produced thematic reviews; d) analyzed and discussed the data collected on their social media (Instagram and Twitter); e) shared the results among colleagues and teachers at the end of the semester. In this production we'll not deal with the groups' work steps; we will focus on the questionnaire, whose application served as an initial diagnosis of the undergraduates.

Of the 22 persons, 19 are female (86.4%) and 3 are male (13.6%), all between the ages of 18 and 29. Two are bachelor students (9%) and 20 (91%) are teaching students (Portuguese or Portuguese/English). 15 live in Belo Horizonte and the others, in its surroundings: Ibitiré (1), Itaúna (1), Pedro Leopoldo (1), Ribeirão das Neves (2), São José da Lapa (2).

Some questions were created to verify the axiological charge attributed to certain professions of different spheres; thus all 22 respondents claim to have "much admiration" towards teachers, 20, towards scientist and 15, towards medical doctors, an equal number (15) claims to have "some admiration" towards journalists. On the opposite extreme, 11 claimed to have "little admiration" and 7 claimed to have "no admiration" towards politicians; 7 declared "little

¹⁵ All of the twenty-two students consented to participate (*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* — TCLE — at the beginning of the online questionnaire. Without doing so, they wouldn't be able to proceed.

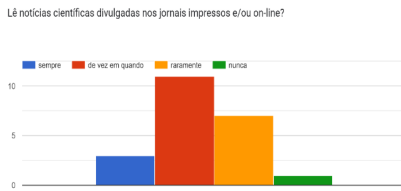
¹⁶ On a broader sphere, it integrates actions of the subproject inscribed on the Projeto Interinstitucional CAPES-COFECUB N. 32/2022, "Literacies and technologies in scientific education and in the battle against misinformation", of Axis A, whose main goal is to "analyze, in sources and information types used by Brazilian and French undergraduate students (entrant, graduating), linguistic-discursive procedures and mobilized competencies, when these youths are faced with current issues regarding tongue/language, in a context in which many of these youths believe in the power of free-access sources to find reliable information". (Free translation).

admiration” towards priests/ministers (alongside 5 that revealed “much admiration” towards this category). Next, some themes were presented to the students to detect the degree of relevancy attributed by them. In an academic environment, some prominent topics are supposed to compete for their attention. The themes declared as of “much interest” were, in decreasing order: cinema and art in general (14), education and culture (11), curiosities and celebrities’ lives (7), science and technology (7). On the other side, they affirmed having “no interest” for: politics (16), economics and enterprises (15), sports (13), medicine and health (11). The disinterest for politics is high, however, opposing this indication, 16 claim to “talk with their friends about political, economical, cultural aspects” (always: 7; sometimes: 9) and about “themes related to science, technology or the environment” (5 always do so and 10, sometimes). They do not inform themselves on and chose not to discuss certain themes — this may indicate a gap in which they become more susceptible to consume and to share fake information. In regard to the degree to which they consider themselves to be well-informed, it is curious to ascertain that they feel as being “well-informed” in none of the topics (the same ones indicated for measuring interest). The themes about which they consider themselves to be more well-informed were Education and culture (11), Cinema and arts in general (11), Medicine and health (10), Science and technology (10), Astrology and esotericism (10); in opposition, “little” or “not informed” regarding Economics and enterprises (10), Sports (15) and Politics (12). Faced with the information profusion to which they have access, proportionally, there isn’t the perception that they are more well-(in)formed.

Still on this topic, the students were questioned whether they “watch television programs or documentaries about science and technology”: 11 (50%) answered to do so only “sometimes”).

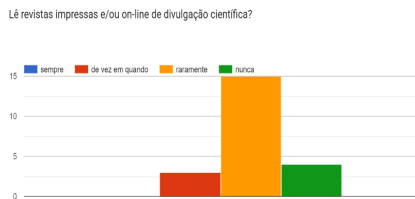
The same number (11) “read scientific news published in printed and/or online news” and 17 sporadically “watch television programs or documentaries about history and culture”. In regard to reading printed and/or online scientific journals, 15 rarely do so, along the 4 that claim to have never used such an information source. On the following graphs the preferences for informative readings in printed or online media may be seen.

Graph 1 – Scientific News on Newspapers



Source: Research Data (2023).

Graph 2 – Scientific News on Journals



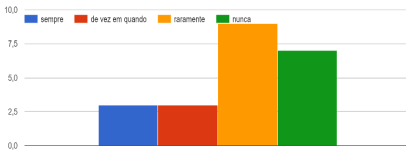
Source: Research Data (2023).

An initial finding is that, if the television is no longer the preferred media source, the virtual environment prevails; and on it the educational and cultural development sources are neglected in favor of those that have entertainment as their sole goal.

Listening to podcasts has become gradually more present on youth’s daily lives. When questioned about listening to science and technology (ST) radio shows or podcasts, only 6 “always” do so (alongside 9 that “rarely” use such resource, and 7 that “never” do) to search for information. This status is altered – when in reference to entertainment (7 “always”, 5 “sometimes”, 8 “rarely” and 2 “never” do):

Graph 3 – ST Shows

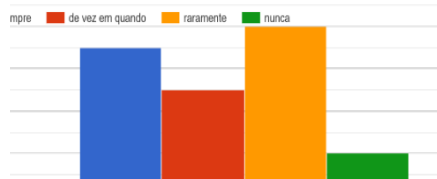
Ouve programas de rádio/podcast sobre ciência e tecnologia?



Source: Research Data (2023).

Graph 4 – Entertainment

Ouve programas de rádio / podcasts para entretenimento?

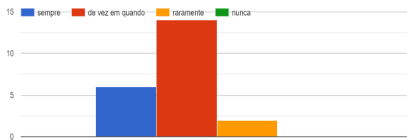


Source: Research Data (2023).

Finally, continuing to map these youths’ habits and routines, we asked about “using internet to search for scientific information”: 6 claim to “always” use it and 14, “sometimes”; the inverse occurs when in regard to entertainment: 18 claim “always” and 3, “sometimes”. This confirms that the internet’s (in)formative potential must still be taught and made the target of discussions focused on academic practices.

Graph 5 – Internet for Information

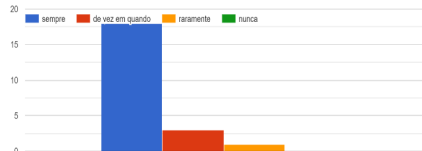
Utiliza a internet para procurar informação sobre ciência?



Source: Research Data (2023).

Graph 6 – Internet for Entertainment

Utiliza a internet para buscar fontes de entretenimento (vídeos, séries, etc.)?



Source: Research Data (2023).

When asked about which sources they trust in regard to polemic cases, they cited “universities and research centers” (22);

next, communication media (11) and friends/family (11) are the most trusted. On the extreme opposite, the least trusted appear as political parties or syndicates (13) and the church (13). The trust deposited on academic and scientific institutions is positive, however, in the current state of affairs, the other sources cited as trust-worthy need to be discussed on academic-literacy practices.

The issue regarding when they receive “internet news narrating any criminal occurrence or spectacularized fact”, 16 (73%) marked the answer:

“I read the news’ source site; read the whole text; verify if the site is trust-worthy; check the date and the writer’s name; research on other sites if this news was published in an equivalent manner”

This is comforting considering that other 5 informed to only share if they believed to be dealing with serious, valid information. However, they may have been compelled to mark the answer considered as most pertinent due to being presented with various options. This is reinforced by that, when questioned about their knowledge of fact checking, the majority, 13 (59%), does not know what it is – while 9 others (41%) checked positive.

c) Yes, those are agencies with aims to verify the origin and the veracity of internet-published information.
d) No, I don’t know what fact checking means, but I’ll inform myself about it.

On the questionnaire given to the undergraduate students regarding which research sources they use, there was only one discursive question; of the 22 questioned, 16 handed in answers (some occurred more than once), reproduced as follows:

Where do you usually search for information that you consider to be valid? Please, cite at least two sources. (16 answers, 73%)

I search on news sites, like G1.

Rev.Fr. Paulo Ricardo's site / Brasil Paralelo

Google scholar, some YouTube channels that share scientific information.

Internet and books

Google

Google, g1

CNN, G1

On major portals, like G1, Brasil 247, R7, etc.

Even if we consider the subjectivity present on the question about what may be “valid information”, as well as the representations that swathe such expression in times of ideological clashes, it is worrisome for certain above-indicated sources to be considered reliable – sites belonging to enterprises or to citizens that are conservative, far-right, radical religious representatives, etc. On such scenario, it is fundamental that we strive for the development of these future teachers, with multiple literacies (scientific and information, beyond linguistic and literary), considering the dissemination power of their beliefs and values, when entering their professional lives as Basic Education teachers.

3.2 Digital literacy and teacher training: a much-needed dialog¹⁷

According to Kleiman (2006, p. 82, free translation), the teacher as a “literacy agent is a promoter of resources and of communicative networks”¹⁸. For such, it is needed to prepare them, and the university is the institution responsible for their development.

¹⁷ The project is approved by the Ethics Research Committee under CAAE: 68865823.8.0000.5525.

¹⁸ “agente de letramento, é um promotor de recursos e de redes comunicativas” (Kleiman, 2006, p. 82).

It's about investing in transforming technology-mediated practices that allow them to make decisions funded on knowledge, critical thinking and reflection.

On International Telecommunication Union's (UIT) 2023 digital-inclusion ranking, Brazil took 70th place¹⁹. This analysis shows that the country is improving in regard to access and infrastructure. Nonetheless, on the measurement of abilities such as digital competitiveness and evaluating world-wide economies' capacity to explore new digital technologies, impacting economical productivity, the growth of nations and organizations, Brazil lost 5 places and is the 57th on the ranking in 2023 (IMD, 2023). This descent may be connected to education's low quality, and shows that, although the country has advanced significantly in DICT accessibility, there are doubts surrounding the effective and transforming digital inclusion of our society.

Thus, the second research on this paper surged from the need to verify how immerse on digital literacy practices are the Letters course students of one the public state university's campuses so that more assertive strategies may be designed, considering that these people are (or will be) mediating knowledge access with students that, with accelerated growth, interact with the virtual world and with digital devices. In order to comprehend which are the most used DICT and digital resources, how are they used, and if such resources and sources allow for the development of these youths' digital literacy, the project was divided into three steps: on the first two, Google Forms questionnaires²⁰ were used: a) the first as a likert scale with 12 questions, to number the frequency (from 0 to 6) with

¹⁹ The digital inclusion classification is done by UIT since 2008, based on indicators measuring DICT-access infrastructure, as well as the abilities, the benefit-acquiring capacity and its impacts on performance.

²⁰ All the answering participants consented to participate (*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* – TCLE – at the beginning of the online questionnaire, in order to access it.

which they used the chosen digital genres; b) the second, containing 13 questions, aimed to chart how the students used the DICT. On the third step, a focal group²¹ occurred with goals to comprehend students' perspectives and conceptions about DICT uses and how these would influence pedagogical work and the teaching-learning process in the universities.

The 1st and 2nd research steps were quantitative as a way of allowing a more precise sectioning for the qualitative analysis to occur. This investigation study was guided by the research-action principles (Somekh, 2003; Denzin; Lincoln, 2006), whose premise is the engagement of the researchers in the planning, implementation, description, monitoring and evaluation steps of actions, with the described questions and settled objectives in mind.

The research subjects were Letters undergraduate teaching students – Portuguese/English of UEMG-Ibirité. This course is made of 9 semesters and is ministered in the evening shift. Out of the ones that answered, 94 (69.6%) are female and 41 (30.4%) are male. The majority of these students come from surrounding public schools, work during the day and, among them, there are many that represent their families' first generation to enter university.

Previous to elaborating the first questionnaire, the classes were scouted in order to define which genres the questionnaire should be composed of. Of the 246 enrolled in 2022, during data collection (from the second semester of 2022 to the second of 2023), 135 (54.9%) answered; out of all semesters, freshmen had the highest participation (34 out of the 35 freshmen students, or 97%). The following table synthesizes the correspondence between digital genres most used by the students and their semesters:

²¹ It was also considered that in order to comprehend the conception exteriorized by the participants on the use of technology on multiples spheres of human life, the data-collection technique must be interactive so that all may reflect upon and comprehend the reasons for as to why that understanding of the discussed theme was reached. Gatti (2005) considers that when a Focal Group is made there's interest not only on what people think and express, but also on how and why they do so, therefore choosing this technique is relevant for the development of the investigation.

Table 1 – Relation Between Most-Used Digital Genres and Students’ Semesters

DICT activities	1st	2nd	3rd	4th	5th	6th	7th	8th	9th
Online gaming									
Academic research									
Browsing Social Media			45%			77.77%			
Sending and reading emails									
Downloading and watching movies						77.77%			
Partaking in virtual reality									
Text creation									
Downloading material				80%					
Online courses									
Watching entertainment live transmissions									
Accessing news Networks									
Using chat apps (WhatsApp / Telegram)	79.2%	84.62%	45%		85.71%	77.77%	78.57%	71.43%	81.81%

Source: Research Data (2023).

By observing this initiatory charting, the percentage of students behaving as “information consumers” adds to 80%; of the participants, 77.77% do activities such as downloading songs, movies and materials (especially for entertainment). Activities that show a higher authorial degree, such as text creation, researching, taking online courses were not pointed as most occurring in any semester. The most frequently done activity by students of 8 semesters was “using chat apps”, followed by “browsing social media” (the most frequently done activity by 2 out of the 9 semester students).

The insertion of DICT on HE is as challenging as required to answer significant demands, indispensable for competent professional work in any sphere of society, increasingly permeated by different technological, media supports; therefore, it is necessary that all users, teachers and learners use them conscientiously and critically. It is crucial to have a posture that is responsible, ethical, strategic and, above all, guided by previously established objectives, considering digital literacy as the grouping of necessary actions for an individual to understand and to use information critically and strategically on a digital context and knowing that this information is presented in multiple formats, from many sources.

On the second research phase we were interested to investigate if, when using social media, for example, students acted as mediators/moderators in any community or group. This interest is born from the fact that, as declared by Furtado (2015),

the participation in social media puts the participant in a condition of contact and interaction with diverse people in different parts of the world, often synchronously. In this case text production is common given the role that the participant fills in these respective environments. To this are added community mediators on discussion forums, generally, many

interventions are done while discussing topics, which requires of them high written productivity on digital contexts. The one-off knowledge of discussed topics is not to what we refer, but to the abilities of proposing, moderating and conducting debates. This demands social, cognitive and, why not also mention, technical skills (Furtado, 2015, p. 94, free translation).²²

Furthermore, community mediators on sites and social media need to perform ethical choices regarding shared discourse (Rojo, 2009), for example, when defining group objectives, when posting a discussion topic, when reprimanding a member that posts something completely distinct from the group's objectives, when aggregating a considerable number of active members and when taking part in discussion; the biggest issue is that those relations are established and mediated electronically (Buzato, 2006).

Considering these arguments, of interest to the research, the 13 questions (2nd questionnaire) were created based on the six areas of the “European Framework for the Digital Competence of Educators” (DigCompEdu)²³ that aims to aid in the promotion of digital competency and to boost the innovation in education. Grossly speaking, this framework allows for, based on a detailed description of each area and of its related competencies, the educators to understand their digital-proficiency condition²⁴, as to promote self-improvement,

22 a participação em redes sociais coloca o participante em uma condição de contato e interação com diversas pessoas em diferentes partes do mundo de forma síncrona em muitos casos. Nesse caso, a produção textual é bem recorrente dado o papel que o participante desempenha nesses respectivos ambientes. Somando-se a isso, também os mediadores de comunidades em sites de relacionamentos, no geral, fazem muitas intervenções nas discussões dos tópicos, o que lhes exige uma demanda alta de produção escrita em contexto digital. Não nos referimos especificamente aos conhecimentos pontuais dos tópicos discutidos, mas às habilidades de propor, moderar e conduzir os debates. Isso demanda habilidades sociais, cognitivas e, por que não dizer, técnicas (Furtado, 2015, p. 94).

23 Framework created in 2018 by the European Commission's Joint Research Centre, and the PT/BR translation herein used as source is of responsibility of the *Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores* — CIDTFF, University of Aveiro.

24 We don't use levels or degrees of digital literacy due to considering that digital literacy is a condition that requires resignification or immersion in actions inherent to it and not as an issue of levels or abilities that categorize and exclude.

honing their digital literacy. Below we present the competencies and its descriptions for the promotion of digital literacy, according to DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018, free translation).

Box 1 – Competencies for Digital-Literacy Development

(1) Information Literacy	(2) Digital Communication and cooperation	(3) Content creation	(4) Responsible use	(5) Resolution of digital problems
To locate information and resources on digital environment, to organize, to process, to analyze and to interpret information and to compare and to critically evaluate the credibility and the reliability of information and its sources.	To use digital technologies for communication, cooperation and civic participation efficiently and responsibly.	To express oneself via digital methods, to modify and to create digital content in different formats.	To take measures that guarantee the physical, psychological and social well-being. To know the rules regarding copyright laws and authorship as well as to reference sources and to attribute licenses.	To identify and to solve technical problems or to creatively transfer technological knowledge to new situations.

Source: Adapted from Lucas and Moreira (2018), free translation. DigCompEdu.

The questions to compose this questionnaire aimed to connect the six areas to the previously described competencies.

Box 2 – Relation Between Areas and Competencies

Area 1 – Professional Involvement – Using digital technologies for communication, collaborations and professional development. Competencies to be developed: 3 and 4	Area 2 – Digital Resources – Selecting, creating and sharing digital resources. Competencies to be developed: 3 and 6	Area 3 – Teaching and Learning – Managing and orchestrating the usage of digital technologies in teaching and learning. Competency to be developed: 1
Questionnaire questions		
Do you use digital sources and resources for your own academic and/or professional development?	Do you understand the usage and the creation of open licenses and of open educational resources, including their adequate authorship attribution?	Do you use social media to share and/or to follow content related to your academic/ professional learning?
Do you use digital technologies to collaborate, to share and to exchange knowledge and academic and/or professional experience?		
Do you identify, evaluate and select digital resources with the specific objective of your learning and/or professional performance?	Do you respect and correctly apply privacy and authorship rules/laws?	Do you know the writing methods specific to each resource such as email, forums, social media, chat app messages, among others?
		Do you use chat apps (WhatsApp, Telegram, etc.) as a resource to improve your studies, to create educational or professional content?

<p>Area 4 – Evaluation – Using digital technologies and strategies to improve evaluation.</p> <p>Competencies to be developed: 2 and 6</p>	<p>Area 5 – Learner’s abilities – Using technologies to improve inclusion, personalization and active learners’ involvement.</p> <p>Competence to be developed: 2</p>	<p>Area 6 – Promotion of digital competency – Allowing for the creative and responsible use of DICT for informing, communication, content creation and problem solving.</p> <p>Competencies to be developed: 1, 4 and 5</p>
Questionnaire questions		
<p>Do you use digital technologies to adapt and/or to improve your studies or professional performance?</p>	<p>Do you use digital technologies for practical activities, for scientific research or for complex problem solving?</p>	<p>Do you critically evaluate the credibility of information extracted from social media and its sources?</p>
		<p>Do you create digital content in different forms (blogs, sites, posts, etc.)?</p>
		<p>Do you try to acquire the skills required to use digital technologies safely and responsibly?</p>

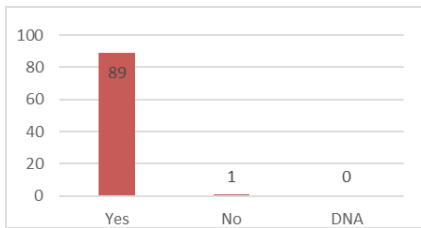
Source: Research Data (2023). Free Translation.

Let us now observe the results of the 2nd questionnaire, containing 90 turn ins, which also accounted for the participation of Letters Portuguese/English Teaching course students of all semesters.

When questioned about using “digital sources and resources for your own academic and/or professional development”, 89 (98.8%) answered “yes”. In regard to using DICT to “collaborate, to share and

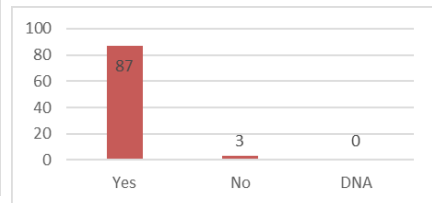
to exchange knowledge and academic and/or professional experience”, 85 (94.5%) answered “yes”, 2 (2.2%) denied and (3.3%) checked “no answer” (Graphs 7 and 8):

Graph 7 – Do You use Digital Sources and Resources for Your Own Academic and/or Professional Development?



Source: Research Data (2023).

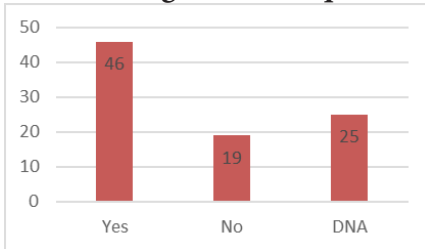
Graph 8 – Do You use Digital Technologies to Collaborate, to Share and to Exchange Knowledge and Academic and/or Professional Experience?



Source: Research Data (2023).

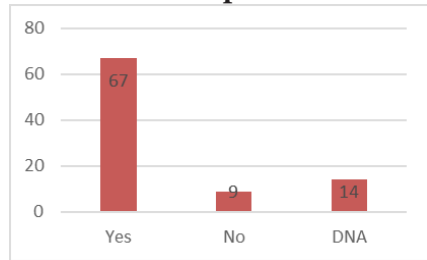
On both of the following questions the focus was to understand the student’s degree of knowledge regarding the ethical usage of digitally-available resources, paying attention to criteria on authorship rights (opposing plagiarism and irresponsible source usage), in which greater answer discrepancy was observed. When asked about their understanding of “the usage and the creation of open licenses and of open educational resources, including their adequate authorship attribution”, 46 (51%) claimed to understand; 21% said “no” and 28% checked for “no answer”; this may reveal lack of knowledge or not understanding the question. When inquired if they “respect and correctly apply privacy and authorship rules/laws”, 67 (74%) answered “no”, alongside 10% saying “yes” and 16% marking “no answer” (Graphs 9 and 10):

Graph 9 – Do You Understand the Usage and the Creation of Open Licenses and of Open Educational Resources, Including Their Adequate



Source: Research Data (2023).

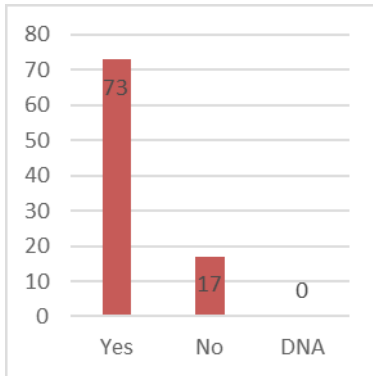
Graph 10 – Do You Respect and Correctly Apply Privacy and Authorship Rules/Laws?



Source: Research Data (2023).

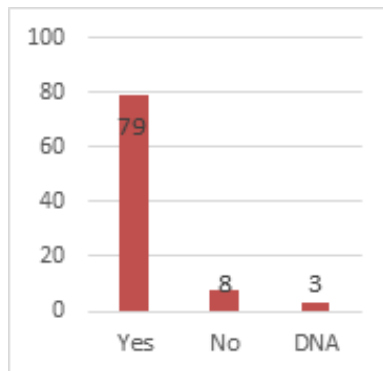
On the first-used questionnaire the activity pointed most-frequently done by students of 8 semesters was “Using chat apps”, followed by “Browsing Social Media”. That’s exactly why the three following questions aimed at charting how students use those resources. Questioned if they used them “to share and/or to follow content related to your academic/professional learning”, 73 (81%) answered “yes”, while 19% said “no” (Graph 11). In regard to media genre knowledge, that is, « email, forums, social media, chat app messages », 79 (88%) claimed to know, 9% said the opposite, and 3% chose “no answer” – as shown on Graph 12. On using “chat apps as a resource to improve your studies, to create educational or professional content”, 68 (76%) claimed to do so, 24% do not (Graph 13):

Graph 11 – Do You use Social Media to Share and/or to Follow Content Related to Your Academic/Professional Learning?



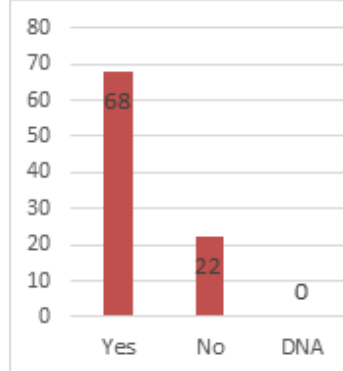
Source: Research Data (2023).

Graph 12 – Do you know the writing methods specific to each resource such as email, forums, social media, chat app messages, among others?



Source: Research Data (2023).

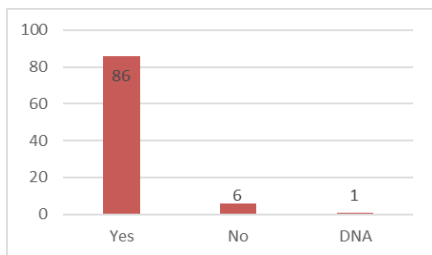
Graph 13 – Do You Use Chat Apps (WhatsApp, Telegram, etc.) as a Resource to Improve Your Studies, to Create Educational or Professional



Source: Research Data (2023).

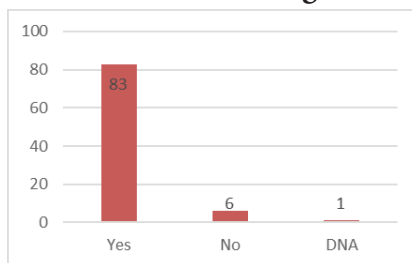
These results are positively surprising taking into consideration that social media and chat apps usages are increasingly frequent amongst youths and adults of all ages. On the other hand, when questioned whether they use DICT “to adapt and/or to improve your studies or professional performance” and “for practical activities, for scientific research or for complex problem solving”, the following data was acquired: 86 (96%) affirmed “yes”, 3% do not, and 1% marked “no answer” (Graph 14). The second question was answered thusly: 83 (92%) for “yes”, 7% for “no” and 1% “no answer”, as shown on Graph 15:

Graph 14 – Do You Use Digital Technologies to Adapt and/ or to Improve Your Studies or Professional Performance?



Source: Research Data (2023).

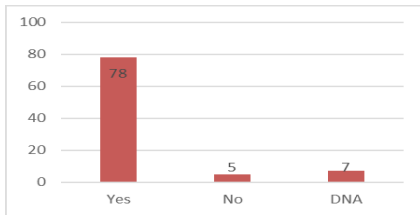
Graph 15 – Do You use Digital Technologies for Practical Activities, for Scientific Research or for Complex Problem Solving?



Source: Research Data (2023).

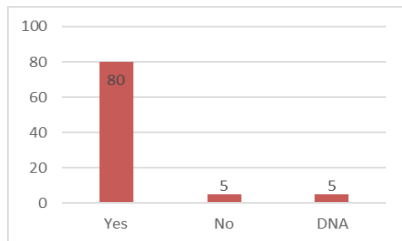
The last questions of this instrument aimed to verify if the students use DITC in an authorial and responsible way, and if they “critically evaluate the credibility of extracted information”, with 87% answering positively, 5%, negatively and 8% checking “no answer”; and if they evaluate “the credibility of the information”, 80 (89%) said “yes”, and the percentages both for “no” and “no answer” were equal at 5.5%, as shown in Graphs 16 and 17:

Graph 16 – Do You Critically Evaluate Information Extracted from Digital Environments?



Source: Research Data (2023).

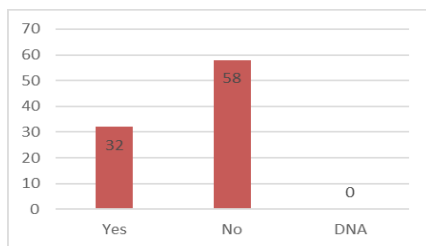
Graph 17 – Do You Critically Evaluate the Credibility of Information Extracted from Social Media and its Sources?



Source: Research Data (2023).

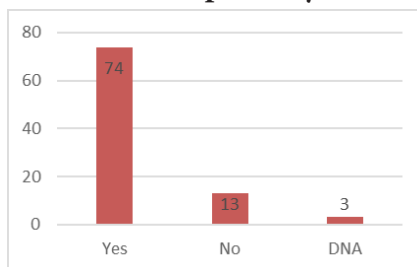
When asked whether they “create digital content in different forms”, 36% said to do so, while 64% claim not to (Graph 18). Finally, as shown in Graph 19, 74 (82%) answered that they do “try to acquire the skills required to use digital technologies safely and responsibly”, and 14% do not, with 3% leaving “no answer” marked. This is an interesting situation, as 17% do not try to acquire such skills in spite of most using DICT to create and to share content – this shows a gap that digital and information literacy needs to fill, both in BE and in HE. Besides, not creating/sharing content at the present moment does not exclude doing so in the future, thus, preparations for acting critically and ethically on the virtual environment must be taken by all teachers and students, on all levels and modalities.

Graph 18 – Do You Create Digital Content in Different Forms (Blogs, Sites, Posts, etc.)?



Source: Research Data (2023).

Graph 19 – Do You Try to Acquire the Skills Required to Use Digital Technologies Safely and Responsibly?



Source: Research Data (2023).

For the project's 3rd step students enrolled in all of UEMG's Letter course's semesters were set as a control group. The Focal Group about DICT usage, composed by 12 students (2nd to 9th semesters), aimed to solve possible gaps or persistent doubts. Based upon the transcription of the answers, it was possible to reiterate that, in regard to digital literacy, to talk about discrete levels, as a gradient, does not seem appropriate. To exemplify, answers as the following highlighted ones show the coexistence of conflicting DICT visions, incongruent behaviors, as per noticed on the youths' speeches:

Moderator: Do any of you create digital content in different formats such as blogs, sites, posts, podcasts, connected to academic or to professional topics?

St7: I do create content that are digital collages and then share them on Instagram, but it's not connected to teaching [...] Yeah, it's more for leisure and stuff, but that's it.

Moderator: Look, you use digital resources for your academic or professional development?

St9: Yeah, I think that since I entered the course I looked up how to improve, for example, my slides, how to improve the type of research that I used to do and still do on the internet changed a lot too [...]

Moderator: do you use any digital resources for your academic or professional development?

St6: I usually use only to uh::: ... improve my English, that I already know, but I like to practice every day so I don't forget some stuff, for fun, normally I use these tools a lot [...] but still I feel like I can't do research like I should.

St8: I like games a lot, because I think that with them English has been taught in a bit more dynamic way, it's really good. So I always look for tools that have some connection to games, something more relaxed, to make entering the content a bit easier too [...]

The qualitative analysis is still ongoing but this small sample proves that digital literacy occurs in a localized and diverse manner: it doesn't reach all youths equally, it happens in some activity spheres developed by the subjects. Student 7 (St7)²⁵ showed higher literacy and to be more conscientious as to how to work with social media resources. St9 reveals to have difficulties with DICT usage for teaching purposes; however, in their perception, they have improved in comparison to the Course's previous stage. St6 showed to be accustomed to devices that help them on the development of the English Language (EL) and to be little used to ones for research purposes. Meanwhile St8 showed to be familiarized to using games for EL teaching-learning. Thus, these are different digital literacies based on idiosyncratic realities (departures, academic life, experiences, etc.), permeated by the demands of specific academic activities.

²⁵ For ethical reasons, students' names have been indicated by a sign for the discussion.

Conclusion

Contemporary life, so complexified in urban centers, demands of all of us a continuous learning of new literate practices. The multidimensional conception of literacies allows us to understand that teaching formation never ends: there're always dimensions of reality that demand new reading, interpretation, intervention strategies. On the research presented in this chapter, it is noticeable how relevant it is to invest in digital, scientific and information literacies as a strategy for the adequate formation of future teachers, an imperative requirement for the maintenance of the operations of democratic and citizen instances of the Brazilian society. We consider as crucial the investment in multiple literacy dimensions — academic, scientific, information, literary, generic, linguistic, etc. —, especially due to these teacher's future intervention possibilities; this creates the expectation that, working in favor of their critical and citizen development, there will be reverberations on the training of the generation whose education was to them entrusted.

The exploratory research data herein discussed support the pressing need of investing in training practices that articulate digital elements with which students show familiarity (such as social media and chat apps), with those more directly connected to critical and conscientious use of the available technological devices (as the mastering of tools to verify the validity of the information with which they work — the knowledge of multiple fact-checking actions, information validation strategies on legitimate sites, etc.). It is not enough to be in tone with DICT usage in their day-to-day lives: it is essential, as in-training literacy agents, that they master literate practices on digital environment that allow for the building, managing

and dissemination of information critically and conscientiously as a strategic training to deal with fake news, consolidating strategies of recognizing and of fighting against the information disorder.

It is in this sense that we understand to be urgent for teaching training courses, here exemplified by the Letters course, to be engaged on the development of digital and scientific literacy competences, that encompass those aimed at searching, organizing, processing and interpreting information, the responsible and cooperative use of the communication and of the creation of content in different formats, the solution of digital problems, including the “post-truth” context that surrounds social relations and with which we will inevitably deal. All is to occur synergistically: on one side, the teaching training process in of itself during teaching courses; on the other, the constant monitoring of the impacts of this development in these future-professional’s performance.

We believe that to know the “added value” of academic formation (and also the gaps), in regard to the literacies developed in teaching courses, has been shown to be an important strategy for the evaluation of reaching this subjects’ competency training objectives, as per the *Diretrizes Curriculares de Formação de Professores* (Such as DCN 2015), and the *Base Nacional Docente* (2019).

References

ANGERMÜLLER, Johannes. A verdade na era da pós-verdade: por um Programa Forte em Estudos do discurso. REDIS: revista de estudos do discurso, n. 7, p. 36-62, 2018.

ANGERMÜLLER, Johannes; HAMANN, Julian. The celebrity logics of the academic field. The unequal distribution of citation visibility

of Applied Linguistics professors in Germany, France, and the United Kingdom. *Journal for Discourse Studies*, n. 1, p. 77-93, 2019.

ASSIS, Juliana A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 801-815, maio-ago. 2014.

BARROS, Ev'Ângela Batista Rodrigues de. Ler e escrever em tempos de regime letivo remoto: percepções e representações de graduandos das ciências humanas. *In*: ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric (org.). *Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. *E-book*. v. 4. (Coleção Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo.)

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 set. 2023

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital*. São Paulo: Mimeo, 2006.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suzane da Silva. A produção textual na esfera acadêmica: desafios concernentes ao ato de dizer materializados em gêneros do discurso secundários. *Letras*, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 149-170, jan./jun. 2017.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FEITOSA, Charles. Pós-verdade e política. *Revista Cult*, 19 jul. 2017. Available at: <https://revistacult.uol.com.br/home/pos-verdade-e-politica/>. Last access: 13 Sep. 2023.

FERREIRA, Eliara Santana. Desinformação, desinfodemia e letramento midiático e informacional – um estudo do processo estruturado no Brasil sob o governo Jair Bolsonaro e as formas de enfrentamento. *Scripta*, v. 25, n. 54, p. 96-128, 2021.

FURTADO, Raimundo N. M. Letramento digital na educação a distância: reflexões sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Solar. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 1, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

HYLAND, Ken. *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

INTERNATIONAL INSTITUTE FOR MANAGEMENT DEVELOPMENT. *IMD World Competitiveness Booklet*, 2023. Available at: <https://imd.cld.bz/IMD-World-Competitiveness-Booklet-2023/2/>. Last access: 29 Mar. 2024.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (org.). Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-92.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p. 227-236, 2006.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, António. *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: UA, 2018.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

SOMEKH, Bridget. Theory and passion in action research. *Educational Action Research*, Oxford, v. 11, n. 2, p. 247-264, 2003.

STREET, Brian. Academic Literacies approaches to Genre? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010. Available at: https://www.researchgate.net/publication/262549853_'Academic_Literacies_Approaches_to_Genre'. Last Access: 05 Jul.2023.

O discurso da hesitação vacinal: entre negação, denegação e disputa por sentidos¹

DANIELLA LOPES DIAS IGNÁCIO RODRIGUES

JANE QUINTILIANO GUIMARÃES SILVA

MÔNICA MACEDO-ROUET

¹ Este trabalho é desenvolvido no âmbito dos seguintes projetos de pesquisa: "Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação" (CAPES-COFECUB processo nº 88881.712050/2022-01); Projeto CNPq/Universal "Letramento acadêmico-científico e divulgação científica em contexto de desinformação: formação no ensino superior em diálogo com a sociedade" (processo nº 4009249/2023-8); "Sustentabilidade no cenário pós-pandêmico: desafios e contribuições" (FAPEMIG, APQ-05058-23).

