

REVISTA DO GEL



Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do GEL	São Paulo	v. 14	n. 3	202 p.	Dezembro / 2017
----------------	-----------	-------	------	--------	-----------------

DIRETORIA DO GEL / 2015-2017 (FCL ASSIS/UNESP)

REVISTA DO GEL

revistadogel@gel.org.br

<http://www.gel.org.br/revistadogel>

Presidente: Luciani Ester Tenani

Vice-Presidente: Cláudia Zavaglia

Secretária: Suzi Marques Spatti Cavalari

Tesoureiro: Edson Rosa Francisco de Souza

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Alessandra Del Ré, Fabiana Komesu, Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale,
Gisele Cássia de Sousa, Matheus Nogueira Schwartzmann,
Olga Ferreira Coelho e Ruth Lopes

EDITORES RESPONSÁVEIS

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale e Matheus Nogueira Schwartzmann

EDITORAS DO V. 14, N. 3 (EDIÇÃO ESPECIAL)

Fabiana Komesu, Juliana Alves Assis e Sophie Bailly

PROJETO GRÁFICO

Matheus Nogueira Schwartzmann

REVISÃO, NORMATIZAÇÃO, DIAGRAMAÇÃO E ARTE



CONSELHO EDITORIAL

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (UNICAMP), Carlos Subirats Rüggeberg (Universidade de Barcelona), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC – Rio de Janeiro), Evani de Carvalho Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Universidade de Limoges), José Borges Neto (UFRJ), Kanavilil Rajagopalan (UNICAMP), Lourenço Chacon (UNESP – Marília), Marco Antônio de Oliveira (PUC – Minas Gerais), Maria Célia de Moraes Leonel (UNESP – Araraquara), Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (UNICAMP), Marta Luján (Universidade do Texas-Austin), Mirta Groppi A. de Varella (USP), Otto Zwartjes (Universidade de Amsterdã), Pierre Swiggers (Universidade Católica Louvain), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Maria Faccuri Coelho Marquezan (UNESP – Araraquara), Roberto Gomes Camacho (UNESP – São José do Rio Preto), Wilmar da Rocha D'Angelis (UNICAMP).

Publicação quadrimestral
Solicita-se permuta/Exchange desired

Revista do GEL / Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Vol. 1 (2004).
São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2004-

Quadrimestral

ISSN 1984-591X

SUMÁRIO / CONTENTS

APRESENTAÇÃO

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS, INTERNET E MUNDIALIZAÇÃO NO
PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA BRASILEIRA** 7

*ACADEMIC LITERACIES, INTERNET AND MUNDIALIZATION IN THE
INTERNATIONALIZATION PROCESS OF BRAZILIAN RESEARCH* 18

Fabiana Komesu, Juliana Alves Assis e Sophie Bailly

EIXO 1

**ANÁLISE CRÍTICA DOS MODELOS DE ESCRITA CIENTÍFICA
PROMULGADOS POR POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO**

*CRITICAL ANALYSIS OF SCIENTIFIC WRITING MODELS ENACTED BY
INTERNATIONALIZATION POLICIES*

**MEDIAÇÃO EDITORIAL EM ARTIGOS CIENTÍFICOS: UM ESTUDO DE
INJUNÇÕES E APAGAMENTOS NAS HUMANIDADES** 29

*PUBLISHING MEDIATION AND SCIENTIFIC ARTICLES: A STUDY OF
INJUNCTIONS AND HIDDENNESS IN HUMANITIES*

Luciana Salazar Salgado e Letícia Moreira Clares

METAPRAGMÁTICAS DA 'REDAÇÃO' CIENTÍFICA DE 'ALTO IMPACTO' 59

*METAPRAGMATIC INSTRUCTION ON HIGH-IMPACT SCIENTIFIC WRITING
IN SÃO PAULO PUBLIC INSTITUTIONS*

Inês Signorini

EIXO 2

PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS ACADÊMICAS E SEUS OBJETOS RELACIONADOS, NOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO

*SOCIAL ACADEMIC LITERACY PRACTICES AND RELATED OBJECTS IN
DIFFERENT TEACHING LEVELS*

PESQUISA E ENSINO DE ESCRITA: LETRAMENTO ACADÊMICO E ETNOGRAFIA **86**

*WRITING RESEARCH AND TEACHING: ACADEMIC LITERACY AND
ETHNOGRAPHY*

Raquel Salek Fiad

LECTURE-ECRITURE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE PEDAGOGIQUE EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE: SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE MIS EN JEU **100**

*READING AND WRITING OF PEDAGOGICAL SCIENTIFIC DISCOURSE
IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: KNOWLEDGE AND EXPERTISE
INVOLVED*

Wahiba Benaboura

EIXO 3

(NOVAS) ABORDAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS QUE VISAM À PROMOÇÃO DE AUTONOMIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ESCRITA ACADÊMICA EM LÍNGUAS, EM CONTRAPOSIÇÃO A ABORDAGENS FORMATIVAS CLÁSSICAS

*(NEW) DIDACTIC/PEDAGOGIC APPROACHES AIMING AT ENHANCING
AUTONOMY IN THE LEARNING PROCESS OF ACADEMIC WRITING IN
LANGUAGES, AS OPPOSED TO CLASSICAL EDUCATION APPROACHES*

INSTÂNCIAS DE NOMINALIZAÇÕES E A DENSIDADE LEXICAL DO TEXTO ACADÊMICO: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO **119**

*NOMINALIZATION INSTANCES AND THE LEXICAL DENSITY OF THE
ACADEMIC TEXT: SOME TEACHING IMPLICATIONS*

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira e Giovana Perini-Loureiro

ABORDAGEM ORIENTADA POR DADOS: DESAFIOS E APLICAÇÕES NO ENSINO DE LE	135
<i>DATA-DRIVEN LEARNING APPROACH: CHALLENGES AND APPLICATIONS IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES</i>	
Jean Michel Pimentel Rocha	
TEACHING ENGLISH FOR AGRICULTURE THROUGH PROVERBS IN L1 AND L2	154
<i>O ENSINO DE INGLÊS PARA AGRICULTURA ATRAVÉS DE PROVÉRBIOS EM L1 E L2</i>	
Vivina Almeida Carreira e Odete Burgeile	
PRÁTICAS DE LETRAMENTO, TIC E AUTONOMIA EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	169
<i>LITERACY PRACTICES, ICTS AND AUTONOMY IN UNIVERSITY CONTEXT</i>	
Cristiane Carneiro Capristano, Tatiane Henrique Sousa Machado e Mônica Cristina Metz	
ÍNDICE DE ASSUNTOS	198
<i>SUBJECT INDEX</i>	200
ÍNDICE DE AUTORES / <i>AUTHORS INDEX</i>	201
PALAVRA DO EDITOR	202

LETRAMENTOS ACADÊMICOS, INTERNET E MUNDIALIZAÇÃO NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA BRASILEIRA

No Brasil e no cenário internacional, sobretudo nas últimas três décadas, tem-se mostrado expressivo o investimento em frentes de pesquisa dedicadas às práticas de leitura e escrita em contexto universitário. Nesse cenário é que veio se instalando uma forte tendência na investigação sobre a escrita de gêneros acadêmicos, em face do processo de construção de conhecimentos que estes envolvem, bem como das especificidades estruturais, lexicais e enunciativas que os caracterizam. Ilustram essa tendência, dentre outros, os trabalhos de Kleiman (1995, 2001), Matencio (2002), Assis e Mata (2005), Motta-Roth (2007), Silva (2010), Komesu e Gambarato (2013). Ainda que não se possa afirmar que esse conjunto de estudos citados comungue um mesmo paradigma epistemológico acerca da escrita, todos eles se mostram marcados por uma preocupação com a formação universitária, no que toca ao processo de leitura e escrita de textos acadêmicos pelos estudantes; nessa medida, neles se denuncia uma intenção de gerar impactos nesse processo.

Um dos fortes esteios teóricos para as pesquisas que se debruçam sobre a escrita, seja em contexto universitário, seja em contexto escolar, advém da tradição socioantropológica dos estudos do letramento (STREET, 1984, 2003; LEA; STREET, 2006), cujo impacto no Brasil se revela bastante expressivo em termos dos diálogos com ela construídos (a esse respeito, mencionamos os trabalhos de KLEIMAN, 2003; KLEIMAN; MATENCIO, 2005; CORRÊA, 2011; KOMESU; GAMBARATO; TENANI, 2015; KLEIMAN; ASSIS, 2016, dentre outros). Sob esse ponto de vista, recusa-se uma visão instrumental dos usos da escrita, o que implica que as práticas de letramento sejam encaradas como atividades transformadoras dos sujeitos que nelas se engajam (GEE, 1996; BARTLETT; HOLLAND, 2002).

Na base dessa concepção de letramento, tanto a função social e cognitiva da linguagem, em suas formas de manifestação discursiva, quanto as ações do sujeito (agente imerso em relações sociais) com a (e na) linguagem, mediadas pela escrita, são levadas em conta. Nesse sentido, são produtivos os diálogos que se podem construir (como, de

- | Letramentos acadêmicos, internet e mundialização no processo de internacionalização da pesquisa brasileira

fato, o demonstram vários estudos desse campo) com as orientações de Vigotski (2001) e Volochínov (1990), na medida em que a perspectiva de letramento aludida pressupõe que se tome a linguagem, prática social que é, como ação intersubjetiva (portanto, social, interacional) que se internaliza e se torna ação intrassubjetiva. Noutros termos, tal como sublinham Barton e Hamilton (2004, p. 109), o “letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal”.

Sob esse ponto de vista, a ênfase no caráter dialógico do processo de socialização vivido na universidade ou na escola da educação básica impede que se tome o letramento como conjunto de conhecimentos a serem adquiridos ou assimilados. Nesse sentido é que Barton e Hamilton (2004), mencionando Jay Lemke (1995), remetem à ordem metodológica para o estudo da língua proposta por Volochínov, de forma a sustentar que o ponto de partida para o estudo das práticas de letramento “deveria ser ‘o evento social da interação verbal’ antes das propriedades linguísticas formais dos textos analisados” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 114).

O exame desses eventos de interação, ou eventos de letramento, permite ao pesquisador enxergar neles regularidades ou padrões, os quais precisam ser interpretados à luz dos contextos institucionais e culturais em que estes se dão. A percepção desses padrões implica o conhecimento de múltiplas dimensões envolvidas nos eventos de letramento: a natureza social da situação (familiar, escolar, profissional, religiosa, artística, etc.), a natureza dos gêneros do discurso mobilizados, os recursos multimodais, o papel social dos participantes, dentre outros, o conjunto de valores, crenças e discursos sobre a escrita, assim como atitudes e construções sociais dos participantes envolvidos nas situações de escrita em questão (VIANNA *et al.*, 2016).

Trata-se, nessa medida, de fatores que transcendem o nível da dimensão física, da situação imediata de interação, tendo em vista as posições sociais e enunciativas aí construídas, para incluir e considerar aquilo que é da ordem das coerções construídas e alimentadas pelas esferas sociais da atividade humana, o que obriga a relacionar o evento de interação à prática social.

Tendo em conta o recorte definido para este número da *Revista do Gel – Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização* –, compete-nos incluir nessa discussão dois importantes aspectos, aqui assumidos em imbricamento. Trata-se do papel da internet (i) nas práticas de letramento e nas pesquisas sobre essas práticas, (ii) bem como no processo de internacionalização da pesquisa brasileira.

São muitas as mudanças advindas do surgimento e desenvolvimento da internet nos modos de ler, escrever, estudar, aprender na interação com o outro em contextos formais

ou informais, o que tem fomentado o interesse de pesquisadores e acelerado a produção de estudos sobre essa realidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014). Neste panorama de letramentos na contemporaneidade (KLEIMAN, 2014), destacam-se na pesquisa brasileira investigações de ambientes de ensino-aprendizagem mediados por recursos tecnológicos, nos chamados modos presencial, semipresencial ou a distância, em diferentes níveis de ensino (COLLINS; FERREIRA, 2004; TELLES, 2009; GOMES, 2011; ARAÚJO, J.; ARAUJO, N., 2013; BRAGA, 2013; BUZATO *et al.*, 2013; ROJO, 2013; KOMESU; TENANI, 2015; PAIVA, 2015; ROJO; BARBOSA, 2015; ARAÚJO; LEFFA, 2016; COSCARELLI, 2016; RIBEIRO, 2016), as quais colocam em evidência tentativas e ações de as instituições escolar e universitária apreenderem dinâmica na/da linguagem “atravessada” por tecnologias digitais, considerando-se possibilidade de maior autonomia dos sujeitos (CASSANY; CASTELLÀ, 2010; BAILLY, 2010).

No que se refere, pois, propriamente, ao campo da ciência brasileira, este também vive, sem dúvida, a partir dos anos 90 e mais expressivamente após os anos 2000, uma experiência de grandes mudanças, resultado da possibilidade de conexão e, ao mesmo tempo, de registro e contabilização dessa conexão por meio dos recursos bibliométricos. Dito de outro modo, temos, de um lado, a ampliação de modos de acesso e de interação inaugurados pela internet e, ao mesmo tempo, de outro, como desdobramento dos recursos por meio dela empreendidos (e igualmente das forças políticas e econômicas que dela decorrem e que, ao mesmo tempo, a alimentam), um conjunto de regulações e outros expedientes de controle que se prestam à validação da chamada “qualidade científica”. Esse cenário tem sido responsável por discussões emanadas de diferentes áreas do conhecimento (THOMAZ; ASSAD; MOREIRA, 2011; ARAÚJO; SARDINHA, 2011, dentre outros), debate que também vem incluindo vozes (nem sempre em coro uníssono) sobre a centralidade do inglês no domínio científico, obviamente uma discussão que não se limita ao contexto brasileiro (HAMEL, 2013; BORDINI; GIMENEZ, 2014; CURRY; LILLIS, 2016, por exemplo).

Essa reflexão pode alcançar ainda outros patamares quando, para além da adoção dos índices de citação como índices de “validação” da “qualidade científica”, incluímos na discussão a noção de “circulação” na ciência, nos termos de Raj (2015), por meio da qual se opõe à visão de disseminação ou transmissão de ideias e se preconiza o encontro, a negociação e a transformação. Noutros termos, a circulação, tal como abordada pelo autor, está diretamente articulada à noção de transformação, de troca, em oposição à ideia de mera reprodução: “que por circulação não entendamos a ‘disseminação’, ‘transmissão’, ou ‘comunicação’ de ideias, mas os processos de encontro, poder e resistência, negociação e reconfiguração que ocorrem em interações entre culturas” (RAJ, 2015, p. 170).

- | Letramentos acadêmicos, internet e mundialização no processo de internacionalização da pesquisa brasileira

Sob nosso ponto de vista, o contexto que rapidamente descrevemos justifica a necessidade de investirmos em um debate multidisciplinar sobre os desafios contemporâneos do processo de internacionalização dos conhecimentos, aos quais se atrelam diretamente questões relativas à produção e à distribuição/circulação de discursos e textos acadêmico-científicos, guiadas por (novas) práticas discursivas trazidas pela internet e pelo processo de mundialização. É o que pretendemos com este número temático da *Revista do Gel*.

Apresentação do dossiê

Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização, número temático da *Revista do Gel*, está organizado em três eixos: (i) análise crítica dos modelos de escrita científica promulgados por políticas de internacionalização; (ii) práticas sociais letradas acadêmicas e seus objetos relacionados, nos diferentes níveis de ensino; (iii) (novas) abordagens didático-pedagógicas que visam à promoção de autonomia no processo de aprendizagem de escrita acadêmica em línguas, em contraposição a abordagens formativas clássicas, para os quais colaboraram pesquisadores de universidades brasileiras (UEM, UFMG, UFSCar, UNESP, UNICAMP, UNIR) e estrangeira (Université de Chlef, Argélia).

No primeiro eixo, relacionado à análise crítica de modelos de escrita científica promulgados por políticas de internacionalização, Luciana Salazar Salgado e Letícia Moreira Clares, no artigo intitulado “Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades”, propõem, de uma perspectiva medialógica, fundamentada em estudos de Régis Debray, investigar a “mediação entre sujeitos e objetos, mais precisamente na mediação editorial que põe em conjunção, conforme terminologia vigente, *pesquisadores e produtos*, os quais configuram o objeto editorial *artigo científico*”. As autoras buscam refletir sobre os modos de editar artigos na área de humanidades, considerando-se métricas de avaliação, regras e categorias correntes em políticas de internacionalização. Em “Metapragmáticas da ‘redação’ científica de ‘alto impacto’”, Inês Signorini discute processos, de natureza ideológica e de natureza sociosemiótica, que sustentam metadiscursos sobre escrita científica, em instituições públicas do Estado de São Paulo, comprometidas com internacionalização de pesquisa, levando-se em conta, principalmente, parâmetros de ranqueamento de organismos internacionais.

No segundo eixo, “Práticas sociais letradas acadêmicas e seus objetos relacionados, nos diferentes níveis de ensino”, Raquel Salek Fiad, em “Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia”, apresenta contribuições da perspectiva etnográfica como teoria, como fundamentação para a pesquisa e o ensino de escrita acadêmica. Coloca em confronto essa perspectiva e a tradição de pesquisas e de ensino de escrita no contexto brasileiro, as quais têm como pilar teorias de texto e de discurso, mostrando ganhos e limites da etnografia na análise da linguagem. Wahiba Benaboura, em “Lecture-écriture du discours scientifique pédagogique en Français Langue Etrangère: savoirs et savoir-faire mis en jeu”, propõe uma reflexão sobre os obstáculos encontrados na compreensão e na produção de discursos científicos em contexto universitário, considerando-se, de maneira particularizada, o ensino de leitura do francês como língua estrangeira, para universitários de um curso de Biologia numa universidade da Argélia. Em “Instâncias de nominalizações e a densidade lexical do texto acadêmico: algumas implicações para o ensino”, Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira e Giovana Perini-Loureiro, fundamentadas em pressupostos da Linguística Sistêmico Funcional, objetivam, por um lado, discutir dados sobre a presença das chamadas “metáforas gramaticais ideacionais”, contendo nominalizações, em textos acadêmicos produzidos em inglês, por outro, apresentar e sugerir atividades de sala de aula que promovam maior consciência linguística do aluno sobre uso de formas gramaticalmente metaforizadas em textos acadêmicos.

No terceiro e último eixo que organiza este número temático, “(Novas) Abordagens didático-pedagógicas que visam à promoção de autonomia no processo de aprendizagem de escrita acadêmica em línguas, em contraposição a abordagens formativas clássicas”, apresentamos três artigos. Em “Abordagem Orientada por Dados: desafios e aplicações no ensino de LE”, Jean Michel Pimentel Rocha, fundamentado em pressupostos da Linguística de *Corpus*, propõe discutir os principais desafios da aplicação de *corpora* na prática didático-pedagógica de ensino de língua estrangeira, em particular, na produção de resumos de artigos científicos, levando-se em conta a Abordagem Orientada por Dados (*Data-Driven Learning Approach*), centrada no aprendiz que, mediado pelo professor, busca entender o funcionamento da língua, observando essa dinâmica num *corpus*. Em “Teaching English for Agriculture through Proverbs in L1 and L2”, Vivina Almeida Carreira e Odete Burgeile discutem o papel da tradução e da língua materna no processo de ensino e aprendizagem de inglês para fins específicos, considerando-se, de maneira particularizada, estudo e tradução de provérbios no ensino e na aprendizagem de inglês para agricultura. Distinguindo competência linguística e cultural, significado linguístico e idiomático, linguagem literal e figurativa, modalidade escrita e falada no aprendizado de vocabulário, as autoras colocam em evidência o potencial de aplicação desse estudo. Em “Práticas de letramento, TIC e autonomia em contexto universitário”, Cristiane

- | Letramentos acadêmicos, internet e mundialização no processo de internacionalização da pesquisa brasileira

Carneiro Capristano, Tatiane Henrique Sousa Machado e Mônica Cristina Metz avaliam a relação entre Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e práticas de letramento de acadêmicos de duas universidades do Paraná, tendo como objetivo refletir sobre o efeito dos usos de TIC para a autonomia dos universitários. Com base na aplicação de um questionário, as autoras analisam, de um ponto de vista quantitativo e qualitativo, diferenças na percepção/interpretação de usos das TIC, entre aqueles que se valeram de tecnologias por iniciativa própria ou por proposição de docentes. Apoiando-se numa noção freiriana de autonomia, as autoras buscam construir uma crítica com relação à ideia de autonomia decorrente do uso de TIC por universitários, entendendo que há necessidade de problematização de determinadas práticas de letramentos que se valem de emprego de tecnologias, tomadas, em si, como suficientes para a construção do conhecimento.