Situando a discussão

O presente capítulo se volta para realizar uma leitura do discurso antivacina, produzido e posto em circulação nas e pelas *fake news* nas mídias sociais, no cenário da pandemia de Covid-19.² Nessa conjuntura, o discurso antivacina, uma das faces do negacionismo científico, que envolve o chamado movimento de hesitação vacinal, é um fenômeno mundial, que, frente à velocidade das mídias sociais, vem potencializando as práticas de produção de informações falsas e mentiras sobre a pandemia e fazendo circular saberes e sentidos sobre os quais, lembrando-nos de Orlandi (2021, p. 3), “pairam a metaforização de uma ameaça global, contagiando não só as posições-sujeito, mas também as palavras, os sentidos”.

Trabalhando com um *corpus* constituído de textos publicados, no Brasil e na França, no domínio da Web, por “gurus” antivacina, centramo-nos na discussão de um conjunto de modos de dizer, aqui vistos como estratégias discursivas, mobilizados por sujeitos, na formulação de sentidos do seu discurso, com e por meio dos quais, como aqui se observa, intentam conferir ao que ali anuncia uma credibilidade, ou seja, fazem trabalhar efeitos de certeza e de “verdade” para o discurso em produção.

Para conduzir essa discussão, busca-se aqui fazê-lo ancorando-se nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) de base pecheutiana. Assume-se aqui essa direção teórico-metodológica por entender que ela nos convida a prescrutar as práticas discursivas, a partir de lentes que se abrem para problematizar que nada há de tranquilo e transparente nelas, embora efeitos dessa ordem, isto é, os ideológicos, – o da transparência da linguagem e também o sujeito

2 Este trabalho se vincula ações do projeto *Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação* (CAPES-COFECUB n. 20222223954P), coordenado, no Brasil, pela Prof.ª Dra. Fabiana Komesu (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP) e, na França, pelo Prof. Dr. Cédric Fluckiger (Université de Lille).

como origem e dono de seu dizer — atuam como evidências no discurso do sujeito, os quais lhe escapam. No caso das *fake news*, entendemos, com Pêcheux e com outros teóricos da AD, por exemplo, Orlandi, Indursky, que se trata de práticas discursivas, na nossa contemporaneidade, que figuram como espaços de luta pelo poder, confronto de forças ideológicas, disputa por sentidos que incidem sobre a tensão do que pode e deve ser dito e o que não pode ser dito sobre a pandemia e seus objetos, forjando sentidos, sujeitos e suas posições no discurso.

Buscamos interrogar de que forma as *fakes news*, como objetos discursivos, constitutivamente, envoltos de opacidade, inscritos em redes de sentido e dizeres, apagam e silenciam outros. Por isso, como o próprio Pêcheux nos diz, apostar em uma empreitada teórico-analítica do discurso e suas práticas, mostrando seu funcionamento, requer que se

exponha o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito do interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não-dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro) (Pêcheux, 1995, p. 291).

Dessa perspectiva, nosso questionamento sobre o funcionamento do discurso das *fake news* antivacina abre-se para interrogar como se dão os processos de produção, formulação e circulação de sentidos que intentam conferir ao que ali anuncia uma credibilidade, ou seja, fazem trabalhar efeitos de certeza e de “verdade” para o discurso em produção. Como o sujeito se mostra (ou se esconde) em seu discurso? Que sentidos são formulados no discurso das *fake news* e como o sujeito posiciona-se discursivamente frente a

essas formulações? De que maneira o sujeito se constrói como uma fonte de informação confiável sobre a vacina? E, ainda, como outro(s) sentido(s), os dizíveis (e já ditos) na ordem do discurso da ciência, da saúde, vai(ão) sendo apagado(s), silenciados ou distorcidos?

Construir uma discussão para o funcionamento discursivo dessa discursividade é para nós uma maneira de compreender como o discurso aí se encena, isto é, como o discurso do negacionismo científico, fomentado pelos movimentos da hesitação vacinal, funciona, no cenário contemporâneo, tentando se impor no cotidiano da vida social, nas e pelas mídias sociais, forjando sentidos que interdita outros. Por isso, entendemos que não se têm aí meros efeitos retóricos ou jogos de uma disputa argumentativa, buscando o convencimento e/ou a persuasão de um dado auditório. Mais que isso, como nos lembra Orlandi (2007), todo sentido é político, investido em uma divisão entre sentidos permitidos e sentidos proibidos, a qual se dá por um efeito ideológico, que interpela indivíduos em sujeitos, fazendo-os identificar-se ou não, com determinados sentidos e saberes. As *fakes news* são discursos cujos efeitos de sentido são avassaladores, porque nos ameaçam, expondo a vulnerabilidade da vida, semeando incerteza, medo, pondo em questão as sociedades democráticas, suas instituições, no conjunto das quais a política, a ciência, a medicina, a educação e suas práticas.

Sobre o funcionamento discursivo das *fake news* antivacina: o cenário em estudo

Presenciamos, no universo das mídias sociais, nesses últimos anos, sobretudo os que cobriram os tempos pandêmicos da COVID-19, uma explosão de *fake news*, tecida por e em um

emaranhado de enunciados, no conjunto dos quais se encontram *vacina mata, vacina provoca autismo, vacina pode modificar o DNA dos seres humanos*, entre outros, cujo sentido, parafrasticamente, pode deslizar para *a vacina está a serviço do enriquecimento da indústria farmacêutica, vacina é fruto de uma força demoníaca, vacina é um castigo divino*, ou ainda, *é melhor se prevenir que tomar vacina*. São enunciados que ganham corpo em narrativas (verbais e não verbais) e vêm engrossando as práticas discursivas do chamado “movimento antivacina”. Em tais práticas discursivas, turbinadas nas e pelas redes sociais digitais, faz-se ouvir um entrecruzamento de discursos que põem em circulação sentidos, no interior dos quais atuam aqueles hostis à ciência, ao negarem, desacreditarem ou questionarem os conhecimentos científicos — produzidos nesse domínio e, particularmente, no da medicina —, forjando fatos e narrativas, fabricando-os discursivamente ou distorcendo sentidos.

Essa hostilidade, como nos assevera D’Ancona (2018, p. 26), se traduz por uma das faces do negacionismo científico, que, nas bases da concepção desse movimento, toma-se, como fundamento, a recusa a aderir a qualquer forma de imunização coletiva ou individual, devido à crença de que existe um complô arquitetado pela indústria farmacêutica com a anuência do Estado e cujo objetivo é ocultar supostos efeitos colaterais das vacinas sobre a população. Tal fenômeno se enquadra também na noção de “teoria do complô”, proposta por Karl Popper em 1945, como uma forma de opinião ou pseudo-explicação guiada pela crença de que os fenômenos sociais são determinados pelas intenções e interesses de certas categorias de atores (Taguieff, 2021).

Esse movimento antivacina não vem de hoje, isto é, não está circunscrito nos tempos da pandemia de Covid-19. As suas condições de existência remontam historicamente a outras pandemias que a

humanidade enfrentou, no curso das quais encontram-se as pestes da Antiguidade, a Peste Negra e, nessa esteira, a Variola e a Gripe Espanhola, essas duas últimas vividas no início do século XX.

A resistência às vacinas tem origem no século XVIII, quando o reverendo Edmund Massey, na Inglaterra, qualificou as vacinas como “ações malignas” em seu sermão de 1722 intitulado *A perigosa e pecaminosa prática da inoculação*. Uma oposição religiosa semelhante foi observada no “Novo Mundo” anteriormente, como nos escritos do reverendo John Williams em Massachusetts, que também argumentou contra as vacinas, alegando que eram maquinações do mal (cf. Hussain *et al.*, 2018). No entanto, a oposição às vacinas não se restringiu apenas a argumentos teológicos; muitos também se opuseram por motivos políticos e jurídicos. Após a implementação de leis na Grã-Bretanha, no século XIX, tornando obrigatória a vacinação infantil, ativistas antivacinação fundaram a Liga Anti-Vacinação em Londres, a qual defendia a proteção das liberdades individuais contra a intervenção do Parlamento e suas leis de vacinação compulsória. A pressão da Liga e seus seguidores levou o Parlamento britânico a aprovar, em 1898, um dispositivo chamado “cláusula de consciência”, eliminando as penalidades para aqueles que não seguissem a obrigatoriedade da vacinação³. Desde a introdução e disseminação das vacinas, a oposição a elas nunca desapareceu completamente, sendo expressa de maneira intermitente em diversas partes do mundo com argumentos teológicos, políticos e legais (cf. Hussain *et al.*, 2018).

Segundo esses pesquisadores, foi criada uma Liga no Reino Unido e nos Estados Unidos, com o intuito de assegurar que os genitores tivessem o direito de escolher as maneiras de imunização de seus entes queridos. No Brasil, recordamos a Revolta da Vacina,

³ FUTURA avec l'AFP-Relaxnews. L'histoire de la vaccination en 7 dates. *Futura*, 3 jan. 2018. Santé, Actualités. Disponível em: <https://www.futura-sciences.com/sante/actualites/medecine-histoire-vaccination-7-dates-69733/>. Acesso em: dez. 2023.

ocorrida em 1904, movimento popular no Rio de Janeiro contra as medidas do governo que tornava a vacinação obrigatória e punia os que se recusavam a se vacinar.

Na França, por volta de 1880, já existia a *Ligue Nationale pour la Liberté des Vaccinations*, cujas atividades iniciais eram restritas à imunização contra a varíola. Com o passar dos anos, outras vacinas foram incluídas na lista (Carvalho; Massarani; Macedo-Rouet, 2021). Segundo essas pesquisadoras, em 1998, sob a pressão de grupos antivacina franceses, o Ministério da saúde decidiu suspender temporariamente a vacinação contra hepatite B para adolescentes nas escolas, apesar das recomendações contrárias da Organização Mundial da Saúde (OMS). Posteriormente, quando os efeitos colaterais foram desmentidos, a vacinação foi reintroduzida e tornou-se obrigatória para crianças em 2018⁴. Outro exemplo é a revogação, estimulada pela Liga, da obrigatoriedade da vacina BCG em 2007, embora ela ainda seja recomendada. Além disso, a pandemia de H1N1 em 2009 exacerbou a desconfiança em relação à vacinação na França, com um aumento notável de atitudes desfavoráveis, especialmente entre pessoas com menor escolaridade e renda, sugerindo uma falta de confiança nas autoridades de saúde e na indústria farmacêutica (Carvalho; Massarani; Macedo-Rouet, 2021).

Por muitos anos, os benefícios da imunização foram aceitos sem questionamentos. No entanto, um artigo publicado em 1998 pelo médico Andrew Wakefield na revista *The Lancet*, sugerindo uma relação entre a vacina tríplice viral (sarampo, caxumba e rubéola) e o autismo reacendeu e aumentou a oposição à vacinação.

Embora se trate de tempos e espaços históricos, políticos e culturais distintos, marcados por enfrentamento de doenças,

⁴ FRANÇA. Ministère Chargé de la Santé. Hépatite B. In: VACCINATION Info Service, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://vaccination-info-service.fr/Les-maladies-et-leurs-vaccins/Hepatitis-B>. Acesso em: mar. de 2024.

práticas e sistema sanitários, produção científica no campo da saúde específicos de seus tempos, e, no caso da pandemia de COVID-19, tal acontecimento se difira de outros surtos epidemiológicos que não atingiram a proporção pandêmica, ou seja, a capacidade de afetar e vulnerabilizar todas as pessoas, em todos os lugares e ao mesmo tempo, o discurso anticiência circula na forma de narrativas inseridas em um campo de embates e disputas de sentidos e saberes antagônicos aos (ou em confronto com) debates e questionamentos comumente aceitos pela comunidade científica.

Ainda, em 2019, antes de ser deflagrada a pandemia da Covid 19, diante dos danosos impactos de *fake news*, que concorreram para elevar a hesitação de vacina contra doenças infecciosas, sobretudo, as do universo infantil, a OMS já as havia incluído entre as dez maiores ameaças à saúde global, ao se figurarem como um sistema de desinformação tão perigoso quanto o da transmissão de vírus de muitas doenças infecciosas, como o ebola, o HIV, a dengue e a influenza⁵.

Larson *et al.* (2016 *apud* Carvalho; Massarani; Macedo-Rouet, 2021) encontraram uma grande variabilidade na percepção da população sobre vacinas entre os 67 países analisados, com um sentimento negativo mais pronunciado na Europa, onde sete dos dez países com menor confiança na vacinação estão localizados, em relação a outras regiões do mundo. Na França, 41% dos entrevistados consideram as vacinas inseguras, em comparação com uma média mundial de 13%. Em contraste, no Brasil, 97% da população acredita na importância da vacinação infantil (Wellcome Trust, 2018 *apud* Carvalho; Massarani; Macedo-Rouet, 2021). Essas diferenças nos

⁵ Lindmeier, Christian; Sidhu, Sabrina. 20 million children miss out on lifesaving measles, diphtheria and tetanus vaccines in 2018. In: WORLD HEALTH ORGANIZATION, 15 July 2019. Newsroom. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/15-07-2019-20-million-children-miss-out-on-lifesaving-measles-diphtheria-and-tetanus-vaccines-in-2018>. Acesso em: dez. 2023. WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global Vaccine Action Plan. Disponível em: <https://www.who.int/teams/immunization-vaccines-and-biologicals/strategies/global-vaccine-action-plan>. Acesso em: nov. 2023.

levaram a investigar o funcionamento discursivo do movimento antivacina e a realizar comparações entre os países, relativamente a seus propagadores, também considerados pelo seu público como “gurus”.

As *fakes news*, em termos de novidade, têm como característica as condições tecnológicas digitais que potencializam a sua produção e a profusão de sua circulação. Atualizadas em diversas formulações textuais e em diferentes materialidades (escrita, sonora, imagética e conjugação dessas), elas, nas redes sociais digitais, correram (e ainda o fazem) a soltas e em abundância por meio de mídias sociais como WhatsApp, Facebook, Instagram e X, vídeos no YouTube, *sites* e *blogs*. Assim, com um clique, pela via do compartilhamento, engajamento e viralização, multiplicaram-se em uma velocidade imensurável, fazendo circular determinados sentidos e apagando outros. Por exemplo, os que funcionam em formulações como *vacina imuniza* e seus correlatos, que se alinham aos discursos da sustentabilidade da vida, notadamente, em confronto com uma agenda neoliberal que, nos primeiros meses da pandemia, dominou discursividades em defesa da sustentabilidade do mercado econômico, quando o mundo enfrentava 6,5 milhões de infectados e com quase 400 mil mortos em mais de 188 países, segundo a OMS⁶. E, ainda mais, sob a lógica dos modelos de algoritmos, capazes de captar perfis de usuários, elas vão, a um só tempo, dispersando-se e adensando espaços férteis à disseminação de desinformação.

Levamos em consideração que a internet é a segunda fonte em que brasileiros e franceses mais procuram informações sobre conteúdos científicos (CGEE, 2019; European Comissão, 2017), tal como considera o estudo realizado por Carvalho; Massarani e

⁶ WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Addressing Human Rights as Key to the COVID-19 Response*. In: WORLD HEALTH ORGANIZATION, 21 Apr. 2020. Publication. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-SRH-Rights-2020.1> <https://www.who.int/publications/i/item/addressing-human-rights-as-key-to-the-covid-19-response>. Acesso em: nov. 2023.

Macedo-Rouet (2021), e que o uso da internet tem permitido um maior alcance dos grupos antivacina nos últimos anos (Poland; Jacobson, 2001 *apud* Carvalho; Massarani; Macedo-Rouet, 2021).

Sujeito e sentido na produção do discurso: uma entrada para compreender o funcionamento das *fake news* antivacina

Para acercarmo-nos do objetivo deste artigo — discutir o funcionamento do discurso de *fake news* antivacinas, a partir da perspectiva da sua formulação e circulação de sentidos, tal como pensada no quadro da Análise do Discurso —, mobilizaremos alguns conceitos como sentido, sujeito, formação discursiva e interdiscurso, entre outros que se aportam nessa trama teórico-conceitual, tecida pelos estudos da teoria do discurso de base pecheutiana.

Assim, começamos dizendo que uma entrada importante para nossa reflexão é a de ter em conta que o sentido de uma palavra não é dado *a priori* ou que detém um sentido único, mas pode deslizar, deslocar-se, tornar-se outro, entrar em deriva, o que não significa que possa ser qualquer um, conforme nos assevera Pêcheux (1995), em *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, um de seus trabalhos mais importantes.

Nesse trabalho, refletindo sobre o caráter material do sentido, Pêcheux postula, como uma de suas teses sobre a concepção de sentido, que

o sentido de uma palavra, expressão e proposição, etc. não existe ‘em si mesmo’ [...] ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, as expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (Pêcheux, 1995, p. 147).

Essa posição é por ele sustentada ao considerar que é a ideologia que fornece as evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a transparência da linguagem, aquilo que chamará o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. E, ainda, aponta que “o caráter material do sentido consiste na sua dependência constitutiva com o todo complexo das formações ideológicas” (Pêcheux, 1995, p. 146, grifos do autor).

Nessas proposições, Pêcheux nos dá a ver que compreender os processos de produção de sentidos no e do discurso e, por conseguinte, como os sujeitos os significam e neles se significam, é compreender que não se trata de uma questão de “sentido predeterminada tão somente por propriedades da língua (por exemplo, ligações ‘linguísticas’ entre sintaxe e léxico), “pois o sentido não depende somente da língua, mas daquilo que a ela é exterior” (Pêcheux, 1995, p. 240).

A exterioridade a que aí se faz referência não corresponde a uma objetividade empírica de fora da linguagem, mas é pensada na intrínseca relação entre língua e ideologia ou linguagem e mundo. Nesse enquadre discursivo, a ideologia não é tomada como representações individuais ou ocultação da realidade, mas vista como uma prática discursiva que funciona atuando como efeito da relação necessária da língua (forma material e não abstrata) com a história no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos (Orlandi, 2007, p. 28).

Essa perspectiva se abre para compreender que a disputa ideológica por sentidos se encontra na língua, ou seja, é na e através de sua materialidade que se desenvolvem os processos discursivos, inscritos em relações ideológicas de classes, responsáveis pela produção de sentidos. Tendo isso em conta, Pêcheux, problematizando a concepção idealista de língua, pontua que

‘a indiferença’ da língua em relação à luta de classes caracteriza a autonomia relativa do sistema linguístico e que dissimetricamente o fato de que as classes não sejam ‘indiferentes’ à língua se traduz pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes (Pêcheux, 1995, p. 82).

Por essa via, considerando que sentido e sujeito se constituem reciprocamente em relação às formações e posições ideológicas que estão em jogo numa dada conjuntura sócio-histórica, Pêcheux propõe que se olhe para essa questão levando em conta o que ele chama de formação discursiva, conceito fundado nas bases do materialismo histórico, que se apresenta “como aquilo que, numa dada formação ideológica, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (Pêcheux, 1995, p. 147).

É interessante lembrar que a atenção teórico-metodológica sobre o funcionamento das formações discursivas, como também sobre o interdiscurso, nos processos de produção de sentido, põe-se, para Pêcheux, por ele reconhecer que “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincadas no complexo das formações ideológicas” (Pêcheux, 1995, p. 148-149). Nesse horizonte, introduz-se também a noção de interdiscurso, esclarecendo que

o interdiscurso se constitui intrincado em um todo complexo de formações discursivas que as determina. [...] O interdiscurso é o exterior específico de uma formação discursiva e está submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação, que caracteriza o complexo das formações ideológicas” (Pêcheux, 1995, p. 149).

Tomemos, primeiramente, a formação discursiva, tal como Pêcheux (1995) discute esse conceito. É uma ferramenta teórico-analítica para a AD, compreendida como um espaço em que se dá a constituição dos sentidos, ou seja, é nela que as palavras recebem seu sentido. E que é no interior de uma formação discursiva que o sujeito do discurso, por sua identificação a ela, inscrevendo-se em uma determinada posição discursiva (posição-sujeito), produz sentido para o que diz, sob a injunção de uma dada formação ideológica, determinado o que pode e deve ser dito. Daí, retomando Pêcheux, não existe sentido em si, ou não é um *a priori* da palavra. O sentido resulta das relações que se estabelecem no interior de uma formação discursiva e, através dela, com a formação ideológica que a determina.

A respeito do processo de subjetivação do sujeito, no interior de uma dada formação discursiva, que, a rigor, é onde se realiza o seu assujeitamento, Pêcheux, na perspectiva das teses althusserianas sobre a instância ideológica, vai nos lembrar que aí se efetiva o processo de interpelação dos indivíduos em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes (Pêcheux, 1995, p. 147). Em outra passagem de seu texto, explica: “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina” (Pêcheux, 1995, p. 162-163). E, ainda, mais adiante, essa identificação se dá pelo viés da forma-sujeito (Pêcheux, 1995, p. 167). Nessa formulação, Pêcheux nos dá a ver que cada formação ideológica comporta uma ou várias formações discursivas interligadas, as quais, cada uma por seu turno, funcionando como dominante, determinam *o que pode e deve ser dito*. É, por essa via, que esse autor sustenta a tese de que as mesmas palavras, expressões ou proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra. E, ainda, de modo correlato: “as

palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem no interior de uma formação discursiva, ‘ter o mesmo sentido’” (Pêcheux, 1995, p. 148, grifos do autor).

Nesse passo de nossa discussão, apresenta-se oportuno lembrar que a palavra ‘vacina’, nas formulações do discurso antivacina, não carrega o mesmo sentido mobilizado pelo(s) discurso(s) da pesquisa científica, da esfera da saúde e das práticas médicas, no(s) qual(is) se encontram formulações como *vacina salva vidas*. Naquele, entre as formulações em circulação, estão *vacina mata*, *vacina provoca autismo*, por exemplo. Trata-se de duas formações discursivas antagônicas, cujos sujeitos se identificam com saberes de formações ideológicas distintas, uma à ciência e a outra ao negacionismo científico, as quais, por determinarem o que pode e deve ser dito, impedindo outros ditos. Por isso, pode-se dizer que não se trata de uma questão de ordem lexical. *Ao contrário*, o sentido é resultante de relações constituídas no interior das formações discursivas (FD) e está implicado numa trama discursiva que se tece com e entre sentidos: com o mesmo sentido de uma dada FD, recortado em uma matriz de sentido, por meio de um processo parafrástico (Pêcheux, 1995), mas em relação ao qual há sentidos que nela não podem ser produzidos. Assim, trata-se de outros sentidos determinados por outra(s) formação(ões) discursiva(s).

Nesse sentido, o sujeito, para a AD, é fragmentado, descentrado e disperso. No caso de discursos polêmicos, como é o caso do estudo que aqui se apresenta, tem-se duas posição-sujeito divergentes pelo fato de se ligarem/relacionarem a FDs antagônicas, de modo que aquilo que significa tratamento para uma, é profilaxia para outra, ou aquilo que é tratamento para uma, é morte para outra, ou, ainda, aquilo que é tratamento para uma, é falta de liberdade para outra (Indursky, 1990). Tendo em vista que as FDs a que se vinculam as posições-sujeito são dissonantes, conseqüentemente, tais

posições também o são, o que instaura a relação polêmica, decorrente do confronto entre dois sujeitos cujos discursos se situam em redes discursivas antagônicas (Courtine, 2014). Tal antagonismo é o que impossibilita a comunicação entre práticas discursivas, viabilizando apenas a polêmica que repudia e refuta o saber do outro pela *negação*. A *denegação*, por sua vez, processo introduzido pela escola francesa de psicanálise, dá-se quando o sujeito não reconhece um saber que é próprio da FD que o domina. Seria o caso, por exemplo, de sujeitos em posição de médicos, que denegam a vacina, alegando que seu uso não é benéfico ou que está a favor apenas da indústria farmacêutica.

Seguindo nessa exposição, centramo-nos na questão do assujeitamento ao discurso ou a uma forma-sujeito, que está sob a determinação do que pode e deve ser dito. Sobre isso, como discutem Pêcheux e Fuchs (1990, p. 166), o sujeito, ao produzir seu discurso, o faz afetado pela ideologia e pelo inconsciente, sem, no entanto, reconhecer que seus dizeres inscrevem-se em uma determinada formação discursiva de onde recebem os sentidos, para deles fazerem objetos de seu discurso, como também se significar ao significar ou ressignificar seu dizer.

O não reconhecer que nas palavras enunciadas há outras palavras já ditas, já faladas, ou que “algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente do sujeito do enunciado” (Pêcheux, 1995, p. 149), tal processo consiste em um esquecimento que atravessa o sujeito do discurso na sua relação com os sentidos. Esse esquecimento, chamado de esquecimento número 1 ou esquecimento ideológico, é da instância do inconsciente e resulta no modo como o sujeito é afetado pela ideologia (Pêcheux, 1995). O efeito desse esquecimento é a ilusão do sujeito de que as palavras – os sentidos nelas inscritos –, que mobiliza para dar corpo ao dito no fio de seu discurso, originam-se nele, o que o faz se perceber como dono e fonte de seu dizer.

Assim, o que se diz, o que se escuta, mas também o que se não diz, silencia, apaga é sempre atravessado por algo que já foi dito (pelo efeito do esquecimento), ou seja, por um discurso anterior ou por um todo complexo de discursos. A esse processo, Pêcheux identifica por interdiscurso, que se articula com o de memória discursiva.

Lembra-nos esse autor que todo discurso produzido por um sujeito no interior de uma formação discursiva é dependente do interdiscurso (Pêcheux, 1995, p. 156), o que reitera que o que foi dito antes, à revelia do sujeito, em uma dada formação discursiva, ressoa naquilo que o sujeito enuncia. Dessa forma, o funcionamento de uma formação discursiva está sob a injunção do funcionamento do seu interdiscurso. O interdiscurso, sendo seu exterior específico, contém e recorta os saberes/dizeres (o dizível) da formação discursiva, ou seja, tudo aquilo que já foi e ainda será objeto do dizer, por isso funciona sustentando os sentidos que serão produzidos a partir das formações discursivas e de suas posições-sujeito. E, segundo Pêcheux (1995, p. 149), o interdiscurso, esse todo complexo com dominante das formações discursivas, submetido ao complexo das formações ideológicas, representa o lugar imaginário em que os saberes (o dizível) se abrigam e se distribuem em formações discursivas.

O processo que envolve o retorno ao que circulou antes foi designado por Pêcheux de pré-construído (Pêcheux, 1995, p. 151), um elemento do interdiscurso determinado pela interpelação ideológica, que fornece ao sujeito sentidos e saberes (pré-existentes ao seu discurso), dos quais ele se apropria para fazer objetos de seu discurso. O pré-construído, ao ser retomado e atualizado pelos processos discursivos, no fio do discurso do sujeito, faz funcionar um determinado espaço de memória que ecoa no discurso do sujeito.

E imbricados nesse processo também funcionam o discurso transversal e as articulações de enunciados: “o interdiscurso enquanto

discurso transversal atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construídos” (Pêcheux, 1995, p. 154). É pela articulação de e entre esses saberes que o pré-construído comparece no discurso do sujeito, ressoando no fio do discurso, isto é, no intradiscurso. Isso se dá por meio de uma formulação do sujeito, após uma sintagmatização desses saberes em discurso do sujeito, que pode se apresentar na forma de repetição, remissão, paráfrase, citação. A respeito desses processos do interdiscurso, Pêcheux (1995, p. 167) pontua que o discurso do sujeito é “um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada do exterior”. Para ele, isto é resultado do trabalho da forma-sujeito que “tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como puro já-dito do intradiscurso” (Pêcheux, 1995, p. 167).

Ainda sobre a dinâmica do funcionamento do interdiscurso e dos saberes, é igualmente interessante remeter à discussão de Courtine (2014, p. 99-102), que o faz a partir de Pêcheux e Foucault. Para esse autor, o discurso se constitui a partir do cruzamento entre o nível do enunciado (interdiscurso), representando uma dimensão não-linear do enunciado ou vertical, e o da formulação/enunciação (intradiscurso), cobrindo a dimensão horizontal, linear, sintagmatizada do enunciado. Ele discute esse funcionamento, considerando que o domínio de saber próprio de uma formação discursiva funciona como um princípio de aceitabilidade discursiva, para um conjunto de formulações (determina “o que pode e deve ser dito”), assim como um princípio de exclusão (determina “o que não pode e deve ser dito”), operando tanto no fechamento quanto na mobilidade das fronteiras de uma FD (Courtine, 2014, p. 99).

Esse fechamento, conforme o autor, é, no entanto, “fundamentalmente instável, não consistindo num limite traçado, mas que se inscreve em diversas formações discursivas como fronteira que desloca em razão dos jogos da luta ideológica, nas transformações da conjuntura história de uma formação social” (Courtine, 2014, p. 100). Assim, para esse autor, o interdiscurso de uma formação discursiva é tomado “como instância de formação/repetição/transformação dos elementos do saber” desse espaço (Courtine, 2014, p. 100).

Assim, do que precede, assumimos, neste trabalho, que os processos de constituição do sentido e do sujeito, pensados na relação entre interdiscurso e intradiscurso, atestam o lugar de contato (cruzamento) entre a língua (na ordem do intradiscurso) e a história/ideologia (na ordem do interdiscurso). O cruzamento entre interdiscurso e intradiscurso possibilita-nos compreender que não há relação direta entre a linguagem e o mundo ou entre a palavra e as coisas, embora tal relação funcione como se fosse direta por conta do efeito imaginário, resultante das formas de interpelação pela ideologia, que incide sobre os modos como o sujeito interpreta o mundo, discursiviza-o e como ele se significa nesse processo. Ainda, essa compreensão, bem aos moldes pecheutianos, leva-nos a olhar para um sujeito descentrado, constituído nas e pelas injunções das formações ideológicas, afetado, portanto, pela historicidade das formações discursivas que o assujeitam, como também pelos discursos de outras fontes de informação sobre o sujeito (por exemplo, jornalistas, membros de ONGs, partidos políticos), que forjam os saberes sobre os quais fala e falará.

Em busca de sentidos para os modos de discursivização da hesitação vacinal

À luz dessas categorias teórico-analíticas e partindo da relação estabelecida por Orlandi (2001), a qual considera que, nos processos de produção do discurso, estão implicados três momentos inseparáveis – constituição, formulação e circulação –, objetiva-se percorrer alguns sentidos do discurso antivacina, “escutando” a memória que faz reverberar seus efeitos a partir da fronteira entre FDs, que fundam e balizam o discurso do negacionismo.

Como já dito, a constituição dos processos de produção discursiva considera o interdiscurso que, por sua vez, relaciona-se à memória discursiva, “o que se sabe”, o saber discursivo que viabiliza todo enunciado que ressurgue como algo pré-existente, o já mencionado, que serve como fundamento do que pode ser dito, dando suporte a cada manifestação verbal, a qual é regulada pela FD, ou seja, ao que pode e ao que não pode ser dito. Já a formulação desses processos diz respeito aos modos de dizer, aos modos de textualizar o discurso antivacina e, por fim, sua circulação relaciona-se, no caso deste estudo, à difusão de discursos na conjuntura da pandemia que tanto regula formulações no interior de FDs quanto possibilita a troca de formulações com o exterior dessas mesmas FDs. No contexto da pandemia, discursos alicerçados nas formulações *vacina mata, o coronavírus é uma gripezinha*, por exemplo, ditaram práticas que se distanciaram daquelas preconizadas por políticas públicas sanitárias em vários países, cujos governantes aderiam a tais formulações⁷.

⁷ Brooks, Brad. Like the flu? Trump's coronavirus messaging confuses public, pandemic researchers say. *Thomson Reuters*, 14 Mar. 2020. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/idUSKBN2102GV/>. Acesso em: mar. de 2024.
JORNAL HOJE. Bolsonaro ataca vacinação infantil contra Covid e espalha desinformação sobre mortes de crianças. G1, 6 jan. 2022. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/01/06/bolsonaro-ataca-vacinacao-infantil-contracovid-e-espalha-desinformacao-sobre-mortes-de-criancas.ghtml>. Acesso em: mar. de 2024.

A leitura do *corpus* foi realizada a partir da eleição de indícios, vestígios, pistas, em sequências discursivas recortadas a partir de um gesto de leitura analítica que busca verificar “como a repetição/e ou suas rupturas fazem discurso e, por esse viés, de que modo os sujeitos se constituem e se significam” (Indursky, 2011, p. 4).

Nessa “engenharia discursiva”, encontra-se o sujeito que “fala”, ocupando um determinado lugar social, o qual o constitui. A depender das posições que esse sujeito ocupa — médico, cientista, jornalista — suas palavras ganham diferentes sentidos, que, por sua vez, derivam de uma dada formação discursiva – religiosa, neoliberal, científica.

Os sujeitos que “falam” neste estudo são, nas publicações brasileiras, Marcos Paulo Goes, que se intitula jornalista das mídias impressa e digital no seu perfil do Facebook (<https://www.facebook.com/marcospaulo.libertar>). Além do *blog* — Portal Libertar (que hoje se encontra fora do ar) — e de vídeos que mantém na internet, é autor do livro *Chutando o pau da barraca*, publicado pela editora Caravansaraí e que está disponível para compra na Amazon (<https://www.amazon.com.br/Chutando-Barraca-Marcos-Paulo-Goes/dp/8589862054>). A contracapa de seu livro traz a seguinte apresentação: “Este livro é recomendado apenas a pessoas que desafiam verdades. Foram necessários séculos para que algumas ‘verdades absolutas’ caíssem por terra, mas, infelizmente, ainda hoje, continuamos a ouvir o que os outros nos dizem impensadamente. Que este livro o ajude na incursão pelo maravilhoso mundo da contestação saudável” (Goes, 2004); o pastor Maurício Cerqueira, <https://pt-br.facebook.com/pr.mauriciocerqueira/>, que publiciza seu discurso religioso nas redes sociais em voga. Ambos não são especialistas em saúde e costumam se autointitular defensores da “verdade”.

As publicações francesas são de autoria de Thierry Casasnovas, youtuber autoproclamado “cinigrafista” e “conferencista especializado em higienismo”. Em seus vídeos, ele defende naturopatia, alimentação crua e terapia de jejum; vende cursos teóricos e práticos. Ele já questionou, em diversas ocasiões, o valor de vacinar as crianças e; Didier Raoult, médico e microbiologista francês, vencedor do prestigioso prêmio Inserm de pesquisa em saúde em 2010⁸, que lecionava na Universidade de Aix-Marselha. Ganhou atenção significativa durante a pandemia de Covid-19 ao promover o uso do medicamento hidroxicloroquina como panaceia, apesar da ausência de base empírica para suas afirmações e apelidado “gilet jaune de la médecine”, em referência ao movimento de contestação popular contra o aumento do custo de vida que marcou a França em 2018⁹, pelos franceses que aderiram ao seu posicionamento sobre a hidroxicloroquina.

A que assistimos, no movimento discursivo das *fake news*, é uma forma-sujeito que corresponde, nas palavras de Orlandi (2001, p. 45), “ao sujeito do capitalismo, ao mesmo tempo determinado por condições externas e autônomo (responsável pelo que diz)”. Isto é, esses sujeitos, embora se coloquem como livres para dizer o que dizem, investidos, portanto, de um efeito de ilusão de transparência, são coagidos pelas instituições jornalísticas e científicas que não legitimam seus dizeres. Haja vista as agências de *fact-checking* que buscam dar respostas à disseminação de notícias falsas.

Não podemos deixar de fora o público que ouve esses sujeitos, pois nossa hipótese é a de que eles não buscam a cura para o Covid-19, mas “a verdade” sobre as vacinas. São negacionistas, que operam

8 INSERM. Remise des Prix Inserm le 30 novembre 2010 au Collège de France. In: INSERM, 17 nov. 2010. Disponível em: <https://presse.inserm.fr/remise-des-prix-inserm-le-30-novembre-2010-au-college-de-france/14741/>. Acesso em: mar. de 2024.

9 MOUVEMENT des Gilets jaunes. In: Wikipédia. Disponível em: https://fr.wikipedia.org/wiki/Mouvement_des_Gilets_jaunes. Acesso em: mar. de 2024.

com saberes de crença (Charaudeau, 2022), ou seja, saberes que não precisam ser provados ou verificados, que exigem um movimento de leitura não racional, insensível às contradições que poderiam construir outros saberes, como o científico, por exemplo. Uma outra hipótese é a de que uma parte dos leitores e ouvintes de tais sujeitos seja formada por pessoas que não necessariamente são negacionistas, mas se deixam levar por indícios superficiais de credibilidade da informação, como acontece frequentemente na navegação online (Castilhos *et al.*, 2023; Macedo-Rouet *et al.*, 2023), ou são influenciadas pelo fenômeno das “bolhas de filtro”, o qual isola os usuários de informações contrárias aos seus centros de interesse e redes sociais (Pariser, 2011).