Este número temático é também o resultado de um trabalho mais amplo executado pelas organizadoras deste volume na *Escola de Altos Estudos (EAE) em Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização*, realizada na Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto, São Paulo, no período de 20 a 31 de março de 2017, com financiamento da CAPES e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da UNESP/SJRP. Na ocasião, 15 programas de pós-graduação, vinculados a 13 Instituições de Ensino Superior brasileiras (FURB, PUC Minas, UECE, UEM, UEPG, UFGD, UFPB, UFRJ, UFSC, UFSCar, UNESP, UNICAMP, USP), distribuídos em quatro regiões geográficas do Brasil (Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), uniram-se a duas instituições estrangeiras convidadas, em parceria inédita.

A EAE contou com a participação dos docentes estrangeiros Prof. Dr. Daniel Cassany, da Universitat Pompeu Fabra, Espanha, que ministrou o curso *Leer y escribir en la red*, com carga horária de 20 horas, e Profa. Dra. Sophie Bailly (coorganizadora deste número temático), da Université de Lorraine, França, que ministrou o curso *Apprendre à rédiger des écrits scientifiques en auto-direction: questions didactiques sur les liens entre littéracies numériques et académiques*, também com carga horária de 20 horas. Além das 40 horas de cursos, outras 20 horas de atividades de debate de textos teóricos, que constavam das bibliografias de cada curso, foram cumpridas, mediante uso de recursos digitais (*chat*, *Wikispaces*, *Facebook*, *WhatsApp*) que permitiram interação de maneira síncrona entre os polos participantes em consórcio. As aulas foram teletransmitidas por *streaming* em endereço (URL) na rede criado pela TV UNESP, beneficiando diretamente mais de 250 pessoas, entre docentes vinculados a programas de pós-graduação credenciados pela CAPES, discentes em nível de Mestrado e Doutorado, pesquisadores em Pós-Doutorado e ouvintes, distribuídos em 35 cidades do Brasil. A oferta dos cursos, em disciplinas regulares, contabilizou 74 créditos nos programas de pós-graduação em consórcio. As aulas foram

gravadas, editadas e estão à disposição para acesso público e gratuito na página eletrônica da UNESP, Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (STAEPPE), na rede social de vídeos *Youtube*, disponível em: <<https://youtu.be/HFY10kD61XU>> (acesso em: 20 dez. 2017).

A avaliação dos programas participantes é a de que esta experiência da Escola de Altos Estudos criou oportunidades para o aprofundamento sobre pesquisas e ações de formação, internacionais e nacionais, em função do contato entre os polos distribuídos em regiões geográficas distintas. A experiência foi, para parte dos programas em consórcio, um primeiro contato direto com professores pesquisadores (com tradições de pesquisa) de outros países. Numa avaliação geral dos aspectos positivos do processo, essa ação de internacionalização, realizada de maneira inédita no Brasil, reforça laços e cria outros, com oportunidade de redes de colaboração de pesquisa entre universidades brasileiras e estrangeiras.

Houve, no entanto, necessidade de enfrentamento de dificuldades. Dentre as dificuldades técnicas, foram enumeradas falta de sala adequadamente equipada para recepção de som e de imagem com qualidade nas universidades. Se a sala já existia, houve dificuldade de agendamento e reserva dessa sala apropriada, em período extenso, caso da EAE, que ocupou dez dias do calendário escolar, com seis horas de atividade por dia. Evidenciou-se, uma vez mais, que infraestrutura apropriada nas universidades, com oferta mais ampla de salas devidamente equipadas, com equipe técnica treinada e à disposição para suporte, é de fundamental importância para iniciativas como esta. Se já se reconhece a relevância da tecnologia no intercâmbio dentro das fronteiras do país – caso da realização de bancas de defesa de Mestrado e Doutorado –, quanto mais no processo de internacionalização, em que o investimento em tecnologias mostra-se de vital importância. Dentre aspectos a serem melhorados, enumerou-se a necessidade de ampla oferta de cursos de língua estrangeira nas universidades brasileiras e de cursos de letramentos acadêmicos, considerando-se o desafio de o pós-graduando lidar com práticas letradas acadêmicas específicas.

Na avaliação dos aspectos positivos e daqueles a serem melhorados numa experiência, esta da Escola de Altos Estudos, fica evidente a necessidade de investimento – e não de cortes orçamentários –, em Ciência e Tecnologia, como forma de a produção científica brasileira estreitar laços e criar outros com universidades estrangeiras (além das universidades no próprio País), num processo de internacionalização (também de apropriação do que é agenda) de pesquisa para o desenvolvimento e a inovação no Brasil.

- | Letramentos acadêmicos, internet e mundialização no processo de internacionalização da pesquisa brasileira

Agradecemos a *Revista do Gel*, nas pessoas dos colegas editores Matheus Nogueira Schwartzmann e Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale, pela oportunidade de organização deste que é o primeiro número temático da revista. Agradecemos os colegas autores pela confiança em nós depositada. Somos gratas aos pareceristas *ad hoc*, sem os quais este trabalho de edição não seria possível.

São José do Rio Preto (SP), Belo Horizonte (MG),

Nancy (França), dezembro de 2017.

Fabiana Komesu

Juliana Alves Assis

Sophie Bailly

Referências

ARAÚJO, J. C.; ARAUJO, N. M. S. (Org.). **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013.

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

ARAÚJO, C. G. S.; SARDINHA, A. Índice-H dos artigos citantes: uma contribuição para a avaliação da produção científica de pesquisadores experientes. **Rev. Bras. Med. Esporte**, v. 17, n. 5, p. 358-362, set./out. 2011.

ASSIS, J. A.; MATA, M. A. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 181-202.

BAILLY, S. Supporting Autonomy Development in Online Learning Environments: What Knowledge and Skills do Teachers Need? In: VILLANUEVA, M.; RUIZ, M-N.; LUZON, J. (Ed.). **Genres Theory and New Literacies: Applications to Autonomous Language Learning**. Cambridge Scholars Publishing, 2010. p. 81-100.

BARTLETT, L.; HOLLAND, D. Theorizing the Space of Literacy Practices. **Ways of Knowing Journal**, v. 2, n. 1, p. 10-22, 2002.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima, Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 109-139.

BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum**: Estud. Ling., Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BUZATO, M. E. K. *et al.* Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), v. 13, p. 191-221, 2013.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010.

COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2. parte, 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

CURRY, M. J.; LILLIS, T. M. Estratégias e táticas na produção do conhecimento acadêmico por pesquisadores multilíngues. In: FIAD, R. S. (Org.). **Letramentos acadêmicos**: contextos, práticas e percepções. São Carlos: Pedro & João, 2016.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in Discourses. 2nd. ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GOODFELLOW, R. Literacy, Literacies and the Digital in Higher Education. **Teaching in Higher Education**, v. 16 (1), p. 131-144, 2011.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, 21(4) article 21438, 2014. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/39372/2/Messing%20with%20digital%20literacies.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

HAMEL, R. E. L'anglais, langue unique pour les sciences ? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. **Synergies Europe**, n. 8, p. 53-66, 2013.

- | Letramentos acadêmicos, internet e mundialização no processo de internacionalização da pesquisa brasileira

LEMKE, J. **Textual Politics**: Discourse and Social Dynamics. Bristol: Taylor & Francis, 1995.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2003. p. 209-225.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Revista Linguagem Ensino** (*online*), v. 16, p. 15-38, 2013.

KOMESU, F.; TENANI, L. **O internetês na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R.; TENANI, L. E. Processo de textualização verbo-visual: análise de princípios de diagramação e seus efeitos de sentido em práticas letradas acadêmicas. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 18, p. 28-46, 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**. 3rd ed. New York: Mc Graw Hill Open University Press, 2011.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The Academic Literacies model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MOTTA-ROTH, D. Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. In: INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS – LAEL/PUCSP, 33., 2007, São Paulo. BARBARA, L.; BERBER SARDINHA, T. (Ed.). **Proceedings...** São Paulo: LAEL/PUCSP, 2007. v. 1. p. 828-860. Disponível em: http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/40acd_mottaroth_828a860.pdf. Acesso em: 9 mai. 2016.

PAIVA, V. L. M. O. The Complexity of Online Collaborative Writing. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 15-30, 2015.

RAJ, K. Além do pós-colonialismo... e pós-positivismo. Circulação e a História Global da Ciência. **Revista Maracanan**, 13, p. 164-175, 2015.

RIBEIRO, A. E. **Texto multimodal: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. H. R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, J. Q. G. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 2010.

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

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009.

THOMAZ, P. G.; ASSAD, R. S.; MOREIRA, L. F. P. Uso do fator de impacto e do índice H para avaliar pesquisadores e publicações. **Arqu. Bras. Cardiol.**, v. 96, n. 2, p. 90-93, 2011.

VIANNA, C. A. D. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990. Original publicado em 1929.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana Alves; BAILLY, Sophie. Academic Literacies, Internet and Mundialization in the Internationalization Process of Brazilian Research. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 7-17, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v14i3.2084>

ACADEMIC LITERACIES, INTERNET AND MUNDIALIZATION IN THE INTERNATIONALIZATION PROCESS OF BRAZILIAN RESEARCH

In Brazil and on the international scene, particularly over the last three decades, significant investments have been made in research fronts related to reading and writing practices in universities. In this context, a strong tendency towards investigating academic genre writing has been developing, due to the knowledge construction process involved, as well as to the structural, lexical and enunciative characteristics which mark this kind of writing. Among others, this tendency is shown in research work by Kleiman (1995, 2001), Matencio (2002), Assis & Mata (2005), Motta-Roth (2007), Silva (2010), Komesu & Gambarato (2013). Even though the above-mentioned set of studies cannot be said to share one single epistemological paradigm for writing, all of them display a concern about academic education, regarding academic text reading and writing by students; as such, they show the intention to create an impact on this process.

One of the theoretical backbones of research dealing with writing practices, whether in a university or school context, lies in the socio-anthropologic tradition of literacy studies (STREET, 1984, 2003; LEA; STREET, 2006), whose impact in Brazil is quite significant if considering the dialogs maintained with that tradition (in that respect, we mention pieces of work by KLEIMAN, 2003; KLEIMAN; MATENCIO, 2005; CORRÊA, 2011; KOMESU; GAMBARATO; TENANI, 2015; KLEIMAN; ASSIS, 2016, among others). From this point of view, an instrumental view of uses of writing is refused, which implies in viewing literacy practices as activities with a transforming impact on subjects who engage in them (GEE, 1996; BARTLETT; HOLLAND, 2002).

At the core of this literacy concept, both the social and cognitive function of language, in their forms of discursive manifestation, and the subject's actions (an agent immersed in social relations) with (and in) language, bridged by writing, are taken into account. Therefore, productive dialogs can be established (as several studies in this field have already suggested) with the views of Vigotski (2001) and Volochínov (1990), since the referred literacy perspective assumes language, representing a social practice, to be an intersubjective (thus social and interactional) activity that is internalized and turns into an intrasubjective activity. In other words, as Barton & Hamilton (2004, p. 109) underline, "literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people".

- | Academic literacies, internet and mundialization in the internationalization process of Brazilian research

From this perspective, the emphasis on the dialogic character of the socialization process undergone at university or basic education prevents literacy from being considered a set of knowledge to be acquired or assimilated. In that sense, Barton & Hamilton (2004), mentioning Jay Lemke (1995), evoke the methodological order for studying language proposed by Volochínov, in order to argue that the starting point for studying literacy practices “should be the ‘social event of verbal interaction’, rather than the formal linguistic properties of the analyzed texts” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 114).

Investigating these interaction events, or literacy events, allows the researcher to observe regularities or patterns in them, which must be interpreted in view of the institutional and cultural contexts in which they occur. In order to perceive these patterns, knowledge about the multiple dimensions involved in literacy events is required: the social nature of the situation (family, school, profession, religion, arts etc.), the nature of the mobilized discourse genres, including the set of values, beliefs and discourses about writing, as well as attitudes and social constructions of the participants involved in the concerned writing situations (VIANNA *et al.*, 2015).

As such, these are factors that transcend the level of the physical dimension or immediate situation of interaction, taking into account the social and enunciative positions created therein, to include and consider the aspects of coercions constructed and nurtured by the social spheres of human activities, which requires associating the interaction event to social practices.

Considering the approach defined for this edition of the journal *Revista do Gel – Academic Literacies, Internet and Mundialization* –, two important aspects should be included in this discussion, which we assume to be interwoven. Namely, they are: the role of the internet (i) in literacy practices and research about these practices (ii) along with the internationalization process of Brazilian research.

Many changes followed the emergence and development of the internet as to the ways of reading, writing, studying, learning in interaction with others in formal or informal contexts, which has been drawing the attention of researchers and speeding up the development of studies about this reality (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014). In this panorama of literacy in the contemporary scene (KLEIMAN, 2014), Brazilian research stands out for investigations of technology-mediated studying and learning environments, in so-called classroom, blended or distance learning (COLLINS; FERREIRA, 2004; TELLES, 2009; GOMES, 2011; ARAÚJO; ARAUJO, 2013; BRAGA, 2013; BUZATO *et al.*, 2013; ROJO, 2013; KOMESU; TENANI, 2015; PAIVA, 2015; ROJO; BARBOSA, 2015; ARAÚJO; LEFFA, 2016; COSCARELLI, 2016; RIBEIRO, 2016), which highlight attempts

and actions of school and university institutions to seize the dynamics in/of language “crossed” by digital technologies, considering the possibility of granting greater autonomy to the subjects (CASSANY; CASTELLÀ, 2010; BAILLY, 2010).

Concerning precisely the field of Brazilian science, undoubtedly it also has been experiencing, since the 90s and more remarkably since the 2000s, some great changes resulting from the possibility to connect and simultaneously record and compute this connection through bibliometric resources. In other words, on one hand, we have expanded ways of access and interaction introduced by the Internet and, simultaneously, as an outcome of the resources applied by means of it (as well as the political and economical forces arising from it and, at the same time, driving it) a set of regulations and other control devices meant to validate the so-called “scientific quality”. This scenario has accounted for discussions arising from different areas of knowledge (THOMAZ; ASSAD; MOREIRA, 2011; ARAÚJO; SARDINHA, 2011, among others), a debate that lately has also included voices (not always in one sole chorus) about the centrality of the English language in the scientific field, evidently a discussion which is not restricted to the Brazilian context (HAMEL, 2013; BORDINI; GIMENEZ, 2014; CURRY; LILLIS, 2016, for instance).

This reflection could yet reach further levels if, beyond the use of quotation indexes as “validation” indexes of “scientific quality”, we add the idea of “circulation” in science to the discussion, in terms of Raj (2015), by means of which the view of idea dissemination and transmission is opposed and priority is given to encounters, negotiation and transformation. Put differently, circulation, as approached by the author, is directly related to the idea of transformation, exchange, as opposed to the idea of mere reproduction: “by circulation we understand not the ‘dissemination,’ ‘transmission,’ or ‘communication’ of ideas, but the processes of encounter, power and resistance, negotiation, and reconfiguration that occur in cross-cultural interaction” (RAJ, 2015, p. 170).

In our view, the context which we have briefly described reinforces the need to invest in a multidisciplinary debate about contemporary challenges in the process of knowledge internationalization, which are directly related to matters of production and distribution/circulation of academic/scientific discourses and texts, driven by (new) discursive practices brought along by the Internet and the mundialization process. This is our aim with this thematic edition of the journal *Revista do Gel*.

- | Academic literacies, internet and mundialization in the internationalization process of brazilian research

Introduction to the Dossier

Academic Literacy, Internet and Mundialization, a thematic edition of the journal *Revista do Gel*, is organized in three sections: (i) critical analysis of scientific writing models enacted by internationalization policies; (ii) social academic literacy practices and related objects in different teaching levels (iii) (new) didactic/pedagogic approaches aiming at enhancing autonomy in the learning process of academic writing in languages, as opposed to classical education approaches, for which researchers of Brazilian (UEM, UFMG, UFSCar, UNESP, UNICAMP, UNIR) as well as international universities (Université de Chlef, Argelia) have collaborated.

In the first section, related to critical analysis of scientific writing models enacted by internationalization policies, Luciana Salazar Salgado and Letícia Moreira Clares, in the paper called “Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas Humanidades”, propose an investigation, from a medialogic perspective, based on studies by Régis Debray, about the “mediation between subjects and objects, more precisely, the editor’s mediation which co-relates, according to the current terminology, *researchers* and *products*, which form the editorial object *scientific paper*”. The authors intend to reflect on the means of editing papers in the area of humanities, considering current assessment metrics, rules and categories in internationalization policies. In “Metapragmáticas da ‘redação’ científica de ‘alto impacto’”, Inês Signorini discusses processes of ideologic and socio-semiotic nature that support metadiscourses about scientific writing, in public institutions of the state of São Paulo, Brazil, committed to research internationalization, taking into account mainly ranking parameters of international organizations.

In the second section, “Social academic literacy practices and related objects in different teaching levels”, Raquel Salek Fiad, in “Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia”, presents inputs from ethnographic research as a theory, as a foundation for doing academic research and teaching academic writing. She confronts this perspective and the tradition of doing research and teaching writing in the Brazilian context, which are based on text and discourse theories, showing benefits and limits of ethnography in language analysis. Wahiba Benaboura, in “Lecture-écriture du discours scientifique pédagogique en Français Langue Etrangère: savoirs et savoir-faire mis en jeu”, proposes a reflection on obstacles found in scientific discourse comprehension and production in a university context, considering particularly the activity of teaching French reading as a foreign language to university students of a Biology course at an

Algerian university. In “Instâncias de nominalizações e a densidade lexical do texto acadêmico: algumas implicações para o ensino”, Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira and Giovana Perini-Loureiro, based on assumptions of Systemic Functional Linguistics, aim, on one hand, to discuss data about the presence of so-called “ideational grammatical metaphors”, containing nominalizations, in academic texts written in English. On the other hand, their objective is to present and suggest classroom activities promoting greater linguistic awareness of the student about the usage of grammatically metaphorized forms in academic texts.

In the third and last section organizing this thematic edition “(New) didactic/pedagogic approaches aiming at enhancing autonomy in the learning process of academic writing in languages, as opposed to classical education approaches”, we present three papers. In “Abordagem Orientada por Dados: desafios e aplicações no ensino de LE”, Jean Michel Pimentel Rocha, based on assumptions of Corpus Linguistics, sets out to discuss the main challenges of applying *corpora* to the didactic/pedagogic practices of foreign language teaching, particularly in the production of abstracts, taking into account the Data-Driven Learning Approach, centered on the learner, who, facilitated by the teacher, tries to understand the language’s way of functioning, perceiving these dynamics in a *corpus*. In “Teaching English for Agriculture through Proverbs in L1 and L2”, Vivina Almeida Carreira and Odete Burgeile discuss the role of translation and of the native language in the process of teaching and learning English for specific purposes, considering, in particular, how sayings are studied and translated in English teaching and learning activities for agriculture. Distinguishing linguistic and cultural competence, linguistic and idiomatic meaning, literal and figurative language, written and spoken modality in vocabulary learning, the authors highlight this study’s application potential. In “Práticas de letramento, TIC e autonomia em contexto universitário”, Cristiane Carneiro Capristano, Tatiane Henrique Sousa Machado, Mônica Cristina Metz assess the relationship between Information and Communication Technology (ICT) and academic literacy practices of two universities in the state of Paraná, Brazil, with the purpose of reflecting on the effect of ICT usage on the student’s autonomy. Based on a questionnaire applied, the authors analyze, from a quantitative and qualitative point of view, differences in perception/interpretation of ICT usage among those who used technologies by their own initiative or upon teachers’ suggestions. Based on Paulo Freire’s view of autonomy, the authors seek to critically discuss the idea of autonomy that derives from ICT usage by university students, understanding that certain literacy practices, which leverage technologies considered sufficient for knowledge building, must be questioned.