Nesse aspecto, cabe sublinhar que a negação é essencial para a construção de uma verdade (Charaudeau, 2022). A negação não apenas refuta uma verdade, mas também se torna uma afirmação em si e abre caminho para uma “nova verdade”, estabelecendo conflitos entre duas posição-sujeito divergentes por se inscreverem em FDs antagônicas.

No funcionamento discursivo das *fake news* tem-se, por um lado, a *negação polêmica*, que se constitui, necessariamente, de uma relação de contradição com o enunciado que ela refuta (Maingueneau, 1991), estabelecendo “conflito entre duas posição-sujeito divergentes por estarem afetadas por FDs antagônicas”, como já dito (Indursky, 1990, p. 119). O que os negacionistas negam é a verdade científica, buscando fazer valer, para seu público, sua “opinião”, sua crença. Dito de outra forma, negam o fato científico pela opinião, pela crença. Mesmo o professor Didier Raoult, na França, que ganhou grandes holofotes no contexto da pandemia por afirmar a eficácia da hidroxicroquina, foi recusado pelos pares por colocar em prática estudos clínicos selvagens¹⁰ e fornecer resultados metodologicamente

10 L'EXPRESS.FR. Didier Raoult et son "essai sauvage" : cinq questions sur les accusations de sociétés savantes. L'Express, 28 mai 2023. Sciences et Santé. Disponível em: <https://www.lexpress.fr/sciences-sante/sante/didier-raoult-et-son-essai-sauvage-cinq-questions-sur-les-accusations-de-societes-savantes-VNRGAJIVDNFXTPIERTXFDE45VQ/>. Acesso em: mar. de 2024.

pouco confiáveis no ponto de vista do fazer científico das ciências da saúde¹¹; por outro lado, “a denegação incide sobre um elemento do saber próprio à FD que afeta o sujeito do discurso” (Indursky, 1990, p. 120). Acrescenta a pesquisadora que, pelo fato de pertencer a um elemento de conhecimento que pode ser dito pelo sujeito do discurso, mas que ainda não foi negado, esse elemento permanece recalcado na FD.

Valendo-se do princípio de que é no interior de uma dada FD que os sentidos se constroem, buscamos, no *corpus*, sequências discursivas que indiciam pertencimentos dos sujeitos enunciadorees a determinadas FDs.

O problema da atual política de saúde – que é uma política de “doença” – é que estamos fazendo detecção onde deveríamos estar fazendo prevenção. [...] O que posso te dizer é que, de antemão, se você pratica jejum regularmente, fortalecendo o corpo seguindo os princípios da lei da Hormese, ou seja – digamos estresse seguido de tempo de integração suficiente – seja com jejum, seja com a exposição ao frio, seja com exercício físico, seja com respiração... –, bem, você fortalecerá seu sistema imunológico o suficiente para que o coronavírus não seja um problema. [...] Então o melhor conselho que tenho para te dar é: se você não começou ontem, comece hoje [...]. Vídeo curtinho, hein! O coronavírus acabou. Se eu fosse Ministro da Saúde isso se resolveria rápido: banho frio e rápido para todo mundo, um pouquinho de suco de cenoura que eu mando para vocês! (Casasnovas, 2020 *apud* Conspiracy Watch, 2023, tradução nossa).

Na sequência discursiva, “o problema da atual política de saúde – que é uma política de ‘doença’ –” há o pressuposto de que a política

¹¹ Oliveira, Pedro Ivo de. Revista inglesa retira publicação de estudo que invalidava cloroquina. *Agência Brasil*, Brasília, 4 jun. 2020. Saúde. Disponível em: mar. de 2024. <https://agenciabrasil.abc.com.br/saude/noticia/2020-06/revista-inglesa-retira-publicacao-de-estudo-que-invalidava-cloroquina>. Acesso em: mar. de 2024.

praticada pelo governo francês é uma política que não previne, mas somente trata a doença, o que aumenta a despesa dos cofres públicos, um dos argumentos também usado pelo professor Didier Raoult ao afirmar a eficácia da hidroxicloroquina. Outro aspecto importante observado é em relação à interação entre FDs, leitura possibilitada pelo princípio de que uma FD é heterogênea a si própria, uma vez que não é possível determinar suas zonas limítrofes, o que permite, simultaneamente, sua aproximação e distanciamento. Como afirma Orlandi (2000, p. 44), “é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se reconfigurando-se continuamente em suas relações”.

De que modo FDs, na sequência em tela, se relacionam? Ou ainda, a quais formações ideológicas elas se referem? O sujeito do discurso inscreve seu dizer em uma FD que nega saberes/conhecimentos que haviam sido publicizados pela ciência sobre as formas preventivas da Covid-19, colocando em xeque a função institucional da OMS — “O que posso te dizer é que, de antemão, se você pratica jejum regularmente, fortalecendo o corpo seguindo os princípios da lei da Hormese¹² [...] você fortalecerá seu sistema imunológico o suficiente para que o coronavírus não seja um problema” (Casasnovas, 2020 *apud* Conspiracy Watch, 2023). No deslizamento dos sentidos, tal sequência aciona uma rede de memórias, de pré-construídos, portanto, uma rede interdiscursiva que resgata sentidos, abrindo caminho para a repetição da significação da prevenção, potencializando, assim, o discurso antivacina: “fortalecer o corpo, aumentar a imunidade, tomar banho frio, tomar suco de cenoura”. Essas leituras são determinadas pelo pré-construído de que

¹² “Hormese é um conceito descrito em 1888 pelo farmacologista alemão Hugo Schulz, ao observar que doses baixas de substâncias tóxicas estimulavam o crescimento de certos fungos”. Disponível em: <http://surl.li/xwugms> Acesso em mar. de 2024.

prevenir é melhor que remediar, cujo corolário é “prevenir é melhor que tratar”. Esses deslizamentos produzem o efeito de sentido da eficácia da profilaxia em detrimento da eficácia do tratamento, reiterando, como consequência, o senso comum de que “vale mais prevenir que curar”. É preciso lembrar que durante a pandemia, a OMS produziu discursos da natureza da prevenção — o uso de máscaras, o isolamento social —, mas essa prevenção se ancora em saberes científicos e não nos do senso comum. Temos, então, a negação, própria das *fake news*, entre duas FDs: a ciência e o senso comum. Essas FDs veiculam o mesmo discurso de prevenção, mas fazem recomendações extremamente diferentes, sendo uma delas baseada em provas empíricas (máscara, isolamento social) e a outra em crenças sem fundamento científico (jejum, banho frio). São FDs falsamente (ou superficialmente) concordantes. O fato de o discurso de prevenção ser plausível e racional é o que pode levar os leitores a aceitarem a (des)informação veiculada por Casanovas sem analisarem criticamente a fonte da informação. Existem resultados de estudos experimentais com leitores de textos plausíveis e implausíveis que sugerem tal efeito de esquecimento da fonte (Pereyra *et al.*, 2014; Bråten, Salmerón, Strømsø, 2016).

O que tal negação deixa de fora são os números assustadores de mortes causadas pelo coronavírus. À época, foram 14,9 milhões entre 2020 e 2021, segundo a OMS.

No escopo dos princípios teóricos da AD relativamente ao conceito de sujeito, sabe-se que, além de fragmentado, ele também é ideologicamente constituído, o que por consequência o determina a uma das FDs. A posição-sujeito assumida por Casanovas, ao mobilizar enunciados relacionados à FD do senso comum no que se refere a práticas preventivistas, estabelece relações ideologicamente determinadas de identidade e similaridade a essa FD.

Em relação à FD da ciência, o sujeito discursivo que aí se mostra posiciona-se, ideologicamente, contrário a ela. A polêmica aí se instaura, portanto, porque são duas posição-sujeito que representam FDs antagônicas (Indursky, 1990). Em outras palavras, a posição sujeito do senso comum refuta um saber que é exterior aos saberes da ciência. O que é prevenção para uma FD, é cura para outra. O que é prescrição para uma FD, é conselho para outra: “Então o melhor conselho que tenho para te dar é: se você não começou ontem, comece hoje [...]” (Casasnovas, 2020 *apud* Conspiracy Watch, 2023).

Há, como já demonstrou Courtine (2014), a negação/rejeição pelo sujeito enunciador de uma formulação anterior do “outro”. O interdiscurso se dá, no interior dessas sequências, sob a forma de “evidências” nas quais as FDs antagônicas encontram-se representadas pela contradição *profilaxia x imunidade*.

Tal leitura analítica dessas sequências converge com as proposições pecheutianas relativamente ao funcionamento da estrutura do interdiscurso: “os elementos do intradiscurso que constituem, no discurso do sujeito, o que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito” (Pêcheux, 1995, p. 147).

Esse discurso da prevenção por meio de práticas profiláticas também ecoa na sequência “Se os dados clínicos confirmarem os resultados biológicos, a doença ligada ao novo coronavírus será em breve uma das mais simples e baratas de tratar e prevenir, entre todas as doenças respiratórias infecciosas.”, proferida por Didier Raoult e seus colaboradores em artigo publicado no *International Journal of Antimicrobial Agents* (Colson; Rolain; Raoult, 2020), o qual esteve no centro de um debate global sobre o uso de cloroquina e hidroxicloroquina no combate ao coronavírus. Ocorre que a posição-sujeito assumida, na divulgação de seus resultados de pesquisa sobre o uso da hidroxicloroquina, é a de médico que, até então, era legitimado por ser membro de uma comunidade de cientistas.

Mas, nessa última sequência, o discurso da prevenção tem relação direta com os valores de uma economia de mercado, nos quais “a mão invisível do mercado” é capaz de resolver todos os problemas — “o custo ‘insignificante da cloroquina’ fará do coronavírus uma doença das mais simples e baratas de tratar e prevenir”. No discurso neoliberal, tudo tem que se mover para permitir o ganho do capital, o qual se faz pela desproteção social em favor da mais-valia — *doença barata de tratar e prevenir*. O funcionamento discursivo da negação da vacina contra o coronavírus se faz, nesse caso, a partir da inscrição do sujeito enunciador em uma FD capitalista, na qual um de seus princípios remete ao individualismo e à ambição pessoal, que recobrem valores e sentidos dessa FD.

Em outra direção de sentidos, identificamos a sequência “o objetivo desta falsa pandemia é vacinar a população mundial com uma vacina extremamente perigosa, fruto de uma manipulação genética do Sars-CoV-2”. No entanto, tem-se aí o movimento discursivo da *denegação*, que se realiza como uma forma de refutação na qual o pré-construído de um saber de uma dada FD antagônica é marcada por uma identificação negativa, obedecendo, assim, à forma Não é Y que P, é X que P (cf. Courtine, 2014), isto é, a vacina não cura, ela é “extremamente perigosa, fruto de uma manipulação genética do Sars-CoV-2”.

A denegação discursiva move-se em direção a um elemento do saber próprio de uma FD que “perturba” o sujeito do discurso. Assim, seu efeito não é a polêmica como no discurso anterior, que nega a vacina. Ao se inscrever em uma FD da ciência, a relação da posição-sujeito aos saberes dessa FD incide sobre um elemento de saber que pode ser dito pelo sujeito do discurso científico, mas que por

ele é denegado, como um recalque que se textualiza em “manipulação genética do Sars-CoV-2”. Nesse caso, tem-se a polêmica “ao inverso”, como se expressa Courtine (2014).

Tendo examinado o trabalho discursivo das *fake news* relativamente às FDs, passemos agora à análise de sequências discursivas heterogêneas, especificamente ao trabalho da citação, a partir do princípio de que seu valor reside em cada formação discursiva, já que “o sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, mas de acordo com as imposições desse lugar discursivo que regulam as citações” (Maingueneau, 1997, p. 86). Citar, na perspectiva discursiva aqui assumida, é a realização, pelo sujeito, de um trabalho discursivo com o dizer do (já) dito do discurso citado, identificável na trama do intradiscurso.

Para a construção da “verdade desejada” pelas *fake news*, há a recorrência a uma “fala perita”, de autoridade. E o que é a autoridade em matéria de discurso, pergunta Maingueneau (1991), senão o nome de um ausente? Responde o linguista: “se a autoridade invocada estivesse presente, seria exposta à discussão e seria anulada como tal” (Maingueneau, 1991, p. 135).

O valor de autoridade associado a qualquer afirmação (é verdade porque eu digo) é geralmente insuficiente, pois cada sujeito deve recorrer à autoridade no que diz respeito a sua posição (Maingueneau, 1991, p. 135). Na ciência, o sujeito discursivo que nela se insere se vale das autoridades legitimadas pelos pares de cada área de saber. E nas *fake news*, o jogo que aí se joga busca encenar uma fala investida de legitimidade, isto é, o que eu digo refere-se a um dizer ou a ditos oriundos de discursos da ordem científica, produzido por um autor com autoridade reconhecida no assunto. Assim, por meio desse

jogo, na formulação do discurso, intenta-se conferir ao que anuncia uma credibilidade. A eficiência de tal procedimento depende, no entanto, da percepção concreta pelos leitores da autoridade das fontes de informação citadas pelo autor da mensagem (Rieh, 2010).

Para construir um efeito de “verdade”, as *fake news* operam com o tipo de citação que Mainguenu (1991) chama de “citação prova”, a qual é usada no curso de uma argumentação, seja para refutá-la, seja para apoiá-la. Esse tipo de citação pode ser utilizado em razão do que se enuncia ou por sua autoria, o que se chama de citação de autoridade. No caso das *fake news* em estudo, a citação de autoridade se dá pelo valor da autoridade científica na construção de um efeito de verdade. Os sujeitos, aqui em estudo, buscam posicionar-se segundo as regras da ordem discursiva da ciência, ou seja, da vontade de verdade do discurso científico.

Analisemos, de agora em diante, o funcionamento da fala perita/de autoridade a partir de estratégias de repetição e de simulação como sujeito proponente de discurso especializado, considerando o pressuposto de que o sujeito, ao produzir um dado discurso, aciona enunciados pré-construídos que, no interior do intradiscurso, suscitam os esquecimentos (1 e 2) de sua incorporação e produzem o efeito da “novidade”, fazendo, assim, funcionar sua “vontade de verdade”.

Com vistas a discorrer sobre a heterogeneidade do discurso antivacina, mobilizamos, nesse percurso analítico, marcas do discurso relatado direto. No *Portal Libertar*, de autoria de Carlos Goes, encontramos o seguinte enunciado: “‘Thimerosal é um dos componentes mais tóxicos que eu conheço, eu não me lembro de nada que seja mais letal’ (Dr. Boyd Haley, perito em Química da Universidade de Kentucky)”.

Nessa sequência, vemos o uso do discurso de autoridade que produz efeitos como a evidência, a verdade e a seriedade de afirmações científicas, se inscrevendo auto-referencialmente, portanto, no lugar do discurso da seriedade (Orlandi, 1983). O Dr. Boyod Haley é autor de um livro que se intitula *Mercury Undercover* e encontramos, no site Wikipédia¹³, a informação oferecida para esse estudioso de que o uso do amalgama em tratamentos dentários, bem como o de mercúrio em vacinas pode causar sérios problemas de saúde. Entretanto, a *The United States Public Health Service*, autoridade nacional de saúde pública nos Estados Unidos, e a *American Dental Association*, associação profissional norte-americana com mais de 160 mil membros, segundo esse mesmo site, rejeitam essas afirmações. Além disso, há vários sites que acusam o estudioso de propagar notícias falsas sobre autismo. Como o discurso de autoridade é o nome de um ausente (Maingueneau, 1997) e seu valor reside na formação discursiva que o conclama, o nome Boyod Haley, seguido de sua credencial, busca o efeito da legitimidade científica, estratégia discursiva utilizada no discurso científico, embora o autor do portal não seja, de fato, reconhecido pelos seus pares e instituições científicas da sua área.

Sabe-se que no discurso científico as autoridades intelectuais são tomadas como legitimadoras do dito e cada área disciplinar tem suas referências próprias. Vemos, nessa reapresentação do discurso segundo, como assevera Maingueneau (1997), por um lado, o distanciamento, que todo discurso, ao citar, introduz com relação ao discurso citado — não sou eu que digo — e, por outro, a autoridade que protege a asserção, já que se apela à autoridade pertinente, que no caso, é uma “autoridade” científica, apesar de haver na internet informações de que as declarações do Dr. Boyd Haley são “mentirosas”.

¹³ https://en.wikipedia.org/wiki/Boyd_Haley

Vejamos mais um exemplo:

Thimerosal, um derivado de mercúrio utilizado como conservante, é uma causa comum de reações sensíveis ou alérgicas (Contact Dermat, 1989; 20: 173-6). Estudos em animais também mostraram que o mercúrio pode inibir a imunidade (Toxicol Appl Pharmacol, 1983; 68: 218-28). [...] Uma revisão recente mostrou que alguns bebês que recebem vacinas contendo thimerosal são expostos a níveis cumulativos de mercúrio superiores àqueles considerados seguros (Pediatrics, 2001; 107: 1147-54).

Há três referências nessa sequência, que seguem mais ou menos normas técnicas de divulgação científica — “Contact Dermat, 1989; 20: 173-6”; “Toxicol Appl Pharmacol, 1983; 68: 218-28”; “Pediatrics, 2001; 107: 1147-54”. No final do texto, encontra-se somente a referência a sites sem os dados completos da origem do texto que possibilitariam a qualquer leitor encontrar os textos citados, ou seja, uma referência completa de acordo com as normas científicas de referência. Desse modo, nos valemos dessa prática leitora na tentativa de identificarmos os discursos alheios aos quais se referiam o autor do site, buscando pelas referências textuais elencadas anteriormente. Na primeira citação, não se identificou nenhuma referência no Google. Na segunda, encontramos, no site da revista *Environmental Health Perspectives* (Perspectivas da Saúde Ambiental), a seguinte indicação bibliográfica: “Rose JQ, Ramsey JC, Wentzler TH, Hummel RA, Gehring PJ. The fate of 2,3,7,8-tetrachlorodibenzo-p-dioxin following single and repeated oral doses to the rat. *Toxicol Appl Pharmacol*. 1976 May;36(2):209–226”. Esse texto trata da ocorrência de tetraclorodibenzofurano em ratos e foi publicado na revista *Toxicologia e Farmacologia Aplicada* (Toxicology and Applied Pharmacology), que divulga pesquisas

sobre a ação de produtos químicos, drogas ou produtos naturais para animais ou seres humanos. A terceira referência – *Pediatrics* – leva a, aproximadamente, 55.100.000 de resultados no Google. Como não há outra indicação técnica que garanta a origem do termo, não é possível verificar sua origem. Quanto ao site explicitado no final do texto, trata-se de um site de vendas de remédios fitoterápicos...

Já no blog *Aviso de Deus*, de autoria do Pastor Maurício Cerqueira, encontramos a referência ao discurso de autoridade textualizado da seguinte forma:

No último 02 de outubro um demógrafo aposentado do Banco Mundial admitiu que as campanhas de vacinação são parte integrante das políticas populacionais do Banco Mundial. John F. May, um dos principais demógrafos do Banco Mundial de 1992 a 2012, disse ao jornal web francês *Sens Public* (e por sua vez transcrito pelo think-tank para o qual May trabalha) que as campanhas de vacinação, especialmente nos chamados “países de alta fertilidade”, são meios para alcançar a redução da população nesses países.

Um estudo publicado em *Toxicologia Humana e Experimental* em maio de 2011 (publicado também aqui no blog), concluiu que “as nações que necessitam de mais doses de vacinas tendem a ter maiores taxas de mortalidade infantil.”

[...]

Depois de um profundo estudo sobre os efeitos da cobertura de vacinas em relação às taxas de mortalidade entre as crianças, os autores Neil Z. Miller e Gary S. Goldman chegaram a essa conclusão preocupante e informaram que “uma inspeção mais detalhada de correlações entre doses de vacina, toxicidade bioquímica ou sinérgica, e taxas de mortalidade infantil, é essencial.” - mas, ingenuamente, concluiu que “todas as nações

ricas e pobres, desenvolvidas e em desenvolvimento, têm a obrigação de determinar se seus calendários de vacinação estão alcançando os objetivos desejados”.

As marcas linguísticas que introduzem o discurso de autoridade nessas sequências discursivas são “um demógrafo aposentado do banco Mundial” e “Um estudo publicado em *Toxicologia Humana e Experimental*”. O demógrafo ao qual fazem referência é John F. May. Buscando, no Google, os textos-fonte dessas citações, encontramos o artigo intitulado “Infant mortality rates regressed against number of vaccine doses routinely given: Is there a biochemical or synergistic toxicity?” (Taxas de mortalidade infantil regrediram contra o número de doses de vacina dado rotineiramente: existe toxicidade bioquímica ou sinérgica?) usado como referência e cujo *link* é fornecido no texto. Fazendo uma leitura da citação “Os meios utilizados para implementar políticas de população são ‘alavancas políticas’ ou ações específicas como campanhas de vacinação ou de planejamento familiar para mudar certas variáveis-chave” trazida no corpo do texto, não podemos dizer, a partir dela, que o autor tenha dito que as campanhas de vacinação “são meios para alcançar a redução da população nesses países”, como alega o pastor Maurício Cerqueira.

Sobre o estudo do uso de vacinas e sua relação com a mortalidade infantil, a conclusão a que chegam seus autores — Neil Z. Miller e Gary S. Goldman — é de que é essencial “uma inspeção mais detalhada de correlações entre doses de vacina, toxicidade bioquímica ou sinérgica, e taxas de mortalidade infantil”¹⁴. Em outras palavras, não há indicação no estudo de uma conclusão derradeira sobre a relação entre mortalidade infantil e vacinas. Além disso, o pastor Maurício Cerqueira diz que o estudo “ingenuamente” afirma que

¹⁴ Goldman, Gary S; Miller, Neil Z. Reaffirming a Positive Correlation Between Number of Vaccine Doses and Infant Mortality Rates: A Response to Critics. *Cureus*. 2023, v. 15, n. 2, e34566, Feb. 2023. DOI: <https://doi.org/10.7759/cureus.34566>.

“todas as nações ricas e pobres, desenvolvidas e em desenvolvimento, têm a obrigação de determinar se seus calendários de vacinação estão alcançando os objetivos desejados”. Ou seja: o discurso de autoridade nesses exemplos parece ter pouco valor, já que a leitura proposta pelo *blog* seria a leitura mais acertada sobre o uso de vacinas e não o que dizem os discursos de autoridades e de natureza científica trazidos à cena. Assim, o discurso de autoridade tem outro efeito daquele do discurso científico, no qual é usado para refutar um argumento/afirmação ou é aceito com essa mesma função. Se nossa hipótese de leitura está certa, nos parece que, no caso em estudo, o discurso científico é um “coadjuvante”, que atua como estratégia discursiva de denegação do regime das verdades científicas.

A leitura desses dados nos autoriza a dizer que o autor do *blog* não tem nenhum compromisso com a veracidade das informações que divulga, bem como há uma negação dos conhecimentos científicos por meio de uma estratégia fraudulenta de citação do discurso de autoridade. Ocorre que o discurso de autoridade, nesse caso, é usado como um simulacro para denegar o discurso científico e fazer valer o efeito de verdade.

Concluindo a discussão

Voltemos às perguntas norteadoras deste estudo: como o discurso antivacina, atualizado nas e pelas *fake news*, em sua formulação e circulação, faz funcionar determinados sentidos e saberes, produzindo efeitos de verdade? Da perspectiva da formulação e circulação desse discurso, tal como pensada pela AD, a partir da análise apresentada, observamos que as *fake news* encenam uma representação de um discurso que quer se mostrar verdadeiro, dotado de credibilidade, jogando com sentidos num entrecruzamento de

vozes e posições discursivas que negam e denegam saberes e sentidos da ciência.

Esse ponto de entrada, que conduziu nossa discussão sobre as *fake news* examinadas, nos direciona para uma compreensão desse fenômeno discursivo de alcance mundial, fomentado por uma prática discursiva que faz trabalhar, nos processos de formulação do sentido, na textualização de seus discursos, uma tensão entre o verdadeiro e o falso, uma vez que são constantemente colocadas em dúvida instituições sociais (ciência e programas de política sanitária) e suas práticas e protocolos de construção de verdade. O que se mostra no funcionamento desse discurso é uma disputa por sentidos, assentada na relação entre os ditos e já ditos da ciência e os outros dizeres e ditos, esses atravessados por crenças e saberes fundamentados em inverdades, mentiras ou falsidades, forjados em narrativas e em fatos inventados e/ou manipulados. Além disso, as *fake news* antivacina, para garantir a veracidade de suas afirmações, no *corpus* em estudo, produzem um simulacro das normas técnicas do discurso científico, o que, às vezes, impossibilita verificar a fonte das autoridades científicas que conclamam e outras vezes demandam um esforço importante de verificação das informações, que nem todos os leitores podem ou estão dispostos a fazer em todas as situações. Os efeitos de tais discursos podem ainda ser potencializados pela abrangência das redes sociais e suas ferramentas de compartilhamento das mensagens, criando fenômenos como as “bolhas de filtro” (Pariser, 2011), que trazem a ilusão de diversidade em meio a um universo de fato restrito a uns poucos sujeitos e discursos. Por isso, é necessário continuar a desenvolver pesquisas que analisem o discurso das *fake news* e testem seus efeitos sobre os leitores, em situações concretas de busca e compartilhamento de informações *online*.

Referências

BRÅTEN, Ivar, SALMERÓN, Ladislao; STRØMSØ, Helge I.. Who said that? Investigating the plausibility-induced source focusing assumption with Norwegian undergraduate readers. **Contemporary Educational Psychology**, v. 46, p. 253-262, July 2016.

CARVALHO, Vanessa Brasil de; MASSARANI, Luisa; MACEDO-ROUET, Mônica. O movimento antivacina no Brasil e na França: uma análise de comentários em páginas do Facebook. **Razón y Palabra**, v. 24, n. 110, p. 497-513, Enero-Abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26807/rp.v25i110.1750>.

CASTILHOS, Washington *et al.* Between trust and mistrust: Source evaluation behaviours of Brazilian and French adolescents searching for scientific information on the Web. **Journal of Information Science**, Dec. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/01655515231214997>.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). Percepção pública da C&T no Brasil – 2019: resumo executivo. Brasília, DF: **Centro de Gestão e Estudos Estratégicos**, 2019. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/CGEE_resumoexecutivo_Percepcao_pub_CT.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

CHARAUDEAU, Patrick. **A manipulação da verdade: do triunfo da negação às sombras da pós-verdade**. Tradução de Dóris de Arruda C. da Cunha e André Luís de Araújo. São Paulo: Contexto, 2022.

CMQV. Coronavírus e hidroxiclороquina: Professor Raoult publica um novo estudo. *In*: CMQV. **Notícias**, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://cmqv.org/noticias/coronavirus-e-hidroxiclороquina-professor-raoult-publica-um-novo-estudo/>. Acesso em: mar. de 2024.

COLSON, Philippe; ROLAIN, Jean-Marc; RAOULT, Didier. Chloroquine for the 2019 novel coronavirus SARS-CoV-2.

International Journal of Antimicrobial Agents, v. 55, n. 3, Mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijantimicag.2020.105923>.

CONSPIRACY Watch. Thierry Casasnovas. *In: Conspiracy Watch: l'observatoire du conspirationnisme. Notice Personnalité*, 19 nov. 2023. Disponível em: https://www.conspiracywatch.info/notice/thierry-casasnovas?gclid=Cj0KCQiAx6ugBhCcARIsAGNmMbhMmx0wUz0NV0Uvk0YDxQ5cflsp4Db6aJxU4mg41pwUjoO8_8jEQ34aAiJbEALw_wcB. Acesso em: mar. de 2024.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2014.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Barueri: Faro, 2018.

EUROPEAN COMMISSION. European citizens' knowledge and attitudes towards science and technology. [Bruxelas]: União Europeia, 2021. (**Special Eurobarometer 516**). Disponível em: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2237> Acesso em: 13 set. 2022.

GOES, Marcos Paulo. **Chutando o pau da barraca**. São Paulo: Caravansarai, 2004.

HUSSAIN, A. *et al.* The Anti-vaccination Movement: A Regression in Modern Medicine. **Cureus**, v. 10, n. 3, e2919, 3 jul. 2018. DOI: 10.7759/cureus.2919

INDURSKY, Freda. Polêmica e denegação: dois fundamentos discursivos da negação. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas, SP, n. 19, p. 117-122, jul./dez. 1990.

INDURSKY, Freda. Discurso, língua e ensino: especificidades e interfaces. *In: TFOUNI, Leda Verdani; MONTE-SERRA, Dionéia Motta; CHIARETTI, Paula (org.). A Análise do Discurso e as suas interfaces*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2011.

LARSON, Heidi J. *et al.* The state of vaccine confidence 2016: global insights through a 67-country survey. **EBioMedicine**, n. 12, p. 295-301, 2016.

MACEDO-ROUET, Mônica *et al.* Adolescents' evaluation of online scientific information in daily life contexts: when sourcing matters. **International Journal of Science Education, Part B**, v. 13, n. 4, p. 311-327, 2023.

MAINGUENEAU, Dominique. **L'analyse du discours**. Paris: Hachette, 1991.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. São Paulo: Pontes, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. São Paulo: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Volatilidade da interpretação: política, imaginário e fantasia. **Cadernos de Linguística**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 310, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/310>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PARISER, Eli. **The filter bubble: What the Internet is hiding from you**. London: Penguin books, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX Michel; FUCHS, Catharine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET,

Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 163-252.

PEREYRA, Guillaume de *et al.* Reader's memory for information sources in simple news stories: Effects of text and task features. **Journal of Cognitive Psychology**, v. 26, n. 2, p. 187-204, 2014.

RIEH, Soo Young. Credibility and cognitive authority of information. *In*: BATES, M.; MAACK, M. N. (ed.) **Encyclopedia of library and information sciences**. 3. ed. New York: Taylor and Francis Group, 2010. p. 1337-1344.

TAGUIEFF, Pierre-André. **Les théories du complot**. Paris: Que sais-je, 2021.

The Discourse on Vaccine Hesitancy: Denial, Disavowal, and Meanings in Dispute¹

DANIELLA LOPES DIAS IGNÁCIO RODRIGUES

JANE QUINTILIANO GUIMARÃES SILVA

MÔNICA MACEDO-ROUET

¹ This study is being developed within the scope of the following research projects: "Littéracies et technologies dans l'enseignement des sciences et dans la lutte contre la désinformation" (CAPES-COFECUB process 88881.712050/2022-01); CNPq/Universal Project "Letramento acadêmico-científico e divulgação científica em contexto de desinformação: formação no ensino superior em diálogo com a sociedade" (process 4009249/2023-8); "Sustentabilidade no cenário pós-pandêmico: desafios e contribuições" (FAPEMIG, APQ-05058-23).

Context

This chapter proposes a reading of the anti-vaccine discourse generated and disseminated through fake news on social media platforms during the COVID-19 pandemic. As a part of scientific denialism, the anti-vaccine discourse, which includes the vaccine hesitancy movement, has become a global phenomenon². The rapid spread of social media has fueled this discourse, leading to an increase in misinformation and falsehoods surrounding the pandemic, circulating knowledge and interpretations that, as Orlandi (2021, p. 3) reminds us, “hang over the metaphorization of a global threat, infecting not only subject-positions but also words and meanings”.

Drawing upon a corpus of texts published on the Web by anti-vaccine “gurus” in Brazil and France, this study focuses on a set of discursive strategies employed by these individuals in constructing the meanings of their discourse. As observed here, these strategies aim at establishing the credibility of the messages conveyed, effectively generating effects of certainty and “truth” for the discourse in production.

To guide this discussion, we anchor our analysis in the theoretical framework of Pêcheux-based Discourse Analysis (DA). We embrace this theoretical and methodological approach because it invites us to scrutinize discursive practices through lenses in a way that problematizes the assumption that there is nothing serene or transparent about them, even though effects of this order — ideological effects, such as the transparency of language and the subject as the origin and owner of their own speech – act as evidence in the subject’s discourse, often without their conscious awareness. In the context

² This study is part of the project Literacy and technologies in science education and in combating disinformation (CAPES-COFECUB no. 20222223954P), coordinated in Brazil by Prof. Dr. Fabiana Komesu (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP) and in France by Prof. Dr. Cédric Fluckiger (Université de Lille).

of fake news, we, along with Pêcheux and other DA theorists as Orlandi and Indursky, understand these practices as arenas of power struggles, clashes of ideological forces, and disputes over meanings that influence the tension between what can and should be said and what cannot regarding the pandemic and its objects. These practices shape meanings, subjects, and their positions in discourse.

We seek to interrogate how fake news, as discursive objects constitutively shrouded in opacity and embedded in networks of meanings and utterances, erases and silences others. As Pêcheux himself suggests, embarking on a theoretical and analytical endeavor of discourse and its practices, revealing its workings, requires that we:

Expose the reader-look to levels opaque to a subject's strategic action (such as the discursive relationship between syntax and lexicon in the regime of statements, with the effect of interdiscourse induced in this regime, in the form of the unsaid that emerges there, as other discourse, discourse of another or discourse of the Other) (Pêcheux, 1995, p. 291).

From this perspective, our investigation into the workings of anti-vaccine fake news discourse delves into meaning production, formulation, and circulation processes that aim to establish credibility for the messages conveyed, generating effects of certainty and “truth” for the discourse in production.

Key questions guiding our analysis include: How does the subject present (or conceal) themselves in their discourse? What meanings are formulated in anti-vaccine fake news discourse, and how does the subject position themselves discursively concerning these formulations? In which ways does the subject pose themselves as a reliable source of information about vaccines? Also, how are other meanings, the sayables (and what was already said) within the order of scientific and health discourse, being erased, silenced, or distorted?

By examining the discursive functioning of scientific denialism, particularly as promoted by vaccine hesitancy movements, we aim to understand how this discourse operates in contemporary society. We analyze how it attempts to impose itself on everyday life through social media, forging meanings that interdict alternative ones.

We argue that this goes beyond mere rhetorical effects or argumentative games seeking to convince or persuade an audience. As Orlandi (2007) reminds us, all meaning is political, invested in a division between permitted and forbidden meanings. This divide is achieved through an ideological effect that interpellates individuals into subjects, making them identify with or reject certain meanings and knowledge. Fake news are discourses whose meaning effects are overwhelming: it threatens us by exposing the vulnerability of life, sowing uncertainty and fear, and questioning democratic societies, their institutions, and the fields of politics, science, medicine, and education.

On the Discursive Functioning of Anti-Vaccine Fake News: Setting Under Scrutiny

In recent years, there has been an increase in fake news spread on social media, especially during the COVID-19 pandemic, weaving a tangled web of narratives such as *vaccines cause harm*, *vaccines lead to autism*, *vaccines alter human DNA*, and so on. The meaning of these statements, paraphrastically speaking, can shift to *vaccines benefit the pharmaceutical industry*, *vaccines are the work of evil forces*, *vaccines are a punishment from a higher power*, or the belief that *it is safer to avoid vaccines — better safe than sorry*. These narratives

are propagated through both verbal and non-verbal communication and have become part of the discursive practices of the anti-vaccine movement.

Within these discursive practices, amplified by digital social networks, there is an intertwining of discourses that circulate meanings, in which those opposed to scientific knowledge operate to deny, discredit, or question the information produced, particularly in the medical field, by creating or distorting facts and narratives through discourse.

The hostility of anti-vaccine discourses, as D’Ancona (2018, p. 26) asserts, embodies a form of scientific denialism. At the core of this movement lies a fundamental rejection of collective or individual immunization. This rejection stems from a deeply held belief in a conspiracy orchestrated by the pharmaceutical industry, with the complicity of the State, to conceal the purported adverse effects of vaccines on the population. This phenomenon aligns with Karl Popper’s (1945) concept of “conspiracy theory,” which he defines as a form of opinion or pseudo-explanation driven by the conviction that social phenomena are determined by the intentions and interests of specific groups of actors (Taguieff, 2021).

Anti-vaccination movements are not a new phenomenon; they are not limited to the Covid-19 pandemic. Their existence can be historically traced back to pandemics that humanity has faced, including the plagues of Antiquity, the Black Death, Smallpox, and the Spanish Flu, the latter two were experienced in the early 20th century.