- | Academic literacies, internet and mundialization in the internationalization process of Brazilian research

This thematic number is also the result of a wider effort of the organizers of this edition in the seminar *Escola de Altos Estudos (EAE) em Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização* (High Studies School [HSH] in Academic Literacy, Internet and Mundialization), which took place at Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus of São José do Rio Preto, from March, 20 to March 31, 2017, sponsored by CAPES and the Institute of Biosciences, Languages and Exact Sciences at UNESP/SJRP. For that occasion, 15 graduate programs, linked to 13 Brazilian Higher Education Institutions (FURB, PUC Minas, UECE, UEM, UEPG, UFGD, UFPB, UFRJ, UFSC, UFSCar, UNESP, UNICAMP, USP), spread across four geographic regions of Brazil (Northeast, Center-West, Southeast, South), joined two invited foreign institutions, forming an unprecedented partnership.

The EAE featured the foreign professors Prof. Dr. Daniel Cassany, from Universitat Pompeu Fabra, Spain, who imparted the 20-hour course *Leer y escribir en la red*, and Prof. Dr. Sophie Bailly (co-organizer of this thematic number), from Université de Lorraine, France, who imparted the course *Apprendre à rédiger des écrits scientifiques en auto-direction: questions didactiques sur les liens entre littéracies numériques et académiques*, also with a 20-hour workload. In addition to the 40-hour course workload, 20 more activity hours were spent debating theoretical texts, which were part of the bibliography of each course, by using digital resources (*chat, Wikispaces, Facebook, WhatsApp*) which allowed the university poles participating in the consortium to interact concomitantly. The lessons were broadcast by streaming at the web address (URL) created by TV UNESP, directly benefitting over 250 people, including professors linked to graduate programs certified by CAPES, students at Master and Doctorate level, Post-Doctorate researchers and listeners, located across 35 cities in Brazil. By offering the courses, in regular disciplines, 74 credits were added to the graduate programs in the consortium. The lessons have been recorded and edited and are available to free public access at UNESP's website, Technical Support Section for Teaching, Research and Extension (STAEPE), in the social video network *Youtube*, at: <<https://youtu.be/HFY10kD61XU>> (accessed on: Dec 20, 2017).

The involved programs consider that this experience of the High Studies School has created opportunities for further research and education activities, both internationally and nationally, thanks to the contact between the poles located in different geographic regions. For some of the programs in the consortium, this experience was the first direct contact to research professors (with longstanding research) from other countries. On a general evaluation of the positive aspects of this process, this internationalization activity, done in an unprecedented way in Brazil, strengthens partnerships in addition to creating others, with opportunities for research collaboration networks between Brazilian and foreign universities.

However, some difficulties had to be faced. Technical issues included the lack of a room properly equipped to receive high quality sound and image transmission in the universities. If the room already existed, it was difficult to schedule and book this appropriate room over a longer period, as was the case of the EAE, extending over ten days of the school calendar, with six hours of activities per day. Once more, it became clear that an appropriate infrastructure in universities, with a wider offer of properly equipped rooms and a skilled technical team available for support, a key to initiatives such as this one. If the relevance of technology for the exchange within national boundaries is already widely recognized – as in the case of qualifying examinations performed for Master and Doctorate degrees –, it should be even more so in the internationalization process, in which the investment in technology is essential. Among the aspects to be improved, the need of a broad array of foreign language courses in Brazilian universities has been mentioned, as well as the need to offer academic literacy courses, considering the challenge posed to graduate students when it comes to dealing with specific academic literacy practices.

In the evaluation of positive aspects and issues to be improved in an experience such as this High Studies School, it is clear that further investments – not budget cutbacks – in Science and Technology are required, as a means of strengthening partnerships and creating others with foreign universities (as well as national universities), in an internationalization process (also a process of appropriation of an agenda) of research for development and innovation in Brazil.

We would like to thank *Revista do Gel*, in the person of the editor colleagues Matheus Nogueira Schwartzmann and Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale, for the opportunity to organize this first thematic number of the journal. We thank the author colleagues for the trust placed in us. Our thanks to the *ad hoc* reviewers, whose work has been integral for this edition to come into being.

São José do Rio Preto (SP), Belo Horizonte (MG),

Nancy (France), December 2017.

Fabiana Komesu

Juliana Alves Assis

Sophie Bailly

- | Academic literacies, internet and mundialization in the internationalization process of brazilian research

References

ARAÚJO, J. C.; ARAUJO, N. M. S. (Org.). **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013.

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

ARAÚJO, C. G. S.; SARDINHA, A. Índice-H dos artigos citantes: uma contribuição para a avaliação da produção científica de pesquisadores experientes. **Rev. Bras. Med. Esporte**, v. 17, n. 5, p. 358-362, set./out. 2011.

ASSIS, J. A.; MATA, M. A. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 181-202.

BAILLY, S. Supporting Autonomy Development in Online Learning Environments: What Knowledge and Skills do Teachers Need? In: VILLANUEVA, M.; RUIZ, M-N.; LUZON, J. (Ed.). **Genres Theory and New Literacies: Applications to Autonomous Language Learning**, Cambridge Scholars Publishing, 2010. p. 81-100.

BARTLETT, L.; HOLLAND, D. Theorizing the Space of Literacy Practices. **Ways of Knowing Journal**, v. 2, n. 1, p. 10-22, 2002.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima, Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 109-139.

BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BUZATO, M. E. K. *et al.* Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), v. 13, p. 191-221, 2013.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010.

COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2. parte, 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

CURRY, M. J.; LILLIS, T. M. Estratégias e táticas na produção do conhecimento acadêmico por pesquisadores multilíngues. In: FIAD, R. S. (Org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Carlos: Pedro & João, 2016.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2nd. ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GOODFELLOW, R. Literacy, Literacies and the Digital in Higher Education. **Teaching in Higher Education**, v. 16(1), p. 131-144, 2011.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, 21(4) article 21438, 2014. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/39372/2/Messing%20with%20digital%20literacies.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2017.

HAMEL, R. E. L'anglais, langue unique pour les sciences ? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. **Synergies Europe**, n. 8, p. 53-66, 2013.

LEMKE, J. **Textual Politics: Discourse and Social Dynamics**. Bristol: Taylor & Francis, 1995.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2003**. p. 209-225.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

- | Academic literacies, internet and mundialization in the internationalization process of brazilian research

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Revista Linguagem & Ensino** (*online*), v. 16, p. 15-38, 2013.

KOMESU, F.; TENANI, L. **O internetês na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R.; TENANI, L. E. Processo de textualização verbo-visual: análise de princípios de diagramação e seus efeitos de sentido em práticas letradas acadêmicas. **Revista Linguagem & Ensino** (Upcall. Impressed), v. 18, p. 28-46, 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**. 3rd ed. New York: Mc Graw Hill Open University Press, 2011.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The Academic Literacies model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MOTTA-ROTH, D. Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. In: INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS – LAEL/PUCSP, 33., 2007, São Paulo. BARBARA, L.; BERBER SARDINHA, T. (Ed.). **Proceedings...** São Paulo: LAEL/PUCSP, 2007. v. 1, p. 828860. Disponível em: http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/40acd_mottaroth_828a860.pdf. Acesso em: 9 maio 2016.

PAIVA, V. L. M. O. The Complexity of Online Collaborative Writing. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 15-30, 2015.

RAJ, K. Além do pós-colonialismo... e pós-positivismo. Circulação e a História Global da Ciência. **Revista Maracanan**, 13, p. 164-175, 2015.

RIBEIRO, A. E. **Texto multimodal: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. H. R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, J. Q. G. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 601-624, 2010.

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

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009.

THOMAZ, P. G.; ASSAD, R. S.; MOREIRA, L. F. P. Uso do fator de impacto e do índice H para avaliar pesquisadores e publicações. **Arqu. Bras. Cardiol.**, v. 96, n. 2, p. 90-93, 2011.

VIANNA, C. A. D. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990. Original publicado em 1929.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana Alves; BAILLY, Sophie. Academic Literacies, Internet and Mundialization in the Internationalization Process of Brazilian Research. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 18-28, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v14i3.2085>

MEDIAÇÃO EDITORIAL EM ARTIGOS CIENTÍFICOS: UM ESTUDO DE INJUNÇÕES E APAGAMENTOS NAS HUMANIDADES

Publishing mediation and scientific articles: a study of injunctions and hiddenness in humanities

Luciana Salazar SALGADO¹

Letícia Moreira CLARES²

Resumo | Na ampla discussão sobre comunicação científica, este artigo delimita uma reflexão sobre o tratamento editorial de artigos no âmbito das humanidades, considerando que os modos de editar afetam sobremaneira a escrita acadêmica. Para que seja comunicada, condição obrigatória, toda pesquisa deve atender a normas balizadas por métricas de avaliação e práticas decorrentes, sob pena de não ser avalizada como conhecimento produzido, o que parece ter fortes implicações tanto nas práticas da formação para a pesquisa quanto na formatação das próprias pesquisas. Diante disso, assumimos uma abordagem mediológica (DEBRAY, 2000a, b), isto é: no quadro dos estudos do discurso que se filiam à chamada tradição francesa, esta reflexão se assenta na investigação da mediação entre sujeitos e objetos, mais precisamente na mediação editorial que põe em conjunção, conforme terminologia vigente, *pesquisadores* e *produtos*, os quais configuram o objeto editorial *artigo científico*. Ao recolhermos um conjunto de dados relativos a dois periódicos qualificados, entrevistamos suas equipes levando em conta o entrelaçamento de regras, métricas e categorias de avaliação em vigor. Entre outras constatações, parece possível afirmar que o que se refere por *humanidades* no universo das publicações científicas agrupa tudo o que funciona como uma espécie de outro das chamadas *ciências duras*.

Palavras-chave | Comunicação científica. Escrita acadêmica. Ritos genéticos editoriais.

Abstract | Among the wide discussion about scientific communication, this article outlines the editorial process of the so-called humanities, considering that the practices it subsumes affect enormously the academic writing. In order to be communicated (an inescapable condition), all research must comply with different guidelines marked out by evaluation metrics and arising practices, otherwise it will not be endorsed as knowledge, so it configures both training for research and formalization of the research itself. In view of this fact, we assume a mediological approach (DEBRAY, 2000a, b), that is, in the epistemological framework of the so-called French Discourse Analyses, this essay derives from an investigation of mediation between humans and objects, more precisely of the publishing mediation which establishes the conjunction of *researchers* and *products*, giving to the light as an editorial object the *scientific article*, as if they are current classified. In order to analyze data of two qualified journals, we interviewed both teams taking into account the ensemble of rules in force. It seems possible to stand, among others aspects, that all materials published as *humanities* functions as a kind of *other* of the so-called *hard sciences*.

Keywords | Academic writing. Publishing genetic rites. Scientific communication.

¹ Salgado. Ufscar. Endereço eletrônico: lucianasalazarsalgado@gmail.com

² Clares. Ufscar. Endereço eletrônico: leticia.clares@gmail.com

Introdução

A escrita de textos científicos nas humanidades pode parecer uma tarefa bizarra, se se mantêm na sua estrutura itens como Material e Métodos ou Processos e Produtos, entre outros expedientes típicos de pesquisas de caráter laboratorial passíveis de gerar patentes. Não raro se diz, procurando-lhes um salvo-conduto, que são textos *acadêmicos*. Mas esse termo, comutável com *científico* em algumas ocasiões, no caso dos artigos publicados em periódicos qualificados, não funciona como estratégia classificatória, posto que os artigos são hoje, sobretudo, uma função algorítmica recuperável na *web*, que dá sustentação a programas de pós-graduação, carreiras docentes e projeção internacional. *Acadêmico* é, nessa conjuntura, um termo opacificador do que se pretende evidente: o conhecimento precisamente etiquetado.

Essa problemática é tão recente quanto ampla, e abordada por trabalhos de diferentes perspectivas³. Aqui, com base no quadro teórico referido por análise do discurso de tradição francesa⁴, assumimos a perspectiva da mediação editorial para pensar nas injunções institucionais que se sobrepõem e, numa complexa dinâmica técnica e política, incidem sobre a tarefa incontornável de escrever um artigo científico nas humanidades. Trata-se de dar ênfase ao objeto correlato a essa prática, entendendo-o como *objeto editorial*, portanto objeto técnico constituído numa rede de práticas e valores relativos à difusão textual, que é também por ele constituída. Enfim, trata-se de assumir um raciocínio mediológico (DEBRAY, 2000a, p. 139):

Por um lado, privilegiando a dimensão diacrônica, perguntar-nos-emos por quais redes de transmissão e formas de organização se constituiu esta ou aquela herança cultural. De que maneira foram instituídos os “pensamentos fundadores”? Qual meio físico e mental tiveram de atravessar, de que maneira negociaram com ele, que tipo de compromisso tiveram de aceitar? E a questão dirigir-se-á tanto à grande religião histórica quando à ideologia secular, tanto à esfera de influência quanto às capelinhas. Por outro lado, privilegiando o corte

3 Gostaríamos de registrar teóricos que balizam estas reflexões, posto que não detalharemos a vasta problemática; de fato, nós a pressupomos com estes parâmetros: 1. em termos de letramento acadêmico (STREET, 2010; CURRY; LILLIS, 2014); 2. em termos de avaliação bibliométrica e classificatória (TARGINO, 1999; SILVA; MUELLER, 2015); em termos editoriais (WATERS, 2006; GRUSZYNSKI; GOLIN; CASTEDO, 2008).

4 Em breves linhas: considera-se a língua como constitutivamente opaca e polissêmica, e os sujeitos sempre em trabalho de constituição de um “si mesmo”, habitando a língua em suas conjunturas de interlocução, que são sempre marcadas por lugares sociais definidos na sobreposição das temporalidades de que se faz a história.

sincrônico, perguntar-nos-emos de que maneira a aparição de uma aparelhagem modifica uma instituição, uma teoria estabelecida ou uma prática já codificada. De que maneira um novo objeto técnico leva um campo tradicional a modificar-se? Por exemplo, qual efeito as gerações sucessivas de imagens gravadas (a fotografia, o cinema, o sistema digital) tiveram sobre a administração da prova nas ciências?

Esta é uma metodologia que pode ser entendida como refinamento da proposta descritivo-interpretativa característica dos estudos do discurso, na medida em que importa investigar o que se chamou até aqui “suporte” na sua relação direta com os modos de circulação, considerando que não há, de fato, uma materialidade inerte anterior à inscrição num meio de difusão, tampouco anterior à inscrição do material linguístico que o justifica e, mais amplamente, lhe atribui valor sígnico: o signo está dado no que referimos por *mídium*, uma confluência de *matrizes de sociabilidade* e *vetores de sensibilidade* (DEBRAY, 2000b).

Essas matrizes (em termos discursivos, institucionalidades fiadoras de discursos) são o que o mediólogo refere por *organização materializada* – OM, o modo como a sociedade se organiza “encarnando” suas práticas e valores em sistemas de objetos. Esses vetores (em termos discursivos, dispositivos inscricionais com valor genérico) são o que o mediólogo refere por *matéria organizada* – MO, o modo como os objetos resultam de lógicas de uso e impõem lógicas de uso, nem sempre coincidentes. A metodologia consiste, então, em conjugar OM/MO. Neste caso, conforme detalharemos adiante, propõe-se apreender os artigos como partícipes das formalizações materiais dos periódicos científicos (MO), e a comunicação científica como uma rede de instituições alicerçadas da ciência que se comunica (OM).

Dadas estas balizas, enunciamos o que se pode designar como quatro questões fundamentais regedoras da comunicação científica no Brasil hoje: 1. a dominação das ciências exatas e naturais com relação às ciências humanas; 2. as pressões de avaliação quantitativa de periódicos e de pesquisadores; 3. as pressões pela internacionalização das publicações científicas; 4. a mudança tecnológica dada pelo uso da plataforma SEER (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas). Considerando que o entrelaçamento delas engendra um regime de funcionamento da comunicação científica atual, definindo-a como produção de uma “comunidade científica”, chegamos a um problema de fundo que nos leva à seguinte hipótese de trabalho: em termos discursivos, trata-se de uma *instituição discursiva* cuja sustentação é dada pelo convívio de diferentes *comunidades discursivas*, definidas por áreas, talvez, ou por campos, ou disciplinas... (cf. CLARES, 2017). Categorias de difícil definição, pois se trata de considerar a escala do vivido, na qual as pesquisas e as escritas efetivamente se dão.

- | Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades

Regulamentação da comunicação científica e mediação editorial

Em grandes linhas, podemos dizer que, no Brasil, todo o sistema que regulamenta os periódicos é atualmente pautado por duas entidades: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação do Ministério da Educação que visa expandir e consolidar a pós-graduação brasileira, e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma biblioteca eletrônica que, resultado de um projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), reúne periódicos científicos brasileiros na Coleção SciELO Brasil, com o objetivo declarado de proporcionar acesso aberto às revistas indexadas.

Entre as funções da CAPES, estão a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, a promoção do acesso à produção científica e sua divulgação, o investimento na formação de recursos de alto nível no país e no exterior e a promoção da cooperação científica internacional (COORDENAÇÃO..., 2012). Essa avaliação, orientada por uma Diretoria de Avaliação e realizada por meio de consultores *ad hoc*, a partir de critérios estabelecidos pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), é feita em 49 áreas de avaliação agregadas em dois níveis, o de Colégios e o de Grandes Áreas. Essas áreas são, então, categorias que se definem conforme três Colégios e nove Grandes Áreas:

COLÉGIO DE HUMANIDADES			COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA		
CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS DA SAÚDE
Antropologia / Arqueologia	Administração, Ciências Contábeis e Turismo	Artes / Música	Ciência de Alimentos	Biodiversidade	Educação Física
Ciência Política e Relações Internacionais	Arquitetura e Urbanismo	Letras / Linguística	Ciências Agrárias I	Ciências Biológicas I	Enfermagem
Educação	Ciências Sociais Aplicadas		Medicina Veterinária	Ciências Biológicas II	Farmácia
Filosofia	Direito		Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Ciências Biológicas III	Medicina I
Geografia	Economia				Medicina II
História	Planejamento Urbano e Regional / Demografia				Medicina III
Psicologia	Serviço Social				Nutrição
Sociologia					Odontologia
Teologia					Saúde Coletiva

COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR		
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	ENGENHARIAS	MULTIDISCIPLINAR
Astronomia / Física	Engenharias I	Biotecnologia
Ciência da Computação	Engenharias II	Ciências Ambientais
Geociências	Engenharias III	Ensino
Matemática / Probabilidade e Estatística	Engenharias IV	Interdisciplinar
Química		Materials

Figura 1 – Quadros dos colégios

Fonte: Coordenação..., 2014a

Dentro de cada área de avaliação, estão organizadas as Áreas do Conhecimento. A agência disponibiliza essas categorias na Tabela de Áreas do Conhecimento/Avaliação, que estabelece uma hierarquização dessas Áreas em quatro níveis, do mais geral ao mais específico (Cf. COORDENAÇÃO..., 2014b). Temos, então, as nove Grandes Áreas nas quais as 49 áreas de avaliação/Áreas do Conhecimento são agrupadas, cada uma com suas subáreas que, por sua vez, contemplam diferentes especialidades – estas, categorias que podem aparecer em mais de uma Grande Área, Área do Conhecimento ou Subárea.

A SciELO, embora não se proponha diretamente uma agência de regulamentação e fomento da produção científica brasileira, é responsável por sua distribuição, já que o Projeto FAPESP/BIREME/CNPq de que resulta tem como objetivo desenvolver uma metodologia para armazenamento, disseminação, preparação e avaliação dessa produção. Criada em 1997 como um projeto piloto, opera regularmente desde 1998 como um modelo de publicação eletrônica de periódicos científicos. Esse modelo é formado por três componentes: a Metodologia SciELO, sua aplicação na operação de *sites* de coleções de revistas eletrônicas e o desenvolvimento de alianças entre atores nacionais

- | Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades

e internacionais. Assim, a SciELO também se configura como uma base de indexação de revistas, reunindo em sua coleção periódicos selecionados por um Comitê Consultivo. Esse Comitê é formado por 10 membros – o Diretor do Programa SciELO, que coordena o Comitê, cinco editores representantes das áreas de Ciências Agrárias, Biológicas, Exatas, Humanas e Letras, Linguística e Artes, e quatro representantes institucionais: da Abec, da FAPESP, do CNPq e da CAPES.

Para que um periódico seja incluído na Coleção SciELO Brasil, é preciso que passe por um processo de admissão que se inicia com a submissão do pedido do editor, por meio de uma carta enviada ao Comitê Consultivo anexa à documentação pertinente, seguida pelas etapas de “*pré-avaliação do periódico sobre o cumprimento das condições formais para a avaliação para o ingresso na Coleção SciELO Brasil, avaliação de formato e endogenia, avaliação de mérito científico por pares e a avaliação final do Comitê Consultivo.*” (SCIENTIFIC..., 2016, grifos do *site*). Tanto para a admissão quanto para a permanência na Coleção, os periódicos devem atender ao documento *Critérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos científicos na Coleção SciELO Brasil* (SCIENTIFIC..., 2014).

Esses critérios avaliam desde o caráter científico dos periódicos, sua gestão editorial e periodicidade de publicação, até a forma de apresentação dos artigos. Porque a circulação e a visibilidade de um periódico estão inevitavelmente relacionadas à sua indexação, todas as revistas científicas buscam se adequar aos critérios de portais como o da SciELO e o da CAPES para constar em suas coleções. Nesse sentido, as equipes editoriais estão sempre se reorganizando para trabalhar conforme surgem novas exigências. Portanto, entre esses marcos gerais é que operam as normas e rotinas dos periódicos, que devem lidar com as quatro questões fundamentais enumeradas acima. Eis o interesse na perspectiva da mediação editorial.

Detenhamo-nos num breve esclarecimento sobre os expedientes que, na mediação editorial, podemos chamar de ritos genéticos editoriais, com suas respectivas normas e técnicas, que compõem o tratamento editorial de textos destinados à publicação, conjunto que orienta (e reorienta) arranjos, e desse modo é que participa da composição (e das recomposições) dos projetos editoriais (Cf. SALGADO, 2016). As normas de submissão dos periódicos, as decisões dos editores sobre a seleção de pareceristas e sobre os pareceres que emitem, as intervenções desses pareceres sobre o retrabalho dos autores, que não raro implicam modificações substantivas no modo de apresentação da pesquisa, a revisão de textos e a normalização final, tudo isso se conjuga, hoje, ao trabalho de marcação dos textos, que consiste em etiquetar categoricamente todas as seções dos

artigos científicos de acordo com o padrão específico de cada periódico, de modo a atender à atual exigência da linguagem XML – o que é altamente relevante: o artigo precisa, antes de mais nada, ser encontrado, é preciso haver cliques e *downloads*. Consideremos o dado a seguir: uma troca de *e-mails* sobre artigo submetido a um periódico qualificado 5:

Parecer enviado pela Comissão Editorial

“Aprova com ajustes”

[...] enviamos seu artigo a nossos pareceristas, os quais fizeram algumas sugestões, que seguem abaixo. Pediríamos que você as levasse em consideração e nos reencaminhasse novamente o texto até o dia x a fim de seguir para publicação.

- Sugere-se repensar o título [#literaturaemcirculacao], pois não vai funcionar bem numa revista acadêmica.

Resposta da autora aos editores

- o título foi alterado para uma formulação canônica [Notas sobre a produção de valor: um breve estudo da recente circulação do poema “Viva Vaia”, de Augusto de Campos] em substituição à evocação das novas mídias, conforme solicitação.

Resposta da assistente editorial

Na fase de preparação dos originais, verificou-se que o título sugerido na nova versão de seu artigo precisa ainda de um ajuste. Antes de tudo, agradecemos sua boa vontade ao alterá-lo da primeira vez, e gostaríamos de esclarecer o ponto de vista dos editores. O título anterior não funcionaria bem com os motores de busca do site da revista e de boa parte dos indexadores que replicam nossos artigos, que têm suas limitações. Isso representaria uma dificuldade de acessos ao artigo.

5 Dado relevante, embora inexplorável, registre-se a dificuldade da pesquisa sobre a comunicação científica, na medida em que não se podem declarar nomes de autores, textos integrais dos pareceres, título do dossiê ou do periódico: faz parte dos ritos genéticos editoriais em periódicos científicos que os artigos, supostamente gêneros de circulação pública, sejam tratados como os próprios pareceres – em sigilo. São, portanto, gêneros de circulação restrita em várias etapas editoriais. Abre-se aí uma discussão interessante sobre *regimes de genericidade*, que não desenvolveremos neste artigo, mas importa registrar, ainda, que os Comitês de Ética não têm parâmetros para trabalhar com esse tipo de dado e, assim, não balizam nem avalizam a pesquisa sobre os modos de difusão das pesquisas. Todos os dados deste artigo fazem parte do banco constituído no LABEPPE – Laboratório de Escritas Profissionais e Processos de Edição, sediado no DL/UFSCar, inclusive as entrevistas, indicadas neste texto pelo ano em que foram feitas.

- | Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades

Por sua vez, o título novo foi considerado extenso. Títulos grandes e com excesso de detalhes não são funcionais para a diagramação e o sumário da revista (para mais informações sobre o teor do artigo, os leitores têm resumo à disposição). Além disso, termos como “notas” e “breve estudo” parecem desmerecer o conteúdo do artigo, efeito que não é desejável.

Diante dessas considerações, gostaríamos de contar com sua compreensão para chegarmos num consenso. Sugerimos a alternativa a seguir como uma versão mais enxuta, mas estamos abertos a outras formulações, considerando os comentários tecidos acima.

“Novo título”

Se estiver de acordo, faremos a alteração aqui.

Submetido a um periódico de estudos de literatura brasileira para um dossiê sobre literatura e novas mídias, o artigo foi aprovado com uma série de demandas, das quais destacamos a sugestão de “repensar o título” #literaturaemcirculacao, que, segundo os pareceristas, “não vai funcionar bem em uma revista acadêmica”. Vemos que essa primeira justificativa para a mudança não se apoia em decisões técnico-científicas ou ajustes linguístico-discursivos, mas na identificação do que se considera cabível: o uso de uma *tag*, empregada como “evocação das novas mídias” propostas como tema do dossiê, foi entendido como subversão da formalidade esperada para o título de um artigo científico. Isso é especialmente interessante se levarmos em conta o fato de o dossiê ser dedicado às formas digitais de registro.

Ainda que a título de sugestão, esse apontamento do parecerista não pretende estabelecer um diálogo com a autora, já que não se prevê troca de arquivos, mas uma apreciação que a leve à mudança de título posta como necessária pelo *status* conferido ao parecer (aprovado com ajustes). A autora acata a sugestão e altera o título “para uma formulação canônica”, propondo “Notas sobre a produção de valor: um breve estudo da recente circulação do poema “Viva Vaia”, de Augusto de Campos”, que também recebe sugestões de mudança, agora feitas na etapa de “preparação de originais” e legitimadas pelo editor, conforme apontado pela assistente editorial. Para justificar a nova intervenção, a assistente dá um novo argumento para a sugestão anterior, agora embasado tecnicamente na “dificuldade de acesso ao artigo”, dadas as limitações dos “motores de busca do site da revista” e “de boa parte dos indexadores que replicam” seus artigos. Esse é um dado que exemplifica a relação intrínseca entre os ritos genéticos editoriais nos periódicos e as normas CAPES e SciELO, uma vez que a indexação de periódicos e esses motores de busca incentivam o desmembramento das revistas, ao funcionarem a partir da localização

de títulos de artigos, e não de números completos, mesmo no caso de dossiês temáticos. Cientes dessas restrições, os editores da revista validam a sugestão de mudança de título feita pelos pareceristas, apoiados num novo argumento.

Na sequência da justificativa para o problema encontrado no novo título, “considerado extenso” pela preparação, a assistente editorial recorre a outro argumento técnico, agora da ordem da diagramação – “títulos grandes e com excesso de detalhes não são funcionais para a diagramação e o sumário da revista”. Essa economia de espaço em algumas seções dos periódicos é uma necessidade muitas vezes motivada por questões financeiras, relacionadas à mudança de periodicidade e ao aumento da quantidade de artigos publicados por número, imposições dos critérios SciELO que exigem que as equipes editoriais repensem seus projetos gráficos, condicionadas pela redistribuição de orçamentos.

Na mesma etapa, por fim, é sugerida uma nova textualização desse título, pois afirma-se que “termos como ‘notas’ e ‘breve estudo’ parecem desmerecer o conteúdo do artigo”. Não mostraremos aqui o novo título proposto, a fim de resguardar a identidade do periódico, mas é evidente que esse ajuste não seja da ordem da correção ou da prescrição, e sim da calibragem, entendida como necessária para evitar que seja atribuído ao conteúdo do artigo um caráter de *nota* ou de *breve estudo*, “efeito que não é desejável”, que é tido como demérito, dado um certo imaginário do qual o preparador acredita que o artigo deva se afastar.

Com base nesta breve análise, vemos que são muitas as implicações a serem consideradas em cada etapa de tratamento editorial de artigos, e isso significa que trabalhar sobre um texto destinado à publicação é, de muitas maneiras, participar de sua constituição, pois o trabalho se dá no âmbito da própria enunciação, como uma coenunciação explicitada.

Entendemos, com a noção de ritos genéticos editoriais, que o parecerista, assim como o revisor de textos, o preparador de originais e todos os profissionais envolvidos nas etapas autorais de tratamento dos textos de um projeto editorial, também se constitui como um *coenunciador editorial*, dado que as manobras que delineia no texto propõem um tipo de participação que se pretende constitutiva da versão que será publicada. E todos estão – assimetricamente, é verdade – operando entre as coerções dadas pelas quatro questões fundamentais acima enunciadas, que configuram, da perspectiva aqui assumida, as condições de produção dos periódicos científicos, presididas pelas entidades regulamentadoras.

- | Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades

A regulamentação incide sobre a rotina editorial e sobre os textos, portanto

Para um estudo mais detido, selecionamos dois periódicos que podem ser considerados, a princípio, de *humanidades*: a *Rieb*, Revista do Instituto de Estudos Brasileiros da USP, e a *Geosp*, Revista dos Programas de Pós-graduação em Geografia Física e Geografia Humana do Departamento de Geografia da FFLCH-USP, ambos longevos e bem qualificados. Consultando os números das revistas, poderíamos considerar ambas de Ciências Humanas com perfil Interdisciplinar – a *Rieb* pela diversidade de áreas que publica, a *Geosp* devido às duas especialidades da área de Geografia (física e humana) que contempla. Porém, ao consultarmos a estratificação Qualis na Plataforma Sucupira, disponível para os anos de 2011 a 2014, os resultados revelam divergências, se comparados ao escopo declarado pelos periódicos⁶.

De saída, a *Rieb* não pode ser considerada uma revista de Ciências Humanas porque é classificada, nos quatro eventos consultados (2011, 2012, 2013 e 2014), em diferentes áreas do conhecimento das três Grandes Áreas do Colégio de Humanidades, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, como é possível verificar, por exemplo, no Qualis 2014.

Embora esteja claro na apresentação de suas políticas editoriais, no portal SIBiUSP (Sistema Integrado de Bibliotecas da USP), que a revista visa “publicar artigos originais e inéditos, resenhas e documentos relacionados aos estudos brasileiros (História, Literatura, Artes, Música, Geografia, Economia, Direito, Ciências Sociais, Arquitetura etc.)” (REVISTA..., 2016), no Qualis 2013 também é classificada na área de Ciências Ambientais. Isso significa que, no período avaliado, publicou artigos considerados de interesse direto para essa área, que, segundo a organização da CAPES, está localizada no Colégio de

⁶ Importa registrar que os dois periódicos em tela foram selecionados conforme as características que serão estudadas: apresentam-se como de humanidades; lidam com problemas (desde a diagramação à categorização avaliativa) relativos à variedade de textos que abrigam; são qualificados no maior extrato Qualis, portanto atendem a boa parte das exigências em vigor; viveram recentemente a migração para a plataforma SEER, a partir de um processo pautado nacionalmente pelo trabalho paradigmático do SIBiUSP, ao qual ambas as revistas tiveram franco acesso e de que puderam solicitar assessoria imediata, isto é, operaram em boas condições técnicas de migração; têm verba destinada ao processo editorial. Interessava investigar em periódicos de excelência reconhecida os problemas de funcionamento que enfrentam e que, ao serem geridos, recaem sobre a escrita acadêmica, estabelecendo parâmetros de comunicação das pesquisas. Não se pretendeu estudar periódicos que, em suas condições locais, enfrentam problemas mais básicos de estruturação. Por fim, cabe sublinhar que se trata de periódicos cujos editores, à época da coleta de dados, eram sensíveis às questões do processo editorial na pesquisa científica, o que não se verificou em outros casos de editorias consultadas entre periódicos classificados como A àquela altura, que não souberam responder às questões ou não se sentiram à vontade para expor os procedimentos adotados nas revistas.

Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, mais especificamente na Grande Área Multidisciplinar. Essa classificação surpreende até verificarmos que a área Interdisciplinar, na qual a revista é estratificada nos quatro eventos de classificação consultados, também pertence à Grande Área Multidisciplinar do referido Colégio. Consultando o documento de área mais recente, entendemos que, ainda que a área Interdisciplinar pertença ao Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, a *Rieb* pode ser considerada uma revista de humanidades, pois mesmo nessa área é avaliada na Câmara Temática II – Sociais & Humanidades.

A *Geosp* é de natureza ainda mais heterogênea. Ao verificarmos sua estratificação na plataforma nos quatro eventos de classificação disponíveis, não é possível localizá-la nos Qualis 2013 e 2014 pelo ISSN – International Standard Serial Number atual, da revista eletrônica, mas pelo título *Geosp*, a partir do qual aparece a classificação com o ISSN antigo, referente à revista impressa. Nos Qualis 2011 e 2012, entretanto, a estratificação é encontrada normalmente pelo ISSN da revista eletrônica.

Essa indefinição provavelmente se deve ao fato de a *Geosp* ter alterado o ISSN para a versão eletrônica apenas em 2014, apesar de não circular na versão impressa desde 2010. Segundo o editor da revista, “as editoras anteriores nem sabiam que deveria ser usado outro ISSN, o de revista em plataforma digital”, e “o modo como ela continuou é como se fosse impressa, o ISSN dela era da revista impressa” (Entrevista *Geosp*, 2014). Ainda assim, esse ponto indica uma brecha no processo de avaliação da CAPES, pois é exigido o uso de um ISSN próprio para a revista eletrônica que, na prática, não necessariamente é cobrado. Com relação à sua classificação, a *Geosp* se considera “uma revista acadêmica na área de geografia” (GEOUSP, 2016). Entretanto, os Qualis consultados mostram que ela é estratificada em outras áreas, distribuídas não só no Colégio de Humanidades, mas também no de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar e no de Ciências da Vida. Nos Qualis 2011 e 2012, por exemplo, é classificada na área de Ciências Agrárias I, no Qualis 2013, nas áreas de Engenharias I, Engenharias III e Geociências, e no Qualis 2014, na área de Ciências Ambientais.

Se observarmos as Políticas de Seção disponibilizadas no seu *site*, os eixos temáticos *do ambiente e da sociedade, das questões agrícolas e agrárias e da cidade e do urbano* podem justificar, em certa medida, a classificação em algumas dessas outras áreas de avaliação, uma vez que artigos publicados nesses eixos podem ser considerados de interesse comum para essas áreas. Mesmo com tantas ressalvas, a *Geosp* também pode ser considerada um periódico de humanidades, pois as duas frentes que publica, geografia humana e geografia física, embora tenham afinidade com outras áreas de conhecimento, estão

- | Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades

institucionalmente relacionadas às ciências humanas e sociais, ambas compreendidas no Colégio de Humanidades.

Imprecisões como essas nos dão notícia da complexidade do processo de avaliação de periódicos, dada a heterogeneidade de categorizações que, ora atendidas, ora renormalizadas, precisam ser consideradas no cotidiano de trabalho. Dessa perspectiva, a *Geosp* e a *Rieb* lidam com diversos desafios para atender aos critérios de avaliação que as mantêm em funcionamento. Tais desafios têm sido expressos pelos editores da *Rieb* em uma série de editoriais recentes. No número 60, de abril de 2015, o texto começa com o seguinte alerta:

Há dois números, afirmamos a necessidade de os pesquisadores refletirem sobre os possíveis danos causados pela crescente fragmentação e descaracterização das revistas acadêmicas, algo facilitado pelos novos suportes digitais e pelos consequentes mecanismos de busca. De fato, parece-nos urgente a crítica de tal estado. Um dos sinais que indicam essa urgência é a progressiva substituição da avaliação qualitativa da pesquisa científica, da qual o artigo vem a ser um dos resultados, pela avaliação quantitativa baseada na lei de oferta e demanda. Não é difícil de perceber que esse tipo de avaliação tende a aplicar à esfera do conhecimento, de forma indiscriminada, uma relação elementar da esfera econômica e os procedimentos que lhe são associados. Com isso, dentre outros efeitos, corre-se o sério risco de ignorar as especificidades dos processos de maturação, assimilação e repercussão do trabalho científico nas Humanidades. Já é tempo de os periódicos discutirem de forma mais aprofundada o valor dessas ações, posicionando-se sobre as relações que devem pautar, em última análise, o sistema universitário brasileiro. (REVISTA..., 2015a)

A fragmentação e a descaracterização de revistas acadêmicas de que falam os editores nesse número, retomando o 58, de junho de 2014, em que o apelo aparece pela primeira vez, são consequências do funcionamento das bases de indexação de periódicos exigidas tanto pela CAPES como pela SciELO. Em geral, essas bases não disponibilizam números completos dos periódicos, mas possibilitam, por meio dos mecanismos de busca comentados no editorial, acesso por artigo. O desmembramento de periódicos em artigos também é incentivado pelas agências de regulamentação de periódicos quando estas disseminam orientações que forçam cada vez mais essa medida. Segundo os assistentes editoriais da *Rieb*, “a SciELO informou via ofício que os artigos podem ser publicados conforme vão sendo aprovados. Como assim? Isso aqui é uma revista.”