The origins of vaccine resistance can be traced back to the 18th century when Reverend Edmund Massey in England labeled vaccines as “malignant actions” in his 1722 sermon titled *The Dangerous*

and Sinful Practice of Inoculation. Similar religious opposition was observed in the “New World” earlier, as seen in the writings of Reverend John Williams in Massachusetts, who also argued against vaccines, claiming they were the work of the devil (Cf. Hussain *et al.*, 2018). However, opposition to vaccines was not restricted solely to theological arguments; many also opposed them for political and legal reasons. Following the implementation of laws in Great Britain during the 19th century that made childhood vaccination compulsory, anti-vaccination activists established the Anti-Vaccination League in London. This league advocated the protection of individual liberties against the intervention of Parliament and its compulsory vaccination laws.

The pressure from the league and its followers led the British Parliament to approve a Bill known as the “conscience clause” in 1898, which eliminated penalties for those who chose not to adhere to compulsory vaccination. Despite the introduction and widespread use of vaccines, opposition to them has never completely vanished. This opposition is intermittently expressed in various parts of the world through theological, political, and legal arguments (Hussain *et al.*, 2018).

According to these researchers, a League was created in both the United Kingdom and the United States to ensure parents had the right to choose how to immunize their loved ones. In Brazil, we recall the Vaccine Revolt in 1904, a popular movement in Rio de Janeiro against government measures that mandated vaccination and penalized those who refused to comply.

In France, around 1880, the *Ligue Nationale pour la Liberté des Vaccinations* (National League for Freedom of Vaccinations), whose initial activities were restricted to immunization against smallpox, already existed. Over the years, other vaccines were added

to the list (Carvalho; Massarani; Macedo-Rouet, 2021). According to these researchers, in 1998, the Ministry of Health decided to temporarily suspend hepatitis B vaccination for adolescents in schools due to pressure from French anti-vaccination groups, despite recommendations from the World Health Organization (WHO) suggesting otherwise. However, once the side effects were proven unfounded, vaccination was reintroduced and became mandatory for children in 2018. Another example is the repeal of the compulsory BCG vaccine in 2007, encouraged by the League, although it is still recommended. Additionally, the H1N1 pandemic in 2009 worsened distrust of vaccination in France, leading to a significant increase in negative attitudes, particularly among individuals with lower education and income levels. This suggests a lack of trust in health authorities and the pharmaceutical industry (Carvalho; Massarani; Macedo-Rouet, 2021).

For many years, the benefits of immunization were unquestionably accepted. However, in 1998, a paper published by Dr. Andrew Wakefield in *The Lancet* suggested a link between the MMR vaccine (measles, mumps, and rubella) and autism, reigniting and intensifying opposition to vaccination.

While navigating through distinct historical, political, and cultural periods characterized by the challenges posed by diseases, sanitary practices, and systems, as well as scientific advancements in the field of health that were specific to their respective eras, the COVID-19 pandemic stands out as an event that distinguishes itself from previous epidemiological outbreaks which did not escalate to pandemic proportions. The unique aspect of this event lies in its ability to impact and render vulnerable all individuals, irrespective of their location and timing. Amidst this backdrop, there is a circulation of anti-science discourse through narratives embedded within a realm

of conflicts and disagreements regarding meanings and knowledge as opposed to the established scientific consensus.

In 2019, before the outbreak of the COVID-19 pandemic, the harmful impacts of fake news were already evident in increasing vaccine hesitancy, particularly concerning infectious diseases affecting children. The World Health Organization (WHO) has already identified fake news as one of the ten greatest threats to global health, a dangerous misinformation system, comparable to the transmission of viruses responsible for numerous infectious diseases, such as Ebola, HIV, dengue, and influenza.

Larson *et al.* (2016 *apud* Carvalho; Massarani; Macedo-Rouet, 2021) discovered significant variability in public perceptions of vaccines across the 67 countries analyzed. They noted a more pronounced negative sentiment in Europe, with seven of the ten countries with the lowest confidence in vaccination located in this region, in comparison to other parts of the world. In France, 41% of respondents view vaccines as unsafe, contrasting with the global average of 13%. On the other hand, in Brazil, 97% of the population recognizes the importance of child vaccination (Wellcome Trust, 2018 *apud* Carvalho; Massarani; Macedo-Rouet, 2021). These disparities prompted us to explore the discursive functioning of the anti-vaccine movement, and draw comparisons among countries regarding its disseminators, often regarded by their followers as “gurus”.

What characterizes fake news, in terms of novelty, are the digital technological conditions that enable its production and the widespread circulation of it. Updated in various textual formulations and in different materialities (written, sound, imagery, and a combination of these), they ran (and still do) loose and in abundance on digital social networks through social media such as WhatsApp, Facebook, Instagram, and X, videos on YouTube, websites, and blogs.

With just one click, they multiply at an immeasurable speed through sharing, engagement, and virality, circulating while erasing certain meanings, such as those who use textual formulations such as “vaccines immunize” and similar expressions, that are in line with discussions on the sustainability of life in evident contrast to a neoliberal agenda that, during the early months of the pandemic, dominated discourses in support of the economic market’s sustainability. During this time, the world was dealing with 6.5 million infections and nearly 400 thousand deaths across over 188 countries, as reported by the WHO. Furthermore, under the logic of algorithmic models capable of capturing user profiles, these messages both disperse and condense into fertile spaces for disseminating of misinformation.

In the analysis, we consider that the Internet is the second most popular source for Brazilians and French people seeking information about scientific content (CGEE, 2019; European Commission, 2017). This was noted in the study by Carvalho, Massarani, and Macedo-Rouet (2021). Additionally, the widespread use of the internet has enabled anti-vaccine groups to reach a larger audience in recent years (Poland; Jacobson, 2001 *apud* Carvalho; Massarani; Macedo-Rouet, 2021).

Subject and Meaning in Discourse Production: an Entry Point to Understanding the Functioning of Anti-Vaccine Fake News

To address the objective of this article, which is to discuss the functioning of anti-vaccine fake news discourse from the perspective of its formulation and circulation of meanings within the framework of Discourse Analysis, we will mobilize some concepts such as meaning, subject, discursive formation, and interdiscourse, among

others. These concepts contribute to the theoretical and conceptual framework woven by studies of discourse theory with a foundation in Pêcheutian principles.

Thus, we begin by stating that an important entry point for our reflection is to consider that the meaning of a word is not predetermined or fixed, but rather can vary, slip, shift, and drift, which does not mean that it can be anything, as Pêcheux (1995) assures us in *Semantics and discourse: a criticism of the statement of the obvious /starting the obvious: from semantics to discourse*, one of his most important works. In this work, as he reflects on the material nature of meaning, Pêcheux postulates, as one of his theses on the conception of meaning:

The meaning of a word, expression, and proposition, etc., does not exist 'in itself' [...] but rather, it is determined by the ideological positions that are at play in the socio-historical process in which words, expressions, and propositions are produced (that is, reproduced) (Pêcheux, 1995, p. 147).

Pêcheux maintains this position by considering that ideology provides the evidence that allows a word or utterance to “mean what they surely mean”, thus masking the material character of the meaning of words and utterances under the transparency of language. He also highlights that “the material character of meaning relies on its constitutive dependence on the entire complex of ideological formations” (Pêcheux, 1995, p. 146).

In these propositions, Pêcheux demonstrates that understanding the processes of meaning-making in and on discourse and, therefore, how subjects signify and represent themselves within it, entails understanding that meaning- is not only a matter of “predetermined meaning only by properties of the language (for

example, ‘linguistic’ links between syntax and lexicon), since meaning does not depend only on the language, but on what is external to it” (Pêcheux, 1995, p. 240).

The exteriority referred to does not correspond to an empirical objectivity outside of language but rather is considered within the intrinsic relationship between language and ideology or language and the world. Within this discursive framework, ideology is not taken as individual representations or concealment of reality, but rather as a discursive practice that functions by acting as an effect of the necessary relationship of language (in its material form, not abstract) with history in the process of constitution of subjects and meanings (Orlandi, 2007, p. 28).

This perspective reveals that the ideological dispute for meanings occurs within language itself. It is in and through the materiality of language that discursive processes unfold, inscribed within ideological class relations that are responsible for producing meanings. Considering this, Pêcheux, by problematizing the idealistic view of language, highlights that

the ‘indifference’ of language to class struggle characterizes the relative autonomy of the linguistic system and that, dissymmetrically, the fact that classes are not ‘indifferent’ to language is translated by the fact that every discursive process is inscribed in an ideological relation of classes (Pêcheux, 1995, p. 82).

Considering that meaning and subject constitute each other concerning the ideological formations and positions at stake in a given socio-historical conjuncture, Pêcheux proposes examining this issue through what he calls discursive formation, a concept rooted in historical materialism, which presents itself “as that which, in a given

ideological formation, from a given position in a given conjuncture, determined by the state of the class struggle, determines what can and should be said” (Pêcheux, 1995, p. 147).

It is noteworthy that Pêcheux’s focus on the functioning of discursive formations and interdiscourse in the processes of meaning production stems from his recognition that “every discursive formation conceals, through the transparency of the meaning constituted within it, its dependence on the ‘complex whole in dominance’ of discursive formations, entangled in the complex of ideological formations” (Pêcheux, 1995, p. 148-149). Within this framework, the notion of interdiscourse is also introduced, clarifying that “interdiscourse is constituted entangled in a complex whole of discursive formations that determine them. [...] Interdiscourse is the specific exterior of a discursive formation and is subject to the law of inequality-contradiction-subordination, which characterizes the complex of ideological formations” (Pêcheux, 1995, p. 149).

Firstly, we will consider the discursive formation, a theoretical and analytical tool for Discourse Analysis (DA) discussed and understood by Pêcheux (1995) as a space where the constitution of meanings takes place, i.e., in which words receive their meaning. It is within a discursive formation that the subject of discourse, by identifying with it and aligning themselves within a specific discursive position (subject-position), produces meaning for what they are saying, under the injunction of a given ideological formation, determining what can and should be said. Therefore, following Pêcheux’s argument, meaning does not exist independently or as a preconceived notion of a word. Instead, meaning emerges from the relationships established within a discursive formation and, through it, with the ideological framework that determines it.

Regarding the process of subjectivation of the subject, within a given discursive formation, which is, strictly speaking, where their subjection takes place, Pêcheux, from the perspective of Althusserian theses on the ideological instance, reminds us that it is in this space where individuals are interpellated into speaking subjects (into subjects of *their* discourse) by the discursive formations representing in language the corresponding ideological formations (Pêcheux, 1995, p. 147).

In a different passage within his text, Pêcheux (1995, p. 162-163) explains that “the interpellation of the individual into the subject of his discourse occurs through the identification of the subject with the discursive formation that dominates him”. Further, he adds that this process of identification takes place through the “form-subject” (Pêcheux 1995, p. 167). In this formulation, Pêcheux demonstrates that each ideological formation encompasses one or more interconnected discursive formations, each of which, in turn, functions as a dominant force, determining what can and should be said. Through this lens, Pêcheux upholds the thesis that the same words, expressions, or propositions change their meaning when they transition from one discursive formation to another. Moreover, in a correlated manner “words, expressions, and propositions that are *literally different* can ‘have the same meaning’ within a discursive formation.” (Pêcheux, 1995, p. 148, emphasis in original).

At this point in our discussion, it is pertinent to remember that the term “vaccine” bears a starkly different connotation in the anti-vaccine community compared to scientific research, healthcare, and medical practices. In the discourses of scientific research, the healthcare domain, and medical practices, formulations like “vaccines save lives” prevail. On the other hand, within the anti-vaccine realm, circulating formulations include “vaccines kill” and “vaccines

cause autism”. Each of these antagonistic discursive formations are inhabited by subjects who adhere to distinct ideological formations – one aligned with science and the other with scientific denialism. These ideological frameworks dictate what can and should be uttered, effectively silencing alternative discourses. Therefore, it is not simply a matter of lexical order. Instead, meaning arises from relations constituted within discursive formations (DF) and is implicated in a discursive web that is woven with and among meanings: with the same meaning from a given DF, cut out from a matrix of meaning, through a paraphrastic process (Pêcheux, 1995), but within which there are meanings that cannot be produced. Thus, these are other meanings determined by other discursive formation(s).

Within the framework of DA, the subject is characterized by fragmentation, decentralization, and dispersion. In the context of polemical discourses, as exemplified by the study presented here, two divergent subject-positions emerge due to their affiliation with antagonistic DFs. Consequently, what signifies treatment for one position signifies prophylaxis for another, or what constitutes treatment for one position represents death for another, or, alternatively, what constitutes treatment for one position represents a lack of freedom for another (Indursky, 1990). Due to the conflicting nature of the DFs to which the subject-positions are affiliated, these positions themselves become discordant. This discordance leads to polemical relationships stemming from the clash between two subjects whose discourses are situated within opposing discursive networks (Courtine, 2014). This antagonism makes communication between discursive practices impossible, only allowing for polemics that reject and refute the knowledge of the other through *negation*. *Denegation*, on the other hand, is a process introduced by the French school of psychoanalysis. It occurs when the subject fails to recognize

knowledge inherent to the dominant DF they are affiliated. This can be exemplified by subjects such as doctors who deny the efficacy of vaccines, claiming that their use is not beneficial or that it only serves the interests of the pharmaceutical industry.

As we delve further into this exposition, the focus shifts to the issue of subjection to discourse or to a subject-form, which is dictated by what can and must be said. As Pêcheux and Fuchs (1990, p. 166) discuss, subjects produce their discourse under the influence of ideology and the unconscious without recognizing that their utterances are inscribed within a specific discursive formation. Discourse formation provides subjects with the meanings to employ as objects of their discourse and to signify themselves by signifying or resignifying their utterances.

A form of forgetting pervades the subject of discourse in their relationship with meanings. It is characterized by the inability to recognize that within the words we utter lie other words already spoken, already said, or that “something always speaks before, in a different location, and regardless of the subject of the enunciation” (Pêcheux, 1995, p. 149). This forgetting, referred to as “forgetting number 1” or “ideological forgetting,” stems from the unconscious realm and manifests in the way individuals are influenced by ideology (Pêcheux, 1995). The consequence of forgetting in this situation is the subject’s illusion that the words they use, along with the meanings contained within them, originate from within themselves. This illusion leads them to perceive themselves as the owners and source of their speech as they give substance to their utterances in the flow of their discourse.

Therefore, what is spoken, what is heard, as well as what is left unspoken, silenced, and erased are always influenced by something that has previously been expressed (due to the process of forgetting), by a prior discourse or by a complex whole of discourses. Pêcheux identifies this process as interdiscourse, which is articulated with the concept of ‘memory of saying’.

Pêcheux reminds us that every discourse produced by a subject within a discursive formation depends on interdiscourse (Pêcheux, 1995, p.156). This reiterates that what has been said before in a given discursive formation, regardless of the subject, influences the subject’s enunciations. Therefore, the functioning of a discursive formation is under the injunction of the functioning of its interdiscourse. Interdiscourse serves as the particular exterior of a discursive formation, encompassing and delineating the knowledge/sayings (the sayable) within that formation. In other words, it encompasses everything that has already been and will ever be the object of saying. Consequently, interdiscourse functions by underpinning the meanings that will be produced within discursive formations and their subject-positions. According to Pêcheux (1995, p. 149), interdiscourse is defined as a complex entity with a dominance of discursive formations that are subordinate to the complex of ideological formations. This concept represents an imaginary space where the sayables are located and distributed within discursive formations.

In his work, Pêcheux (1995, p. 151) refers to the process of returning to what has circulated before as the pre-constructed. This element of interdiscourse, determined by ideological interpellation, provides the subject with meanings and knowledge (pre-existing to their discourse) that they appropriate to make objects of their discourse. When the pre-constructed is revisited and updated by

discursive processes within the subject's discourse flow, it activates a specific memory space that resonates within the subject's discourse.

Interwoven into this process are the transverse discourse and the articulation of enunciations. According to Pêcheux (1995, p. 154), “interdiscourse functions as a transverse discourse that traverses and connects the discursive elements constituted by interdiscourse as pre-constructed”. The pre-constructed emerges in the subject's discourses from the articulation of this knowledge, resonating within the thread of discourse, in the intradiscourse. This process occurs through a formulation by the subject, following a syntagmatization of this knowledge into the subject's discourse. This can be seen in the form of repetition, reference, paraphrase, or citation. Regarding these processes of interdiscourse, Pêcheux (1995, p. 167) points out that the subject's discourse is “an effect of interdiscourse upon itself, an ‘interiority’ entirely determined from the exterior”. According to him, this is the result of the work of the form-subject, which “tends to absorb-forget interdiscourse into intradiscourse, so that interdiscourse appears as the pure already-said of intradiscourse” (Pêcheux, 1995, p. 167).

Moreover, when considering the dynamics of interdiscourse and knowledge, it is equally intriguing to examine Courtine's (2014, pp. 99-102) discussion, in which he draws from the works of Pêcheux and Foucault. According to this author, discourse is constituted from the intersection of the level of the enunciation (interdiscourse), representing a non-linear or vertical dimension of the enunciation, and the level of formulation/enunciation (intradiscourse), covering the horizontal, linear, syntagmatic dimension of the enunciation. Courtine (2014, p. 99) discusses this function, considering that the specific domain of knowledge of a discursive formation operates as a principle of discursive acceptability for a set of formulations,

dictating “what can and should be said”, as well as a principle of exclusion, determining “what cannot and should not be said”. These principles operate in both the closure and mobility of the boundaries of a discursive formation.

However, Courtine (2014, p. 100) has pointed out that this closure is “fundamentally unstable, not consisting of a drawn line, but rather inscribed in various discursive formations as a boundary that shifts due to the ideological struggles, in the transformations of the historical conjuncture of a social formation”. Therefore, according to this author, the interdiscourse of a discursive formation should be viewed “as an instance of formation/repetition/transformation of the elements of knowledge” of this space (Courtine, 2014, p. 100).

Based on the aforementioned points, we assume in this work that the processes of forming meaning and the subject, viewed in the relationship between interdiscourse and intradiscourse, demonstrate the point of intersection between language (in the realm of intradiscourse) and history/ideology (in the realm of interdiscourse). The intersection between interdiscourse and intradiscourse enables us to comprehend that there is no direct correlation between language and the world or between words and objects, even though this correlation appears direct due to the illusionary effect resulting from the forms of interpellation by ideology.

This illusionary effect influences the ways in which the subject interprets the world, discursivizes it, and represents themselves in this process. In line with Pêcheux’s insights, this understanding leads us to consider a decentralized subject, constituted in and by the injunctions of ideological formations, and therefore influenced by the historicity of the discursive formations that dominate it. This subject is also

affected by the discourses of other sources of information about the subject (e.g., journalists, NGO members, political parties), which forge the knowledge about which it speaks and will speak.

Searching Meanings on the Discursivization of Vaccine Hesitancy

Drawing from these theoretical-analytical categories and building upon the relationship established by Orlandi (2001), who posits that there are three inseparable moments involved in discourse production — constitution, formulation, and circulation — the aim is to explore certain meanings of anti-vaccine discourse by “listening” to the memory that reverberates its effects from the borderland between discursive formations (DFs), which underpin and define the discourse of negationism.

As previously mentioned, the constitution of discourse production processes takes into consideration interdiscourse, which is related to discursive memory and encompasses “what is known”. Discursive knowledge enables every utterance to emerge as something pre-existing, the aforementioned, and serves as the foundation for what can be said. It supports each verbal manifestation, regulated by the DF determining what can and cannot be said. The formulation of these processes pertains to the methods of saying, and the ways in which anti-vaccine discourse is textualized. In this study, the circulation of these discourses is connected to their dissemination within the context of the pandemic. The dissemination of this discourse both regulates formulations within DFs and allows for the exchange of formulations beyond their boundaries. During the pandemic, in several countries whose governments adhered to discourses based on the formulations “vaccines kill”, “the coronavirus is just a little flu”,

for example, those formulations incited practices that diverged from those recommended by public health policies³.

The corpus analysis was conducted by selecting clues, traces, and cues within discursive sequences, following an analytical reading approach that aims to examine “how repetition and/or its ruptures construct discourse, and, in this way, how subjects constitute and signify themselves” (Indursky, 2011, p. 4).

The concept of “discursive engineering” entails the speaking subject, who holds a specific social position that shapes their identity. The meanings of their words vary based on the roles they embody — such as doctor, scientist, journalist — and stem from a specific discursive formation — religious, neoliberal, or scientific.

The “speaking subjects” of this study are, in Brazilian publications, Marcos Paulo Goes and Maurício Cerqueira. Marcos Paulo Goes identifies himself as a print and digital journalist on his Facebook profile. In addition to his blog — Portal Libertar (which is currently offline) — and videos he maintains online, he is the author of the book “Chutando o Pau da Barraca” (Breaking Bad) published by the publisher Caravansarai and available for purchase on Amazon. The introduction on the back cover of his book states, “This book is recommended only for people who challenge truths. It has taken centuries for some ‘absolute truths’ to fall, but unfortunately, even today, we continue to listen to what others tell us without thinking. May this book help you on your foray into the wonderful world of healthy questioning” (Goes, 2004). Pastor Maurício Cerqueira — <https://pt-br.facebook.com/pr.mauriciocerqueira/> —, who actively promotes his religious discourse on popular social media platforms.

³ Brooks, Brad. Like the flu? Trump’s coronavirus messaging confuses public, pandemic researchers say. *Thomson Reuters*, 14 Mar. 2020. Available in: <https://www.reuters.com/article/idUSKBN2102GV/>. Accessed in: March 2024
JORNAL HOJE. Bolsonaro ataca vacinação infantil contra Covid e espalha desinformação sobre mortes de crianças. G1, 6 jan. 2022. Política. Available in: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/01/06/bolsonaro-ataca-vacinacao-infantil-contr-covid-e-espalha-desinformacao-sobre-mortes-de-criancas.ghtml>. Accessed in: March 2024.

Neither are health experts, and both often self-proclaim themselves as defenders of “truth”.

The French “speakers” are Thierry Casasnovas and Didier Raoult. Thierry Casasnovas is a self-proclaimed “cinematographer” and “hygienism expert” on YouTube, who promotes naturopathy, raw food, and fasting therapy in his videos. He also offers theoretical and practical courses for sale. Additionally, he has questioned the benefits of vaccinating children on several occasions.

Didier Raoult is a French physician and microbiologist who was awarded the prestigious Inserm Prize for Health Research in 2010 and formerly taught at Aix-Marseille University.⁴ He gained significant attention during the COVID-19 pandemic by promoting the use of hydroxychloroquine as a panacea, despite the lack of empirical basis for his claims. He was dubbed “the yellow vest of medicine” by the French people who adopted his stance on hydroxychloroquine, referring to the popular protest movement against the rising cost of living that swept France in 2018⁵. And, Jean-Bernard Fourtillan, a retired professor of medicine and pharmacy at the University of Poitiers, is a self-proclaimed anti-vaccination activist in France. In particular, he considers the expansion of the number of mandatory vaccines for children from 0 to 2 years old to 11 vaccines to be a “crime against humanity”. He was indicted in 2021 for conducting “wild” clinical trials that showed a blatant disregard for scientific ethics.

In the realm of discourse surrounding fake news, we witness a subject-form that corresponds, in Orlandi’s words (2001, p. 45), “to the subject of capitalism, simultaneously determined by external conditions and autonomous (responsible for what they say)”. These

4 INSERM. Remise des Prix Inserm le 30 novembre 2010 au Collège de France. In: INSERM, 17 nov. 2010. Available in: <https://presse.inserm.fr/remise-des-prix-inserm-le-30-novembre-2010-au-college-de-france/14741/>. Accessed in: March 2024.

5 MOUVEMENT des Gilets jaunes. In: Wikipédia. Available in: https://fr.wikipedia.org/wiki/Mouvement_des_Gilets_jaunes. Accessed in: March 2024.

subjects, while presenting themselves as free to express their thoughts, and therefore invested with an illusion of transparency, are coerced by journalistic and scientific institutions that do not legitimize their utterances. This is evident in the fact-checking agencies that aim to counter the spread of fake news.

We cannot overlook the audience that listens to these individuals, as our hypothesis is that they are not seeking a cure for Covid-19, but rather “the truth” about vaccines. They are deniers who operate based on belief rather than fact (Charaudeau, 2022). This means they hold onto knowledge that does not require proof or verification and demand an irrational reading mode, insensitive to contradictions that could lead to other forms of knowledge, such as scientific knowledge. An alternative hypothesis suggests that some of the readers and listeners of these individuals are not necessarily deniers themselves, but are instead swayed by superficial indicators of information credibility, as often happens in online browsing (Castilhos *et al.*, 2023; Macedo-Rouet *et al.*, 2023). Another possibility is that they may be influenced by the phenomenon known as “filter bubbles”, which isolates users from information that goes against their interests and social networks (Pariser, 2011).

In this regard, it is worth emphasizing that negation is essential for the construction of truth (Charaudeau, 2022). Negation not only refutes a truth but also becomes an assertion in itself, opening the way for a “new truth” and establishing conflicts between two divergent subject positions through subscribing to antagonistic DFs.

In the discursive functioning of fake news, we have, on the one hand, polemical negation, which is necessarily constituted by a relationship of contradiction with the utterance it refutes (Maingueneau, 1991), establishing “conflict between two divergent subject-positions affected by antagonistic DFs”, as already mentioned

(Indursky, 1990, p. 119). Deniers reject scientific truth, attempting to assert their “opinion” or belief over their audience. In other words, they deny scientific fact based on their own opinions and beliefs. In France, Professor Didier Raoult, who garnered significant attention during the pandemic for advocating the effectiveness of hydroxychloroquine, was rejected by his peers for implementing unethical clinical studies and providing methodologically unreliable results from the standpoint of scientific practice in health sciences⁶. On the other hand, “denegation falls on an element of knowledge specific to the DF that affects the discourse subject” (Indursky, 1990, p. 120). The researcher explains that this element, which belongs to a realm of knowledge that can be articulated by the subject of the discourse but has not been explicitly denied, continues to be repressed within the DF.

Based on the principle that meanings are constructed within a given DF, we search for discursive sequences in the corpus that indicate the belonging of the enunciating subjects to specific DFs.

The problem with the current health policy – which is a “disease” policy — is that we are detecting where we should be preventing. [...] What I can tell you is that, beforehand, if you practice regular fasting, strengthening your body by following the principles of the law of Hormesis, that is — let’s say stress followed by sufficient integration time — whether with fasting, whether with exposure to cold, whether with physical exercise, whether with breathing... –, well, you will strengthen your immune system enough so that the coronavirus is not a menace. [...] So the best advice I have for you is: if you didn’t start yesterday, start today [...]. A short video, huh! The coronavirus is over. If I were the Minister of Health, this would be solved quickly: a cold and quick bath for everyone, a little carrot juice

⁶ L'EXPRESS.FR, Didier Raoult et son “essai sauvage” : cinq questions sur les accusations de sociétés savantes. L'Express, 28 mai 2023. Sciences et Santé. Available in: <https://www.lexpress.fr/sciences-sante/sante/didier-raoult-et-son-essai-sauvage-cinq-questions-sur-les-accusations-de-societes-savantes-VNRRGAIJVDNFXTPIERTXFDE45VQ/>. Accessed in: March 2024.

that I send to you! (Casasnovas, 2020 *apud* Conspiracy Watch, 2023, our translation).

In the discursive sequence, “the problem with the current health policy — which is a ‘disease’ policy —” it is assumed that the policy implemented by the French government focuses solely on treating diseases rather than preventing them, increasing the expenditure of public funds, one of the arguments also used by Professor Didier Raoult when advocating for the effectiveness of hydroxychloroquine. Another important aspect observed is the interaction between DFs, a reading made possible by the principle that a DF is heterogeneous to itself, as it is impossible to determine its borders, allowing for simultaneous approximation and distancing. As Orlandi (2000, p. 44) states, “it is necessary not to think of discursive formations as homogeneous blocks that function automatically. They are constituted by contradiction, heterogeneous in themselves, and their borders are fluid, continuously configuring and reconfiguring themselves in their relations”.

How do these DFs relate to each other? To which ideological formations do they refer? The discourse subject inscribes their saying in a DF that denies knowledge publicized by science about the preventive forms of COVID-19, calling into question the institutional function of the World Health Organization (WHO) — *What I can tell you is that, in advance, if you practice fasting regularly, strengthening the body following the principles of the law of Hormesis [...] you will enhance your immune system enough so that the coronavirus is not a menace.*

In the shifting of meanings, such a sequence activates a network of memories and pre-constructed, i.e., an interdiscursive network that retrieves meanings, paving the way for the repetition of the

significance of prevention, thus enforcing the anti-vaccine discourse: “strengthen the body, boost immunity, take cold showers, drink carrot juice”. These readings are based on the pre-constructed notion that prevention is better than cure, which unfolds into “prevention is better than treatment”. These shifts produce the meaning effect that prophylactic measures are more effective than treatment methods, thus reinforcing the widely held belief that “prevention is better than cure”. It is important to remember that during the pandemic, the WHO produced discourses of a preventive nature, such as the use of masks and social isolation. This prevention is based on scientific knowledge rather than common sense. Hence, we find denial, a characteristic of fake news, conflicting two opposing DFs: science and common sense. These DFs convey the same discourse of prevention, offering radically different recommendations, one based on empirical evidence (masks, social isolation), while the other is grounded in beliefs without scientific foundation (fasting, cold showers). These DFs are falsely (or superficially) in agreement. The plausibility and rationality of the preventive discourse is what may lead readers to accept the (dis)information presented by Casanovas without critically analyzing the source. Experimental studies have suggested such an effect of forgetting sources for readers of both plausible and implausible texts (Pereyra *et al.*, 2014; Bråten, Salmerón, Strømsø, 2016). This denial fails to acknowledge the staggering death toll caused by the coronavirus. At the time, between 2020 and 2021, there were 14.9 million, according to the WHO.

Within the theoretical principles of Discourse Analysis, concerning the concept of subject, it is understood that, aside from being fragmented, the subject is also ideologically constructed, which consequently determines it to a specific DF. The subject-position assumed by Casanovas, when mobilizing statements related to the DF

of common sense about preventive practices, establishes ideologically determined relations of identity and similarity with this DF. Concerning the DF of science, the unveiled discursive subject positions themselves ideologically against it. Therefore, the controversy arises because two subject positions represent antagonistic DF (Indursky, 1990). In other words, the common-sense subject-position refutes the knowledge external to scientific knowledge. What serves as prevention in one DF is seen as a cure in another. What is considered a prescription in one DF is viewed as advice in another: “So the best advice I can offer you is: if you did not start yesterday, start today [...]” (Casasnovas, 2020 *apud* Conspiracy Watch, 2023).

As demonstrated by Courtine (2014), the enunciating subject denies or rejects a previous formulation of the “other”. Interdiscourse takes place within these sequences as “evidence” in which antagonistic DFs are represented by the contradiction of prophylaxis versus immunity.

The analytical reading of these sequences converges with Pêcheux’s propositions concerning the functioning of the interdiscursive structure: “the elements of intradiscourse that constitute, in the subject’s discourse, what determines it, are re-inscribed in the subject’s own discourse” (Pêcheux, 1995, p. 147).

The discourse of prevention through prophylactic practices also echoes in the sequence “If clinical data confirm the biological results, the disease linked to the new coronavirus will soon be one of the simplest and cheapest to treat and prevent, among all infectious respiratory diseases”, uttered by Didier Raul and his collaborators in an article published in the *International Journal of Antimicrobial Agents* (Colson; Rolain; Raoult, 2020). This statement was at the center of a global debate on the use of chloroquine and hydroxychloroquine in combating the coronavirus. The dissemination of their research

results on the use of hydroxychloroquine presents the subject position of a doctor who, up to that point, had been legitimized by being a member of a community of scientists.

However, in this sequence, the discourse of prevention is directly related to the values of a market economy, in which “the invisible hand of the market” is capable of solving all problems: “the ‘insignificant cost of chloroquine’ will make coronavirus one of the simplest and cheapest diseases to treat and prevent”. In neoliberal discourse, everything must move to allow for capital gain, accomplished through a lack of social protection in favor of surplus value — *a cheap disease to treat and prevent*. The discursive functioning of denying the coronavirus vaccine operates from the inscription of the enunciating subject in a capitalist DF, in which one of its principles is individualism, and personal ambition, which permeate the values and meanings of this DF.

In another direction, we identify the sequence “the objective of this fake pandemic is to vaccinate the world population with an extremely dangerous vaccine, the result of genetic manipulation of Sars-CoV-2”, whose subject of discourse positions themselves as a pharmacist. However, we find a discursive movement of denegation, which takes place as a form of refutation in which the pre-constructed knowledge of an antagonistic DF is marked by a negative identification, thus obeying the form It is not Y that P, it is X that P (cf. Courtine, 2014). In other words, the vaccine does not cure, it is “extremely dangerous, the result of genetic manipulation of Sars-CoV-2”.

Discursive denegation moves towards an element of knowledge within a DF that “disrupts” the subject of discourse. Thus, its effect is not polemic as in the previous discourse, which denies the vaccine. By inscribing themselves in a DF of science, the relationship of the subject-position to the knowledge of this DF falls upon an element

of knowledge that can be said by the subject of scientific discourse, but which is denegated, a repression that is textualized in “genetic manipulation of Sars-CoV-2.” This phenomenon can be viewed as a form of “reverse” polemic, as described by Courtine (2014).

After examining the discursive work of fake news in relation to DFs, we move on to the analysis of heterogeneous discursive sequences, specifically focusing on the work of citation. The value of citation lies in each discursive formation, as “the subject who enunciates from a defined place does not cite who he wants, how he wants, but according to the impositions of this discursive place that regulate citations” (Maingueneau, 1997, p. 86). From the discursive perspective assumed, to cite is the realization, by the subject, of a discursive work with the saying of the (already) said of the cited discourse, identifiable in the intradiscourse plot.

In the construction of “desired truth” by fake news, there is a reliance on an “expert discourse” that carries authority. And what is authority, in matters of discourse, asks Maingueneau (1991), if not the name of an absent person? The linguist replies: “if the invoked authority were present, it would be subjected to scrutiny and ultimately invalidated as such” (Maingueneau, 1991, p. 135).

The value of authority ascribed to any statement (it is true because I say so) is generally insufficient since each subject must rely on authority concerning their position (Maingueneau, 1991, p. 135). In the realm of science, the discourse subject inserts themselves into it by making use of the authority validated by the peers of each field of knowledge. In the realm of fake news, the game at play seeks to stage a speech invested with legitimacy, that is, what is said refers to a saying or sayings from scientific discourses, produced by an author with recognized authority on the subject. This game aims to lend credibility to the discourse. The effectiveness of such an approach,

however, relies on how readers concretely perceive the authority of the information sources cited by the author of the message (Rieh, 2010).

To construct a “truth” effect, fake news operates with the type of citation referred to as “citation-proof” by Maingueneau (1991). This type of citation is used in an argument to either refute or support it. It can be employed based on the content being enunciated or due to the authority of its authorship, known as citation of authority. In the case of the fake news under study, the citation of authority is based on the value of scientific authority in constructing a truth effect. The subjects in this study seek to position themselves according to the rules of the discursive order of science, that is, according to the pursuit of truth within the scientific discourse.

Let us analyze the functioning of “expert/authoritative discourse” based on repetition and simulation strategies as the subject proposer of specialized discourse. We will consider the assumption that when a subject produces a discourse, they activate pre-constructed statements that, within the intradiscourse, raise the “forgetting” (1 and 2) of their incorporation, producing, in turn, the effect of “newness” (Indursky, 2013), and allowing their “willingness truth” to work.

To discuss the heterogeneity of anti-vaccine discourse, we mobilize, in this analytical journey, marks of direct reported discourse. On *Portal Libertar* (Libertarian Portal), authored by Carlos Goes (202x), we came across the following statement: “Thimerosal is one of the most toxic components I know, I don’t remember anything more lethal (Dr. Boyd Haley, Chemistry expert at the University of Kentucky) “.

In this sequence, the use of authoritative discourse produces effects such as the evidence, truth, and seriousness of scientific claims, inscribing itself self-referentially in the place of serious discourse (Orlandi, 1983). Dr. Boyd Haley, author of *Mercury Undercover*, is mentioned on Wikipedia concerning the potentially harmful effects of using amalgam in dental treatments and mercury in vaccines⁷.