(Entrevista Rieb, 2015). Para a *Rieb*, o problema se agrava porque, além de publicada nas versões impressa e eletrônica, a revista também pode ter dossiês temáticos:

Os últimos números, por exemplo, têm dossiês, então como é possível publicar um artigo separado se ele é parte de um dossiê? Mas tudo é muito entendido como a interface de veiculação, então entender em que medida é possível dialogar o projeto gráfico de uma revista impressa com essas interfaces é um desafio. Diante disso, a proposta de um novo projeto gráfico vai de encontro com a tentativa de estabelecer algumas diretrizes nesse sentido, já que ter a mesma identidade [versão impressa e digital] vai ser muito difícil. (Entrevista Rieb, 2015)

Além de incidir sobre o trabalho das equipes editoriais das revistas, a fragmentação de periódicos, ao ser entendida como necessidade para a visibilidade destes ou mesmo para a democratização do acesso ao conhecimento, camufla os outros dois problemas apontados pelos editores da *Rieb* no referido editorial: a avaliação quantitativa da pesquisa científica em detrimento da qualitativa e a consequente inobservância das especificidades do trabalho científico nas humanidades. O questionamento sobre a quantificação da produção aparece também no início do editorial do número 61, de agosto de 2015:

O número 61 da Revista do Instituto de Estudos Brasileiros cumpre a nova periodicidade quadrimestral da publicação. Ao mesmo tempo que isso permite um aumento do escoamento da produção científica na área de humanidades, o desafio da manutenção da qualidade se torna maior; afinal, estamos imersos numa cultura acadêmica que tende temerariamente a valorizar mais o plano quantitativo de sua produção. (REVISTA..., 2015b)

A produtividade estimulada pela quantificação do trabalho acadêmico descaracteriza um certo entendimento da produção de conhecimento, talvez especialmente nas humanidades, que precisa de um tempo não laboratorialmente controlado para observação de fenômenos, delimitação de objetos e maturação das reflexões atinentes. E a própria exigência da indexação em formato eletrônico, que desestimula a circulação de revistas impressas ou, pelo menos, dificulta seus expedientes, dá margem para o excesso de publicações. Sobre os efeitos da versão eletrônica, o editor da *Geosp* comenta:

- | Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades

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, 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? 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? (Entrevista Geousp, 2014)

Essa preocupação com o que é publicado e com o público leitor se relaciona diretamente com o critério de periodicidade, que, ao impor números mínimos de artigos e de volumes anuais, estimula o aceite de textos que talvez não fossem publicados em um fluxo de produção mais condizente com o escopo do periódico, ou seriam reunidos em uma seção específica, caso os prazos permitissem. Sobre a mudança de periodicidade semestral para quadrimestral, a assistente editorial e diagramadora da *Rieb* pontua:

Como, de acordo com a SciELO, a revista tem que publicar 25 artigos por ano, ficou definido dividir isso nos 3 números anuais, o que dá mais ou menos 9 artigos por número. A partir desse número [n. 60, de abril de 2015], a revista passou a ser quadrimestral – a SciELO publicou os novos parâmetros em setembro de 2014 e estes passaram a valer a partir de janeiro de 2015 –, então esse ano [2015] vai ser 60, 61 e 62, abril, agosto e dezembro. A SciELO definiu, nesses critérios, que as revistas não podem mais ser semestrais, mas, no mínimo, quadrimestrais, e o desejável é que sejam trimestrais. É muito trabalho para a equipe, que não cuida só da revista, mas de toda a divulgação do IEB. (Entrevista Rieb, 2015)

Nesse processo de edição, há, ainda, a pressão pela internacionalização de artigos e periódicos, motivada pelas agências de regulamentação da produção científica, e a atual tendência de os periódicos publicarem seus artigos em inglês ou em português/

inglês tem criado uma demanda crescente por tratamento de textos nesse idioma; aumenta o número de empresas que oferecem o serviço e também os cursos e *workshops* sobre a aplicação do *Plain English*, um inglês simplificado, usual para a versão de artigos científicos “ao inglês”. A partir dessa estratégia, impõe-se um formato de artigo curto e acessível porque escrito numa “língua” “objetiva”, supostamente válida para quaisquer áreas de saber e qualquer tipo de pesquisa, e que será, assim, aceito para publicação em periódicos internacionais de alto impacto. Interessante notar como sempre o mesmo pequeno número de palestrantes, todos praticantes das ciências duras, é chamado a ensinar como se escreve um artigo científico (Cf. CLARES, 2017).

Considerando os periódicos que acompanhamos aqui, vemos que há outras questões não contempladas no dito processo de internacionalização. Por exemplo: apesar de a *Geosp* só publicar artigos em português, a indicação de título em inglês, *abstract* e *keywords* é um protocolo estabelecido pelos critérios SciELO quanto à internacionalização, cuja tabela de porcentagens anuais prevê para a área de Humanas o mínimo de 25% e o recomendado de 30% dos artigos das revistas em inglês, imposição que não condiz com um projeto que visa, como projeto político, à internacionalização na América Latina:

[...] a ambição do departamento é também de que [a revista] cresça, a gente quer que ela seja internacional. O projeto para a revista é transformá-la em bilíngue, ela não vai ter todos os artigos em duas línguas, mas vai aceitar artigos em castelhano, espanhol, da América Latina, porque a ideia é que ela se internacionalize na América Latina em primeiro lugar. Muitas vezes, o que se busca é que ela tenha [artigos] em inglês, que ela tenha uma versão em inglês de todos os artigos, porque isso é como se faz no mundo todo, mas acontece que essa realidade é menos proficiente para a revista ser reconhecida, colocar os textos em inglês não necessariamente fará ela ser tão reconhecida no mundo como vai ser na América Latina, especialmente na América do Sul, que é onde a gente tem muita parceria e muita gente vai querer publicar aqui e vai também ler a revista, vai entrar em contato com a revista. (Entrevista Geosp, 2014)

Apesar disso, busca-se atender ao critério, posto que é inescapável para sua indexação na base SciELO, e isso requer outras medidas que reestruturem a equipe para o trabalho com artigos em outros idiomas, a começar pelos pareceristas:

- | Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades

[...] o contato com colegas da Argentina que estão no Brasil [na USP] é importante para ajudar a encontrar acadêmicos de estofa em todos os países aqui do Sul para compor o Conselho Científico e, assim, com esses contatos, encontrar outros que esses acadêmicos possam indicar, pois a revista precisa de pareceristas, já que não é possível a revista “abrir a língua” e não ter quem a domine para fazer o parecer conseguindo indicar se há problemas de texto, gramaticais, por exemplo. Um parecerista que leia em espanhol, mas seja falante de português, poderá compreender o artigo, mas não saberá indicar esse tipo de problema, o que diminui a qualidade da revista, e isso não pode acontecer. (Entrevista Geousp, 2014)

Na *Geousp* e na *Rieb*, a aba *sobre a revista* contempla a seção *diretrizes para autores*, que apresenta as normas das revistas (tipos de textos aceitos, formato de arquivo a ser enviado, normalização dos textos) e a seção *sobre este sistema de publicação*, que expõe um fluxograma do processo editorial dos periódicos na plataforma SEER: *software* aberto e gratuito desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) a partir da tradução do Open Journal Systems (OJS), indicado para a construção e a gestão de publicações periódicas eletrônicas em todo o mundo.

Se retomarmos o referido fluxograma, que é padrão para todas as revistas que usam o SEER, veremos que é apresentado um percurso da submissão à publicação dos textos via esse sistema, explicitando alguns agentes envolvidos nesse processo e suas respectivas funções. A partir desse padrão, o texto é submetido pelo autor, passa pelo editor, editor de seção e editor gerente, vai para o avaliador, o editor de texto, o editor de *layout* e o leitor de provas e, entre idas e vindas de uma etapa a outra, chega à versão final pronto para publicação. Nesse fluxograma, porém, não estão indicados todos os protocolos possíveis em cada uma das revistas que usam o SEER, mas etapas previstas segundo determinada organização do sistema, que refere com imprecisão, por exemplo, as etapas de tratamento linguístico, chamadas *edição de texto* e *leitura de provas*, que, diferentemente das demais, não apresentam nenhuma descrição, e de *avaliação*, cuja descrição limita-se ao fato de que o “avaliador encaminha avaliação cega e recomendações (podendo ser classificadas pelo editor)”, o que não esclarece que tipo de intervenção cabe a essa avaliação – donde as variações nos processos, como as apresentadas acima, no caso do dossiê de literatura e novas mídias. Os termos *editor de texto* e *leitor de provas* também não deixam claras as leituras possíveis nessas etapas ou como se espera que elas aconteçam, e não há referência a etapas como a tradução, o que dá notícia do apagamento de alguns expedientes.

A mudança de periodicidade imposta pelos novos critérios SciELO a partir de 2015, no caso da *Rieb*, exigiu a reestruturação da divisão de tarefas, como aponta a assistente editorial:

Com a mudança da periodicidade da revista de semestral para quadrimestral, está complicado para a equipe, pois tudo, exceto a preparação, é feito internamente. Hoje, a difusão [cultural] conta com duas pessoas fixas, que somos eu e a Regina, e uma estagiária, e está chegando uma outra estagiária. [...] Então, o que aconteceu? A gente tem uma equipe muito pequena para fazer isso, e é a gente que cuida do painel com atualização, com pedido de parecerista, a gente trata com os pareceristas. (Entrevista Rieb, 2015)

Na comunicação científica, as normas não só incidem de maneiras específicas sobre as diferentes práticas dos coenunciadores editoriais envolvidos na produção de periódicos, mas são também constantemente renormalizadas por eles a partir das diferentes configurações dessas práticas, que se dão sempre a partir de protocolos instáveis, a depender da comunidade discursiva que as mobiliza, a qual, por sua vez, também se constitui de uma ou outra maneira porque mobiliza uns e não outros protocolos. Na *Geosp*, por exemplo, a relação com as normas chama particularmente a atenção. Mesmo não estando na Coleção SciELO, a revista já tem seus expedientes reorganizados considerando os critérios para sua admissão, e a mudança na periodicidade de publicação é um deles, conforme comenta o editor:

[...] este ano [2014], a revista tem três números, eram dois números por ano, mas passou para três porque está indo na direção do SciELO, então antes de pedir para entrar na coleção, está construindo tudo o que já se sabe que ele vai pedir, [...] para que, quando for feito o pedido, o SciELO não recorra a determinantes técnicos, mas trate de outros determinantes que já se presume que vão ocorrer, e os técnicos já estarão atendidos, a fim de evitar ter que correr atrás de coisas que já é possível antecipar. (Entrevista Geosp, 2014)

A revista, que migrou para o SEER em 2010, vem passando por uma série de mudanças desde 2013, quando assumida pelo atual editor. No início dessa gestão, a equipe da revista contava apenas com um editor e um estagiário, e, dada a grande demanda de trabalho acumulado, foi preciso rever sua configuração. Como a *Geosp* era impressa,

- | Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades

a mudança para a circulação eletrônica não foi bem entendida logo de início e, segundo o editor, isso aconteceu

[...] porque existe uma certa compreensão um pouco superficial do que seria uma plataforma eletrônica, pois a Geosp era uma revista impressa, e na revista impressa são outros protocolos, outros procedimentos, o custo é bem maior. Quando a revista passou para a plataforma eletrônica, passou-se a acreditar que não tinha custo algum porque é eletrônica, e o único custo que se passou a arcar é uma bolsa de estagiário que o departamento tem para auxílio na revista. (Entrevista Geosp, 2014)

É interessante observar como não só o objeto editorial periódico eletrônico foi mal compreendido, mas os próprios expedientes adotados na produção de revistas impressas e eletrônicas, que foram desconsiderados na medida em que os custos atribuídos à versão impressa e não à eletrônica foram reduzidos à impressão da revista, extinta a partir do novo meio de circulação. Essa má compreensão fica evidente no modo como os expedientes de tratamento da revista aconteciam:

[...] era preciso encontrar algum estagiário com conhecimento de internet, Word e tal, e, assim, ele pegava os textos, padronizava e gerava um .pdf a partir do Word, imitando um pouco o que era a revista impressa. Quando se via a Geosp aqui [na tela], ela era uma imitação da impressa, o que significava também que era ruim de se ler. (Entrevista Geosp, 2014)

De 2010, quando foi ao ar o primeiro número eletrônico, a 2013, o tratamento dos textos era feito assim, sem consultoria editorial especializada, e a composição gráfica da revista impressa era preservada, reproduzindo-se o formato em duas colunas. Antes disso, em atendimento à recomendação da CAPES de que a revista precisava ser eletrônica para não perder sua classificação, outra medida adotada dá notícia do não reconhecimento das novas práticas necessárias a partir da mudança da revista para a versão eletrônica:

[...] do volume 7 ou 8 em diante, passaram tudo para .pdf e colocaram num *site* pendurado aqui no provedor [do departamento], e quem quisesse pegava lá a revista inteira; não era uma questão de ela estar

na internet, ela pode estar ou não, mas a Capes quer eletrônica, tem que ser a base, porque cada vez mais é avaliada pela base. (Entrevista Geosp, 2014)

Foi preciso adotar uma série de protocolos até então inexistentes para que, editada em uma plataforma eletrônica, pudesse manter sua estratificação na avaliação CAPES, o que influencia, por exemplo, na sua solicitação futura de admissão na plataforma SciELO. A mudança para o SEER significou, assim, a necessidade de profissionalização de todo o processo editorial da revista:

[...] não havia base, porque todo o processo era feito pelo e-mail pessoal do professor [editor] com os autores, que submetiam pela plataforma, depois havia uma conversa por e-mail, então não tem nada registrado, não vou dizer nada, mas a maior parte [do processo], pois também havia aqueles autores que não estavam acostumados [com plataformas digitais]. Estamos falando da década passada, existe uma transição, hoje todo mundo acha comum que seja assim, mas eu tenho dificuldade com alguns professores pareceristas mais antigos, aí a gente tem que contornar isso de modo a receber a opinião dele, que é muito mais importante, e aí passar para a plataforma, ou seja, o processo acontece na plataforma, mas a revista dá uma assessoria para quem se dispõe a fazer parecer, mas não tem tanta habilidade com a internet. (Entrevista Geosp, 2014)

Entre os desafios impostos pela mudança tecnológica, agora fundamental para o processo editorial da revista, está a função do editor na gestão desse processo, que é chamado a mediar não só as praxes já comuns no trabalho com a revista impressa, mas também a adaptação às novas práticas que o uso do SEER demanda de todos os atores que participam da edição da revista eletrônica. No caso dos pareceristas pouco habituados com o uso da internet ou os modos digitais de circulação da informação, mais do que lidar com um obstáculo, o editor precisa articular-se quanto a certa resistência por parte desses professores, que são de uma geração mais intimamente ligada às práticas da cultura impressa – “a pessoa diz que vai fazer [o parecer] e nunca faz, e se você pedir para ela fazer no papel, sai no dia seguinte” (Entrevista Geosp, 2014).

Para a implantação dessas novas práticas, foi preciso ampliar a equipe editorial da *Geosp*, e isso também demandou do editor o esclarecimento de todo esse processo a muitos dos colegas de departamento envolvidos com o periódico, inclusive àqueles

- | Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades

dos setores responsáveis pelo orçamento, que, como dito, não imaginavam que custos uma revista eletrônica poderia ter. A nova configuração da revista conta com um editor, um editor assistente, um estagiário, um aluno da pós-graduação responsável pelo projeto gráfico da plataforma eletrônica, uma empresa que cuida do projeto gráfico da revista e duas empresas de revisão de textos, além do conselho editorial, dos editores de seção e dos pareceristas *ad hoc*. Ao falar sobre a divisão de tarefas na equipe, o editor aponta a importância da construção desse coletivo para a produção da revista, e, ainda, no que diz respeito à sua função, para a boa administração da grande demanda de submissões que a revista recebe e da comunicação com os autores sobre o processo editorial, o que é facilitado, por exemplo, pela possibilidade de elencar editores de seção:

[...] você pode chamar de editor de seção alguém que vai ser encarregado de uma especialidade da geografia física (clima, geomorfologia etc.) e da geografia humana (urbana, econômica etc.). Eu, que sou de geografia humana, posso indicar pareceristas dessas áreas, porque vou em bancas, leio, é a minha seara, então uma outra pessoa que indiquei como chefe de seção pode fazer isso [para outras especialidades], é muito mais fácil. Os artigos ficam como “não designados” enquanto o editor não os manda para um editor de seção, que vai encaminhá-los para um parecerista; quando estão com o editor de seção, na plataforma já consta “em avaliação”, e, para o autor, isso faz diferença, porque ele já sabe que o processo começou. (Entrevista Geosp, 2014)

No caso da *Rieb*, há um documento com recomendações quanto ao tipo de leitura que deve ser feita em cada etapa, e um cuidado específico com a preparação final de textos, que não deve se basear apenas na “correção do texto” e não se detém “somente a erros”, mas deve acontecer na ordem da calibragem, da proposição de “sugestões” justificadas ao autor, da inserção de comentários para “diálogo com o autor” quando for o caso, tudo isso considerando “a nova grafia”, a possibilidade de mudança “de títulos e intertítulos” e as normas estabelecidas na sequência do documento, também de padronização e formatação textual. No final do documento, há ainda uma seção chamada *algumas sugestões de bibliografia para auxiliar na preparação do texto*, na qual são listados dicionários da língua portuguesa e de regência, gramáticas, manuais de editoração, preparação e revisão, ou seja, uma série de materiais complementares para consulta dos profissionais durante o trabalho.

A composição desse documento mostra a necessidade da *Rieb* de estabelecer protocolos o mais bem-definidos possível para a execução do serviço fora da equipe, pois diferentemente da *Geosp*, que conta com uma empresa especializada, na *Rieb* o trabalho externo é feito por prestadores de serviço *freelance* – provavelmente devido ao preço mais acessível, se comparado a uma empresa –, o que não garante que todos os profissionais que se dispõem a fazer a preparação estejam capacitados, seja devido à sua formação acadêmica, à experiência em lidar com os protocolos do tratamento de periódicos, especialmente no caso de uma revista interdisciplinar, ou à baliza dos prazos escassos para a realização do trabalho:

[...] nos casos de problemas com a qualidade dos trabalhos feitos fora, burocraticamente há como recorrer, é possível recusar o trabalho ou pedir que seja refeito, o prestador pode ser condenado a uma multa, há uma série de instrumentos, mas o que fazer com o prazo? E o trabalho de procurar outro profissional, ainda mais nos casos da necessidade de especificidade? Já houve casos na revista de devolução de preparação e traduções do inglês (um *site* e um artigo), por exemplo. O que acontece é que é tudo muito imbricado, esse trabalho de editor com o trabalho de certa forma acadêmico mesmo, ligado às áreas, tem a atuação muito grande dos professores, que são os editores, e de certa forma exige da nossa formação essa sensibilidade para pegar essas questões, porque se o trabalho de preparação é mandado para fora, nessa conferência a responsabilidade é nossa de pegar isso. Houve um caso de um texto que tinha muitos termos do latim e do italiano e o preparador não sabia o que fazer. É a questão da responsabilidade compartilhada com os autores, sabendo que os prazos são terríveis e que, por isso, muitas vezes a revista não vai conseguir fazer todas as revisões que gostaria, a sugestão feita aos autores é que mandem os textos o mais padronizado possível e também que façam uma revisão básica do texto, daquele tipo que você pede para alguém ler seu texto, um amigo, namorado etc., pois já é um outro olhar, e em alguns casos a equipe percebe que isso não foi feito. (Entrevista Rieb, 2014)

Se na *Geosp* o problema da empresa encarregada de finalizar a publicação dos textos é estabelecer diretrizes para a realização do trabalho na própria empresa, considerando a necessidade de integração de diferentes tipos de expediente por causa da variedade dos textos, na *Rieb* a questão que se põe é o ajuste cada vez mais fino das diretrizes usadas internamente para que o trabalho externo destoe o mínimo possível do que se espera para essa etapa de acabamento dos textos, evitando implicações que prejudiquem ou atrasem as etapas seguintes do processo editorial, ou impossibilitem

- | Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades

que elas aconteçam. Dada a imbricação de todas as etapas do processo, esse ajuste precisa acontecer desde seu início, e isso começa antes mesmo da avaliação por pares, pois, ao receberem as submissões dos autores e após a avaliação da comissão editorial, os assistentes editoriais precisam limpar todas as marcas de autoria dos textos antes de enviá-los aos pareceristas, o que nem sempre garante que eles não sejam identificados pelos avaliadores, gerando novas demandas:

[...] teve um caso em que o autor fazia muitas referências a ele mesmo, mas não de maneira impessoal, era “como eu já escrevi no meu artigo tal”, e deu muito trabalho porque para mandar para o parecerista não poderia ter isso escrito, foi um trabalho de supressão dessas marcas, mas sem descaracterizar o texto. No final, a equipe mandou o texto para uma pessoa que disse “ah, esse é o texto do fulano, ele apresentou na aula inaugural tal”, isso depois de todo o trabalho da equipe, que teve que “começar do início”. (Entrevista Rieb, 2014)

Embora os textos recebidos com essas marcas sejam a minoria, provavelmente porque, em geral, os autores também são pareceristas e sabem da necessidade desse protocolo, os assistentes editoriais comentam o problema do envio de artigos que sejam recortes de trabalhos acadêmicos mais extensos e o que isso implica de tarefas editoriais para a equipe:

[...] outra coisa importante é que não dá para ficar replicando trechos de doutorado ou mestrado numa revista científica, o que, aliás, é malvisto, então o ideal é que aquele tema que não foi possível desenvolver na tese vire um artigo, o que torna o texto mais atraente para as revistas. Não é interessante publicar uma parte da tese/dissertação, que está disponível no site da universidade, por exemplo, e a revista recebe muitos casos de artigos que são o capítulo x da tese do autor. Mas o que leva os autores a fazerem isso também é a pressão por indicadores, Lattes e tudo mais, então quem está perdendo com isso? É a produção de conhecimento, o conhecimento científico se perde. Os autores, por isso, não conseguem pegar um tema que ainda não desenvolveram e trabalhar, eles têm que ser rápidos, enxugar os textos já produzidos. Problemas: parecer pede revisão do autor do artigo por esse motivo, o texto, na verdade, deveria ser recusado; nem sempre o autor faz as alterações sugeridas, ou mesmo a revisão de forma satisfatória, e envia o texto sem esses ajustes. O que fazer? Mandar de volta? Aí tem a questão do prazo. E não é só rejeitar um artigo, isso implica outras várias questões. Se você está publicando um artigo em inglês, é o tempo desse trabalho, de revisão, de

preparação em inglês também, e nem sempre as equipes contam com profissionais de gabarito pra fazer esse trabalho; se terceirizar tem o desafio de o prestador de serviços ser uma pessoa com a tal da sensibilidade para o artigo. Os desafios são muitos. (Entrevista Rieb, 2014)

Mais uma vez os critérios CAPES e SciELO precisam ser considerados, pois a “pressão por indicadores”, o consequente estímulo da produtividade dos autores e das revistas e a internacionalização de periódicos incidem diretamente nos prazos do processo, sempre mencionados pelos profissionais da *Rieb* e da *Geosp* como um grave problema para o atendimento da periodicidade das revistas. Todas essas questões incidem ainda sobre o acúmulo de funções desses profissionais e os orçamentos restritivos das revistas de humanidades, o que significa que esse sistema de publicação se reflete num ciclo: no caso dos editores, por exemplo, que são professores acadêmicos, é preciso exercer a função de editor, que é repleta de expedientes complexos e geralmente não remunerada, ao mesmo tempo em que a de professor, que também contempla uma série de atividades (dar aulas, fazer pesquisas, orientar alunos, participar de bancas e de eventos) cuja carga não é diminuída em função das outras, a de autor, uma vez que sua produção acadêmica é constantemente avaliada a partir daquilo que publica, e a de parecerista, também não remunerada e regida pelos prazos exíguos.