However, the United States Public Health Service, the national public health authority in the United States, and the American Dental Association, a North American professional association with over 160,000 members as stated on the same website, refute these claims. Furthermore, multiple websites accuse the scholar of disseminating fake news about autism. Since the discourse of authority is the name of an absent person (Maingueneau, 1997) and its value lies in the discursive formation that invokes it, the name Boyd Haley, along with his credentials, seeks the effect of scientific legitimacy, a discursive strategy used in scientific discourse, even though the author of the portal is not, in fact, recognized by his peers and scientific institutions in the field.

In scientific discourse, intellectual authorities are considered legitimizers of what is said, and each field has its own set of references. In this re-presentation of the second discourse, as Maingueneau (1997) asserts, we can see, on the one hand, the distancing that every discourse, when citing, introduces concerning the cited discourse – it is not I who says it – and, on the other hand, the authority that protects the assertion, in this case, is a scientific “authority”, information on the internet accusing Dr. Boyd Haley of spreading “falsehoods”. Let’s see one more example:

⁷ https://en.wikipedia.org/wiki/Boyd_Haley

Thimerosal, a mercury derivative used as a preservative, is a common cause of sensitive or allergic reactions (Contact Dermat, 1989; 20: 173-6). Animal studies have also shown that mercury can suppress immunity (Toxicol Appl Pharmacol, 1983; 68: 218-28). [...] A recent review showed that some babies who receive thimerosal-containing vaccines are exposed to cumulative mercury levels higher than those considered safe (Pediatrics, 2001; 107: 1147-54).

Three references in this sequence follow roughly the technical standards for scientific dissemination: “Contact Dermat, 1989; 20: 173-6”; “Toxicol Appl Pharmacol, 1983, 68: 218-28”; “Pediatrics, 2001; 107: 1147-54”. However, at the end of the text, there is only a reference to websites without the complete reference according to scientific referencing standards, which would allow any reader to find the cited texts. Thus, we engage in this reading practice attempting to identify the discourses of others to which the author of the referred website, searching for the textual references listed above. No reference was found for the first citation on Google. For the second citation, we found the following bibliographic information on the website of the journal *Environmental Health Perspectives*: “Rose JQ, Ramsey JC, Wentzler TH, Hummel RA, Gehring PJ. The fate of 2,3,7,8-tetrachlorodibenzo-p-dioxin following single and repeated oral doses to the rat. Toxicol Appl Pharmacol. 1976 May;36(2):209–226”. This text discusses the occurrence of tetrachlorodibenzofuran in rats and was published in the journal *Toxicology and Applied Pharmacology*, which publishes research on the effects of chemicals, drugs, or natural products on animals or humans. The third reference — *Pediatrics* — has approximately 55.1 million Google search results. Since there is no other technical indication to guarantee the origin of the term, it is not possible to verify its source. The website explicitly mentioned at the end of the text is an online retailer of herbal remedies.

On the *Aviso de Deus* (God's Notice) blog, authored by Pastor Mauricio Cerqueira, we encountered the authority discourse textualized as follows:

On October 2nd, a retired World Bank demographer admitted that vaccination campaigns are an integral part of the World Bank's population policies. John F. May, a senior demographer at the World Bank from 1992 to 2012, told the French web newspaper *Sens Public* (and in turn transcribed by the think tank where May works) that vaccination campaigns, especially in so-called "high-fertility countries," are means to achieve population reduction in these countries.

A study published in *Human and Experimental Toxicology* in May 2011 (also published here on the blog), concluded that "nations that require more doses of vaccines tend to have higher infant mortality rates."

[...]

After an in-depth study on the effects of vaccine coverage on mortality rates among children, authors Neil Z. Miller and Gary S. Goldman came to this worrying conclusion and reported that "closer inspection of correlations between vaccine doses, biochemical or synergistic toxicity, and infant mortality rates is essential. " - but naively concluded that "all nations, rich and poor, developed and developing, have an obligation to determine whether their vaccination schedules are achieving the desired goals".

The linguistic markers that introduce authoritative discourse in these discursive sequences are "a retired World Bank demographer" and "a study published in *Human and Experimental Toxicology*." The demographer referred to is John F. May. Searching Google for the source texts of these citations, we found the article titled "Infant mortality

rates regressed against the number of vaccine doses routinely given: Is there a biochemical or synergistic toxicity?” (Human & Experimental Toxicology, 30(9), 1420–1428, 2011) used as a reference and whose link is provided in the text. By analyzing the citation “The means used to implement population policies are ‘policy levers’ or specific actions such as vaccination or family planning campaigns to change certain key variables” brought up in the body of the text, we cannot say, based on it, that the author said that vaccination campaigns “are means to achieve population reduction in these countries”, as Pastor Maurício Cerqueira claims.

The study by Neil Z. Miller e Gary S. Goldman investigating the association between vaccine usage and infant mortality concludes that “a more in-depth examination of correlations between vaccine doses, biochemical or synergistic toxicity, and infant mortality rates is essential”⁸. In other words, the study does not provide definitive evidence to establish a conclusive relationship between infant mortality and vaccines. Furthermore, Pastor Maurício Cerqueira criticizes the study for its “naïve” assertion that “all nations, rich and poor, developed and developing, must determine whether their vaccination schedules are achieving the desired goals”. The discourse of authority in this case holds little value since the blog’s interpretation of vaccine usage is deemed more accurate than the official and scientific perspectives presented. The role of authority discourse differs from that of scientific discourse. It is employed to refute an argument or assertion or is accepted for that same purpose. If our reading hypothesis is correct, it appears that in the case under study, scientific discourse serves as an “accessory”, functioning as a discursive strategy to deny the regime of scientific truths.

⁸ Goldman, Gary S; Miller, Neil Z. Reaffirming a Positive Correlation Between Number of Vaccine Doses and Infant Mortality Rates: A Response to Critics. *Cureus*. 2023, v. 15, n. 2, e34566, Feb. 2023. DOI: <https://doi.org/10.7759/cureus.34566>.

The data analysis enables us to conclude that the blog author lacks commitment to the veracity of the information they disseminate. There is a denial of scientific knowledge through a fraudulent strategy of citing authoritative discourse. In this case, authoritative discourse is used as a simulacrum to denegate scientific discourse and uphold the illusion of truth.

Concluding the Discussion

Let us return to the guiding questions of this study: how does anti-vaccine discourse, updated in and by fake news, in terms of formulation and circulation, make certain meanings and knowledge work, producing effects of truth? From the perspective of formulating and circulating this discourse, as conceived by DA, based on the analysis presented, we observe that the fake news stage a representation of a discourse that aims to appear true and credible. This discourse plays with meanings, in an intersection of voices and discursive positions that deny and denegate the knowledge and meanings of science.

This entry point, which guided our discussion of the examined fake news, leads us to an understanding of this discursive phenomenon with global reach. It is fostered by a discursive practice that makes work, in the processes of formulating meaning and in the textualization of their discourses, a tension between the true and the false, since social institutions (science and health policy programs) and their practices and protocols for constructing truth are constantly questioned. The functioning of this discourse reveals a dispute for meaning, stemming from the relationship between the sayings and the already-said of science, as well as others permeated by beliefs and knowledge based on untruths, lies, or falsehoods, fabricated by narratives and/or manipulated facts.

Furthermore, in the corpus examined, anti-vaccine fake news produces a simulacrum of technical norms in scientific discourse to establish the veracity of their claims, which, in turn, makes it challenging to verify the credibility of the scientific authorities cited and may require a considerable amount of effort to confirm the information, a task that not all readers are capable of or willing to undertake in every instance. The effects of such discourses can be further enhanced by the reach of social networks and their message-sharing tools, creating phenomena such as “filter bubbles” (Pariser, 2011), which bring the illusion of diversity within a universe restricted to a few subjects and discourses. Therefore, it is necessary to continue developing research that analyzes the discourse of fake news and tests its effects on readers in particular contexts of online information search and sharing.

References

BRÅTEN, Ivar, SALMERÓN, Ladislao; STRØMSØ, Helge I.. Who said that? Investigating the plausibility-induced source focusing assumption with Norwegian undergraduate readers. **Contemporary Educational Psychology**, v. 46, p. 253-262, July 2016.

CARVALHO, Vanessa Brasil de; MASSARANI, Luisa; MACEDO-ROUET, Mônica. O movimento antivacina no Brasil e na França: uma análise de comentários em páginas do Facebook. **Razón y Palabra**, v. 24, n. 110, p. 497-513, Enero-Abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26807/rp.v25i110.1750>.

CASTILHOS, Washington *et al.* Between trust and mistrust: Source evaluation behaviours of Brazilian and French adolescents searching for scientific information on the Web. **Journal of Information Science**, Dec. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/01655515231214997>.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). Percepção pública da C&T no Brasil – 2019: resumo executivo. Brasília, DF: **Centro de Gestão e Estudos Estratégicos**, 2019. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/CGEE_resumoexecutivo_Percepcao_pub_CT.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

CHARAUDEAU, Patrick. **A manipulação da verdade**: do triunfo da negação às sombras da pós-verdade. Tradução de Dóris de Arruda C. da Cunha e André Luís de Araújo. São Paulo: Contexto, 2022.

CMQV. Coronavírus e hidroxiclороquina: Professor Raoult publica um novo estudo. *In*: CMQV. **Notícias**, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://cmqv.org/noticias/coronavirus-e-hidroxiclороquina-professor-raoult-publica-um-novo-estudo/>. Acesso em: mar. de 2024.

COLSON, Philippe; ROLAIN, Jean-Marc; RAOULT, Didier. Chloroquine for the 2019 novel coronavirus SARS-CoV-2. **International Journal of Antimicrobial Agents**, v. 55, n. 3, Mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijantimicag.2020.105923>.

CONSPIRACY Watch. Thierry Casasnovas. *In*: Conspiracy Watch: l'observatoire du conspirationnisme. **Notice Personnalité**, 19 nov. 2023. Disponível em: https://www.conspiracywatch.info/notice/thierry-casasnovas?gclid=Cj0KCQiAx6ugBhCcARIsAGNmMbhMmx0wUz0NV0Uvk0YDxQ5cflsp4Db6aJxU4mg41pwUjoO8_8jEQ34aAijbEALw_wcB. Acesso em: mar. de 2024.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2014.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Barueri: Faro, 2018.

EUROPEAN COMMISSION. European citizens' knowledge and attitudes towards science and technology. [Bruxelas]: União

Europeia, 2021. (**Special Eurobarometer 516**). Disponível em: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2237> Acesso em: 13 set. 2022.

GOES, Marcos Paulo. **Chutando o pau da barraca**. São Paulo: Caravansarai, 2004.

HUSSAIN, A. *et al.* The Anti-vaccination Movement: A Regression in Modern Medicine. **Cureus**, v. 10, n. 3, e2919, 3 jul. 2018. DOI: 10.7759/cureus.2919

INDURSKY, Freda. Polêmica e denegação: dois fundamentos discursivos da negação. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas, SP, n. 19, p. 117-122, jul./dez. 1990.

INDURSKY, Freda. Discurso, língua e ensino: especificidades e interfaces. *In*: TFOUNI, Leda Verdani; MONTE-SERRA, Dionéia Motta; CHIARETTI, Paula (org.). **A Análise do Discurso e as suas interfaces**. São Carlos, SP: Pedro e João, 2011.

LARSON, Heidi J. *et al.* The state of vaccine confidence 2016: global insights through a 67-country survey. **EBioMedicine**, n. 12, p. 295-301, 2016.

MACEDO-ROUET, Mônica *et al.* Adolescents' evaluation of online scientific information in daily life contexts: when sourcing matters. **International Journal of Science Education, Part B**, v. 13, n. 4, p. 311-327, 2023.

MAINGUENEAU, Dominique. **L'analyse du discours**. Paris: Hachette, 1991.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. São Paulo: Pontes, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. São Paulo: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Volatilidade da interpretação: política, imaginário e fantasia. **Cadernos de Linguística**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 310, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/310>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PARISER, Eli. **The filter bubble**: What the Internet is hiding from you. London: Penguin books, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX Michel; FUCHS, Catharine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 163-252.

PEREYRA, Guillaume de *et al.* Reader's memory for information sources in simple news stories: Effects of text and task features. **Journal of Cognitive Psychology**, v. 26, n. 2, p. 187-204, 2014.

RIEH, Soo Young. Credibility and cognitive authority of information. In: BATES, M.; MAACK, M. N. (ed.) **Encyclopedia of library and information sciences**. 3. ed. New York: Taylor and Francis Group, 2010. p. 1337-1344.

TAGUIEFF, Pierre-André. **Les théories du complot**. Paris: Que sais-je, 2021.

Letramento *versus* escola? Reflexões sobre o letramento no PISA

BERTRAND DAUNAY

TRADUTORES:

GABRIEL GUIMARÃES ALEXANDRE

TIAGO RUAS DIEGUEZ

No campo dos estudos dos letramentos, não é possível ignorar certas questões sobre o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O programa é uma avaliação em larga escala, tendo sido criado em 1997 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a fim de avaliar os sistemas escolares, aplicando testes a uma amostra representativa de alunos de 15 anos, a cada três anos. O primeiro ciclo do PISA ocorreu em 2000, três anos após seu lançamento em 43 entidades (países ou “economias”). O último ciclo, em 2022 (em vez de 2021, em razão da pandemia), envolveu 85 entidades, nem todas membros da OCDE.

Por que o PISA é indispensável para pensar os letramentos? Ora, justamente porque seu quadro teórico se baseia nessa noção, e não foi à toa que o conceito de “letramentos” se difundiu, principalmente em países onde não era muito conhecido. É esse o motivo pelo qual voltarei a falar sobre a relação entre o PISA e o letramento, na continuidade dos trabalhos que Daniel Bart e eu temos feito nos últimos dez anos. Farei essa reflexão não para apresentar o programa e muito menos seus resultados, mas, sim, como foi frequentemente o caso nos trabalhos com Daniel Bart, para identificar alguns paradoxos. De fato, como veremos, o PISA está repleto de paradoxos e de curiosidades, o que chamamos de “piadas” em nosso primeiro livro, de caráter assumidamente polêmico, sobre o assunto (*cf.* Bart; Daunay, 2016). Continuamos a rastrear tais piadas em trabalhos científicos variados, alguns dos quais foram reunidos, inicialmente, em um livro em português, publicado no Brasil (Bart; Daunay, 2018), e mais recentemente, em um livro em francês, publicado na França (Bart; Daunay, 2020), que tratava especificamente do letramento.

Apresentarei, neste texto, algumas piadas paradoxais, que darão uma ideia da necessidade de questionar a seriedade do discurso do PISA, com o objetivo principal de descrever os problemas que o

Programa encontra na escola, o que não é o menor dos paradoxos dessa avaliação. Discutirei a natureza paradoxal do uso do letramento no PISA, examinando cinco dimensões inter-relacionadas, analisando tanto os discursos teóricos, quanto os testes aplicados aos alunos¹.

1 O uso da palavra *literacy*

O primeiro paradoxo que gostaria de apontar diz respeito ao uso ou ao não uso da palavra *literacy*, ainda que o conceito seja apresentado pelo PISA como fundamental. De fato, embora se trate de um conceito internacionalmente reconhecido (o que explica, por exemplo, que o termo tenha sido traduzido para o português como *literacia* – em Portugal – ou como letramento – no Brasil –, duas palavras que quase se equivalem), o texto francês não emprega a palavra *littératie*...

E o não emprego desse conceito se dá com argumentos curiosos, como é frequentemente o caso no discurso do PISA: veremos esse aspecto analisando os jogos de tradução encontrados na primeira “Estrutura de avaliação” do PISA (em inglês, “*Assessment Framework*”), em 1999, tendo em mente que os problemas de tradução no PISA não são pequenos, como já mostramos (Bart; Daunay, 2018).

No trecho a seguir, podemos ver um estranho circunlóquio em francês, que pretende seguir o texto em inglês, mas distorce sua lógica. O texto em inglês anuncia que a expressão “*reading literacy*” foi preferida a uma dessas duas palavras isoladas (“*reading*” ou “*literacy*”), por razões (discutíveis, mas essa é outra questão) que são desenvolvidas no texto: o texto em francês retoma a argumentação literalmente, mas substitui os termos...

¹ O conjunto desses dados encontra-se no extenso *corpus* de textos do PISA, que totaliza quase 12.000 páginas, sem contar as do ciclo de 2022, que ainda não tinham sido publicadas até o momento da redação deste texto (com exceção de uma versão preliminar da estrutura de avaliação).

Quadro 1 – Jogos de tradução (entre inglês e francês) na “Estrutura de avaliação” do PISA

<p>The term “reading literacy” is used in preference to “reading” because it is likely to convey more precisely to a non-expert audience what the survey is measuring. “Reading” is often understood as simply decoding, or reading aloud, whereas the intention of this survey is to measure something broader and deeper. The focus is on the application of reading in a range of situations for various purposes. Historically, the term “literacy” referred to a tool which readers use to acquire knowledge. The term literacy alone is not sufficient since it is too often associated with illiteracy or some minimum level of skill needed to function in a given society (OECD, 1999, p. 20)¹.</p>	<p>L'expression <i>compréhension de l'écrit</i> a été utilisée de préférence à <i>lecture</i> parce qu'elle est susceptible de mieux traduire, pour un public de non-spécialistes, l'idée de ce que l'enquête va mesurer. Par <i>lecture</i>, on entend souvent un simple décodage, ou même le fait de lire à haute voix, alors que l'intention de cette enquête est de mesurer quelque chose de bien plus vaste et de bien plus profond. Nous voulons mettre l'accent sur le fait que la lecture intervient dans une série de situations et sert des fins multiples. Historiquement, le terme anglais <i>literacy</i> a désigné l'outil dont les lecteurs se servent pour acquérir des connaissances. Le terme français <i>littératie</i> ne conviendrait pas, car il est trop souvent associé à la notion d'analphabétisme/illettrisme ou à toute autre façon de désigner un niveau minimum de savoir-faire nécessaire pour fonctionner dans une société donnée (OCDE, 1999, p. 24)².</p>
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vejamos: em inglês, trata-se de explicar a necessidade de empregar conjuntamente as duas palavras – “reading” e “literacy”; em francês, de substituir certas palavras por outras – “lecture” e “littératie” por “compréhension de l'écrit”; e, na parte em que o texto em inglês questiona o significado comumente atribuído a “literacy”, usado de forma isolada (“alone”), o texto em francês diz a mesma coisa, mas identificando uma diferença entre os termos em inglês e

francês, enquanto o que é dito sobre o termo francês, no texto francês, é dito sobre o termo inglês, no texto inglês.

Logo, uma piada... Assim, se em inglês temos uma série coerente (*Reading Literacy, Mathematical Literacy, Scientific Literacy*²), em francês temos estas três denominações para os três domínios envolvidos: *Compréhension de l'écrit, Culture mathématique, Culture scientifique*³.

Na verdade, em francês, a explicação para o não uso do termo é muito mais simples do que as explicações complicadas dadas pelo PISA: é porque *literacy* e suas várias traduções para o francês tiveram má reputação, pois, na França, competiam com a literatura, que é conhecida por ser sacralizada nesse país. Um indício? As hesitações ortográficas que envolveram a tradução de *literacy* para o francês. A escolha de, simplesmente, escrever a parte inicial da palavra com dois *tt* ou apenas um ou a escolha de escrever o final com um *t* ou um *c* diz algo sobre o papel da palavra *littérature* na ortografia da palavra, tendo em mente que os apoiadores da *littéracie* preferem se distinguir da literatura precisamente quando os defensores da literatura buscam negar a relevância de uma palavra concorrente. Também podemos perceber, nessa dinâmica, uma relação com o desejo de aproximar-se ou de libertar-se da grafia inglesa, *literacy*... (ver Barré-De Miniac, 2002; Jaffré, 2004; Chiss, 2008; Delcambre; Lahanier-Reuter, 2012; David, 2015). A escolha de escrever *littéracie*⁴, como no título deste texto, é um compromisso interessante, que adoto aqui⁵.

A propósito, observemos que a versão em francês é baseada em considerações *francesas*, e não em considerações *francófonas*!

2 Em português: "Letramento em leitura", "Letramento matemático" e "Letramento científico". (N. T.).

3 Em português: "Compreensão da escrita", "Cultura matemática" e "Cultura científica". (N. T.).

4 No texto original, em francês, o autor opta pela grafia *littéracie*, pelas razões já expostas. Optamos por explicitar esse jogo de tradução, pois consideramos importante para a reflexão que o autor quer promover; no caso desta tradução em português, contudo, traduziremos o termo sempre como "letramento", para seguir a tradição brasileira. (N. T.).

5 Sem seguir as escolhas feitas pela minha equipe de pesquisa, com base no trabalho realizado como parte da pesquisa financiada pela Agência nacional de pesquisa e dirigida por Isabelle Delcambre, "Les écrits à l'université : Inventaire, Pratiques, Modèles", 2007-2011.

É seguro apostar que, se a tradução francesa tivesse sido feita por equipes compostas essencialmente por especialistas canadenses, suíços ou marroquinos, a grafia *littératie* teria sido a vencedora. De qualquer forma, esse é o primeiro paradoxo que eu gostaria de destacar: embora tivéssemos aqui um conceito internacionalmente suficiente, ele está imerso em uma confusão terminológica, o que nos impede de usufruir da clareza da proposta inicial. Tudo isso mostra a seriedade conceitual do assunto.

2 Do letramento às competências individuais

Para introduzir o nosso segundo paradoxo, fiquemos um pouco com a questão da tradução, mas examinando o caso espanhol, igualmente curioso: nos primeiros textos oficiais do governo espanhol comentando a estrutura de avaliação do PISA (Pajares; Sanz; Rico, 2004), há menção à *alfabetización*; contudo, nos textos que traduzem a “Estrutura de avaliação” de 1999 ou que apresentam seus primeiros resultados, há menção a “*capacidades lectoras, matemáticas, científicas*” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, 2001).

Com efeito, parece que essa escolha não tem sido constante: sem ter realizado uma pesquisa exaustiva, pude observar variações ao longo do tempo e nos países hispanofalantes (particularmente na América Latina): *capacidades lectoras, matemáticas, científicas* são abandonadas em favor de *habilidades, competencias, conocimientos y destrezas lectoras*, etc. Mas, em todos os casos, o que está em jogo são as habilidades individuais e, a esse respeito, as traduções variáveis do mundo hispanofalante não traem o espírito do PISA.

Eis, portanto, o segundo paradoxo que gostaria de mencionar: a conceitualização do letramento no PISA, que acaba reduzindo-o à

competência individual, expurgando sua dimensão social e política. De fato, a não ser que consideremos *letramento* como um simples sinônimo de “capacidade de ler e de escrever”, o que lhe retira toda a relevância, o interesse da noção de letramento é justamente examinar a diversidade e a diversificação das práticas de escrita nas interações entre os indivíduos e a sociedade (como mostra o crescente interesse pela temática no campo desses estudos).

Como Grossmann destacou em 1999, se quisermos ir além da projeção da noção de letramento sobre a de competência, precisamos ir além, como fez Régine Pierre (1994, p. 278 *apud* Grossmann, 1999, p. 140): “o termo literacy designa, ao mesmo tempo, um campo de estudo que abrange as várias dimensões da escrita e sua relação com o oral e um estado, tanto social quanto individual”.

Ora, é precisamente isso que o PISA proclama, com seus muitos comentários sobre a necessidade de levar em conta uma variedade de contextos sociais na avaliação do letramento, como veremos nas manifestações mais adiante. Assim, já na estrutura de avaliação de 1999 (p. 23 *et seq.*), utiliza-se uma expressão que será repetida quase todas as vezes, para definir a compreensão:

O leitor constrói sentido utilizando seus conhecimentos prévios e uma série de indícios relacionados ao texto e à situação, que geralmente são **compartilhados pelos membros de sua cultura ou de sua sociedade**. [...] Queremos enfatizar que a leitura ocorre em uma **série de situações** e serve a **múltiplos propósitos**.

Mas essa dimensão cultural e social da escrita e, portanto, sua variação intrínseca, embora enfatizada no discurso (e particularmente na tradução francesa do termo *literacy* como *culture*), é apenas uma espécie de pano de fundo para a avaliação de competências individuais,

as quais abstraem precisamente qualquer contexto cultural e social específico, já que a compreensão de um texto é avaliada por um mesmo teste em todo o mundo, sem nenhuma consideração de contexto específico.

Dito de outra forma, no PISA, o letramento é reduzido a “competências letradas”: “entendemos por compreensão de escrita a aptidão dos indivíduos em utilizar um texto escrito para atingir objetivos que eles próprios estabeleceram (OCDE, 1999, p. 16) (em inglês: “Reading literacy is defined in terms of individuals’ ability to use written text to achieve their purposes”, OECD, 1999, p. 12).

O PISA parece ilustrar muito bem o primeiro ou até mesmo o segundo modelo de letramento que Lea e Street (1998; 2006) descreveram para os letramentos acadêmicos, mas que podem ser generalizados com bastante facilidade. O primeiro modelo (“habilidades de estudo”) vê a escrita e o letramento como habilidades essencialmente individuais e cognitivas; o segundo modelo (“socialização acadêmica”) pressupõe a necessidade de os alunos se aculturarem aos discursos e a gêneros e discursos disciplinares.

O PISA está longe do terceiro modelo ou da terceira concepção que eles descrevem (sob a expressão “*academic literacies*”), que leva em conta “a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que ‘conta’ como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico”⁶.

Ao citar Street, creio que é necessário mencionar um precursor da abordagem histórica e antropológica do letramento, Jack Goody, que, ao contrário do que Street alegou para encontrar um nicho para si mesmo nos estudos do letramento, não ignorava esses aspectos. Trata-se até mesmo de um eufemismo: a “base antropológica” da noção de

⁶ A tradução da passagem do trabalho mencionado já existe em português, feita pelas tradutoras Adriana Fischer e Fabiana Komesu, publicada em 2014 (ver Lea; Street, 2014). Apropriamo-nos dessa tradução para a citação em questão. (N. T.).

letramento (expressão de Grossmann, 1999, p. 141) imediatamente distanciou Goody de uma abordagem tecnicista e cognitiva da escrita, considerando suas dimensões sociais e políticas mais importantes (cf. Goody, 2007; Nonnon, 2007).

3 A vida “real”

Como vimos, o PISA baseia sua lógica na noção de letramento, que supõe levar em conta a diversidade das práticas efetivas de escrita nos diversos contextos encontrados pelo indivíduo: isso é o que o PISA proclama, embora o negue na prática, como vimos no paradoxo anterior. Gostaria agora de mencionar um terceiro paradoxo, que mina precisamente a lógica do PISA: sua concepção da “realidade”. O PISA destaca constantemente o “mundo real” ou a “vida real”, mas de uma forma que é, pode-se dizer, irrealista! No pequeno grupo de citações a seguir, escolhi passagens que contêm a palavra “real”, baseando-me na estrutura de avaliação de 1999, como fiz até agora. De todo modo, todas essas construções são repetidas constantemente, de forma idêntica ou com pequenas variações, nas edições posteriores da estrutura de avaliação e nos sucessivos relatórios do PISA.

De fato, o real intervém de duas maneiras:

1. Para identificar a que servem ou onde se aplicam as competências avaliadas:

Considera-se essencial que o indivíduo seja capaz de aplicar esse conhecimento em situações do **mundo real** em que a ciência esteja envolvida, em que as afirmações tenham que ser verificadas e as decisões tomadas (OCDE, 1999, p. 67).

As *principais ideias matemáticas* representam conjuntos de conceitos matemáticos inter-relacionados que parecem relevantes no contexto ou em situações da **vida real** (OCDE, 1999, p. 50).

2. Para construir os testes. Estes últimos são, com efeito, construídos através da implementação de contextos considerados como reais:

Os testes são compostos por grupos de itens baseados em trechos de textos que descrevem situações da **vida real** (OCDE, 1999, p. 8).

Um contexto é considerado autêntico se estiver situado no domínio da experiência e das práticas reais dos participantes, em um **cenário real** (OCDE, 1999, p. 60).

As situações do **mundo real** envolvem questões que podem nos afetar como indivíduos (por exemplo, alimentação, uso de energia), como membros de uma comunidade local (por exemplo, tratamento de água, localização de uma usina de energia) e como cidadãos do mundo (por exemplo, aquecimento global, perda de biodiversidade) (OCDE, 1999, p. 74).

O “real” dos testes deve ser um reflexo da realidade do mundo:

Uma das razões por trás desses formatos de teste é tornar as tarefas realistas e permitir que elas reflitam a complexidade da **vida real** (OCDE, 1999, p. 63).

O programa garantirá que os conceitos científicos selecionados sejam aplicados e que as abordagens científicas sejam usadas em situações significativas do **mundo real** que envolvam ideias científicas (OCDE, 1999, p. 73).

Essa estrutura tem como objetivo tornar as tarefas propostas aos alunos tão realistas quanto possível e representar, até certo ponto, a complexidade das situações da **vida real** (OCDE, 1999, p. 77).

Por que não? Ocorre, porém, que esse real complexo é um real idêntico no Marrocos, na França, em todas as regiões desses países... Vejamos este trecho já citado:

As situações do **mundo real** envolvem questões que podem nos afetar como indivíduos (por exemplo, alimentação, uso de energia), como membros de uma comunidade local (por exemplo, tratamento de água, localização de uma usina de energia) e como cidadãos do mundo (por exemplo, aquecimento global, perda de biodiversidade) (OCDE, 1999, p. 74).

Estaremos supondo que cada um dos exemplos dados (alimentação, consumo de energia, tratamento de água, localização de uma usina de energia, aquecimento global, perda de biodiversidade) recobre uma “realidade” idêntica em cada um dos países participantes? Bem se vê que esse novo paradoxo é a base mesma do precedente; pouco importam os contextos: é a competência individual que conta, em um “mundo global”, a cuja adaptação tem sido dedicada, desde 2018, a avaliação de uma “competência global”.

4 A negação do mundo escolar

É preciso considerar que, em sua reivindicação do uso da noção de letramento e da consideração do real, o PISA procura se distanciar do mundo escolar. Independentemente da banalidade dessa proposição, que é um estereótipo recorrente em todos os discursos sobre a escola, é possível identificar aqui um novo paradoxo, nosso quarto.

Vejamos, inicialmente, o que o PISA tem a dizer sobre sua relação com a escola. Trarei uma longa e única citação, pois ela é bastante ilustrativa (OCDE, 1999, p. 13 *et seq.*). O objetivo dessa passagem é ilustrar os aspectos que compõem a “originalidade do programa da OCDE/PISA”; por exemplo, sua concepção dos “conhecimentos e as competências avaliadas”:

Elas não são definidas primariamente como o denominador comum dos currículos escolares nacionais, mas como aptidões consideradas essenciais para a vida futura. Essa é a contribuição mais importante e ambiciosa do programa da OCDE/PISA.

Seria arbitrário estabelecer uma distinção muito rígida entre aptidões ‘escolares’ e aptidões ‘de convívio social’, já que o objetivo da escola sempre foi preparar os jovens para a vida, mas essa distinção, contudo, não deixa de ser importante. Tradicionalmente, os currículos escolares têm sido elaborados principalmente como conjuntos de informações e técnicas a serem dominadas, com menos ênfase, em cada disciplina, na aquisição de aptidões suscetíveis de serem utilizadas em geral na vida adulta. Atribui-se ainda menos importância a competências de ordem ainda mais geral, adquiridas nas diversas disciplinas dos currículos de estudo, que permitem aos indivíduos resolver problemas e aplicar suas ideias e seus saberes às situações que encontram na vida. O programa da OCDE/

PISA não deixa de lado os conhecimentos e competências relacionados aos programas de ensino, mas essencialmente os avalia sob a perspectiva da aquisição de noções e aptidões de caráter geral que permitem explorar os conhecimentos.

Com frequência, o PISA, sob a aparência de ser sério, também é motivo de algumas sérias piadas:

— No início, a escolha metodológica do PISA (“a contribuição mais importante e mais ambiciosa do programa”) estabelece uma distinção entre duas definições de conhecimentos e competências: seja como conteúdo dos currículos escolares, seja como “aptidões consideradas essenciais para a vida futura”; o que subentende que os conteúdos dos currículos escolares não podem ser definidos como “aptidões consideradas essenciais para a vida futura”;

— O subentendido é em seguida explicitado, mas sob a forma de uma denegação: “seria arbitrário estabelecer uma distinção muito estrita entre aptidões ‘escolares’ e aptidões ‘de convívio social’, já que o objetivo da escola sempre foi preparar os jovens para a vida”;

— E a denegação aparece no final da frase: “mas essa distinção, contudo, não deixa de ser importante”. Este é o “sim, mas mesmo assim” da psicanálise (Mannoni, 1969)!;

— E o restante é um desdobramento dessa grande divisão, cuja única função é exaltar os méritos da “contribuição mais importante e mais ambiciosa do programa”... Notem a ausência de qualquer referência que poderia apoiar esse estereótipo de uma escola que, “tradicionalmente, daria menos importância, no âmbito de cada disciplina, à aquisição de aptidões suscetíveis de serem utilizadas em geral na vida adulta”.

Lembre-mo-nos de que identifiquei um paradoxo nessa denegação do mundo escolar. Na verdade, trata-se de um duplo paradoxo:

1) O PISA tem como objetivo avaliar os sistemas escolares, ao mesmo tempo em que afirma estar livre do mundo escolar... Tudo bem, se presumirmos que o mundo escolar está muito distante da vida real – o que o PISA nunca demonstra, embora repita isso várias vezes. Mas o problema é que, ao mesmo tempo, isso nega o que o letramento (estou falando da coisa, não da noção) deve à escola! Como se pudéssemos ignorar o que as propriedades da escrita devem à escola, como dizia Jack Goody (1977, p. 42): “A escola e a escrita estão intrinsecamente ligadas desde suas origens (essa é a razão da dificuldade de separá-las para fins analíticos)”.

Reuter (2006, p. 133), citando essa passagem, insistia nessa dimensão fundamental do letramento em uma “forma escolar”: “Os defensores da *forma escolar*, em particular Bernard Lahire, farão da escrita, especificamente reconstruída, a principal característica da forma escolar”.

E, alguns anos antes, na época do lançamento do PISA, Grossmann (1999, p. 140) afirmou: “O interesse dessa definição está no vínculo que ela estabelece entre três domínios frequentemente desarticulados: o terreno das práticas sociais e das representações, aquele do sistema de escrita e aquele das aprendizagens”.

2) Mas o paradoxo mais gritante, porque parece uma piada, é que são precisamente os exercícios do PISA que correspondem exatamente aos métodos escolares de avaliação de competência, até nos mínimos detalhes desses testes. Já demonstramos isso amplamente com Daniel Bart, e não repetirei aqui a demonstração, mas a ilustrarei com exemplos, que também mostrarão outras dimensões já desenvolvidas em meu texto. Esta será minha quinta e última parte, na qual testarei os paradoxos que descrevi.

5 Os paradoxos em testes

Selecionei um exemplo de exercício de avaliação de leitura de 2018 (o último ciclo cujos itens foram publicados), entre aqueles encontrados no *site* <https://www.oecd.org/pisa-fr/> e comentados no relatório elaborado pelo PISA em 2019.

Esta é a tela de abertura do exercício:

Figura 1 – Introdução do exercício “Fórum de aves”⁷



Fonte: OCDE (2019).

⁷ Nesta e nas próximas, trazemos a figura original em francês e reproduzimos uma figura correspondente, com a tradução em português. (N. T.).

Não há comentários sobre a “realidade” econômica ou social dessa situação... Mas aqui encontramos novamente aquelas figuras fictícias que analisamos em várias ocasiões com Daniel Bart (nos trabalhos já citados), como o agricultor, o carpinteiro, o estudante, etc., que supostamente ilustram a **autenticidade dos contextos** em jogo nos testes do PISA, mas que, na verdade, desnudam sua artificialidade, em todos os aspectos, sobretudo na discrepância entre a preocupação com um ferimento na perna de uma galinha e a epidemia recorrente de gripe aviária, que assolou inúmeras granjas...

Para mim, essa artificialidade é particularmente aparente na imitação de uma situação que os projetistas acreditam estar próxima dos alunos: um fórum de discussão na Internet! Mas observem a questão 1, em que os alunos deveriam simplesmente entender o significado literal da primeira participação de Isabelle_88 na discussão do fórum.

Figura 2 – Questão 1 do exercício “Fórum de aves”, com simulação de fórum de Internet



The screenshot displays a PISA simulation interface. On the left, a sidebar titled "Forum de la volaille" shows "Question 1 / 7" and a list of four multiple-choice options for a question about giving aspirin to a sick chicken. The main content area shows a forum post from "Isabelle_88" titled "Donner de l'aspirine aux poules". The post asks for advice on giving aspirin to a chicken with a leg injury. A reply from "NoemieB79" is partially visible, mentioning a veterinarian's advice.