Além da gestão do processo editorial, função dividida com os assistentes editoriais na *Rieb*, os editores trabalham ativamente na mediação das demais etapas, especialmente na avaliação por pares:

[...] é feita uma filtragem de comentários “deselegantes” de pareceristas para os autores, ou propostas que não venham ao caso, como, por exemplo, o recorte do artigo ser x e o parecerista propor y, algo que seria outro artigo, e não o submetido na ocasião para a revista. O editor não repassa esse tipo de sugestão para os autores. Alguns pareceristas também são humildes em sua postura e entram em contato com a revista para dizer que não são os mais indicados para avaliar devido a sua chave de leitura, por exemplo; muitas vezes a revista instrui o parecerista sobre o modo como lidar com determinados textos que, por exemplo, trabalham com interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade muitas vezes é uma armadilha, porque muitas vezes os profissionais não estão preparados para lidar com isso. (Entrevista Rieb, 2014)

- | Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades

A questão da interdisciplinaridade da revista impõe dificuldades aos editores já no momento de seleção de pareceristas, a depender da área de especialidade dos textos:

[...] o conselho consultivo da revista é muito forte, com participação internacional muito grande. O desejável é sempre que a revista consulte antes (e de preferência somente) pareceristas do conselho consultivo, mas, por questões de agenda, às vezes até por temática, é preciso se valer dos contatos de fora, dos professores, dos próprios profissionais da área [os editores] para conseguir pareceristas. A dificuldade é encontrar pareceristas em determinadas áreas em que há poucos pesquisadores, pois todo mundo se conhece, por isso, quanto mais longe da instituição, melhor. Quando o parecerista identifica o autor do texto, mesmo sem todas as referências, é preciso recorrer a outro parecer. (Entrevista Rieb, 2014)

Outra dificuldade enfrentada pela *Rieb* relacionada à interdisciplinaridade diz respeito à sua circulação impressa e eletrônica, que causa conflitos de projeto gráfico e problemas de fragmentação da revista devido às limitações da plataforma SEER/OJS:

[...] o .pdf é uma tentativa de reproduzir a versão original da revista [impressa]. Então, quando as revistas passam para o OJS, já perdem sua identidade visual, o que é um desafio que está dado para as revistas que lidam com a questão estética. O conteúdo veiculado ali não se perde, mas, por exemplo, no caso da *Rieb*, uma revista multidisciplinar, as imagens são fundamentais para determinados artigos, e, assim, a posição das imagens é fundamental. Já foi preciso optar em um dos números por colocar todas as imagens ao final da revista, mas há casos em que o autor determina que não é possível alterar a ordem das imagens, por exemplo, quando o autor analisa uma série de imagens; a imagem é apresentada e no parágrafo seguinte é feita a análise, então fica complicado para a leitura. (Entrevista Rieb, 2014)

Como a revista impressa é prioridade para o IEB, dada a expressiva importância como objeto editorial para seus leitores, a manutenção da sua legibilidade é comprometida na versão eletrônica, especialmente por causa da fragmentação de cada número em artigos separados, motivada, como já comentamos, por orientações dos portais e pelo funcionamento dos mecanismos de busca das bases de indexação de revistas. Essa fragmentação dificulta, por exemplo, os números com dossiês temáticos, uma vez que

as imagens selecionadas no acervo do IEB para compor o volume ilustram o dossiê, composição estética que se perde quando os textos são disponibilizados separadamente. A divisão do volume em textos avulsos descaracteriza os próprios dossiês, que visam a uma unidade justificada apenas na e pela relação entre os artigos que os compõem e que o projeto gráfico procura articular.

Diante desses problemas, e considerando principalmente a mudança de periodicidade imposta pelos critérios SciELO, a equipe precisou alterar o projeto gráfico da revista, que até 2014 era o mesmo para as versões impressa e eletrônica – “o projeto gráfico foi mudado por causa da mudança da periodicidade da revista, de semestral para quadrimestral, então foi necessário um novo projeto que não tomasse tanto tempo da diagramação” (Entrevista Rieb, 2015). Na entrevista feita em 2015, as assistentes editoriais pontuaram algumas das mudanças:

[...] foram tiradas algumas “firulas” para alcançar um projeto mais prático. Houve a alteração da etiqueta da capa, que antes era fixa e atrapalhava a imagem de fundo, e agora foi substituída por um selo móvel; os nomes dos autores vêm logo na capa; foi mantido o caderno de imagem, que é uma maneira de dar publicidade ao acervo do Instituto; agora a equipe sempre pede à pessoa que ajudou na curadoria das imagens para fazer um textinho explicando seu contexto etc.; essa página aqui antes eram duas folhas, que era uma aqui e a outra era aqui, foi compactado numa só [resumos em PT e EN], porque a ideia é que ficasse mais barata a impressão e mais rápida a diagramação. [...] O editorial também tinha duas páginas (PT e EN), e às vezes acontecia que tinha muito texto e acabava indo para mais uma página, então eram quatro páginas, sempre ligadas com as imagens, e isso dá muito problema, daí é caderno colorido, e também foi mantido [...]. Onde havia antes uma página preta é inserida, agora, uma imagem do acervo do Instituto. Foi retirado o destaque da primeira letra da primeira palavra do artigo, que antes era uma fonte manuscrita e em bold maior que as demais letras do texto [letra capitular] e, por isso, ocupava muito espaço na página; o M, por exemplo, ocupava meia página, esse era um problema complicado do projeto anterior para ajustar na diagramação, pois demorava muito tempo, especialmente quando, por exemplo, havia epígrafe. (Entrevista Rieb, 2015)

Além da praticidade necessária para manter os prazos da etapa de diagramação, as mudanças propostas no novo projeto visaram à redução dos custos de impressão, que subiram devido ao aumento do número de artigos por ano, exigido pelos critérios SciELO, e à agilidade dos expedientes da equipe, que também aumentaram com a nova periodicidade de publicação:

- | Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades

[...] como a equipe é pequena e o aumento da periodicidade da revista demandou ainda mais trabalho, foi preciso pensar um projeto gráfico rápido, bonito e que atendesse a todos os critérios SciELO. A estrutura da revista ficou com 9 artigos, 1 resenha, 1 documentação e 1 notícia, não necessariamente de autores convidados, pois a revista recebe muitas submissões; foi feito um planejamento de mercado da revista, com algumas sugestões etc. A tentativa da equipe é manter essa média de textos, com alguns números temáticos, que são as edições mais procuradas, como, por exemplo, a edição especial do Mário de Andrade, ou uma específica do modernismo, pois essas temáticas chamam bastante a atenção. Às vezes a pessoa está estudando aquele tema, então ela quer ver várias vezes aquela/ela não quer ver um artigo numa revista, um artigo na outra, um artigo na outra. A gente tenta, né, não é sempre que dá. (Entrevista Rieb, 2015)

Outro fator que motivou essas mudanças é a exigência dos novos critérios SciELO por textos completos na linguagem xml⁷, o que significou novos ajustes dos protocolos da equipe, que precisou terceirizar o serviço e, assim, novamente redistribuir os orçamentos da revista, que não recebeu nenhum incremento no período:

[...] essas mudanças também foram necessárias para tornar o projeto mais limpo e facilitar sua transição para o xml, que é uma coisa que a gente está quebrando muito a cabeça, porque as marcações da SciELO são muito específicas, então se a gente termina de diagramar e solta pelo InDesign ele não sai com as marcações. O xml é um formato do tipo html mais “ajeitado” e que, com essas marcações, é possível fazer os índices, o que o html normal não faz. Então, é possível fazer índice de citação, quantas vezes foi citado, quantas vezes teve direcionamento, é que nem o doi [...], mas ele serve, na verdade, quando você vai fazer índices estatísticos, é muito mais fácil você pegar essas marcações no xml do que você tentar fazer manualmente. Como a equipe ainda não domina fazer o xml internamente, as marcações foram feitas fora por uma empresa que faz especificamente isso, embora a equipe tente fazer as coisas aqui para tentar diminuir ao máximo o custo. (Entrevista Rieb, 2015)

7 Item 5.2.17. *Textos completos em XML*: “Todos os periódicos SciELO deve [sic] ter os artigos dos textos completos estruturados em XML segundo o SciELO Publishing Schema [sic] que é adaptado da norma ANSI/NISO Z39.96-2012: Journal Article Tag Suite (JATS). O arquivo XML dos diferentes tipos de documentos enviado ao SciELO deve vir acompanhado das imagens em alta definição e do arquivo PDF correspondente, e, sempre que possível, do arquivo no formato ePUB. Quando o artigo é multilíngue [sic] o arquivo XML deve conter todas as versões. Os arquivos dos artigos em XML e as respectivas imagens são considerados a fonte original dos artigos para referência e preservação.” (SCIELO, 2014, p. 19-20).

A instauração desse protocolo está diretamente relacionada à necessidade de indicadores bibliométricos, uma vez que a possibilidade de identificação de cada elemento da estrutura dos artigos (desde títulos, subtítulos e dados de afiliação dos autores até citações, referências e especificação de agências de fomento) para o armazenamento em diferentes bases de dados é pontuada como uma das características principais do uso desse padrão.

Como se pode depreender dos dados acima, a escrita de um artigo se dá na injunção de categorias, métricas e normas que se conjugam em todo o processo de tratamento dos textos a publicar. Ao lado desses, outros dados catalogados no âmbito do LABEPPE atestam o quanto, nas chamadas *humanidades*, um aprendizado editorial ininterrupto tem imposto aos editores uma gestão técnica que atenda agilmente às políticas de reconhecimento e qualificação – ou estão fora do jogo, das grandes linhas que o regulamentam.

Considerações finais

O que seria, então, considerados todos esses parâmetros e protocolos, a escrita de um artigo científico nas humanidades? Segundo o que depreendemos dos dados apresentados da perspectiva OM/MO, trata-se fundamentalmente de adaptar o que é referido por *humanidades* (com todas as instabilidades provocadas pelos cruzamentos de categorias institucionais e produzidas pelas próprias práticas de pesquisa) a um funcionamento geral da dita *comunicação científica*, à qual corresponderia uma *comunidade científica*. Esta é delimitada por discursivizações que definem as grandes linhas do que tem valor científico, pautadas sobretudo por uma internacionalização algorítmica, sendo o *Plain English* um dos preenchimentos de superfície do que efetivamente internacionaliza: buscadores, marcações, *tags*.

De todo modo, como vimos, as equipes editoriais ocupam espaços de seus periódicos para protestar, como no caso dos editoriais da *Rieb*. Ao mesmo tempo, abrem mão de certos aspectos dos projetos gráficos que julgam adequados às pesquisas que publicam para continuarem no jogo. Por isso, falamos em diversas *comunidades discursivas* em coexistência em um universo institucionalizado, e não propriamente em *uma* comunidade em torno de *uma* dada condição científica.

- | Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades

Diante disso, parece que o letramento adequado para a escrita de artigos científicos nas humanidades deve levar em conta os tensionamentos que se impõem a cada tipo de pesquisa, na sua forma singular de registrar o conhecimento produzido conforme as normas dos periódicos, regidas pelas entidades de fomento e avaliação, com suas métricas que amalgamam distintos funcionamentos. Possivelmente se trata de ser tático: organizar materialmente um texto que, preservando suas especificidades, dê conta de participar da organização científica materializada nas convenções que permitem sua distribuição. Resta saber, agora, o quanto isso é efetivamente exequível.

Referências

CLARES, L. M. **Mediação editorial na comunicação científica: um estudo de dois periódicos de humanidades**. 2017. 230 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Competências**. Última atualização da página em maio de 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/80-conteudo-estatico/acesso-a-informacao/5418-competencias>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. **Sobre as áreas de avaliação**. Publicado em maio de 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. **Sou editor de um periódico científico publicado no Brasil. Como posso incluí-lo no Portal?** Última atualização da página em maio de 2014b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/periodicos/4126-sou-editor-de-um-periodico-cientifico-publicado-no-brasil-como-posso-inclui-lo-no-portal>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

CURRY, M. J.; LILLIS, T. M. Strategies and tactics in academic knowledge production by multilingual scholars. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, n. 32, p. 1-28, 2014.

DEBRAY, R. **Transmitir**. Tradução de Guilherme Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. **Introduction à la médiologie**. Paris: PUF, 2000b.

GEOUSP espaço e tempo. **Diretrizes para Autores**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geousp/about/submissions#authorGuidelines>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

GRUSZYNSKI, A. C.; GOLIN, C.; CASTEDO, R. Produção editorial e comunicação científica: uma proposta para edição de revistas científicas. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação | E-compós**, Brasília, v. 11, n. 2, maio/ago. 2008.

REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, n. 60, jan.-abr. 2015a.

_____. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, n. 61, maio-ago. 2015b.

_____. **Foco e Escopo**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/about/editorialPolicies#f>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SALGADO, L. S. **Ritos genéticos editoriais**: autoria e textualização. Bragança Paulista: Margem da Palavra, 2016.

SALGADO, L. S.; MUNIZ JR., J. S. Da interlocução editorial: a presença do outro na atividade dos profissionais do texto. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, v. 5, p. 87-102, 2011.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. **Crítérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos científicos na Coleção SciELO Brasil**. SciELO: set. 2014.

_____. **Procedimentos do processo de admissão de periódicos da Coleção SciELO Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/avaliacao/inclusao_pt.htm>. Acesso em: 08 dez. 2016.

SILVA, C. N. N. da; MUELLER, S. P. M. Avaliação dos periódicos brasileiros: os critérios do qualis-periódico à luz de Merton e Bourdieu. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ENANCIB, 2015, p. 1-14.

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

TARGINO, M. Comunicação científica na sociedade tecnológica: periódicos eletrônicos em discussão. **Comunicação e Sociedade**, São Bernardo do Campo, n. 31, p. 71-98, 1º sem. 1999.

WATERS, L. **Inimigos da esperança**: publicar, perecer e o eclipse da erudição. Tradução de Luiz Henrique de Araújo Dutra. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

- | Mediação editorial em artigos científicos: um estudo de injunções e apagamentos nas humanidades

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SALGADO, Luciana Salazar; CLARES, Letícia Moreira. Publishing mediation and scientific articles: a study of injunctions and hiddenness in humanities. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 29-58, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v14i3.1886>

Submetido em: 31/07/2017. | **Aceito em:** 09/11/2017.

METAPRAGMÁTICAS DA 'REDAÇÃO' CIENTÍFICA DE 'ALTO IMPACTO'

Metapragmatic instruction on high-impact scientific writing in São Paulo public institutions

Inês SIGNORINI¹

Resumo | Neste artigo, são identificados e descritos os processos de natureza ideológica (ideologias linguísticas e indexação de formas) e sociossemiótica (objetivação artefactual e essencialização) que sustentam os metadiscursos sobre escrita científica de porta-vozes de instituições públicas paulistas envolvidas com a internacionalização da pesquisa orientadas por parâmetros de ranqueamento de organismos internacionais. O *corpus* de referência é composto de materiais videogravados, além de materiais escritos, produzidos e/ou divulgados desde 2010 nas instituições e disponibilizados na internet. Orientam as análises os estudos socioantropológicos, sociossemióticos e pragmáticos das ideologias linguísticas e suas implicações para a apreensão da mediação escrita nas práticas sociais. Os principais resultados das análises apresentadas são interrelacionados: a redução da comunicação científica à produção de um artefato linguístico, cuja principal referência é a "redação" do texto expositivo-argumentativo da tradição escolar; o conseqüente apagamento das tensões, contradições e ambigüidades geradas pelos modelos de apreensão da escrita científica frente à dinâmica da indústria editorial transnacional.

Palavras-chave | Escrita científica. Metapragmática. Globalização. Ideologias linguísticas.

Abstract | This paper examines influential institutional metadiscourses on high-impact scientific writing produced and/or disseminated by public universities and a research institute in São Paulo State (Brazil), whose globalization local policies are oriented by international university rankings. Our results demonstrate how ideological and socio-semiotic processes (linguistic ideologies and indexicalization; artifactual objectification and essentialization) support the metapragmatics of scientific writing displayed in the focused documents. The analyzed corpus is composed of videotaped materials, as well as written materials, produced and /or disseminated since 2010 by the institutions and made available on the Internet. The analyses are oriented by socio-anthropological, socio-semiotic and pragmatic studies of linguistic ideologies and their implications for the apprehension of literacy in social practices. The results of the analyzes are interrelated: the reduction of scientific communication to an autonomous and transparent linguistic artifact, inspired by the expository-argumentative text of the Brazilian school tradition and by positivist epistemologies modeled on the natural sciences; the consequent erasure of the tensions, contradictions and ambiguities generated by this model of apprehension of scientific writing within the dynamics of the transnational publishing industry.

Keywords | Scientific writing. Metapragmatics. Globalization. Language ideologies.

¹ Signorini. Unicamp. Endereço eletrônico: signor@iel.unicamp.br

Introdução

Neste artigo, são focalizados eventos e materiais de ensino presencial ou a distância sobre escrita científica orientada pela demanda crescente de internacionalização da produção científica, produzidos e/ou divulgados desde 2010 por instituições públicas de ensino e pesquisa do Estado de São Paulo. O *corpus* específico de referência é composto de cursos, entrevistas e palestras videogravadas, além de materiais escritos, divulgados pelas instituições e disponibilizados na internet, cujo objeto de ensino ou de reflexão são as metapragmáticas de uma escrita científica que pretende atender às necessidades, ou exigências, de uma audiência transnacional, ou globalizada.

Estamos compreendendo metapragmáticas da escrita como as manifestações de uma reflexão metalinguística e metacomunicativa voltada para o uso de uma dada língua na comunicação social mediada por materiais escritos (SIGNORINI, 2008; SILVERSTEIN, 1993; MEY, 2001). No caso da escrita visando as audiências transnacionais, trata-se de uma reflexão sobre o uso da língua na produção do artigo científico dito “de alto impacto” no mercado globalizado. O *corpus* aqui focalizado é composto essencialmente de metadiscursos sobre como são ou como devem ser escritas as publicações destinadas a circular no espaço-tempo da globalização ou transnacionalização d’“a” ciência. Trata-se de um espaço-tempo tido como unificado e plano, ou homogêneo, ou seja, sem obstáculos ou “entraves” à circulação dos fluxos que o atravessam e constituem: “a ciência é uma só”; “a ciência é universal”.