Forum de la volaille
Question 1 / 7

Référez-vous au forum sur la santé des volailles à droite. Pour répondre à la question, cliquez sur l'un des choix de réponse.

Que veut savoir Isabelle_88 ?

- Si elle peut donner de l'aspirine à une poule blessée.
- À quelle fréquence elle peut donner de l'aspirine à une poule blessée.
- Comment contacter un vétérinaire au sujet d'une poule blessée.
- Si elle peut déterminer le niveau de douleur d'une poule blessée.

La santé de la volaille
Votre ressource en ligne pour des volailles en bonne santé

À propos Forum Photos

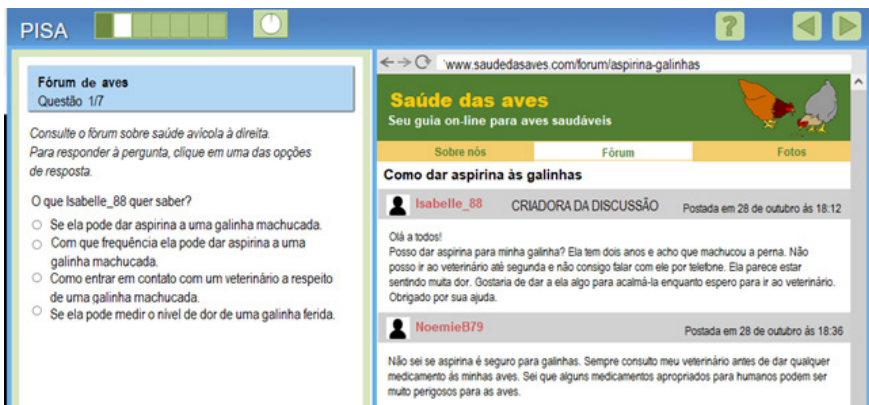
Donner de l'aspirine aux poules

Isabelle_88 INITIATEUR DE LA DISCUSSION Publié le 28 octobre à 19h12

Bonjour à tous !
Est-ce que je peux donner de l'aspirine à ma poule ? Elle a deux ans et je pense qu'elle s'est blessée à la patte. Je ne peux pas aller chez le vétérinaire avant lundi, et je n'arrive pas à l'avoir au téléphone. Elle a l'air d'avoir très mal. J'aimerais lui donner quelque chose pour la soulager en attendant d'aller chez le vétérinaire. Merci pour votre aide.

NoemieB79 Publié le 28 octobre à 19h30

Je ne sais pas si l'aspirine est sans danger pour les poules. Je consulte toujours mon vétérinaire avant de donner des médicaments à mes oiseaux. Je sais que certains médicaments convenant aux humains peuvent être très dangereux pour les oiseaux.



Fonte: OCDE (2019).

Copio novamente, aqui, o conjunto das interações:

Figura 3 – Exercício “Fórum de aves”, com ampliação da simulação de fórum de Internet

<p>Isabelle_88 INITIATEUR DE LA DISCUSSION Publié le 28 octobre à 18h12</p> <p>Bonjour à tous ! Est-ce que je peux donner de l'aspirine à ma poule ? Elle a deux ans et je pense qu'elle s'est blessée à la patte. Je ne peux pas aller chez le vétérinaire avant lundi, et je n'arrive pas à l'appeler au téléphone. Elle a l'air d'avoir très mal. J'aimerais lui donner quelque chose pour la soulager en attendant d'aller chez le vétérinaire. Merci pour votre aide.</p> <p>NoemieB79 Publié le 28 octobre à 18h36</p> <p>Je ne sais pas si l'aspirine est sans danger pour les poules. Je consulte toujours mon vétérinaire avant de donner des médicaments à mes oiseaux. Je sais que certains médicaments convenant aux humains peuvent être très dangereux pour les oiseaux.</p> <p>Monique Publié le 28 octobre à 18h52</p> <p>J'ai déjà donné un cachet d'aspirine à l'une de mes poules blessées. Il n'y a pas eu de problème. Le lendemain, je suis allée chez le vétérinaire mais elle allait déjà mieux. Je crois que ça peut être dangereux si tu lui en donnes trop : ne dépasse pas la dose ! J'espère qu'elle ira mieux !</p> <p>Promos_Aviaires Publié le 28 octobre à 19h07</p> <p>Bonjour ! N'oubliez pas de jeter un coup d'œil à mes offres exceptionnelles sur tous les articles pour oiseaux ! Promotions extraordinaires en ce moment !</p> <p>Boris Publié le 28 octobre à 19h15</p> <p>Est-ce que quelqu'un peut me dire comment savoir si une poule est malade ? Merci.</p> <p>Frank Publié le 28 octobre à 19h21</p> <p>Bonjour Isabelle, Je suis vétérinaire spécialiste des oiseaux. Vous pouvez donner de l'aspirine à vos poules blessées si elles montrent des signes de douleur. Quand je prescris de l'aspirine à des oiseaux, je suis les recommandations du Manuel de pathologie aviaire. Les poules doivent recevoir 5 mg d'aspirine par kg de masse corporelle. Vous pouvez donner cette dose 3 à 4 fois par jour jusqu'à la visite chez le vétérinaire. Il est très important d'avoir un suivi avec votre vétérinaire. Bonne chance !</p>	<p>Isabelle_88 CRIADORA DA DISCUSSÃO Postada em 28 de outubro às 18:12</p> <p>Olá a todos! Posso dar aspirina para minha galinha? Ela tem dois anos e acho que machucou a perna. Não posso ir ao veterinário até segunda e não consigo falar com ele por telefone. Ela parece estar sentindo muita dor. Gostaria de dar a ela algo para acalmá-la enquanto espero para ir ao veterinário. Obrigado por sua ajuda.</p> <p>NoemieB79 Postada em 28 de outubro às 18:36</p> <p>Não sei se aspirina é seguro para galinhas. Sempre consulto meu veterinário antes de dar qualquer medicamento às minhas aves. Sei que alguns medicamentos apropriados para humanos podem ser muito perigosos para as aves.</p> <p>Monique Postada em 28 de outubro às 18:52</p> <p>Certa vez, dei um comprimido de aspirina a uma de minhas galinhas machucadas. Não houve nenhum problema. No dia seguinte, fui ao veterinário, mas ela já estava melhor. Acho que pode ser perigoso se você administrar demais: não exceda a dose! Espero que ela melhore!</p> <p>Promos_Aves Postada em 28 de outubro às 19:07</p> <p>Olá! Não se esqueça de dar uma olhada nas minhas ofertas excepcionais em todos os produtos para pássaros! Promoções extraordinárias no momento!</p> <p>Boris Postada em 28 de outubro às 19:15</p> <p>Alguém pode me dizer como sabemos se uma galinha está doente? Obrigado.</p> <p>Frank Postada em 28 de outubro às 19:21</p> <p>Olá, Isabelle, sou veterinário especializado em aves. Você pode dar aspirina às suas galinhas doentes. Você pode dar aspirina às galinhas machucadas se elas apresentarem sinais de dor. Quando prescrevo aspirina para aves, sigo as recomendações do Manual de Patologia Avícola. As galinhas devem receber 5 mg de aspirina por kg de peso corporal. Essa dose pode ser administrada 3 ou 4 vezes por dia até a visita ao veterinário. É muito importante fazer o acompanhamento com o veterinário. Boa sorte!</p>
---	--

Fonte: OCDE (2019).

Uma ortografia e uma sintaxe impecáveis, uma educação primorosa por parte de cada um que interagiu... Não sei onde o PISA

viu fóruns como esse na Internet *real*, mas acho que viu... na escola! Que melhor ilustração poderia haver da “*escolaridade do letramento, mesmo digital*”? Ou melhor, do chamado letramento do PISA?

É impossível analisar todas as questões, mas apresento aquela que mais me agrada, a sexta:

Figura 4 – Questão 6 do exercício “Fórum de aves”

The figure shows two versions of a PISA forum question interface. The left version is in French, titled "Forum de la volaille" and "Question 6 / 7". The right version is in Portuguese, titled "Fórum de aves" and "Questão 6/7". Both screens display a question about identifying the most reliable author of a forum post and a text box for justification.

Forum de la volaille
Question 6 / 7

Référez-vous au forum sur la santé des volailles à droite.
Pour répondre à la question, cliquez sur l'un des choix de réponse puis tapez votre explication.

Qui a publié la réponse la plus fiable à la question d'Isabelle_88 ?

- NoemieB79
- Monique
- Promos_Aviaires
- Frank

Justifiez votre réponse.

Fórum de aves
Questão 6/7

Consulte o fórum sobre saúde avícola à direita.
Para responder à pergunta, clique em uma das opções de resposta e, em seguida, digite sua explicação.

Quem publicou a resposta mais confiável para a pergunta de Isabelle_88?

- NoemieB79
- Monique
- Promos_Aves
- Frank

Justifique sua resposta.

Fonte: OCDE (2019).

Vejamos o que o PISA tem a dizer sobre isso (OCDE, 2019, p. 98):

Na questão 6, os alunos foram solicitados a identificar o autor da resposta mais confiável para a pergunta de Isabelle_88 e a justificar sua resposta por escrito. As opções A, B e D foram todas consideradas corretas, desde que a justificativa da resposta fosse plausível (por exemplo, a opção A era a mais confiável, pois NoémieB79 disse que consultava sistematicamente seu veterinário antes de fazer qualquer coisa, ou a opção D era a mais plausível, pois Frank disse que era um veterinário especializado em aves). Esse item se enquadra na categoria ‘avaliar a qualidade e a credibilidade’.

Portanto, a opinião de Monique (que relata uma experiência pessoal e se funda em crenças, e não em saberes) é considerada tão confiável quanto a de Noémie (que, pelo menos, diz que não sabe, mas se refere ao saber). Quanto à opinião de Frank, o simples fato de que ele “diz ser um veterinário especializado em aves” é suficiente para torná-lo confiável. Em matéria de luta contra a desinformação, o PISA não parece estar na vanguarda.

O ridículo desse exercício poderia explicar, talvez, o fato de ele ter sido administrado somente durante o teste de campo, sendo abandonado no ciclo de 2018 (OCDE, 2019, p.95)? O PISA não diz nada sobre isso, como é de costume. Mas vejamos a observação sob a tabela de resumo dos níveis de competências no relatório do PISA (*ibid.*): nós nos damos conta de que, dos três itens mencionados, dois estão nesse caso (“Fórum de aves”, que acabamos de mencionar, e “Leite de vaca”); e um deles (“Leite de vaca”), mencionado na tabela, não é analisado no relatório.

Figura 5 – Tabela 1.5.2 do PISA sobre seleções de itens de compreensão de leitura

Tableau I.5.2 **Sélection d'items PISA de compréhension de l'écrit illustrant les niveaux de compétence**

Niveau	Score minimum	Questions (par ordre décroissant du degré de difficulté)	Degré de difficulté (en points PISA)
6	698		
5	626	ÎLE DE PÂQUES – Item publié 6 (CR551Q10)	665
		LE LAIT DE VACHE – Item publié 5 (CR557Q12)	662
		ÎLE DE PÂQUES – Item publié 3 (CR551Q06)	654
		ÎLE DE PÂQUES – Item publié 4 (CR551Q08)	634
4	553	ÎLE DE PÂQUES – Item publié 5 (CR551Q09)	597
		ÎLE DE PÂQUES – Item publié 7 (CR551Q11)	588
		ÎLE DE PÂQUES – Item publié 1 (CR551Q01)	559
3	480	LE LAIT DE VACHE – Item publié 3 (CR557Q07)	539
		ÎLE DE PÂQUES – Item publié 2 (CR551Q05)	513
		LE LAIT DE VACHE – Item publié 7 (CR557Q14)	506
		LE LAIT DE VACHE – Item publié 4 (CR557Q10)	498
2	407	FORUM DE LA VOLAILLE – Item publié 7 (CR548Q09)	466
		FORUM DE LA VOLAILLE – Item publié 3 (CR548Q01)	458
		LE LAIT DE VACHE – Item publié 2 (CR557Q04)	452
		FORUM DE LA VOLAILLE – Item publié 6 (CR548Q07)	409
1a	335	LE LAIT DE VACHE – Item publié 6 (CR557Q13)	406
		FORUM DE LA VOLAILLE – Item publié 2 (CR548Q03)	357
		FORUM DE LA VOLAILLE – Item publié 5 (CR548Q05)	347
1b	262	FORUM DE LA VOLAILLE – Item publié 1 (CR548Q02)	328
		FORUM DE LA VOLAILLE – Item publié 4 (CR548Q04)	328
		LE LAIT DE VACHE – Item publié 1 (CR557Q03)	323
		<i>Tâches portant essentiellement sur la fluidité de la lecture, appelant une réponse négative (avec des phrases ineptes, telles que « Les avions sort faits de chiens »).</i>	
1c	189	<i>Tâches portant essentiellement sur la fluidité de la lecture, appelant une réponse positive (avec des phrases sensées, telles que « La voiture rouge a un pneu crevé ») et se situant au niveau 1c ou en deçà.</i>	

Remarque : les unités LE LAIT DE VACHE et FORUM DE LA VOLAILLE ont uniquement été administrées lors de l'essai de terrain ; leur degré de difficulté, en italique ci-dessus, a donc été estimé sur la seule base des données recueillies lors de l'essai de terrain. Les items PISA ci-dessus ont tous été administrés sur ordinateur (soit lors de l'essai de terrain, soit lors de la campagne définitive en 2018).

Fonte: OCDE (2019).

Portanto, apenas um exercício, “Ilha de Páscoa”, é, ao mesmo tempo, objeto de uma análise no relatório e objeto de uma aplicação no teste de 2018.

Neste texto, em razão da extensão do material, não analiso detalhadamente o item “Ilha de Páscoa” mencionado anteriormente. Entretanto, finalizarei esta seção de análise apresentando a introdução da questão, a título de ilustração, mais uma vez, da ligação entre o PISA e o mundo escolar:

Figura 6 – Introdução do exercício “Ilha de Páscoa”

The figure consists of two screenshots of a PISA exercise introduction. The top screenshot is in French, titled "L'île de Pâques Introduction". It contains the following text: "Imaginez que la bibliothèque locale organise une conférence la semaine prochaine. La conférence sera présentée par un professeur d'une université des environs. Elle parlera de son travail de terrain sur l'île de Pâques, dans l'Océan Pacifique, à plus de 3 200 kilomètres à l'ouest du Chili. Votre classe assistera à la conférence pour votre cours d'histoire. Votre enseignant vous a demandé de faire des recherches sur l'histoire de l'île de Pâques afin que vous connaissiez un peu le sujet avant la conférence. Votre première source est un article de blog écrit par la professeur pendant son séjour sur l'île de Pâques. Pour lire le blog, cliquez sur la flèche « SUIVANT »." The bottom screenshot is in Portuguese, titled "Ilha de Páscoa Introdução". It contains the following text: "Imagine que sua biblioteca local está organizando uma conferência na próxima semana. A palestra será dada por uma professora de uma universidade próxima. Ela contará sobre seu trabalho de campo na ilha de Páscoa, no Oceano Pacífico, a mais de 3.200 quilômetros a oeste do Chile. Sua turma assistirá à palestra como parte da aula de história. Sua professora pediu que vocês pesquisassem a história da Ilha de Páscoa para que conhecessem um pouco sobre o assunto antes da palestra. Sua principal fonte é um artigo de blog escrito pela professora durante a estadia dela na ilha de Páscoa. Para ler o blog, clique no botão "PRÓXIMO"."

Fonte: OCDE (2019).

Conclusão

Esses poucos exemplos tinham o objetivo de ilustrar concretamente como se articulam os paradoxos da relação do PISA com o letramento no cerne mesmo de seu empreendimento, ou seja, em seus testes de avaliação: desde a utilização do termo letramento pelo PISA até a aplicação altamente escolar da escrita, muito distante da chamada “vida real” que ele destaca. Mas, ao contrário, isso não

significaria simplesmente que é impossível pensar o letramento independentemente da forma que a escola lhe dá?

Esses desvios mostram como a própria ideia de letramento, conceito que pode ter tido virtudes heurísticas em diversas disciplinas e trabalhos, se vê resumida pelo PISA a uma concepção reducionista que provavelmente favorecerá o empreendimento do PISA de uma avaliação mecânica de competências individuais, ao custo da perda de uma abordagem social e política da escrita e de suas consequências.

Referências

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. **La Lettre de la DFLM**, v. 30, p. 27-33, 2002.

BART, Daniel; DAUNAY, Bertrand. **Les Blagues à PISA**. Le discours sur l'école d'une institution internationale. Vulaines-sur-Seine: Éditions du Croquant, 2016.

BART, Daniel; DAUNAY, Bertrand. **Pode-se levar a sério o PISA?** O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

BART, Daniel; DAUNAY, Bertrand. La littératie dans le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) : entre sens propre et monde figuré. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, v. 43, p. 63-80, 2020.

CHISS, Jean-Louis. Littératie et didactique de la culture écrite. **Pratiques**, n. 137-138, p. 165-178, 2008.

DAVID, Jacques. Literacy-Littéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept. **Le français aujourd'hui**, v. 3, n. 190, p. 9-22, 2015.

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

GOODY, Jack. Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture: la transmission du Bagre. **L'Homme**, v. 17, n. 1, p. 29-52, 1977.

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

GROSSMANN, Francis. Littératie, compréhension et interprétation des textes. **Repères**, n. 19, p. 139-166, 1999.

JAFFRÉ, Jean-Pierre. La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion. In: BRISSAUD, Catherine; BARRÉ-DE MINIAC, Christine; RISPAIL, Marielle (org.). **La littéracie** : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 21-41.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

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

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

MANNONI, O. *Clefs pour l'imaginaire*. Paris: Seuil, 1969.

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Proyecto PISA**. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación. Madrid: INCE, 2000.

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Conocimientos y destrezas para la vida: primeros resultados del proyecto PISA 2000**: resumen de resultados. Madrid: INCE, 2001.

NONNON, Élisabeth. Goody Jack. Pouvoirs et savoirs de l'écrit / Privat Jean-Marie, Kara Mohammed (coord.). « La littératie. Autour

de Jack Goody ». **Revue française de pédagogie**, n. 161, p. 123-126, oct.-déc. 2007.

OCDE. **Mesurer les compétences et connaissances des élèves**. Un nouveau cadre d'évaluation. Paris: Éditions OCDE, 1999.

OCDE. **Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves**. Paris: Éditions OCDE, 2019.

OECD. **Measuring Student Knowledge and Skills**. A New Framework for Assessment. Paris: Éditions OCDE, 1999.

PAJARES, Ramón; SANZ, Ángel; RICO, Luis. **Aproximación a un modelo de evaluación**: el proyecto PISA 2000. Madrid: INECSE, 2004.

PIERRE, Régine. Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire. *In*: BOYER, Jean-Yves; LEBRUN, Monique. **Évaluer le savoir lire**. Montréal: Les éditions logiques, 1994. p. 275-317.

REUTER, Yves. À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. **Pratiques**, n. 131-132, p. 131-154, 2006.

**La littéracie contre l'école ?
Réflexions sur la littéracie dans le
PISA**

BERTRAND DAUNAY

Dans le domaine des études des littératies, il n'est pas possible d'ignorer certaines questions concernant le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Le programme est une évaluation à grande échelle mise en place en 1997 par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui vise à évaluer les systèmes scolaires en faisant passer des tests à un échantillon représentatif d'élèves de 15 ans, tous les trois ans. Le premier cycle du PISA a eu lieu en 2000, trois ans après son lancement dans 43 entités (pays ou « économies »), le dernier en 2022 (au lieu de 2021, en raison de la pandémie) a concerné 85 entités – n'appartenant pas toutes à l'OCDE.

Pourquoi le PISA est-il indispensable à la réflexion sur les littéracies ? Eh bien précisément parce que son cadre théorique est fondé sur cette notion et qu'il n'est pas pour rien dans sa diffusion, particulièrement dans les pays où elle n'était pas familière. C'est pourquoi je vais revenir ici sur le lien entre le PISA et la littéracie, dans la continuité des travaux que nous avons menés depuis dix ans avec Daniel Bart. Je le ferai non pour présenter le programme et encore moins ses résultats, mais, comme souvent dans nos travaux communs avec Daniel Bart, en identifiant quelques paradoxes. De fait, comme on le verra, le PISA regorge de paradoxes et de curiosités, que nous avons appelées des *blagues* dans notre premier ouvrage sur la question (cf. Bart; Daunay, 2016), de facture polémique, blagues que nous n'avons cessé de traquer dans des travaux scientifiques divers, rassemblés pour certains d'entre eux dans un ouvrage en portugais publié au Brésil (Bart; Daunay, 2018)) et dont l'un des derniers traitait spécifiquement de la littéracie (Bart; Daunay, 2020).

Je présenterai quelques blagues paradoxales qui donneront une idée de la nécessité d'interroger le sérieux du discours du PISA, avec l'objectif principal de décrire les problèmes que le PISA rencontre

avec l'école, ce qui n'est pas le moindre paradoxe de cette évaluation. Je présenterai le caractère paradoxal de l'usage de la littéracie dans le PISA en abordant cinq dimensions liés entre elles, empruntant pour cela aux discours théoriques comme aux tests donnés aux élèves¹.

1 L'usage du mot *literacy*

Le premier paradoxe que j'évoquerai tient à l'usage ou au non-usage du mot *literacy*, dont le concept est pourtant présenté par le PISA comme fondamental. De fait, alors que l'on a là un concept internationalement reconnu (ce qui explique, par exemple, que le terme ait été traduit en portugais par *literacia* – au Portugal – ou par *letramento* – au Brésil, deux mots qui le recourent d'assez près), le texte français n'emploie pas le mot *littératie*...

Et cela, avec des arguments curieux, comme souvent dans le discours du PISA : on le verra en analysant les jeux de traduction qu'on trouve dans le premier « Cadre d'évaluation » du PISA (en anglais « Assessment Framework »), en 1999, sachant que les problèmes de traduction dans le PISA ne sont pas mineurs, comme nous l'avons montré déjà (Bart; Daunay, 2018).

Dans cet extrait, on peut voir un étrange travail de circonlocution en français, qui prétend suivre le texte anglais tout en dénaturant sa logique. Le texte anglais annonce que l'expression « reading literacy » a été préférée à l'un de ces deux mots isolés (« reading » ou « literacy »), pour des raisons (discutables, mais c'est une autre question) qui sont développées dans le texte : le texte français reprend l'argumentation littéralement, mais en remplaçant les termes...

¹ L'ensemble de ces données se trouvant dans l'immense corpus des textes du PISA, de près de 12 000 pages, sans compter ceux du cycle de 2022, dont les textes ne sont pas parus au moment de l'écriture de ce texte (à part une version préliminaire du cadre d'évaluation).

Tableau 1 – Jeux de traduction (entre l’anglais et le français) dans le cadre du PISA

<p>The term “reading literacy” is used in preference to “reading” because it is likely to convey more precisely to a non-expert audience what the survey is measuring. “Reading” is often understood as simply decoding, or reading aloud, whereas the intention of this survey is to measure something broader and deeper. The focus is on the application of reading in a range of situations for various purposes. Historically, the term “literacy” referred to a tool which readers use to acquire knowledge. The term literacy alone is not sufficient since it is too often associated with illiteracy or some minimum level of skill needed to function in a given society. [OECD, 1999, p. 20]</p>	<p>L’expression <i>compréhension de l’écrit</i> a été utilisée de préférence à <i>lecture</i> parce qu’elle est susceptible de mieux traduire, pour un public de non-spécialistes, l’idée de ce que l’enquête va mesurer. Par <i>lecture</i>, on entend souvent un simple décodage, ou même le fait de lire à haute voix, alors que l’intention de cette enquête est de mesurer quelque chose de bien plus vaste et de bien plus profond. Nous voulons mettre l’accent sur le fait que la lecture intervient dans une série de situations et sert des fins multiples. Historiquement, le terme anglais literacy a désigné l’outil dont les lecteurs se servent pour acquérir des connaissances. Le terme français littératie ne conviendrait pas, car il est trop souvent associé à la notion d’analphabétisme/illettrisme ou à toute autre façon de désigner un niveau minimum de savoir-faire nécessaire pour fonctionner dans une société donnée. [OCDE, 1999, p. 24]</p>
--	--

Source : l’auteur.

On le voit : en anglais, il s’agit bien d’expliquer la nécessité de coller les deux mots ; en français, de leur en substituer un autre ; et là où le texte anglais interroge le sens ordinaire de « literacy » employé seul (« alone »), le texte français redit la même chose, mais en identifiant une différence entre les termes anglais et français, alors que ce qui est dit du terme français dans le texte français est dit du terme anglais dans le texte anglais.

Une blague, donc... Du coup, alors qu'en anglais, on a une série cohérente (*Reading Literacy, Mathematical Literacy, Scientific Literacy*), on a en français ces trois dénominations pour les trois domaines concernés : *Compréhension de l'écrit, Culture mathématique, Culture scientifique*.

En fait, en français, l'explication du non-emploi du terme est beaucoup plus simple que les explications contournées que donne le PISA : c'est que *literacy* et ses diverses traductions en français avaient mauvaise presse car, en France, il concurrençait la littérature, qu'on sait sacralisée dans ce pays. Un indice ? Les hésitations orthographiques concernant la traduction de *literacy* en français. Simplement le choix d'écrire le début du mot avec deux *t* ou un seul ou le choix d'écrire la fin avec un *t* ou un *c* dit le rôle du mot *littérature* dans l'orthographe du mot, sachant que les tenants de la littéracie préfèrent précisément s'en distinguer quand les défenseurs de la littérature cherchaient à nier la pertinence d'un mot concurrent... On peut aussi y voir, mais c'est sans doute lié, la volonté de se rapprocher ou de se libérer de la graphie en anglais, *literacy*... (Voir Barré-De Miniac, 2002 ; Jaffré, 2004 ; Chiss, 2008 ; Delcambre, Lahanier-Reuter, 2012 ; David, 2015). Le choix d'écrire *littéracie*, comme dans le titre de ce texte, est un compromis intéressant, que j'adopte ici².

Au passage, observons que la version en français tient à des considérations *françaises*, non à des considérations *francophones* ! Il y a fort à parier que si la traduction française avait été faite par des équipes essentiellement composées de spécialistes canadiens, suisses ou marocains, *littératie* se serait imposée. En tout état de cause, tel est le premier paradoxe que je voulais faire ressortir : alors que l'on tenait là un concept internationalement assez, il se trouve noyé sous

² Sans la suite des choix de mon équipe de recherche, issu des travaux menés dans le cadre de la recherche financée par l'Agence nationale de la recherche et dirigée par Isabelle Delcambre, « Les écrits à l'université : Inventaire, Pratiques, Modèles », 2007-2011.

un fatras terminologique, qui empêche de bénéficier de la clarté de la proposition initiale. Tout cela montre le sérieux conceptuel de l'affaire.

2 De la littéracie aux compétences individuelles

Pour introduire notre deuxième paradoxe, restons un peu sur la question de la traduction, mais en allant examiner le cas espagnol, également curieux : dans les premiers textes officiels du gouvernement espagnol commentant le cadre d'évaluation du PISA (Pajares, Sanz, Rico, 2004), il est question d'*alfabetización* ; mais dans les textes traduisant le « Cadre d'évaluation » de 1999 ou donnant les premiers résultats il est question de « *capacidades lectoras, matemáticas, científicas* » (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000 ; 2001).

En fait, il semble que ce choix n'ait pas été constant : sans avoir fait une enquête exhaustive, j'ai pu observer des variations dans le temps et dans les pays hispanophones (d'Amérique latine particulièrement) : *capacidades lectoras, matemáticas, científicas* sont abandonnés au profit de *habilidades, competencias, conocimientos y destrezas lectoras*, etc. Mais, dans tous les cas, ce sont bien les compétences individuelles qui sont en jeu et, à ce titre, les traductions variables du monde hispanophone ne trahissent pas l'esprit du PISA.

Et c'est là le second paradoxe que je voudrais évoquer : la conceptualisation de la littéracie dans le PISA, qui ramène finalement le concept à la compétence individuelle et en expurge la dimension sociale et politique. De fait, sauf à simplement considérer *littéracie* comme simple synonyme de « capacité à lire et à écrire », ce qui lui enlève tout intérêt, l'intérêt de la notion de littéracie est précisément d'interroger la diversité et la diversification des pratiques de l'écrit

dans les interactions entre individus et société (comme le montre l'intérêt croissant pour le sujet dans le domaine de ces études).

Comme le montrait Grossmann déjà en 1999, si l'on veut dépasser la projection de la notion de *littéracie* sur celle de *compétence*, il faut aller plus loin, comme le fait par exemple Régine Pierre en 1994 (p. 278, citée par Grossmann, 1999, p. 140) : « Le terme *literacy* désigne à la fois un domaine d'étude recouvrant les différentes dimensions de l'écrit et ses rapports avec l'oral, et un état, aussi bien social qu'individuel ».

Or c'est précisément ce que proclame le PISA, qui multiplie les remarques sur la prise en compte des contextes sociaux variés dans l'évaluation de la littéracie, dont on verra les manifestations plus tard. Ainsi, dès le cadre d'évaluation de 1999 (p. 23 *et seq.*), on utilise une expression qui sera répétée presque à chaque fois, pour définir la compréhension :

Le lecteur construit du sens en utilisant ses connaissances antérieures et une série d'indices liés au texte et à la situation, qui sont souvent **partagés par les membres de sa culture ou de sa société**. [...] Nous voulons mettre l'accent sur le fait que la lecture intervient dans une **série de situations** et sert des **fins multiples**.

Mais cette dimension culturelle et sociale de l'écrit et donc leur intrinsèque variation, quoique mise en avant dans le discours (et particulièrement dans la traduction française du terme de *literacy* par *culture*), n'est qu'une sorte de décor pour l'évaluation de compétences individuelles qui font précisément abstraction de toute particularité de contexte culturel et sociale, puisque la compréhension d'un texte est évaluée par un même test dans le monde entier, sans aucune considération de contexte spécifique.

Autrement dit, dans le PISA, la littéracie se réduit aux « compétences littéraciques » : « On entend par *compréhension de l'écrit* l'aptitude des individus à utiliser un texte écrit pour atteindre des buts qu'ils se sont fixés ». (OCDE, 1999, p. 16) (en anglais : « Reading literacy is defined in terms of individuals' ability to use written text to achieve their purposes », OECD, 1999, p. 12).

Le PISA semble assez bien illustrer le premier voire le deuxième modèle de littéracie que Lea et Street (1998 ; 2006) ont décrit concernant les littéracies académiques, mais que l'on peut assez facilement généraliser. Le premier modèle (« *study skills* ») considère l'écriture et la littéracie comme compétence essentiellement individuelle et cognitive ; le deuxième modèle selon eux (« *academic socialization* ») suppose la nécessité d'une acculturation des élèves aux discours et aux genres et discours disciplinaires.

Le PISA est loin du troisième modèle ou troisième conception qu'ils décrivent (sous l'expression « *academic literacies* »), qui prend en compte « la création de sens, l'identité, le pouvoir et l'autorité et met au premier plan la nature institutionnelle de ce qui « compte » comme savoir dans un contexte académique particulier ».

Citant Street, je crois nécessaire de citer un précurseur de l'approche historique et anthropologique de la littéracie, Jack Goody, qui, contrairement à ce que Street a prétendu pour se trouver une niche dans les études sur la littéracie, n'était pas ignorant de ces aspects. C'est même une litote : « l'assise anthropologique » de la notion de littéracie (expression de Grossmann, 1999, p. 141) a tout de suite éloigné Goody d'une approche techniciste et cognitive de l'écriture, en envisageant les dimensions sociales et politiques majeures (Goody, 2007 ; voir Nonnon, 2007).

3 La vie « réelle »

Comme on l'a vu, le PISA fonde sa logique sur la notion de littéracie qui suppose la prise en compte de la diversité des pratiques effectives de l'écrit dans les divers contextes que rencontre l'individu : c'est ce que proclame le PISA, tout en le niant dans les faits, comme on l'a vu dans le paradoxe précédent. Je voudrais maintenant évoquer un troisième paradoxe, qui mine précisément la logique du PISA : sa conception de la « réalité ». Le PISA met en avant constamment le « monde réel » ou la « vie réelle », mais d'une manière, pourrait-on dire, irréaliste ! Dans le petit montage de citation qui suit, j'ai choisi des passages qui contiennent le mot « réel », en puisant dans le cadre d'évaluation de 1999, comme je l'ai fait jusqu'à maintenant. Mais il faut savoir que tous ces propos sont constamment repris, à l'identique ou avec d'infimes variations, dans les éditions ultérieures du cadre d'évaluation et dans les rapports successifs du PISA.

En fait, le réel intervient de deux manières :

1) Pour identifier à quoi servent et où s'appliquent les compétences évaluées :

On considère comme essentiel que l'individu soit capable d'appliquer ces acquis dans des situations du **monde réel** où la science est impliquée, où des affirmations doivent être vérifiées et des décisions prises (OCDE, 1999, p. 67).

Les *idées mathématiques majeures* représentent des assemblages de concepts mathématiques interdépendants qui apparaissent de façon pertinente en contexte ou dans des situations de la **vie réelle** (OCDE, 1999, p. 50).

2) Pour construire les tests. Ces derniers sont en effet construits en mettant en œuvre des contextes considérés comme réels :

Les épreuves sont constituées de groupes d'items fondés sur des extraits de textes décrivant des **situations réelles** (OCDE, 1999, p. 8).

Un contexte est considéré comme authentique s'il se situe dans le domaine du vécu et des pratiques effectives des participants, dans un **cadre réel** (OCDE, 1999, p. 60).

Les situations du **monde réel** mettent en jeu des problèmes qui peuvent nous affecter en tant qu'individus (par exemple, l'alimentation, l'utilisation de l'énergie), en tant que membres d'une collectivité locale (par exemple, le traitement des eaux, le choix de l'emplacement d'une centrale électrique), et en tant que citoyens du monde (par exemple, le réchauffement du globe, la diminution de la biodiversité) (OCDE, 1999, p. 74).

Ce « réel » des tests doit être un reflet de la réalité du monde :

Une des raisons à l'origine de tels formats d'épreuve est de rendre les tâches réalistes et de permettre qu'elles reflètent la complexité de la **vie réelle** (OCDE, 1999, p. 63).

Le programme veillera à ce que les concepts scientifiques sélectionnés soient appliqués et à ce que les démarches scientifiques soient utilisées dans des situations importantes

représentant le **monde réel** et impliquant des idées scientifiques (OCDE, 1999, p. 73).

Cette structure vise à rendre les tâches proposées aux élèves aussi réalistes que possibles et de représenter, dans une certaine mesure, la complexité des situations de la **vie réelle** (OCDE, 1999, p. 77).

Pourquoi pas ? Mais précisément, il se trouve que ce réel complexe est un réel identique au Maroc, en France, dans toutes les régions de ces pays... Prenons cet extrait déjà cité :

Les situations du **monde réel** mettent en jeu des problèmes qui peuvent nous affecter en tant qu'individus (par exemple, l'alimentation, l'utilisation de l'énergie), en tant que membres d'une collectivité locale (par exemple, le traitement des eaux, le choix de l'emplacement d'une centrale électrique), et en tant que citoyens du monde (par exemple, le réchauffement du globe, la diminution de la biodiversité) (OCDE, 1999, p. 74).

Suppose-t-on que chacun des exemples donnés (alimentation, utilisation de l'énergie, traitement des eaux, emplacement d'une centrale électrique, réchauffement du globe, diminution de la biodiversité) recouvre une « réalité » *identique* dans chacun des pays participants ? On voit bien que ce nouveau paradoxe est la base même du précédent : peu importent les contextes : c'est la compétence individuelle qui compte, dans un « monde global », à l'adaptation duquel est d'ailleurs consacrée, depuis 2018, l'évaluation d'une « compétence globale ».

4 La dénégation du scolaire

Il faut savoir que, dans sa proclamation de l'usage de la notion de littéracie et de la prise en compte du réel, le PISA veut se démarquer du monde scolaire. Indépendamment de la banalité de cette proclamation, qui est un stéréotype récurrent dans tous les discours sur l'école, il faut voir là un nouveau paradoxe, notre quatrième.

Voyons d'abord ce que dit le PISA de son rapport à l'école. Je vais proposer une seule et longue citation, car elle est tout à fait illustrative (1999, p. 13 *et seq.*). Ce passage veut illustrer les aspects qui font « L'originalité du programme OCDE/PISA » ; parmi ces dernières, sa conception des *connaissances et les compétences évaluées* :

Celles-ci ne sont pas avant tout définies en tant que dénominateur commun des programmes scolaires nationaux, mais en tant qu'aptitudes jugées essentielles dans la vie future. Il s'agit là de l'apport le plus important et le plus ambitieux du programme OCDE/PISA.

Il serait arbitraire d'établir une distinction trop stricte entre les aptitudes « scolaires » et les aptitudes « à vivre en société », l'école ayant toujours eu pour objectif d'équiper les jeunes pour la vie, mais cette distinction a néanmoins son importance. Traditionnellement, les programmes scolaires sont surtout conçus en tant qu'ensembles d'informations et de techniques à maîtriser, et accordent moins d'importance, dans le cadre de chaque matière, à l'acquisition d'aptitudes susceptibles d'être utilisées en général dans la vie adulte. Ils accordent une importance encore moindre à des compétences d'ordre encore plus général, acquises dans le cadre des diverses matières des programmes d'études, qui permettent à l'individu de résoudre des problèmes et d'appliquer ses idées et ses savoirs aux situations qu'il rencontre dans la vie. Le programme OCDE/PISA ne met pas à l'écart les connaissances et les compétences liées aux programmes

d'enseignement, mais il évalue essentiellement celles-ci dans la perspective de l'acquisition de notions et aptitudes à caractère général permettant d'exploiter les connaissances.

Comme souvent, le PISA, sous des apparences de sérieux, réserve de sérieuses blagues :

— au début, le choix méthodologique du PISA (« l'apport le plus important et le plus ambitieux du programme ») établit une distinction entre deux définitions des connaissances et compétences : soit en tant que contenus des programmes scolaires soit « en tant qu'aptitudes jugées essentielles dans la vie future » ; ce qui sous-entend que les contenus des programmes scolaires ne peuvent être définis comme « aptitudes jugées essentielles dans la vie future » ;

— le sous-entendu est explicité ensuite, mais sous la forme d'une dénégation : « Il serait arbitraire d'établir une distinction trop stricte entre les aptitudes "scolaires" et les aptitudes "à vivre en société", l'école ayant toujours eu pour objectif d'équiper les jeunes pour la vie » ;

— et la dénégation apparaît dans la fin de la phrase : « mais cette distinction a néanmoins son importance »... C'est le « oui mais quand même » de la psychanalyse (Mannoni, 1969) !

— et la suite est un développement de ce grand partage, qui a juste pour fonction de vanter les mérites de « l'apport le plus important et le plus ambitieux du programme »... Notez l'absence de référence qui pourrait assoir ce stéréotype d'une école qui, *traditionnellement, accorderait moins d'importance, dans le cadre de chaque matière, à l'acquisition d'aptitudes susceptibles d'être utilisées en général dans la vie adulte...*

Rappelons-nous que je voyais un paradoxe dans cette dénégation du scolaire. En fait, c'est un double paradoxe :

1) D'une part, le PISA a pour objectif d'évaluer des systèmes

scolaires, tout en prétendant se départir du scolaire... Soit, si l'on suppose que le monde scolaire est éloigné de la vie réelle – ce que le PISA ne démontre jamais tout en le répétant à l'envi. Mais le problème est que cela nie dans le même temps ce que la littéracie (je parle de la chose et non de la notion) doit à l'école ! Comme si l'on pouvait ignorer ce que les propriétés de l'écriture doivent à l'école, comme le disait Jack Goody (1977, p. 42) : « L'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines (d'où la difficulté de les séparer à des fins d'analyse) ».

Reuter (2006, p. 133), citant ce passage, insistait sur cette dimension fondamentale de la littéracie dans une « forme scolaire » : « Les tenants de la *forme scolaire*, et notamment Bernard Lahire, vont faire de l'écrit, reconstruit spécifiquement, le trait majeur de la forme scolaire ».

Et quelques années auparavant, au moment du lancement du PISA, Grossmann (1999, p. 140) affirmait : « L'intérêt de cette définition est le lien qu'elle effectue entre trois domaines souvent disjoints : le terrain des pratiques sociales et des représentations, celui du système de l'écrit, celui des apprentissages ».

2) Mais le paradoxe le plus criant, parce qu'il semble une blague, est que précisément les exercices du PISA rencontrent exactement les modalités scolaires de l'évaluation de compétence, jusque dans le moindre détail de ces tests. Nous l'avons amplement montré avec Daniel Bart, et je ne reprendrai pas ici la démonstration, que je vais cependant illustrer par des exemples, qui montreront aussi d'autres dimensions déjà développées dans ce texte. Ce sera ma cinquième et dernière partie, où je vais comme *tester* les paradoxes que j'ai décrits.

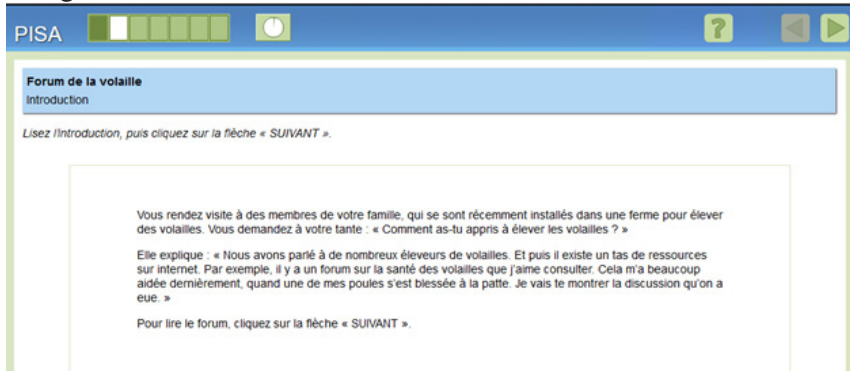
5 Les paradoxes en tests

J'ai sélectionné un exemple d'exercice d'évaluation de la lecture de 2018 (le dernier cycle dont on a les items publiés), parmi ceux qu'on

trouve sur <https://www.oecd.org/pisa-fr/> et dont des commentaires sont faits dans le rapport établi par le PISA en 2019.

Voici l'écran d'ouverture de l'exercice :

Figure 1 – Introduction de l'exercice « Forum de la volaille »



Source : OCDE (2019).

Pas de commentaire sur la « réalité » économique ou sociale peut renvoyer cette situation... Mais on retrouve ici ces figures fictives que nous avons analysées à plusieurs reprises avec Daniel Bart (dans les travaux déjà cités), comme l'agriculteur, le menuisier, l'étudiante, etc., qui sont censées illustrer l'**authenticité des contextes** en jeu dans les tests du PISA, mais qui en fait font éclater leur artificialité, à tous égards, notamment dans l'écart entre la préoccupation pour une blessure à la patte d'une poule et l'épidémie récurrente de grippe aviaire, qui a eu raison de nombreuses exploitations agricoles...

Cette artificialité éclate surtout pour moi dans l'imitation d'une situation que les concepteurs croient proches des élèves : un forum de discussion sur le Net ! Mais voyez plutôt la question 1, dans laquelle les élèves devaient simplement comprendre le sens littéral de la première intervention d'Isabelle_88 sur le forum.

Figure 2 – Question 1 de l'exercice « Forum de la volaille » avec simulation de forum Internet



Source: OCDE (2019).

Je recopie ici l'ensemble des échanges :

Figure 3 – L'exercice « Forum de la volaille » avec l'agrandissement



Source: OCDE (2019).

Une orthographe et une syntaxe impeccables, une exquise politesse de chacun dans les échanges... Je ne sais pas où le PISA a vu des forums comme cela sur le Net *réel*, mais je crois qu'il les a plutôt vus... à l'école ! Peut-on mieux illustrer que cela la *scolarité de la littéracie, même numérique* ? Ou plutôt de la prétendue littéracie du PISA ?

Il est impossible d'étudier toutes les questions, mais je vais présenter celle qui me plaît le plus, la sixième :

Figure 4 – Question 6 de l'exercice « Forum de la volaille »

Forum de la volaille
Question 6 / 7

Référez-vous au forum sur la santé des volailles à droite. Pour répondre à la question, cliquez sur l'un des choix de réponse puis tapez votre explication.

Qui a publié la réponse la plus fiable à la question d'Isabelle_88 ?

- NoemieB79
- Monique
- Promos_Avaires
- Frank

Justifiez votre réponse.

Source: OCDE (2019).

Voici ce qu'en dit le PISA (OCDE, 2019, p. 98) :

Dans la question 6, les élèves sont invités à identifier l'auteur de la réponse la plus fiable à la question d'Isabelle_88 et à justifier leur réponse par écrit. Les options A, B et D sont toutes jugées correctes pour autant que

la justification de la réponse soit plausible (par exemple, l'option A est la plus fiable, car NoémieB79 dit consulter systématiquement son vétérinaire avant toute chose, ou l'option D est la plus plausible, car Frank dit être vétérinaire spécialiste des oiseaux). Cet item se classe dans la catégorie "évaluer la qualité et la crédibilité".

Donc l'avis de Monique (qui dit juste une expérience personnelle et fonde sur des croyances et non des savoirs) est jugé aussi fiable que celle de Noémie (qui au moins dit qu'elle ne sait pas, mais renvoie au savoir). Quant à celui de Frank, le seul fait qu'il « dit être vétérinaire spécialiste des oiseaux » suffit à le rendre crédible ! En matière de lutte contre la désinformation, le PISA n'est pas à la pointe, semble-t-il.

Le ridicule de cet exercice est peut-être ce qui explique qu'il n'ait été administré que lors de l'essai de terrain et abandonné pour le cycle de 2018 (OCDE, 2019, p. 95) ? Le PISA n'en dit rien, comme souvent. Si l'on se rapporte au tableau récapitulatif des niveaux de compétences qui se trouve dans le rapport du PISA (*ibid.*), on se rend compte que, des trois items cités, deux sont dans ce cas (« Forum de la volaille », que nous venons d'évoquer, et « Le lait de vache ») ; et l'un d'eux (« Le lait de vache »), cité dans le tableau, n'est pas analysé dans le rapport.

Figure 5 – Tableau 1.5.2 du PISA sur sélections d'items de compréhension de l'écrit

Tableau 1.5.2 Sélection d'items PISA de compréhension de l'écrit illustrant les niveaux de compétence

Niveau	Score minimum	Questions (par ordre décroissant du degré de difficulté)	Degré de difficulté (en points PISA)
6	698		
5	626	ÎLE DE PÂQUES – Item publié 6 (CR551Q10)	665
		LE LAIT DE VACHE – Item publié 5 (CR557Q12)	662
		ÎLE DE PÂQUES – Item publié 3 (CR551Q06)	654
		ÎLE DE PÂQUES – Item publié 4 (CR551Q08)	634
4	553	ÎLE DE PÂQUES – Item publié 5 (CR551Q09)	597
		ÎLE DE PÂQUES – Item publié 7 (CR551Q11)	588
		ÎLE DE PÂQUES – Item publié 1 (CR551Q01)	559
3	480	LE LAIT DE VACHE – Item publié 3 (CR557Q07)	539
		ÎLE DE PÂQUES – Item publié 2 (CR551Q05)	513
		LE LAIT DE VACHE – Item publié 7 (CR557Q14)	506
		LE LAIT DE VACHE – Item publié 4 (CR557Q10)	498
2	407	FORUM DE LA VOLAILLE – Item publié 7 (CR548Q09)	466
		FORUM DE LA VOLAILLE – Item publié 3 (CR548Q01)	458
		LE LAIT DE VACHE – Item publié 2 (CR557Q04)	452
		FORUM DE LA VOLAILLE – Item publié 6 (CR548Q07)	409
1a	335	LE LAIT DE VACHE – Item publié 6 (CR557Q13)	406
		FORUM DE LA VOLAILLE – Item publié 2 (CR548Q03)	357
		FORUM DE LA VOLAILLE – Item publié 5 (CR548Q05)	347
1b	262	FORUM DE LA VOLAILLE – Item publié 1 (CR548Q02)	328
		FORUM DE LA VOLAILLE – Item publié 4 (CR548Q04)	328
		LE LAIT DE VACHE – Item publié 1 (CR557Q03)	323
		<i>Tâches portant essentiellement sur la fluidité de la lecture, appelant une réponse négative (avec des phrases ineptes, telles que « Les avions sort faits de chiens »).</i>	
1c	189	<i>Tâches portant essentiellement sur la fluidité de la lecture, appelant une réponse positive (avec des phrases sensées, telles que « La voiture rouge a un pneu crevé ») et se situant au niveau 1c ou en deçà.</i>	

Remarque : les unités LE LAIT DE VACHE et FORUM DE LA VOLAILLE ont uniquement été administrées lors de l'essai de terrain ; leur degré de difficulté, en italique ci-dessus, a donc été estimé sur la seule base des données recueillies lors de l'essai de terrain. Les items PISA ci-dessus ont tous été administrés sur ordinateur (soit lors de l'essai de terrain, soit lors de la campagne définitive en 2018).

Source : OCDE (2019).

Un seul exercice donc, « L'île de Pâques », est à la fois l'objet d'une analyse dans le rapport et a fait l'objet d'une administration dans le test de 2018.

Dans ce texte, en raison de la longueur du matériel, je n'analyse pas en détail l'item « Île de Pâques » mentionné ci-dessus. Cependant, je terminerai cette partie de l'analyse en présentant l'introduction de la question, comme illustration, une fois de plus, du lien entre PISA et le monde scolaire :

Figure 6 – Introduction de l'exercice « L'île de Pâques »

The image shows a digital interface for an exercise. At the top, there is a blue header with the text 'L'île de Pâques' and 'Introduction' below it. Below the header, there is a line of text: 'Lisez l'introduction, puis cliquez sur la flèche « SUIVANT ».' In the center, there is a large white box with a thin border containing the following text:

Imaginez que la bibliothèque locale organise une conférence la semaine prochaine. La conférence sera présentée par un professeur d'une université des environs. Elle parlera de son travail de terrain sur l'île de Pâques, dans l'Océan Pacifique, à plus de 3 200 kilomètres à l'ouest du Chili.

Votre classe assistera à la conférence pour votre cours d'histoire. Votre enseignant vous a demandé de faire des recherches sur l'histoire de l'île de Pâques afin que vous connaissiez un peu le sujet avant la conférence.

Votre première source est un article de blog écrit par la professeur pendant son séjour sur l'île de Pâques.

Pour lire le blog, cliquez sur la flèche « SUIVANT ».

Source : OCDE (2019).

Conclusion

Ces quelques exemples voulaient illustrer concrètement comment jouent, dans le cœur même de l'entreprise du PISA, à savoir les tests d'évaluation, les paradoxes que j'ai voulu mettre en lumière quant au rapport du PISA avec la littéracie : de l'usage qu'il fait du terme de littéracie à la mise en œuvre très scolaire de l'écrit, loin de la prétendue « vie réelle » qu'il met en exergue. Mais à contrario, cela ne dirait-il pas tout simplement qu'il est impossible de penser la littéracie indépendamment de la forme que lui donne l'école ?

On a vu par ce détour comment l'idée même de littéracie, concept qui a pu avoir des vertus heuristiques dans nombre de disciplines et de travaux (comme le montre très bien le texte de cadrage de notre colloque), se voit ramenée par le PISA à une conception réductrice qui est à même de favoriser l'entreprise du PISA d'une l'évaluation mécanique de compétences individuelles, au prix de la perte d'une approche sociale et politique de l'écrit et de ses conséquences.

Références

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. **La Lettre de la DFLM**, v. 30, p. 27-33, 2002.

BART, Daniel; DAUNAY, Bertrand. **Les Blagues à PISA**. Le discours sur l'école d'une institution internationale. Vulaines-sur-Seine: Éditions du Croquant, 2016.

BART, Daniel; DAUNAY, Bertrand. **Pode-se levar a sério o PISA?** O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

BART, Daniel; DAUNAY, Bertrand. La littératie dans le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) : entre sens propre et monde figuré. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, v. 43, p. 63-80, 2020.

CHISS, Jean-Louis. Littératie et didactique de la culture écrite. **Pratiques**, n. 137-138, p. 165-178, 2008.

DAVID, Jacques. Literacy-Littéracie-littératie: évolution et destinée d'un concept. **Le français aujourd'hui**, v. 190, p. 9-22, 2015.

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

GOODY, Jack. Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture: la transmission du Bagre. **L'Homme**, v. 17, n. 1, p. 29-52, 1977.

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

GROSSMANN, Francis. Littératie, compréhension et interprétation des textes. **Repères**, n. 19, p. 139-166, 1999.

JAFFRÉ, Jean-Pierre. La littéracie: histoire d'un mot, effets d'une notion. *In*: BRISSAUD, C.; BARRÉ-DE MINIAC, C.; M. RISPAIL,

M. (org.). **La littéracie**. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 21-41.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

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

MANNONI, O. **Clefs pour l'imaginaire**. Paris: Seuil, 1969.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Proyecto PISA**. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación. Madrid: INCE, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Conocimientos y destrezas para la vida: primeros resultados del proyecto PISA 2000**: resumen de resultados. Madrid: INCE, 2001.

NONNON, Élisabeth. Discussion de (1) Goody Jack (2007). Pouvoirs et savoirs de l'écrit et (2) Pratiques (2006), n° 131-132. **Revue française de pédagogie**, n. 161, p. 123-126, 2007.

OCDE. **Mesurer les compétences et connaissances des élèves**. Un nouveau cadre d'évaluation. Paris: Éditions OCDE, 1999.

OCDE. **Résultats du PISA 2018 (Volume I)**: Savoirs et savoir-faire des élèves. Paris: Éditions OCDE, 2019.

OECD. **Measuring Student Knowledge and Skills**. A New Framework for Assessment. Paris: Éditions OCDE, 1999.

PAJARES, Ramón; SANZ, Ángel; RICO, Luis. **Aproximación a un modelo de evaluación**: el proyecto PISA 2000. Madrid: INECSE, 2004.

PIERRE, Régine. Savoir lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire. *In*: BOYER, J. Y.; LEBRUN, M. **Évaluer le savoir lire**. Montréal: Les éditions logiques, 1994. p. 275-317.

REUTER, Yves. À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. **Pratiques**, n. 131-132, p. 131-154, 2006.

The background is a vibrant, abstract composition of geometric shapes. It features large, rounded orange and yellow forms, a prominent grey circle, and a series of smaller grey circles arranged vertically. A horizontal band of alternating yellow and grey stripes is visible on the right side. The overall color palette is bright and modern, with a mix of warm and cool tones.

Sobre os autores e tradutores

About the authors and translators

Sobre os autores

Ada Brasileiro é doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa e professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição. É líder do grupo de pesquisa Estudos em Linguagem, Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP) e membro fundadora do Laboratório de Linguagens: Pesquisa e Extensão em Ensino e Aprendizagem (LALIN). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando sobretudo nos temas: formação docente, letramentos acadêmicos, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e discurso profissional docente. *E-mail:* ada.brasileiro@ufop.edu.br.

Adilson Ribeiro de Oliveira é professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG/Ouro Branco). Fez estágio de doutoramento no Laboratoire de Linguistique et Didactique de Langues Étrangères et Maternelles (LIDLEM), na Université Stendhal Grenoble III, França. Fez pós-doutorado no Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation (CIREL) da Université de Lille, França. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica (GEPET/IFMG) e membro do Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF/PUC Minas). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando sobretudo nos seguintes temas: educação profissional, ensino-aprendizagem de línguas e literatura brasileira. *E-mail:* adilson.ribeiro@ifmg.edu.br.

Adriana Fischer é doutora em Linguística e docente no Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Departamento de Letras e Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), Universidade Regional de Blumenau (FURB). Fez pós-doutorado em Educação na Universidade do Minho, Braga, Portugal. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. É líder do grupo de pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação (FURB/CNPq). Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada e Educação, atuando sobretudo nos temas: letramentos acadêmicos, tecnologias digitais, ensino e aprendizagem de língua portuguesa e formação de professores. *E-mail*: adrfischer@furb.br.

Anass El Gousairi é doutor em Didática do Francês. É professor e pesquisador do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências da Educação da Université Mohammed V (UM5), Marrocos. É o editor-chefe do periódico científico *Didactiques & Disciplines*. É vice-presidente da Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (Associação Internacional de Pesquisa em Didática do Francês, AIRDF). Tem experiência na área de Didática do Francês, atuando sobretudo nos temas: letramentos acadêmicos, ensino de literatura e práticas linguísticas na aula de francês. *E-mail*: a.elgousairi@um5r.ac.ma.

Anderson Carnin é doutor em Linguística Aplicada e professor do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Fez pós-doutorado em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp. É membro dos

grupos de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER/USP) e Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em diferentes mídias (Unicamp). Tem experiência na área da Linguística Aplicada, atuando sobretudo nos temas: ensino de língua portuguesa, trabalho docente, formação inicial/continuada de professores(as), desenvolvimento profissional docente, gêneros de texto, produção e análise de materiais didáticos. *E-mail*: carnin@unicamp.br.

Arnalda Dobrić é doutora em Fonética e professora do Departamento de Fonética da Faculdade de Letras da Universidade de Zagreb (UNIZG), Croácia. Foi bolsista do Instituto Camões na Universidade de Lisboa (2004) e na Universidade do Minho em Braga, Portugal. É membro pesquisador de projeto sobre educação inclusiva (grupo de pesquisas em Ensino, Profissionalização e Inovação (TR4), unidade CERES, Instituto Católico de Toulouse, França). Tem experiência na área de método verbotonal, testes de comportamento, fonética acústica e reabilitação auditiva, atuando sobretudo nos temas: reabilitação de pessoas com problemas auditivos, fonética clínica, correção de pronúncia na língua materna e língua não materna, percepção e ligação entre fala e movimento corporal. *E-mail*: adobric@m.ffzg.hr.

Badr El Houdna é doutor em Ciências da Linguagem pela Université Ibn Tofaïl de Kénitra, Marrocos. É professor do Departamento de Idiomas e Didática de Idiomas na Escola Superior de Educação e Treinamento (ESEF) da Université Ibn Tofaïl, Marrocos. É instrutor do Centro Regional de Educação e Treinamento de Profissões (CRMEF), naquele país. É professor e pesquisador

em linguística, didática e alfabetização. É membro permanente do Laboratório de Inovação e Pesquisa para o Aprimoramento das Profissões de Educação e Treinamento. É vice-presidente da Associação Internacional de Pesquisa em Letramentos (AIRL). Tem experiência na área de Didática e Letramento, atuando sobretudo nos temas: didática de idiomas, letramento escolar, acadêmico e profissional. *E-mail*: elhoudna.badr@uit.ac.ma.

Bertrand Daunay é doutor em Ciências da Educação e professor aposentado da Université de Lille, França. Especialista em didática da língua francesa e em literatura desde os anos 1980, dedicou-se, nos últimos anos, à descrição da escrita acadêmica e da escrita metatextual, por um lado, e à discussão (em termos teóricos e metodológicos) da retórica do PISA (Program for International Student Assessment, Programa Internacional de Avaliação de Alunos), por outro. Tem experiência na área de Didática, atuando sobretudo nos temas: didática comparada, fundamentos epistemológicos e metodológicos da didática na interface com outras disciplinas. *E-mail*: bertrand.daunay@univ-lille.fr.

Dalal Araiche é doutora em Didática do Francês como Língua Estrangeira. É professora do Departamento de Língua e Literatura Francesa da Faculdade de Letras e Línguas da Universidade Abbas Lagrou, Khenchela, Argélia. Tem experiência na área de Educação, atuando sobretudo nos tópicos: expressão escrita, francês para fins especiais e trabalho em grupo no campo da escrita. *E-mail*: dalel.araiche@univ-khenchela.dz.

Daniela Nogueira de Moraes Garcia é doutora em Estudos Linguísticos, professora do Departamento de Letras Modernas e Vice-Diretora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), câmpus de Assis. Fez pós-doutorado na Georgetown University, Estados Unidos. É docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, câmpus de Marília. Tem experiência na área de Ensino de Língua Inglesa, atuando sobretudo nos temas: intercâmbio virtual, contextos de telecolaboração, novas tecnologias e formação docente. *E-mail*: daniela.nm.garcia@unesp.br.

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues é doutora em Linguística Aplicada e professora do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), onde atua como docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras e como coordenadora do curso de especialização em Revisão de Textos. Fez estágio de doutorado na Université de Genève, Suíça, e pós-doutorado na Université de Lille, França. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, atuando sobretudo nos temas: discurso, escrita de pesquisa e práticas editoriais. *E-mail*: daniellalopesrodrigues@gmail.com.

Êmerson de Pietri é doutor em Linguística Aplicada. É professor associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde atua nos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Letras. É professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. É líder do grupo de pesquisa Formação de Professores e Ensino de Línguas (USP/CNPq). Tem experiência na área de Ensino de Língua Portuguesa, atuando

sobretudo nos temas: letramentos acadêmicos, ensino de leitura e de escrita, história do ensino de português no Brasil e formação de professores. *E-mail*: pietri@usp.br.

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros é doutora em Estudos Linguísticos e professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Fez pós-doutorado em Estudos do Texto e do Discurso na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É membro do Conselho Editorial da Editora PUC Minas. É editora gerente de periódicos eletrônicos da mesma instituição. Tem experiência na área de Linguística, atuando sobretudo nos seguintes temas: morfologia, sintaxe, leitura e produção textual, sociolinguística, linguística textual, letramentos acadêmicos e formação docente. *E-mail*: evangelabrbarros.2@gmail.com.

Inês Cardoso é doutora em Didática e professora adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. Tem atuado na formação inicial e contínua de professores em Portugal, Brasil, Canadá e na rede do Ensino Português no Estrangeiro. É membro do grupo de pesquisa Life Quality Research Centre (LQRC-CIEQV) e colabora com o Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). Tem participado em projetos de investigação nacionais e internacionais, como European Research Network on Learning to Write Effectively (ERN-LWE) – COST ACTION IS0703 (European Agency for Cooperation in the field of Scientific and Technological research) e Educação Inclusiva, coordenado pelo Ministério da Educação. Coordena, desde 2019, a comunidade de aprendizagem ProTextos – Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos (<http://protectos.web>).

ua.pt), que cofundou em 2005. Tem experiência na área de Didática, atuando sobretudo nos temas: didática do português (língua materna/não materna), didática da escrita e formação de professores. *E-mail*: mines.cardoso@ese.ipsantarem.pt.

Jane Quintiliano Guimarães Silva é doutora em Linguística e professora do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), onde leciona e pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Língua e Literaturas Portuguesas. Fez pós-doutorado no Teachers College, Columbia University, Estados Unidos, onde desenvolveu pesquisa sobre práticas de escrita acadêmica e o processo de inserção e subjetivação de estudantes na esfera universitária. É líder do grupo de pesquisa Subjetividades e modos de dizer nas práticas discursivas do domínio acadêmico-científico (CNPq/PUC Minas). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em estudos de Análise do Discurso, atuando sobretudo nos temas: discursividades contemporâneas; escrita, leitura e construção de saberes e subjetividades. *E-mail*: janequingumaraes@yahoo.com.br.

Johannes Angermüller é doutor em análise do discurso e sociologia. Atualmente, é professor de estudos do discurso, Linguística Aplicada e idiomas na Open University, Reino Unido. Fez pós-doutorado na Universität Magdeburg (Alemanha), na Université Paris XII (França), em Berkeley e em Harvard (EUA). Foi diretor de um grupo de investigação do European Research Council em Warwick, Reino Unido, e na EHESS, França. Tem experiência na área de discursos de ciência e política, atuando sobretudo nos temas da educação superior, do populismo e da teoria pós-estruturalista. *E-mail*: johannes.angermuller@open.ac.uk.

José António Brandão Soares de Carvalho é doutor em Educação – Metodologias de Ensino de Português e professor associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. É docente e pesquisador na mesma instituição. Tem experiência na área de Educação e Língua Portuguesa, atuando sobretudo nos temas: letramento acadêmico, ensino de escrita e metodologias do ensino e da aprendizagem da escrita. *E-mail:* jabrandao@ie.uminho.pt.

Kariny Cristina de Souza é doutora em Língua Portuguesa e Linguística e professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Fez estágio de doutorado-sanduiche na Université de Genève (UNIGE). É especialista em Gestão Estratégica em Educação a Distância pelo SENAC-SP. Atuou no Núcleo de Educação a Distância (NEaD) da Fundação Educacional Monsenhor Messias (UNIFEMM). É membro do grupo de pesquisa Aprendizagem, Linguagens e Tecnologias Digitais (UEMG/CNPq). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando sobretudo nos temas: formação de professores e leitura e produção de textos. *E-mail:* karinysraposo@gmail.com.

Letícia Clares é doutora em Linguística pela UFSCar e cofundadora da Cia. Entrelinhas. Interessada em temas da comunicação científica e do tratamento editorial de textos, tem pesquisa recente sobre gestão das autorias em periódicos científicos, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa CNPq Comunica – inscrições linguísticas na comunicação e do Labeppe (UFSCar-SP/CEFET-MG) e com apoio da FAPESP (Processo nº 2017/14641-9). *E-mail:* leticia.clares@gmail.com.

Lúcia Regiane Lopes-Damasio é doutora em Linguística e professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). É docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas e do Programa de Mestrado Profissional (ProfLetras), ambos da mesma instituição. É coordenadora do projeto Escrita e tradição discursiva no ensino: da delimitação conceitual ao seu papel nos aspectos ocultos do letramento acadêmico, vinculado ao Programa Nova Geração de Pesquisadores (FAPESP, processo 2022/02850-0). Desde 2021, coordena o Projeto de Educação de Jovens e Adultos na Unesp, câmpus de Assis. Tem experiência na área de Linguística, atuando sobretudo nos temas: aquisição da escrita, tradição discursiva, mecanismos de junção, mudança linguística e relação fala/oralidade e escrita/letramento. *E-mail*: l.damasio@unesp.br.

Luciana Salazar Salgado é doutora em Linguística, professora nos programas de pós-graduação em Linguística e Estudos de Literatura na UFSCar. Também atua no programa multidisciplinar Culturas e Identidades Brasileiras do IEB/USP. É consultora do Observatório da Literatura Digital Brasileira sediado na UFSCar, participa da coordenação do Grupo de Pesquisa Comunica – inscrições linguísticas na comunicação e do Laboratório de Escritas Profissionais e Processos de Edição – LABEPPE (UFSCar/CEFET-MG). Estuda mediação editorial, dispositivos comunicacionais, hiperdigitalização. *E-mail*: lucianasalazar@ufscar.br.

Luciani Tenani é doutora em Linguística e professora associada da Universidade Estadual Paulista (Unesp), onde ministra disciplinas em cursos de licenciatura e no programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos. Fez pós-doutorado em Linguística Aplicada na USP. É livre-docente na Unesp e coordenadora, desde 2013, do Laboratório de Fonética na mesma universidade. Atua como vice-líder do grupo de pesquisa Estudos sobre a linguagem (CNPq/Unesp). Tem bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2010. Está vinculada a projetos de pesquisa na Unesp em parceria com universidades brasileiras e estrangeiras. Tem experiência na área de Linguística, atuando sobretudo nos temas: fonologia do português, prosódia, ortografia da língua portuguesa, pontuação, usos de *podcast* no Ensino Superior e formação de professores. *E-mail*: luciani.tenani@unesp.br.

Mônica Macedo-Rouet é professora de Psicologia da Educação na CY Cergy Paris Université. Sua pesquisa tem como foco a leitura em ambientes digitais e o papel da educação na formação de jovens e adultos à avaliação da confiabilidade das informações. Ela é editora associada do Journal for the Study of Education and Development. Anteriormente, foi editora-chefe da *ComCiência*, uma revista on-line de comunicação científica da Universidade Estadual de Campinas (Brasil), especialista e divulgadora do Centre national de documentation pédagogique (Canopé) e professora de ciências da educação na Universidade de Paris 8. *E-mail*: monica.macedo@cyu.fr

Otília Sousa é doutora em Linguística pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL), em Portugal. Obteve a Agregação em Educação, Formação

de Professores, pela Universidade de Lisboa (UL). É professora e coordenadora principal do Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Educação), e investigadora integrada do Instituto de Educação da UL. Tem experiência na área de Linguística, atuando sobretudo nos temas: linguística e educação. *E-mail*: otílias@esex.ipl.pt.

Paula Tavares Pinto é livre-docente em Tradução e Ensino de Línguas Baseado em Corpora e professora do Departamento de Letras Modernas do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Fez pós-doutorado em Tradução e Linguística de Corpus na Universidade de Surrey, Reino Unido, e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e líder do grupo de pesquisa En-Corpora: Ensino Baseado e Dirigido por Corpora (Unesp/CNPq). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando sobretudo nos temas: tradução, terminologia e aprendizagem movida por dados. *E-mail*: paula.pinto@unesp.br.

Peter Crosthwaite é doutor em Linguística Aplicada pela Universidade de Cambridge, Reino Unido, e professor associado da School of Languages and Cultures da Universidade de Queensland, Austrália. Publicou mais de 50 artigos em revistas renomadas da área de Linguística Aplicada, 10 capítulos de livros, 4 livros, 3 MOOC e diversas séries de livros didáticos. É editor-chefe da Australian Review of Applied Linguistics e membro do conselho editorial de vários periódicos Q1. Tem experiência em Linguística de Corpus, atuando sobretudo nos seguintes temas: aprendizagem movida por dados, aprendizagem de línguas assistida por computador e inglês para fins gerais e acadêmicos. *E-mail*: p.cros@uq.edu.au.

Rabha Kissani é doutora em Literatura Francesa, Francófona e Comparada, com especialização em Engenharia Pedagógica, e professora na Escola Superior de Educação e Formação (ESEF), Universidade Ibn Tofaïl, em Kénitra, Marrocos. É coordenadora do programa do ciclo primário (Bacharelado em Educação) na ESEF. Tem experiência no treinamento da equipe do Ministério da Educação (professores e administradores escolares). Tem experiência na área de Literatura, Artes e Engenharia Pedagógica, atuando sobretudo nos temas: didática da língua francesa, engenharia pedagógica, literatura, docimologia, avaliação, *soft-skills* e educação inclusiva. *E-mail*: rabha.kissani@uit.ac.ma.

Rachid Souidi é doutor em Literatura e Ensino de Literatura pela Université Catholique de Louvain (UCLouvain), Bélgica. É professor do Departamento de Idiomas e Didática de Idiomas da École Supérieure de l'Éducation et de la Formation (ESEF) da Universidade Ibn Tofaïl, Marrocos, onde também fez pós-doutorado em ensino de literatura. É professor e pesquisador em literatura, didática e engenharia educacional e líder do grupo de pesquisa Ensino de literatura em um contexto digital e de mídia, do Laboratório de Literatura, Artes e Engenharia Educacional da mesma instituição. É codiretor do *Journal Soft Skills and Didactic of Languages*. É membro do Conselho de Administração da AIRDF, do Júri Nacional da Agregação em Tradução e do Comitê de Leitura da revista *Les Temps Modernes* (Marrocos). Tem experiência na área de Literatura e Ensino de Literatura, atuando sobretudo nos temas: análise de práticas profissionais, literatura contemporânea extrema e engenharia educacional. *E-mail*: rachid.souidi@uit.ac.ma.

Renata Palumbo é professora da Universidade de São Paulo (USP) junto ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH. É Doutora em Letras pela mesma instituição. Fez pós-doutorado com temática voltada para a Argumentação, Referenciação e Sociocognição. É pesquisadora associada ao projeto temático “Aprendizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para a formação de professores e de pesquisadores globalizados” (FAPESP) e membro do grupo de pesquisa “Linguística de Texto e Análise da Conversação” da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL). Tem experiência na área de Linguística, atuando sobretudo nos temas: Teorias da argumentação, Sociocognição, Linguística de Texto e Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa.

Sandra Mari Kaneko Marques é doutora em Estudos Linguísticos e professora de língua inglesa do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). É docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da mesma instituição. É coordenadora geral do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCLAr desde 2013. É líder do grupo de pesquisa English for Academic Purposes, Internationalization and Teacher Education (EAPITE/UNESP/CPNq). Tem experiência na área de Linguística, atuando sobretudo nos temas: ensino e aprendizagem de língua inglesa, inglês como meio de instrução, inglês para fins específicos e acadêmicos e formação de professores de línguas. *E-mail*: sandra.kaneko@unesp.br.