Segundo essa visão, fluxos são feitos de vetores móveis: tanto pessoas, quanto recursos, dispositivos, práticas, saberes e, no caso da pesquisa científica, documentos orais e escritos permeando tudo, multi-hipermodais inclusive. Com a automação crescente dos processos de busca, extração (descontextualização), classificação, indexação, codificação, leitura (recontextualização) e mesmo produção automática (entextualização) de textos, as redes – inclusive robóticas – mediadas pelas tecnologias digitais passam a ser um elemento constitutivo desses fluxos.

Mas como, nessa perspectiva, a questão da mobilidade não se coloca em função de níveis e escalas contextuais, ou seja, em função de fatores ou linhas de força que são externos ou vindos de fora, os documentos escritos adquirem (ou não) mobilidade – isto é, tornam-se (ou não) vetores móveis – na condição de objetos autônomos, ou seja, sustentados por propriedades ou características próprias, no sentido de internas ou intrínsecas, independentemente de quaisquer outros fatores². Nessa perspectiva,

² Nos termos de um manual de grande circulação no Brasil e que em 2017 já estava em sua 24ª edição: “Todo trabalho científico, seja ele uma tese, um texto didático, um artigo ou uma simples resenha deve constituir uma totalidade de inteligibilidade, estruturalmente orgânica, deve formar uma unidade com sentido intrínseco e autônomo” (SEVERINO, 2000, p. 82).

ficam, pois, excluídos os fatores geopolíticos, por exemplo (posição do autor/grupo de pesquisa/instituição/país nas redes transnacionais de poder e autoridade).

Contudo, uma vez que tais fluxos são em grande parte controlados pelo poder econômico representado pelas casas transnacionais de edição, em sua maioria funcionando em inglês³, são os padrões editoriais em língua inglesa e seus dispositivos de tratamento e avaliação/divulgação/comercialização de textos científicos os que vão inspirar – na maior parte das vezes vão moldar – as metapragmáticas da escrita indexicalizadas pelas políticas institucionais de incentivo à globalização da produção científica nos contextos aqui referidos.

Com a implementação de políticas institucionais mais agressivas de incentivo à publicação “de alto impacto”, a questão da escrita de artigos científicos vem adquirindo grande visibilidade no âmbito das instituições públicas do Estado de São Paulo. O seu valor estratégico, sobretudo em função de ranqueamentos internacionais (“*world class universities*”)⁴, tem justificado e legitimado a criação de espaços e órgãos especificamente dedicados a sanar o déficit local nesse quesito (a esse respeito, ver SIGNORINI, no prelo).

Como esclarece uma matéria publicada em 14 de outubro de 2013 num *blog* do jornal *on-line Estadão*⁵, o impacto da produção científica é “um dos critérios mais valorizados nos rankings internacionais para medir a excelência de uma instituição”, e visto que “esse é mais um ponto fraco das universidades brasileiras”, acaba sendo um ponto fraco da ciência brasileira como um todo, uma vez que “são as universidades as principais responsáveis pela pesquisa no País.”. Mas, conforme enfatizado em outra matéria publicada pela *Folha de São Paulo*, caderno *Ciência*, de 22 de abril do mesmo ano⁶, o problema não está exatamente na falta de publicações, cujo número vem crescendo significativamente desde as últimas décadas, mas no de citações, ou seja, na suposta falta de repercussão dessas publicações no mundo científico global. Mais recentemente, esse mesmo jornal, além de outros órgãos da grande imprensa, tem dado visibilidade a critérios

3 Sobre o funcionamento dessa indústria, é esclarecedor o artigo “Is the staggeringly profitable business of scientific publishing bad for science?”, de S. Buranyi, publicado pelo jornal *The Guardian* em 17.06.2017 (Disponível em: <https://www.theguardian.com/science/2017/jun/27/profitable-business-scientific-publishing-bad-for-science>. Acesso em: 06 set. 2017).

4 Por exemplo, os produzidos pela companhia inglesa THE-Times High Education (disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>) e pela chinesa Shanghai Ranking Consultancy (disponível em: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2017.html>), entre outros.

5 Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/herton-escobar/universidades-brasileiras-em-busca-da-excelencia-parte-1/>. Acesso em: 06 set. 2017.

6 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2013/04/1266521-brasil-cresce-em-producao-cientifica-mas-indice-de-qualidade-cai.shtml>. Acesso em: 06 set. 2017.

de ranqueamento julgados de interesse para o público interno, sobretudo estudantes, mas também de interesse publicitário para as instituições⁷.

Em resposta às necessidades assim criadas, a questão da escrita científica no contexto específico das instituições públicas paulistas preocupadas com os ranqueamentos é geralmente colocada sob dois ângulos: o das dificuldades com o inglês, que supostamente isola os pesquisadores dos canais globalizados de comunicação, e o das dificuldades com o gênero escrito de maior prestígio na comunidade científica internacional, o que supostamente inviabiliza suas produções no mercado global. Em decorrência, dá-se a multiplicação, como no período aqui focalizado, da oferta de cursos, oficinas e seminários de “redação científica” promovidos pelas universidades e institutos de pesquisa no bojo de suas ações de implementação de políticas de internacionalização. São eventos ministrados tanto por representantes da indústria editorial transnacional anglófona, que descrevem seus próprios parâmetros de avaliação da escrita científica, quanto pelos porta-vozes locais, que se propõem a esclarecer e ensinar os mesmos parâmetros.

Neste artigo, interessa-nos mostrar como esses porta-vozes locais lidam, em seus metadiscursos, com os parâmetros impostos pelo mercado transnacional, ou seja, de que forma fazem tais parâmetros fazer sentido para os que estão fora e almejam entrar nesse mercado, sobretudo pesquisadores em formação, não só de São Paulo, graças à internet. Os impedimentos do inglês não costumam ser tematizados, uma vez que a premissa subjacente é a de que publicação relevante se faz em língua inglesa, ou numa forma decalcada do inglês: “nós temos que pensar em inglês”⁸. Nesse sentido, são relevantes os processos de diferenciação linguística (identificação de marcas e fronteiras da escrita científica) e de indexicalização das formas linguísticas e textuais a valores, identidades e comportamentos sociais dados como típicos, ou seja, como típicos d’“a” comunidade científica, ou d’“o” cientista.

7 Listas que posicionam diferentemente as universidades brasileiras entre si, a depender do critério de referência: Ranking de universidades (o mais geral), Ranking de pesquisa, Ranking de ensino, Ranking de inovação, Ranking de internacionalização e Ranking de mercado. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2017/ranking-de-universidades/ranking-por-internacionalizacao/>. Acesso em: 10 out. 2017.

8 Essa premissa é comum a todos os metadiscursos aqui focalizados, mas adquire maior visibilidade no “Curso de Escrita Científica – Produção de Artigos de Alto Impacto”, inicialmente divulgado pela USP (disponível em: <http://www.escritacientifica.sc.usp.br/cursos-on-line/>) e ministrado em português, mas que tem como objeto de estudo textos escritos em inglês. Essa sobreposição nem sempre, porém, é bem aceita por uma audiência mais ampla, como a do Youtube. É o que se pode verificar nos comentários dos internautas, já no primeiro dos oito módulos que compõem o curso (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptPaR0&t=39s>).

Interessa-nos também mostrar o processo correlacionado de naturalização da apreensão dessa escrita objetivada nos modelos de referência como reflexo ou ícone da racionalidade científica, e não como um dos recursos de construção dessa racionalidade em práticas sociocultural e historicamente situadas. Por serem “ideologicamente saturadas” (SILVERSTEIN, 2003; AGHA, 2003, 2007; IRVINE; GAL, 2009), as metapragmáticas da escrita científica explicitadas nesses metadiscursos não apenas descrevem, como também justificam e racionalizam o que prescrevem como (in) adequado.

As seguintes questões orientaram o exame do *corpus* e a produção das análises apresentadas:

1. Em que consiste a escrita científica “de alto impacto” no mercado globalizado, segundo os metadiscursos produzidos e/ou divulgados em âmbito institucional pelos porta-vozes autorizados?
2. Quais são suas bases de sustentação no campo dos estudos da produção escrita?
3. Que aspectos das práticas letradas que constituem os processos de produção e divulgação da pesquisa científica (não) são contemplados?

O exame de metadiscursos sobre a escrita científica produzidos por cientistas brasileiros que atuam em instituições estrangeiras nos serviu de contraponto e nos permitiu identificar com maior clareza os aspectos de interesse acima referidos. É o que se pode ver na próxima seção deste artigo, em que é focalizado um *post* publicado em *blog* institucional por um imunologista formado médico no Brasil e tornado cientista em laboratórios americanos⁹. Nas seções subsequentes, são focalizados materiais representativos do *corpus* relacionado às instituições públicas paulistas, a saber: 1) manual publicado em 2011 por instituto de pesquisa para uso de seus pesquisadores, atualmente disponível na internet e de grande circulação entre estudantes (SOARES, 2011); e 2) eventos videogravados disponíveis na internet (palestras, entrevistas e cursos)¹⁰, que foram ministrados no período aqui focalizado por dois porta-vozes de áreas e instituições diferentes – professores Gilson L. Volpato (Biologia, UNESP) e Valtencir Zucolotto (Física,

9 “Eu não sabia nada. Nada de nada. [...] Aprendi muito como o pessoal do lab [Universidade da Califórnia, San Diego]. Eles vinham das escolas da zelite: Harvard, Berkeley, UCSF, MIT.” (“De volta ao começo”. Postado em 5 fevereiro, 2015. Disponível em: <http://sbi.org.br/de-volta-pro-comeco/>. Acesso em: 07 set. 2017).

10 Cursos e palestras estão descritos e divulgados em *websites* institucionais, com destaque para as seções temáticas especializadas de cada universidade, como o “Portal da Escrita Científica”, da USP-São Carlos (disponível em: <http://www.escritacientifica.sc.usp.br/>); e a página “Espaço da Escrita”, da Unicamp (disponível em: http://www.cgu.unicamp.br/espaco_da_escrita/). As entrevistas estão publicadas em diferentes veículos, inclusive seções de divulgação científica em jornais comerciais.

USP), ambos também proprietários de empresas especializadas na venda de cursos e materiais de apoio ao ensino de “redação” ou escrita científica “de alto impacto” (a esse respeito, ver também MUSSIO, 2016).

Trata-se de material e personagens representativos, apesar de não serem únicos, na medida em que tanto têm a chancela de suas instituições de origem quanto são recomendados pelas demais instituições do Estado. Os dois professores citados são reconhecidos como porta-vozes autorizados também pela indústria editorial transnacional, o que tem ampliado significativamente o alcance de suas produções no mercado, não só brasileiro. A divulgação recente do curso “How effective writing can boost the chances of getting your scientific article published”, ministrado pelo professor Zucolotto sob a chancela da Springer Nature¹¹, é ilustrativo a esse respeito. A chamada feita por correio eletrônico (“Springer promotional email”) contém as seguintes informações:

How effective writing can boost the chances of getting your scientific article published

August 23rd, 2017

3 PM (Brasília | BRT)

1 PM (Bogota | COT)

1 PM (Mexico City | CDT)

Click here to register now

The presentation will be in Portuguese.

Room capacity is restricted to 500 participants. To make sure that you will be able to connect, please log in a few minutes before the start of the session.

Em função da inscrição da pesquisa no campo aplicado dos estudos da linguagem, buscamos privilegiar a observação e análise dos usos de materiais escritos e outros recursos sociosemióticos a eles associados em ecologias (BARTON, 1994) próprias dos contextos institucionais observados. A observação e análise de ações de reflexão e controle sobre o uso e funcionamento da escrita e de outros recursos sociosemióticos a ela associados nesses contextos dá continuidade a nossos estudos anteriores sobre a questão mais geral das metapragmáticas da língua(gem) em uso (SIGNORINI, 2002, 2008) que, no caso em foco, estão associadas às diferentes práticas letradas que constituem o fazer científico.

Desse modo, em eventos videogravados, por exemplo, integraram os dados de análise os enquadramentos orais e escritos que os situam numa dada instituição e/

¹¹ Disponível em: <https://register.gotowebinar.com/register/7433645667714273537?source=Invitation+email>. Acesso em: 10 out. 2017.

ou numa dada sequência de eventos relacionados, além do conteúdo da aula, palestra ou entrevista, e outros traços semióticos que se mostraram relevantes (relacionados ao professor ou palestrante, à interação com os participantes, ao suporte visual exibido, por exemplo).

Uma reflexão em contraponto: frente e verso da publicação científica

Num *post* intitulado “Escrever é difícil”, publicado em 23 janeiro de 2013 no *website* da Sociedade Brasileira de Imunologia (SBI)¹², Sérgio Lira, pesquisador brasileiro atuando no Instituto de Imunologia da Icahn School of Medicine at Mount Sinai em Nova York¹³, aborda as principais dificuldades envolvidas na publicação científica pautada pelos parâmetros e modelos da indústria editorial transnacional contemporânea. Com base em sua própria experiência, ele resume logo de saída o que considera “difícil”¹⁴:

Escrever pra mim não é facil. Principalmente em ingles. Principalmente em ingles científico. Isso apesar de viver aqui nos EUA há 30 anos. Ainda soffro. [...] Escrever é dificil por causa da lingua mae, por minhas deficiencias, pelas exigencias do escrever científico. E para complicar por politicas editoriais, que exigem e interferem. (LIRA, 2003, s/p)

Uma explicação genérica das dificuldades relacionadas à “língua mãe” e às deficiências quanto ao “escrever científico” vem logo em seguida. O fato de ter aprendido a escrever em português e de não ter tido acesso ao “ensino formal da escrita” nos moldes norte-americanos é visto como um obstáculo:

Portugues é uma lingua boa pra namorar, cantar, fazer poesia, mas é muito ruim pra escrever ciencia. (...) quando digo que aprendi a escrever quis dizer, me mandaram fazer redação. Não existia no meu colégio [em Pernambuco], como existe aqui [nos EUA], o ensino formal da escrita. O que come[n]to hoje aqui no blog, aprendi lendo. (idem)

¹² Disponível em: <http://sbi.org.br/escrever-e-dificil/>. Acesso em: 06 set. 2017.

¹³ Disponível em: <http://icahn.mssm.edu/profiles/sergio-lira>. Acesso em: 06 set. 2017.

¹⁴ Nas citações a seguir foram mantidas as formas originais do *post* publicado.

O outro obstáculo apontado é o das “exigências do estilo”, mutantes e também não vistas na escola. Mesmo se o gênero artigo científico tem, segundo ele, uma forma fixa, “[f]eito bula, feito receita de bolo, feito missa”, aparecem demandas novas a serem consideradas: “Por exemplo, papers já não descrevem resultados, não são mais relatos de experimentos. São ‘estórias’ [...] O problema é que criou-se a demanda jornalística. A síndrome do homem que morde o cão. Pra sair no jornal.”.

E para especificar melhor em que consiste essa “demanda jornalística”, criada por um mercado editorial controlado por poucos¹⁵, e as distorções daí advindas para a produção do gênero artigo científico, ou “paper” nos termos do autor, Lira aponta alguns aspectos críticos no processo de produção. O primeiro deles é o da incidência da “pressão pela novidade” em todas as seções do artigo. Na introdução, surge, segundo ele, a “lorota da novidade”, cuja função é a de capturar a atenção do editor para, assim, aceder à fase seguinte da avaliação (a dos pares): “Dizem que uma vez passado o editor voce tem 60% de chance de ter o paper publicado”. Na apresentação dos resultados, “exagero e enganação”: “Os autores não descrevem os resultados direito, complicam, mistificam, fazem as figuras mais tronxas, e as estatísticas mais mentirosas”. Ou então amontoam “resultado em cima de resultado. Vira enchente, vira uma chatice insuportavel. Os papers das revistas importantes estão obesos [...] tem resultado demais, tem lorota demais”. Na discussão dos resultados, “local onde a lorota da frente encontra a lorota de trás”, nos termos do autor, reaparecem “exagero e enganação”: “Muita discussão está baseada em resultados que não existem”. E em decorrência dessas “distorções”, cabe ao leitor, adverte Lira, desconfiar sempre: “Mesmo que esteja bem escrito, seja novedoso, e saia na revista acetinada. Não acredite mesmo. No máximo bote uma fezinha.”.

O segundo aspecto crítico no processo de produção apontado por Lira é o da discussão com editores e revisores na pós-avaliação, vista como mais uma “dificuldade na escrita”:

Mas a dificuldade na escrita não para na hora que voce manda o paper pro jornal. Continua. [...] Reconheço que ainda não sei escrever paper direito, mas declaro que sou craque em escrever carta pro editor e pros nossos “amigos” revisores. Sou muito gentil e educado.

¹⁵ A esse respeito, é esclarecedor o artigo “Science publishing: The golden club”, de Eugenie Samuel Reich, publicado em 16.10.2013 na seção *News Feature*, da *Nature* v. 502, p. 291-293. Como mostra o autor, a importância atribuída às revistas *Nature* e *Science* e às medidas de impacto controladas pela companhia Thomson Reuters, sediada em Nova York, são centrais nesse mercado. Entre os vários exemplos apresentados no artigo, reproduzimos o do autor de um artigo que tinha sido capa da revista *Science* três anos antes: “Pela reação dos colegas, é como se você tivesse entrado para um clube fechado”, diz Rimer, um engenheiro químico e professor assistente na Universidade de Houston, no Texas. “Justo ou injusto, é como se você tivesse provado que pode fazer ciência boa” (p. 291).

Procuro ser claro e direto, faço muitos, senão todos os experimentos solicitados. Não dou razão pra que me rejeitem. (idem)

Embora saber jogar o jogo do mercado editorial signifique, tal como descrito pelo autor, atender às “exigências do estilo” e às solicitações de editores e revisores (não dar razão para ser rejeitado), sua afirmação, ao concluir o *post*, de que apesar de “tanto dismantelo” é possível (e desejável) “escrever bem, ser claro, honesto”, parece não dar conta da dimensão eminentemente estratégica e performática do “escrever científico” de que dá testemunho em seu texto, e que envolve pelo menos dois gêneros citados: o artigo científico propriamente dito e a “carta” a editores e revisores. Estamos compreendendo performance como um modo reflexivo de comunicação (BAUMAN; BRIGGS, 1990), em que cabe ao locutor assumir a responsabilidade de demonstrar a uma dada audiência uma dada competência sociointeracional e discursiva – “ser craque”, como quer Lira – em se fazer ouvir e ser reconhecido como um interlocutor autorizado, ou seja, como um igual.

A redução dessa dimensão à da correção formal – “escrever bem” –, à da transparência referencial – “ser claro” –, e à da veracidade/autenticidade moral – ser “honesto” – é uma forma de racionalização em que ecoam esquemas conceituais e práticas relacionadas à tradição escolar do estudo do texto dissertativo-argumentativo e da aprendizagem da escrita pela experiência vicária, ou seja, através da leitura de modelos (“O que come[n]to hoje aqui no blog, aprendi lendo”)¹⁶ e não da prática sistemática da interlocução social mediada pela escrita (“Passei este fim de semana escrevendo um paper e editando outro”). Em seu argumento, apela, pois, à tradição do ensino de “redação”, por ele mesmo considerada inócua, ou mesmo prejudicial, no início de seu *post*.

Para um leitor mais atento, porém, a novidade e o interesse de sua contribuição está justamente na explicitação – ou escancaramento – desse descompasso entre a experiência vivida e as representações criadas/mantidas pelos metadiscursos mais tradicionais sobre a escrita e as práticas letradas¹⁷ de modo geral e, nesse caso, sobre as práticas letradas que constituem o fazer científico de modo particular.

¹⁶ É o que aconselha ao leitor em outra passagem do mesmo *post*, ecoando novamente ditos e práticas do ensino tradicional: “Ja li em algum lugar (e acredito) que pra escrever bem a gente tem que ler muito. Isso vale pra quem escreve poesia, prosa, e paper.”.