Souad Benabbes é doutora em Didática do Francês como Língua Estrangeira. É professora do Departamento de Francês da Universidade de Oum El Bouaghi, Argélia. Tem experiência na área de Didática de Escrita, atuando sobretudo nos temas: letramentos acadêmicos, letramentos escolares e avançados, didática de línguas e cultura. *E-mail*: souadbenabbes@yahoo.fr.

Stéphanie Fischer é doutora em ciências da educação. É professora-investigadora do Departamento de Educação e Formação e no laboratório CIREL da Universidade de Lille. Fez dois pós-doutorados na mesma instituição sobre métodos de avaliação e valorização de doutorados em ciências humanas e sociais, e na avaliação de um sistema de apoio profissional. Tem experiência na área de análise do discurso, sistemas de formação e apoio profissional, atuando sobretudo nos temas: autonomia dos atores, letramentos acadêmicos, discurso. *E-mail*: stephanie.fischer@univ-lille.fr.

Tamiris Vianna da Silva é doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e em Ciências da Educação pela Universidade de Lille, França. Concluiu recentemente um pós-doutorado pela Universidade de Lille, no âmbito do projeto bilateral entre Brasil e França, do Programa Capes-Cofecub. Tem experiência com questões de leitura e de escrita que atravessam a formação do universitário como sujeito leitor, com destaque para os critérios de avaliação da informação. Na atuação docente, tem longa experiência como professora de Produção Textual e de Língua Portuguesa no Ensino Básico brasileiro; tem experiência como professora universitária de Português Língua Estrangeira na Universidade de Nantes, França. Tem experiência na área de Análise

do Discurso Francesa, atuando sobretudo nos temas: questões de leitura na formação do sujeito-leitor no ensino básico e superior, discurso, leitura, letramentos acadêmicos, desinformação, digital, didática de ciências. *E-mail*: tamiris.vianna@unesp.br.

Viviane Raposo Pimenta é doutora em Letras e professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Fez estágio de doutorado-sanduíche na Université de Lorraine, França. É coordenadora pedagógica geral do Núcleo de Línguas (NuLi) e coordenadora do programa Centro de Línguas e Culturas pela mesma instituição. É coordenadora do grupo de pesquisa Estudos da Linguagem, Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP). Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, Educação e Direito, atuando sobretudo nos temas: formação de professores de língua inglesa e portuguesa, linguagem como trabalho, gêneros do discurso profissional docente, (multi)letramentos, ensino e aprendizagem de línguas, escrita acadêmico-científica. *E-mail*: viviane.pimenta@ufop.edu.br.

Os tradutores

Ana Cláudia Bertini Ciencia é doutoranda em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). É mestra em Letras pela mesma instituição. Fez doutorado-sanduíche na Université de Lille pelo programa Capes-PrInt-Unesp (2022-2023). É professora de Ensino Médio e especialista em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É membro do grupo de pesquisa Práticas de leitura e escrita em contexto digital (Unesp/CNPq). Tem experiência na área de Letras e Linguística, atuando sobretudo nos temas: letramentos

acadêmicos, letramentos digitais, desinformação, *fake News* e avaliação no contexto do ensino. *E-mail*: ana.ciencia@unesp.br.

Ana Luisa Sant'Ana é doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa do Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Faz estágio de doutorado-sanduíche em CY Cergy Paris Université pelo programa Capes-Cofecub (2023-2024). É mestra em Língua Portuguesa e Linguística e graduada em Licenciatura em Letras (português e inglês) pela PUC Minas. É membro do Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação (NELLF), um dos grupos de pesquisa do PROPPG-Letras (PUC Minas) e do Laboratoire PARAGRAPHÉ (CY Cergy Paris Université). Tem experiência na área de Linguística, atuando sobretudo nos temas: teorias do discurso e estudos do letramento. *E-mail*: ana.lu.rodrigues@hotmail.com.

Carla Jeanny Fusca é doutoranda em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Faz estágio de doutorado-sanduíche na Université de Lille (França), financiado pelo programa Capes-PrInt-Unesp (2023-2024). É mestre em Estudos Linguísticos e graduada em Licenciatura em Letras (português e espanhol) pela Unesp. É professora efetiva de línguas portuguesa e espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP/Salto). É membro do grupo de pesquisa Práticas de leitura e escrita em contexto digital (Unesp/CNPq). Tem experiência na área de Linguística, atuando sobretudo nos temas: análise do discurso e estudos de letramentos acadêmicos. *E-mail*: carla.fusca@unesp.br.

Carolina Marques é doutoranda em Linguística da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Faz estágio de doutorado-sanduiche na Université de Lille (França), com financiamento da CAPES, por meio do Programa de Doutorado-sanduiche no Exterior (PDSE, 2023-2024). É mestra em Comunicação Social e graduada em Comunicação social pela PUC Minas. É membro do grupo de pesquisa Mídia e Memória: construção de identidades (PUC Minas/CNPq). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Jornalismo, atuando sobretudo nos temas: memória, jornalismo digital, imagens e jornalismo cultural. *E-mail*: carolopesm@gmail.com.

Cristian Imbruniz é doutorando em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP). Faz estágio de doutorado-sanduiche no Centre de Recherches Historiques da École des Hautes Études en Sciences Sociales (França), com financiamento FAPESP (2023-2024). É membro do grupo de pesquisa Práticas de leitura e escrita em português língua materna (USP/CNPq). Tem experiência na área de Linguística, atuando sobretudo nos temas: ensino de escrita, livros didáticos de língua portuguesa e teorias do discurso. *E-mail*: cristian.imbruniz@usp.br.

Gabriel Guimarães Alexandre é doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto, São Paulo. Fez estágio de doutorado-sanduiche na Université de Lille (França), financiado pelo programa Capes-PrInt-Unesp (2022-2023). É mestre em Estudos Linguísticos e graduado em Licenciatura em Letras (português e espanhol) pela Unesp. É membro do grupo de pesquisa Práticas de leitura e escrita em contexto digital (Unesp/CNPq).

Tem experiência em Linguística, na linha de pesquisa Oralidade e Letramento, atuando sobretudo nos temas: letramentos digitais, informacionais/midiáticos, letramentos acadêmicos, discurso, gamificação, desordem informacional, *fake news* e *fact-checking*.
E-mail: guimaraes.alexandre@unesp.br.

Tiago Ruas Dieguez é doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). É mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma instituição. Atua como pesquisador no Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF), sediado na PUC Minas. Tem experiência em Tradução, envolvendo os idiomas francês, inglês e português, e na área de Linguística, atuando sobretudo nos temas: letramentos acadêmicos, letramentos científicos e discurso.
E-mail: ruasdieguez@gmail.com.

About the authors and translators

Ada Brasileiro holds a PhD in Letters: Linguistic and Portuguese Language. She is a professor in the Department of Letters at the Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). She is a professor and researcher in the Postgraduate Program in Letters at the same institution. She is the leader of the Studies in Language, Literacy and Teacher Professionalization research group (GELP) and is a founding member of the Language Laboratory: Research and Extension in Teaching and Learning (LALIN). She has experience in the field of Applied Linguistics, working mainly on the following topics: teacher training, academic literacies, teaching and learning Portuguese and professional teacher discourse. Email: ada.brasileiro@ufop.edu.br.

Adilson Ribeiro de Oliveira is a Full Professor at the the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG/Ouro Branco). He did a doctoral internship at the Laboratoire de Linguistique et Didactique de Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM), at the Université Stendhal Grenoble III, France. He carried out a post-doctoral study at the Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille (CIREL), at the Université de Lille, France. He is a member of the Group of Studies and Research in Professional and Technological Education (GEPET/IFMG) and a member of the Center for Studies in Languages, Literacies and Training (NELLF/PUC Minas). He has experience in the field of Applied Linguistics, working mainly on the following topics: professional education, language teaching and learning and Brazilian literature. Email: adilson.ribeiro@ifmg.edu.br.

Adriana Fischer holds a PhD in Linguistics. She is a professor in the Department of Linguistic and Literary Studies at the Letters, Arts and Education Centre of the Universidade Regional de Blumenau (FURB) and is a professor and researcher in the Postgraduate Program at the same university. She is a CNPq Research Productivity Fellow (Brazil). She carried out a post-doctorate in Education at the Universidade do Minho, Portugal. She is the leader of the Languages and Literacies in Education research group (FURB/CNPq). She has experience in Applied Linguistics and Education, working mainly on the following topics: academic literacies, digital technologies, teaching and learning in Portuguese and teacher's education. Email: adrfischer@furb.br.

Anass El Gousairi holds a PhD in Didactics of French. He is a professor and researcher in the Department of Didactics at the College of Educational Sciences of the Université Mohammed V (UM5), Morocco. He is the editor-in-chief of the journal *Didactiques & Disciplines*. He is the vice-president of the International Association for Research in Didactics of French (IARDF). He has experience in the field of French Didactics, working mainly on the following topics: academic literacies, literature's teaching, language practices in French class. Email: a.elgousairi@um5r.ac.ma.

Anderson Carnin holds a PhD in Applied Linguistics and is a professor in the Department of Applied Linguistics at the Institute of Language Studies at the Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). He carried out a post-doctorate in Applied Linguistics at the Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). He is a professor and researcher on the Postgraduate Programme in Applied

Linguistics at Unicamp. He is a member of the Language Analysis, Educational Work and its Relations (ALTER/USP) and of the Writing Practices and Reflection on Writing in Different Media (Unicamp) research groups. He has experience in the field of Applied Linguistics, working mainly on the following topics: Portuguese language teaching, teaching work, initial/continuing teacher training, teacher professional development, text genres, and the production and analysis of teaching materials. Email: carnin@unicamp.br.

Arnalda Dobrić holds a PhD in Phonetics (obtained on doctoral studies of Linguistics). She is a professor at the Department of Phonetics at the College of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb (UNIZG), Croatia. She obtained two scholarships from the Instituto Camões: in 2004 she participated at the summer course of PLE at the College of Arts and Humanities, Universidade de Lisboa, and investigation scholarship at the CEHUM, Universidade do Minho, Braga (Portugal). She participates in the project on inclusive education of the Research Unity of CERES thematic research group TR4, at Institut Catholique de Toulouse, France. She has experience in the field of the Verbotonal Method, Behavioral Tests, Acoustic Phonetics and Hearing Rehabilitation, working mainly on the following topics: rehabilitation of hearing impaired people, subjects concerning clinical phonetics, speech correction in native or foreign language, as well as connection between speech and corporal movement. Email: adrobric@m.ffzg.hr.

Badr El Houdna holds a PhD in Language Sciences at Université Ibn Tofaïl of Kénitra, Morocco. He is a professor in the Department of Languages and Language Didactics at the Higher

School of Education and Training (ESEF) at Université Ibn Tofaïl, Morocco. He is a trainer at the Regional Centre of Education and Training Professions (CRMEF). He is a professor and researcher in linguistics, didactics and literacies. He is a permanent member of the Laboratory of Innovation and Research for the Improvement of Education and Training Professions. He is vice-president of the International Association of the Research in Literacies (AIRL). He has experience in the field of Didactics, working mainly on the following topics: language didactics, scholar, academic and professional literacies. Email: elhoudna.badr@uit.ac.ma.

Bertrand Daunay holds a PhD in Educational Sciences. He is a retired professor at the Université de Lille, France. A specialist in the didactics of French language and literature since the 1980s, he has devoted himself, in recent years, to the description of academic writing and metatextual writing and to the (theoretical and methodological) discussion on the rhetoric of PISA (Programme for International Student Assessment). He has experience in the field of Didactics, working mainly on the following topics: comparative didactics, epistemological and methodological foundations of didactics as well as the boundaries it shares with other disciplines. Email: bertrand.daunay@univ-lille.fr.

Dalal Araïche holds a PhD in Didactics of French as a Foreign Language. She is a professor in the Department of French Language and Literature, College of Letters and Languages, Abbas Lagrou University, Khenchela, Algeria. She has experience in the field of Education, working mainly on the following topics: written expression, French for special purposes and group work in the field of writing. Email: dalel.araïche@univ-khenchela.dz.

Daniela Nogueira de Moraes Garcia holds a PhD in Linguistic Studies. She is a professor in the Department of Modern Languages and Vice Dean at the School of Sciences, Humanities and Languages of the Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus of Assis. She carried out a post-doctorate at Georgetown University, United States of America. She is a professor and researcher in the Postgraduate Program in Education at Unesp, campus of Marília. She has experience in the field of English Language Teaching, working mainly on the following topics: virtual exchange, telecollaboration contexts, new technologies and teacher training. Email: daniela.nm.garcia@unesp.br.

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues holds a PhD in Applied Linguistics from the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) and is a professor in the Department of Letters at PUC Minas, where she teaches and researches in the Postgraduate Program in Letters. She is also the Coordinator of the Specialization Course in text proofreading. She did a doctoral internship at the Université de Genève (Switzerland/Geneva). She carried out a post-doctorate at the Université de Lille, France. She has experience in Linguistics, with an emphasis on Discourse Analysis, working mainly on the following topics: discourse, research writing and editorial practices. Email: daniellalopesrodrigues@gmail.com.

Émerson de Pietri has a PhD in Applied Linguistics. He is an associate professor at Universidade de São Paulo (USP)'s College of Education, where he teaches undergraduate courses in Pedagogy and Letters. He is a professor and researcher in the Postgraduate Program in Education at the same institution. He is the leader of the Teacher

Training and Language Teaching research group (USP/CNPq). He has experience in the field of Portuguese Language Teaching, working mainly on the following topics: academic literacies, teaching reading and writing, the history of Portuguese teaching in Brazil and teacher education. Email: pietri@usp.br.

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros holds a PhD in Linguistic Studies and is a professor at the Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). She carried out a post-doctoral study in Text and Discourse Studies at the Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). She is a member of the Editorial Board of Editora PUC Minas. She is the managing editor of electronic journals at the same institution. She has experience in the field of Linguistics, working mainly on the following topics: morphology, syntax, reading and textual production, sociolinguistics, textual linguistics, academic literacy and teacher training. Email: evangelabrbarros.2@gmail.com.

Inês Cardoso holds a PhD in Didactics and is professor at the School of Education of Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. She has worked in initial and continuing teacher training in Portugal, Brazil, Canada and the Portuguese Education Abroad network. She is a member of the Life Quality Research Centre (LQRC-CIEQV) and collaborates with the Research Centre on Didactics and Technology in the Education of Trainers (CIDTFF). She has participated in national and international research projects, such as European Research Network on Learning to Write Effectively (ERN-LWE) – COST ACTION IS0703 (European agency for Cooperation in the field of Scientific and Technological research) and Inclusive Education, coordinated by the Ministry of Education. Since 2019, she has been

coordinating the ProTextos – Teaching and Learning the Writing of Texts learning community (<http://protectos.web.ua.pt>), which she co-founded in 2005. She has experience in didactics, working mainly on the following topics: didactics of Portuguese (mother tongue/non-mother tongue), didactics of writing and teacher training. Email: mines.cardoso@ese.ipsantarem.pt.

Jane Quintiliano Guimarães Silva holds a PhD in Linguistics from Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) and is currently a professor in the Department of Letters at Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), where she teaches and researches in the Postgraduate Program in Portuguese Language and Literatures. She carried out a post-doctorate at Teachers College – Columbia University, United States, where she developed research on academic writing practices and the process of inserting and subjectivation of students in the university field. She is also the leader of the Subjectivities and ways of saying in discursive practices in the academic sphere research group (CNPq/PUC Minas). She has experience in the field of Linguistics, with a focus on Discourse Analysis studies, working mainly on the following topics: contemporary discursivities; writing, reading and construction of knowledge and subjectivities. Email: janequinguiaraes@yahoo.com.br.

Johannes Angermüller has a PhD in discourse analysis and sociology from Paris Est, Créteil (France) and Magdeburg (Germany). He is Professor in Discourse, Applied Linguistics and Languages at the Open University (UK). He has done postdoctoral work at the Universität Magdeburg (Germany), Université Paris XII (France), Berkeley and Harvard (USA). He was director of a European Research

Council research group at Warwick, UK, and at EHESS, France. He has experience in the field of discourses of science and politics, working mainly on the themes of higher education, populism and post-structuralist theory. Email: johannes.angermuller@open.ac.uk.

José António Brandão Soares de Carvalho holds a PhD in Education: Portuguese Teaching Methodologies and he is a professor at the Institute of Education at the Universidade do Minho, Portugal. He is a teacher and researcher in the same institution. He has experience in the field of Education and Portuguese, working mainly on the following topics: academic literacy, writing teaching and methodologies for writing teaching and learning. Email: jabrandao@ie.uminho.pt.

Kariny Cristina de Souza holds a PhD in Portuguese Language and Linguistics and is a professor at the Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). She did a sandwich doctorate at the Université de Genève (UNIGE). She is a specialist in Strategic Management in Distance Education at SENAC-SP. She worked at the Distance Education Center (NEaD) of the Fundação Educacional Monsenhor Messias (UNIFEMM). She is a member of the Learning, Languages and Digital Technologies research group (UEMG/CNPq). She has experience in the field of Applied Linguistics, working mainly on the following topics: teacher training and reading and text production. Email: karinyraposo@gmail.com.

Leticia Clares holds a PhD in Linguistics from UFSCar and is a co-founder of Cia. Entrelinhas. With an interest in topics related to scientific communication and the editorial treatment of

texts, she recently completed research on authorship management in scientific journals. This research was developed within the scope of the CNPq Research Group Comunica – Linguistic Inscriptions in Communication and the Laboratory of Professional Writing and Editorial Processes (LABEPPE-UFSCar-SP/CEFET-MG), with support from FAPESP (Process No. 2017/14641-9). Email: leticia.clares@gmail.com.

Lúcia Regiane Lopes-Damasio holds a PhD in Linguistics. She is a professor in the Department of Linguistic and Literary Studies at the College of Sciences and Letters of the Universidade Estadual Paulista (Unesp). She is a teacher and researcher in the Postgraduate Program in Linguistic Studies at the Institute of Biosciences, Letters and Exact Sciences and the Professional Master's Program (ProfLetras), both at the same institution. She is the coordinator of the Initial Project Writing and discursive tradition in teaching: from the conceptual definition to its role in hidden aspects of academic literacy, linked to the New Generation of Researchers Program (FAPESP process 2022/02850-0). Since 2021, he has coordinated the Youth and Adult Education Project at FCL Unesp. She has experience in the field of Linguistics, working mainly on the following topics: acquisition of writing, discursive traditions, linking mechanisms, language change and speech/orality and writing/literacy relationship. Email: l.damasio@unesp.br.

Luciana Salazar Salgado holds a PhD in Linguistics, is a professor in the postgraduate programs in Linguistics and Literature Studies at UFSCar. She also works in the multidisciplinary program Brazilian Cultures and Identities at IEB/USP. She is a consultant for

the Observatory of Brazilian Digital Literature based at UFSCar, participates in the coordination of the Research Group Comunica – linguistic inscriptions in communication, as well as in the Laboratory of Professional Writings and Editing Processes – LABEPPE (UFSCar/CEFET-MG). She studies editorial mediation, communication devices, and hyperdigitalization. Email: lucianasalazar@ufscar.br.

Luciani Tenani holds a PhD in Linguistics at Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). She is a professor at Universidade Estadual Paulista (Unesp), where she teaches undergraduate and graduate courses about Linguistic Studies. She carried out a postdoctoral in Applied Linguistics at Universidade de São Paulo (USP). She has been the coordinator of the Laboratory of Phonetics at Unesp since 2013. She is vice-leader of the Studies on language research group (CNPq/Unesp) and has been a research productivity fellow from CNPq since 2010. She also integrates research projects at Unesp in partnership with Brazilian and foreign universities. She has experience in the field of Linguistics, working mainly on the following topics: Portuguese phonology, prosody, Portuguese spelling, punctuation, uses of podcast in Higher Education, and teacher training. Email: luciani.tenani@unesp.br.

Mônica Macedo-Rouet is a professor of Educational Psychology at CY Cergy Paris Université. Her research focuses on reading in digital environments and the role of education in the formation of young people and adults to evaluate the reliability of information. She is an associate editor of the Journal for the Study of Education and Development. Previously, she was editor-in-chief of *ComCiência*, an online journal of scientific communication at

the Universidade Estadual de Campinas (Brazil), specialist and disseminator of the Centre national de documentation pédagogique (Canopé) and professor of educational sciences at the Université de Paris 8. Email: monica.macedo@cyu.fr.

Otilia Sousa holds a PhD in Linguistics from Social Sciences and Humanities College (FCSH) of the Universidade Nova de Lisboa (UNL), in Portugal. She got the Habilitation degree in Education, Teacher Training from the Universidade de Lisboa (UL). She is a full professor at the Instituto Politécnico de Lisboa (School of Education), and senior researcher at UL's Institute of Education. She has experience in the field of Linguistics, working mainly on the following topics: linguistics and education. Email: otillas@eselx.ipl.pt.

Paula Tavares Pinto is a Full Professor in Translation and Corpora-Based Language Teaching in the Department of Modern Languages at the Institute of Biosciences, Letters and Exact Sciences at Universidade Estadual Paulista (Unesp). She carried out postdoctoral studies in Translation and Corpus Linguistics at the University of Surrey (United Kingdom) and at Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). She is a professor and researcher in the Postgraduate Program in Linguistic Studies and leader of En-Corpora Research Group: corpus-based and corpus-driven teaching (Unesp/CNPq). She has experience in the field of Applied Linguistics, working mainly on the following topics: translation, terminology and data-driven learning. Email: paula.pinto@unesp.br.

Peter Crosthwaite holds a PhD in Applied Linguistics at the University of Cambridge, United Kingdom. He is a professor in the School of Languages and Cultures at the University of Queensland,

Australia. He has published over 50 articles in many leading Q1 journals in the field of applied linguistics, 10 book chapters, 4 books, 3 MOOC, and several textbook series. He is the Editor-in-Chief for the *Australian Review of Applied Linguistics* and member of editorial boards of several Q1 journals. He has experience in the field of Corpus Linguistics, working mainly on the following topics: data-driven learning, computer-assisted language learning, and English for general and specific academic purposes. Email: p.cros@uq.edu.au

Rabha Kissani holds a PhD in French, Francophone and Comparative Literature, specializing in Pedagogical Engineering. She is a professor at the École Supérieure de L'Éducation et de la Formation (ESEF), Ibn Tofaïl University, in Kénitra, Morocco. She is coordinator of the primary cycle program (Bachelor's degree of Education) at ESEF. She has extensive experience in training Ministry of Education staff (teachers and school administrators). She has experience in the field of Literature, Arts and Pedagogical Engineering, working mainly on the following topics: French language didactics, pedagogical engineering, literature, docimology, evaluation, soft-skills and inclusive education. Email: rabha.kissani@uit.ac.ma.

Rachid Souidi holds a PhD in Literature and Literature Teaching at Université Catholique Louvain (UCLouvain), in Belgium. He is a professor in the Department of Languages and Language Didactics of the École Supérieure de l'Éducation et de la Formation (ESEF) of Ibn Tofaïl University, Morocco, where he also carried out a post-doctoral fellowship in literature teaching. He is a professor and researcher in literature, didactics and educational engineering and directs the research group Teaching literature in a digital and

media context of the Laboratory of Literature, Arts and Educational Engineering of the same institution. He is co-director of the *Journal Soft Skills and Didactic of Languages*. He is a member of the AIRDF board of directors, the national jury of the aggregation in translation, and the reading committee of the magazine *Les Temps Modernes* (Morocco). He has experience in the field of Literature Teaching, working mainly on the following topics: analysis of professional practices, extreme contemporary literature and educational engineering. Email: rachid.souidi@uit.ac.ma.

Renata Palumbo is a professor at the Universidade de São Paulo (USP), affiliated with the Department of Classical and Vernacular Languages within the School of Philosophy, Languages, and Human Sciences (FFLCH). She holds a Ph.D. in Linguistics from the same institution, with postdoctoral research focusing on Argumentation, Referentiation, and Sociocognition. She is an associate researcher in the thematic project “University Students in Contemporary Academic and Scientific Literacy Practices for the Training of Teachers and Globalized Researchers” (FAPESP) and a member of the “Textual Linguistics and Conversation Analysis” research group under the Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Her research expertise lies in the fields of Linguistics, with a particular focus on Argumentation Theories, Sociocognition, Textual Linguistics, and Applied Linguistics in Portuguese language teaching. Email: prof.renata.palumbo@gmail.com.

Sandra Mari Kaneko Marques holds a PhD in Linguistic Studies. She is an English professor in the Department of Modern

Languages at the College of Sciences and Letters of Araraquara of the Universidade Estadual Paulista (Unesp). She is a professor and researcher in the Postgraduate Program in Linguistics and Portuguese Language at the same institution. She has been coordinating the Center for Languages and Teacher Development at FCLAr since 2013. She is leader of the English for Academic Purposes, Internationalization and Teacher Education research group (EAPITE/UNESP/CPNq). She has experience in the field of Linguistics, working mainly on the following topics: English language teaching and learning, English as a medium of instruction, English for specific and academic purposes and language teacher training. Email: sandra.kaneko@unesp.br.

Souad Benabbes holds a PhD in Didactics of French as a Foreign Language. She is a professor in the French Department at the Université d'Oum El Bouaghi, Algeria. She has experience in the field of Didactics of Writing, working mainly on the following topics: academic literacies, scholar and advanced literacies, language-culture didactics. Email: souadbenabbes@yahoo.fr.

Stéphanie Fischer holds a PhD in Education Sciences. She is a professor and researcher at the Department of Education and Training and the laboratory CIREL at the Université de Lille. She did two post-doctorates in the same institution on methods of evaluation and valorization of the doctorate in human and social sciences, and evaluating a professional support system. She has experience in the area of analysis of speeches, training systems and professional support, working mainly on: autonomy of the actors, academic literacies, discourse. Email: stephanie.fischer@univ-lille.fr

Tamiris Vianna da Silva holds a PhD in Linguistic Studies from Universidade Estadual Paulista (Unesp) and in Education Sciences from Université de Lille, France. She recently completed a post-doctorate at the Université de Lille as part of a bilateral project between Brazil and France under the Capes-Cofecub Program. She has experience with reading and writing issues that affect the education of university students as readers, with emphasis on the criteria for evaluating information. In teaching, she has experience as a teacher of Textual Production and Portuguese Language in Brazilian Secondary Education (High School) and as a professor of Portuguese as Foreign Language at Université de Nantes, France. She has experience in the field of French Discourse Analysis, working mainly on the following themes: reading issues in the formation of the subject-reader in basic and higher education, discourse, reading, academic literacies, disinformation, digital, science didactics. Email: tamiris.vianna@unesp.br.

Viviane Raposo Pimenta holds a PhD in Languages. She is a professor in the Department of Letters at the Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). She did a sandwich doctorate at the Université de Lorraine, Nancy, France. She is the general pedagogical coordinator of the Language Center (NuLi) and coordinator of the Center for Languages and Cultures program at UFOP. She is the coordinator of the Language Studies, Literacies and Teacher Professionalization research group (GELP). She has experience in the areas of Applied Linguistics, Education and Law, working mainly on the following topics: English and Portuguese language teacher training, language as work, professional teacher discourse genres, (multi)literacies, language teaching and learning, academic-scientific writing. Email: viviane.pimenta@ufop.edu.br.

The translators

Ana Cláudia Bertini Ciencia is a PhD student in Language Studies at the Universidade Estadual Paulista (Unesp). She holds a master's degree in Literature from the same institution. She did a sandwich doctorate at the Université de Lille under the Capes-PrInt-Unesp program (2022-2023). She is a secondary school teacher and a specialist in Education and Technologies at the Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). She is a member of the Reading and writing practices in a digital context research group (Unesp/CNPq). She has experience in the field of Literature and Linguistics, working mainly on the following topics: academic literacies, digital literacies, disinformation, fake news and evaluation in the context of teaching. Email: ana.ciencia@unesp.br

Ana Luisa Sant'Ana is a PhD student in Linguistics and Portuguese Language in the Postgraduate Program in Letters at the Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). She holds a doctoral-sandwich internship at CY Cergy Paris Université, funded by the Capes-Cofecub program (2023-2024). She holds a master's degree in Portuguese Language and Linguistics and a bachelor's degree in Languages (Portuguese and English) from PUC Minas. She is a member of the Center for Studies in Literacies, Languages and Training (NELLF), one of the PROPPG-Letras research groups (PUC Minas/CNPq) and the Laboratoire PARAGRAPHÉ (CY Cergy Paris Université). She has experience in the field of Linguistics, working mainly on the following topics: discourse theories and literacy studies. Email: ana.lu.rodrigues@hotmail.com.

Carla Jeanny Fusca is a PhD student in Language Studies at the Universidade Estadual Paulista (Unesp). She holds a doctoral-sandwich internship at Université de Lille (France), funded by the Capes-PrInt-Unesp program (2023-2024). She holds a master's degree in Linguistic Studies and a bachelor's degree in Languages (Portuguese and Spanish) from Unesp. She is a permanent teacher of Portuguese and Spanish at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP/Salto). She is a member of the Reading and writing practices in a digital context research group (Unesp/CNPq). She has experience in the field of Linguistics, working mainly on the following topics: discourse analysis and academic literacy studies. Email: carla.fusca@unesp.br.

Carolina Marques is a PhD student in Linguistics at the Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). She holds a doctoral-sandwich internship at the Université de Lille (France), with funding from CAPES, through the Doctoral-Sandwich Program Abroad (PDSE, 2023-2024). She holds a master's degree in Social Communication and a bachelor's degree in Social Communication from PUC Minas. She is a member of the Media and Memory: construction of identities research group (PUC Minas/CNPq). She has experience in the field of Communication, with an emphasis on Journalism, working mainly on the following topics: memory, digital journalism, images and cultural journalism. Email: carolopesm@gmail.com.

Cristian Imbruniz is a PhD student in Philology and Portuguese Language at the Universidade de São Paulo (USP). He holds a doctoral-sandwich internship at the Centre de Recherches

Historiques of the École des Hautes Études en Sciences Sociales, France, funded by FAPESP (2023-2024). He is a member of the Reading and writing practices in Portuguese as a mother tongue research group (USP/CNPq). He has experience in the field of Linguistics, working mainly on the following topics: teaching writing, Portuguese language textbooks and discourse theories. Email: cristian.imbruniz@usp.br.

Gabriel Guimarães Alexandre holds a PhD in Linguistic Studies from Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), São José do Rio Preto campus, São Paulo. He held a doctoral-sandwich internship at Université de Lille, France, funded by the Capes-PrInt-Unesp program (2022-2023). He holds a master's degree in Linguistic Studies and a bachelor's degree in Languages (Portuguese and Spanish) from Unesp. He is a member of the Reading and writing practices in a digital context research group (Unesp/CNPq). He has experience in the field of Linguistics, in the line of research Orality and Literacy, working mainly on the following topics: digital, informational/media literacies, academic literacies, discourse, gamification, informational disorder, fake news and fact-checking. Email: guimaraes.alexandre@unesp.br.

Tiago Ruas Dieguez is a PhD student in Linguistics and Portuguese Language at the Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). He holds a master's degree in Linguistics and Portuguese Language from the same institution. He works as a researcher at the Center for Studies in Languages, Literacies and Training (NELLF), based at PUC Minas. He has experience in Translation, involving French, English and Portuguese, and in the field of Linguistics, working mainly on the following topics: academic literacies, scientific literacies, discourse. Email: ruasdieguez@gmail.com.



Sobre os organizadores
About the editors

Sobre os organizadores

Fabiana Komesu é doutora em Linguística e professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Fez pós-doutorado em Linguística Aplicada na Universidade de São Paulo (USP). É docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição. É líder do grupo de pesquisa Práticas de leitura e escrita em contexto digital (Unesp/CNPq). Desde 2020, é coordenadora da área de Ciências Humanas e Sociais II (Linguística) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Tem experiência na área de Linguística, atuando sobretudo nos temas: letramentos acadêmicos, letramentos digitais, discurso, desinformação e *fake news*. *E-mail*: fabiana.komesu@unesp.br.

Juliana Alves Assis é doutora em Linguística e professora do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Fez pós-doutorado na Université Grenoble Alpes, França. É docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. É líder do grupo de pesquisa Práticas formativas e profissionais: identidades e representações nos discursos (PUC Minas/CNPq) e coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF/PUC Minas/CNPq). Tem experiência na área de Linguística, no domínio da Linguística Aplicada, atuando sobretudo nos temas: escrita acadêmica, formação de professores e tecnologia digital. *E-mail*: juassis@pucminas.br.

Youssef El Houdna é doutor em Ciências da Linguagem/ Ciências da Educação e professor da Escola Normal Superior (ENS) da Université Abdelmalek Essaâdi (UAE), Marrocos. É membro do grupo de pesquisa Centro Interuniversitário de Pesquisa em Educação de Lille (CIREL), equipe Théodile, na Université de Lille, França; membro da rede internacional de alfabetização (LUDDDES) da Université Libre de Bruxelles (ULB), Bélgica; membro da cátedra de transição educativa na França; presidente da Associação Internacional para Pesquisa em Alfabetização (AIRL) e membro da Associação Internacional para Pesquisa em Didática do Francês (AIRDF), Marrocos. É editor-chefe do periódico científico *Didactiques & Littéracies* (RID&L). Tem experiência na área de didática e letramentos em contexto escolar, universitário e profissional, atuando sobretudo nos temas: práticas de escrita em disciplinas científicas com orientação acadêmica e profissional. *E-mail*: elhoudna.youssef@gmail.com.

About the editors

Fabiana Komesu holds a PhD in Linguistics. She is a professor in the Department of Linguistic and Literary Studies at the Institute of Biosciences, Letters and Exact Sciences of the Universidade Estadual Paulista (Unesp). She carried out a post-doctorate in Applied Linguistics at the Universidade de São Paulo (USP). She is a professor and researcher in the Graduate Program in Linguistic Studies at the same institution. She is the leader of the Reading and writing practices in a digital context research group (Unesp/CNPq). Since 2020, she has been the coordinator of the Humanities and Social Sciences II (Linguistics) area of the São Paulo Research Foundation (FAPESP). She has experience in Linguistics, working mainly on the following topics: academic literacies, digital literacies, discourse, disinformation and fake news. Email: fabiana.komesu@unesp.br.

Juliana Alves Assis holds a PhD in Linguistics. She is a professor in the Department of Letters at the Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). She carried out a post-doctorate at the Université Grenoble Alpes, France. She is a professor and researcher on the Postgraduate Programme in Literature at the same institution and a CNPq Research Productivity Fellow. She is the leader of the Formative and professional practices: identities and representations in discourses research group (PUC Minas/CNPq) and co-coordinator of the Centre for Studies in Languages, Literacies and Formation (NELLF/PUC Minas/CNPq). She has experience in Linguistics, in the field of Applied Linguistics, working mainly on the following topics: academic writing, teacher training and digital technology. Email: juliana.alves.assis@gmail.com.

Youssef El Houdna holds a PhD in Language Sciences/Educational Sciences and is a professor at the Higher Normal School (ENS) of Université Abdelmalek Essaâdi (UAE), Morocco. He is a member of the Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille (CIREL) research group, Théodile team, at the Université de Lille, France; member of the international literacy network (LUDDDES) at the Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgium; member of the educational transition chair in France; president of the International Association for Literacy Research (AIRL) and member of the Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF), Morocco. He is the editor-in-chief of the international journal *Didactiques & Littéracies* (RID&L). He has experience in the field of didactics and literacy at school, university and professional contexts, working mainly on the following topics: writing practices in scientific disciplines with an academic and professional orientation. Email: elhoudna.youssef@gmail.com.

Desafios em letramentos acadêmico-científicos reúne os trabalhos de pesquisa de 33 autores, professores doutores vinculados a universidades de oito diferentes países: Argélia, Austrália, Brasil, Croácia, França, Marrocos, Portugal e Reino Unido. Esses autores estão reunidos em torno de objetos de importância central para a educação no ensino superior, para a ciência e para toda a sociedade.

Les défis de la littéracie académique et scientifique rassemble les travaux de recherche de 33 auteurs, professeurs liés à des universités de huit pays différents : Algérie, Australie, Brésil, Croatie, France, Maroc, Portugal et Royaume-Uni. Ces auteurs se sont réunis autour de questions d'une importance capitale pour l'enseignement supérieur, la science et la société dans son ensemble.

Challenges for academic-scientific literacies brings together the research work of 33 authors, professors linked to universities in eight different countries: Algeria, Australia, Brazil, Croatia, France, Morocco, Portugal and the United Kingdom. These authors are united around issues of central importance to higher education, science and society as a whole.