¹⁷ “Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento [científico no caso em pauta]. Ao invés de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências (‘escrita alfabética promove abstração’, por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades (‘consequências’) associadas ao letramento” (SCRIBNER; COLE, 1981, p. 236).

Apenas num vislumbre, são mencionadas práticas que constituem de fato o dia a dia dos cientistas e que escapam à linearidade e à transparência impostas pela redução à “receita”, à “bula” e à “missa”, nos termos do autor. É quando se refere a todo um conjunto de práticas profissionais bem mais abrangentes e complexas que precisam ser reduzidas a apenas um de seus componentes – a comunicação escrita –, componente esse que, por sua vez, vai ser reduzido ao artefato linguístico daí resultante – o texto escrito em sua fixidez (“[f]eito bula, feito receita de bolo, feito missa”), apesar das variações de “estilo” em função da concorrência no mercado editorial. Nesse sentido, o artefato linguístico é, necessariamente, resultado de uma cadeia de reduções, apagamentos e manobras de estilo em função de convenções e expectativas de recontextualização pelos leitores/ avaliadores/ concorrentes. É o que se pode entrever muito rapidamente na contraposição entre frente e verso do modelo de “paper” vigente, apresentada no parágrafo transcrito a seguir:

Seria interessante que os papers viessem com o “making of”. Acho que seriam mais interessantes que os papers em si. Neles veríamos coisas do tipo: o experimento era outro mas descobrimos algo totalmente diferente no meio do caminho e acabamos fazendo algo muito mais interessante. Falaríamos mais do acaso, dessa força [força] suprema da descoberta. Comentaríamos erros de interpretação, de execução, que muitas vezes apontam novas direções. E teríamos a oportunidade de dar crédito real as pessoas e as fontes de inspiração.

Considerando, porém, o *post* como um todo, é interessante observar como o tom jocoso, o ímpeto aparentemente desmistificador e anedótico do texto – cientistas que contam “lorotas”, produzem “exagero e enganação” em seus artigos; revisores “famigerados” e desonestos – desloca o foco de atenção do leitor, que se vê frente a uma espécie de dilema paradoxal: reduções, apagamentos e manobras de estilo são próprias da ciência ou do embuste? E é esse dilema que se dissolve – dar “jeito” no “desmantelo”, como quer Lira – através da racionalização descrita acima. Mas sem que se resolvam, evidentemente, as ambiguidades criadas para o “escrever bem” – formalmente correto ou “impactante”? –, o “ser claro” – para a “comunidade” de referência ou para quem controla a revista? –, e o “ser honesto” – quanto a métodos e resultados ou quanto aos limites da concorrência?

E são essas ambiguidades, aparentemente vividas por Lira como perturbadoras (“desmantelo”), e que estão relacionadas ao padrão de jogo imposto pelo mercado editorial e aos modos de participação que fomenta que vão ser tratadas diferentemente pelos metadiscursos que constituem nosso *corpus* de referência. É o que está melhor descrito nas seções a seguir.

Metadiscursos fundados em mitologias antigas e novas

Partindo do princípio de que “A publicação científica é um requisito necessário para que o cientista participe do debate científico” (VOLPATO, 2015, p. 4), um dos autores de maior circulação nos meios acadêmicos aqui focalizados¹⁸ descreve rapidamente o padrão de jogo do mercado editorial globalizado e a condição do jogador brasileiro da seguinte forma:

Nesse sistema competitivo, de um lado, as editoras comerciais querem vender seus produtos; de outro, os cientistas se valem dessas editoras para difundirem suas ideias para grande número de pesquisadores. É nesse ambiente competitivo que se instaura um quase desespero dos cientistas brasileiros para conseguirem espaço na ciência internacional [...] A falta de formação científica sólida incute nessas pessoas a busca de regras, caminhos infalíveis que as ajudem a construir um artigo de bom nível internacional. (VOLPATO, 2015, p. 3)

Dois aspectos da afirmação acima, em contraponto ao que foi exposto na seção anterior, são representativos dos metadiscursos do *corpus* de referência. O primeiro deles é o apagamento da dimensão conflituosa – tanto entre “venda de produtos” e “difusão de ideias”, quanto entre competidores entre si, na disputa por “espaço na ciência internacional”, enfatizada por Lira em seu *post*. Nessa perspectiva, o “debate científico” se dissolve no princípio mercadológico da disputa por espaço para “difusão das ideias” de cada um para o maior número – “para o mundo”, segundo Volpato – e a “falta de formação científica sólida” diz respeito também à falta de familiaridade com os modos de funcionamento desse mercado.

Num vídeo da série “Minutos da Redação Científica”, postado em 2012, essa analogia é melhor explicada pelo autor: “Eu faço sempre uma analogia entre um cientista e um empresário. [...] Ter boas ideias, todo mundo tem. Mas colocá-las em prática, são poucos que colocam: são os empreendedores”¹⁹. E numa entrevista da série “De Cara com Feras”, de 2014, Zucolotto, físico que atua em nanomedicina, uma “área de fronteira”, aponta da seguinte forma essa necessidade de um cálculo estratégico em relação ao mercado: “O processo todo surge do intelecto, da ideia. Então você precisa ter noção de

18 Fundador do IGVEC (disponível em: <https://www.igvec.com>): “um Instituto devotado ao ensino da mentalidade científica, da pré-escola à universidade”.

19 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-Z_t3VcDhlw. Acesso em: 07 set. 2017.

quais são seus alvos, né? Você vai fazer uma droga nanoestruturada pra qual doença?"²⁰. E, numa aula videogravada, chama a atenção para a questão do *timing* da publicação de "novidades" em "áreas de fronteira":

Analisando, por exemplo, as [...] publicações científicas de grandes grupos no Brasil ou no exterior em uma determinada área, pode nos fornecer informações sobre com que frequência esses grupos de pesquisa publicam novidades científicas nessa determinada área²¹.

O segundo aspecto da afirmação de Volpato, que é representativo dos metadiscursos do *corpus* de referência, é o da relação de causa e efeito estabelecida entre, por um lado, competidores "desesperados" e sem "formação sólida" e, por outro, a "busca de regras, caminhos infalíveis" para a elaboração de artigos "de bom nível internacional". De fato, grande parte do sucesso de suas "dicas" (VOLPATO, 2006) e de seu "método lógico de redação científica" (VOLPATO, 2011), assim como de cursos como "Produção de Artigos de Alto Impacto" (ZUCOLOTTI, 2013) e de tantos outros materiais em profusão nos meios acadêmicos, poderia ser atribuída, justamente, à criação desse mercado local de "desesperados", que, segundo lembra Volpato, é recente: "há 20 anos pouquíssimos se propunham a essa empreitada" (2015, p. 3).

Mas, embora coerente com o princípio mercadológico de se buscar na urgência produtos que sejam mais competitivos, essa busca de atalhos para elaboração de artigos denominados "de alto impacto" no mercado é, segundo Volpato, uma busca equivocada: "Não dá só para corrigir a ponta desse processo – a redação científica – sem ter uma base bem fundamentada por trás disso" (Agência FAPESP, 13.01.2013)²².

Pensar como um cientista

Diagnosticando "equivocos de ciência e comunicação" (VOLPATO, 2015, p. 1) como duas faces de uma mesma moeda, Volpato estabelece a relação de equivalência

²⁰ Disponível em: http://urini.net/watch/stream-a49Dz_ZDCTwb4. Acesso em: 07 set. 2017.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0>. Acesso em: 07 set. 2017.

²² Disponível em: http://agencia.fapesp.br/erros_em_artigos_cientificos_brasileiros_sao_mais_conceituais_do_que_de_expressao/16655/. Acesso em: 07 set. 2017.

entre escrita alfabética e desenvolvimento cognitivo, por um lado: “Quem sabe, não escreve errado. [...] o cara escreveu alguma coisa errada, não é que ele é analfabeto [...] Ele não sabe pensar direito.” (entrevista à TV UNESP, 23 de maio de 2013)²³. E, por outro lado, entre ordem própria da escrita e ordem epistemológica:

Um erro imperdoável que assola boa parte da ciência nacional é a separação entre Introdução e Justificativa. Isso afronta o pensamento lógico e mais atrasa a formação de novos cientistas, dificultando, inclusive, que se desenvolvam bons argumentos científicos (VOLPATO, 2015, p. 11).

Essas são equivalências promulgadas pela tradição racionalista e grafocêntrica das sociedades liberais do pós-Iluminismo, que, desde o século XIX, associa diretamente a escrita à abstração e às capacidades mentais superiores, às ontologias e epistemologias científicas e, em consequência, ao progresso e desenvolvimento social (GOODY, 1979, 1986; GRAFF, 1979; OLSON, 1986). É uma tradição orientada por um modelo lógico (Locke, Leibniz e Descartes) de apreensão do escriptural e que atribui características e poderes à escrita autônoma – o vetor móvel, mencionado na Introdução. E, como mostram os estudos críticos desse modelo e das práticas de produção, uso e avaliação da escrita a ele relacionadas (SCRIBNER; COLE, 1981; HEATH, 1983; STREET, 1984; GEE, 1986; KLEIMAN, 1995; SIGNORINI, 2004, entre outros), as mesmas características e poderes atribuídos à escrita autônoma são atribuídos aos grupos ou indivíduos que a produzem. E, no caso dos grupos e indivíduos que não a produzem, coloca-se a questão de uma falta, ou déficit, a ser reparado.

É relevante observar que essa filiação histórica e ideológica das equivalências estabelecidas por Volpato nos excertos citados acima explica e justifica dois aspectos dos “equivocos” apontados por ele. O primeiro é o da apreensão da “redação científica” como bem simbólico de “altíssimo” valor nos mercados locais e transnacionais – a demanda dos “desesperados brasileiros para conseguirem espaço na ciência internacional”. E o segundo aspecto é o da produção do engodo que sustenta, de fato, esse mercado. Engodo análogo ao produzido por tantos outros metadiscursos – os publicitários são os exemplos mais comuns – voltados para o convencimento individual da falta, ou do déficit, como motor para o consumo. No caso da “redação científica”, a condição de simulacro do que é vendido/comprado é o que atende e frustra ao mesmo tempo – a “busca equivocada” de dicas e regras, nos termos de Volpato.

²³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hvGbuQ_xyrU. Acesso em: 07 set. 2017.

É preciso salientar, porém, que, se o engodo se mantém (e o mercado local), é porque as premissas subjacentes ao modelo da escrita autônoma, mencionado acima, encontram eco no senso comum (sobretudo dos escolarizados) e tem sustentação nas ideologias linguísticas disseminadas pela escolarização e pela burocracia de Estado (GEE, [1990] 2015; SILVERSTEIN, 1992; TAYLOR, 1995; BAUMAN; BRIGGS, 2003). Estamos compreendendo ideologia em seu sentido mais amplo, ou seja, em referência a conjuntos de crenças e valores (não só convergentes, não necessariamente falsos ou enganosos) de raiz sociocultural que fundam um dado modo de percepção e de raciocínio e que passam a orientar as ações dos sujeitos na interação social (como a língua e seu uso são conceptualizados por esses sujeitos; o que eles pensam que fazem/que devem fazer quando a utilizam). A importância das ideologias, portanto, não está apenas no que explicam, justificam, racionalizam ou naturalizam, mas também no que projetam como (in) correto, (ir)racional, (i)lógico, (im)possível, (in)desejável etc. (SCHIEFFELIN; WOOLARD; KROSKRITY, 1998; AGHA, 2004; IRVINE; GAL, 2009).

Nesse sentido, é importante destacar a função instrumental (*techné*), ou representacional, atribuída à linguagem verbal pelos metadiscursos aqui focalizados. Nos termos de um manual publicado em 2011 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), para uso de seus pesquisadores, “[a] linguagem tem um compromisso com a razão, com a verdade, com a lógica, com o conhecimento, e se estrutura em função do propósito da comunicação” (SOARES, 2011, p. 57).

Compreendida como um sistema convencional, socialmente compartilhado e regido por regras, cabe, assim, à linguagem verbal representar/traduzir/espelhar o *cogito*, o raciocínio, o pensamento; e também representar/traduzir/espelhar e apontar para as coisas do mundo. A idealização dessa função representacional, sustentada por uma ideologia referencial da linguagem (SILVERSTEIN, 1979), leva à sobreposição, ou isomorfia, entre adequação de linguagem e adequação de pensamento, como na tradição racionalista do positivismo lógico em ciências naturais, que orienta Volpato em seu diagnóstico. Subjacente está a premissa de que o mundo extralinguístico é ontologicamente independente, tanto do sujeito quanto da linguagem, cujo papel na comunicação é o de transportar, sem ruído ou perturbação, o sentido. Nos termos do mesmo manual citado acima, “[a] ciência é, por natureza, clara, objetiva, translúcida. Se ela possui essas características, além de outras ligadas à parte científica [?], o estilo do texto científico não pode ser diferente” (SOARES, 2011, p. 3).

Nessa perspectiva, portanto, as metapragmáticas da publicação científica vão ser pautadas pelo princípio da comunicação mais direta possível entre um aparelho cognitivo e outro, ou entre uma mente e outra – a metáfora do conduto (“*the conduit metaphor*”) (REDDY, 2000 [1979]). É o que esclarece Zucolotto (2013) numa aula videogravada:

Clareza é o fato dessa mensagem chegar de maneira mais rápida possível à mente do leitor [...] com palavras e expressões fáceis, escritas de maneira apropriada, de uma maneira simples [...] E concisão é o ato de você fazer isso usando o menor número de palavras²⁴.

Mas, como adverte Reddy, esse modelo de comunicação “nos leva a falar e a raciocinar como se pensamentos tivessem o mesmo tipo de realidade externa e intersubjetiva que lâmpadas e tabelas.”. E, quando não funciona, “parece que o problema está em nossa própria estupidez e má-fé”²⁵ (REDDY, 1979, p. 309): não saber “pensar direito”, como quer Volpato. Ou, numa versão menos idealizada e mais pragmática em relação às leis do mercado editorial, o problema está na falta de habilidade do escrevente: “porque o leitor que não se sente confortável lendo seu texto, não vai ler seu texto, ele não é obrigado a ler seu texto e aí seu artigo perde impacto” (ZUCOLOTTI, 2013)²⁶.

Contrapondo-se, pois, a uma concepção da linguagem enquanto forma de ação comunicativa ou de intervenção no mundo (“participar do debate científico”) e, sobretudo, contrapondo-se a uma concepção da linguagem enquanto ação performática e estratégica de construção de uma identidade e uma posição reconhecidamente válidas no campo das práticas científicas valorizadas, como as de comunicação escrita em língua estrangeira (tornar-se “craque” na interlocução entre (im) pares, como aponta Lira), a redução empreendida por Volpato a uma questão de falta ou déficit de ordem psicognitiva e psicolinguística de quem escreve “errado”, porque não pensa “direito”, tem o mérito de explicitar – escancarar mesmo – a matriz histórica e ideológica dos metadiscursos hegemônicos sobre ciência e sobre escrita científica em circulação nas instituições e período aqui focalizados²⁷.

A concepção idealizada de um pensamento que representa a si mesmo através/ pela linguagem orienta os processos de diferenciação linguística empreendidos pelos metadiscursos empenhados em estabelecer fronteiras e territórios próprios à escrita científica em relação ao conjunto mais geral das manifestações linguísticas, tanto

24 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0>. Acesso em: 07 set. 2017.

25 “This model of communication objectifies meaning in a misleading and dehumanizing fashion. It influences us to talk and to think about thoughts as if they had the same kind of external, intersubjective reality as lamps and tables. Then, when this presumption proves dramatically false in operation, there seems to be nothing to blame except our own stupidity and malice” (1979, p. 309).

26 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FnQt4be0Wck>. Acesso em: 07 set. 2017.

27 A respeito das relações dessa matriz com o estudo dos gêneros acadêmicos, ver também Motta-Roth (2005).

em português, quanto em inglês. E, como tratam dos efeitos e condições de uso da linguagem nesse tipo de escrita, ou seja, tratam das metapragmáticas de uma escrita que se quer autônoma e de "altíssimo" valor simbólico no campo social, tais metadiscursos dão grande visibilidade às ideologias linguísticas já identificadas e descritas pelos estudos sociolinguísticos e antropológicos de estudo da produção da diferença no campo do simbólico, retomados rapidamente a seguir.

Conforme descrevem Irvine e Gal (2009), em seu estudo sobre o funcionamento e as consequências das ideologias linguísticas em processos de delimitação e diferenciação de variedades sociolinguísticas em regiões da Europa e da África, três principais processos semióticos constituem a diferenciação de formas e repertórios, as divisões e delimitações em relação aos demais usos linguísticos: os processos de "iconização", "recursividade fractal" e "apagamento". Através das ideologias linguísticas são atribuídos sentidos e valores sociais a essas formas e repertórios tidos como diferenciados, e também a atividades e atores tidos como típicos ou representativos. Embora no caso da escrita científica, não se trate propriamente de diferenciação de uma variedade sociolinguística, verifica-se nos documentos aqui focalizados a identificação de um conjunto de características linguísticas (frásticas e textuais) e de formulações ou modos de dizer a serem utilizados (ou evitados), e a associação desse conjunto a perspectivas epistemológicas, modelos de ação e padrões de comportamento tidos como cientificamente "genuínos", como diria Volpato. Nesse sentido, nos parecem elucidativos os três processos descritos por Irvine e Gal (2009).

Através do processo de "iconização", um repertório de estruturas frásticas e textuais identificadas como próprias da produção científica valorizada adquire função icônica, ou seja, passa a representar, de forma emblemática, a própria ciência, o próprio pensamento científico. E, por extensão, são classificadas como "genuínas" (ou não) atividades, indivíduos e grupos que reproduzem essas estruturas e, sobretudo, que reproduzem em diferentes graus os metadiscursos de sustentação dessa relação de iconicidade. Conforme mostra Agha (2007, p. 177), uma dada característica linguística, ou conjunto de características, é ideologicamente associada a uma forma de ser e agir, a uma identidade ou tipo social, não apenas em sentido abstrato, mas a um personagem, real ou imaginado (a esse respeito, ver também AGHA, 2003; SILVERSTEIN, 2003). A essa associação entre produção simbólica e personagem social autorizado remete a afirmação de Volpato: "Todo mundo que se acha cientista, né, que são pesquisadores, mas na verdade se acham cientistas, se acham no direito de dizer o que fazer na redação científica" (VOLPATO, 2016).

Ainda segundo Irvine e Gal (2009), é através do processo de "recursividade fractal" que são reproduzidas em outros níveis as dicotomias e divisões estabelecidas

em nível das formas e repertórios linguísticos. São ilustrativas a esse respeito dicotomias e hierarquizações criadas por Volpato, ao longo de suas intervenções, entre perfis profissionais (cientistas, pesquisadores e professores, nessa ordem) e tipos de revistas científicas (as internacionais “de alto impacto”, as internacionais e as “regionais”, que não contam): “Quem é cientista de bom nível consegue publicar em revistas de bom nível internacional (dizer que depende da área é balela para justificar incompetência)” (VOLPATO, 2014).

Mas também entre áreas do conhecimento (as de nicho ou “de fronteira” e as que precisam de muito maior dose de empreendedorismo para serem contadas) e entre metodologias de pesquisa (as científicas “genuínas”, que reproduzem os princípios do positivismo lógico; as científicas não “genuínas”, que os reproduzem mal; e as que não contam):

[...] eu costumo brincar dizendo que filósofo famoso não sabe escrever bem, pois tem gente fazendo doutorado para propor o que o tal filósofo estava querendo dizer! (VOLPATO, 2014, p. 3)

Duvido e desafio que uma pessoa da Letras consiga ensinar um aluno a estruturar e redigir um artigo científico para ser publicado em boas revistas internacionais, nas três áreas do saber. (VOLPATO, 2014, p. 4)

E é através do processo de apagamento que vão perdendo visibilidade, no campo científico, tanto atores quanto modos de produzir e de divulgar o conhecimento científico julgados inconsistentes em relação ao que foi identificado como “genuíno”. E esse é um processo importante porque, conforme enfatizam Irvine e Gal (2009), cria-se um Outro imaginário, simplificado e essencializado, em oposição ao qual se firmam as identidades “genuínas”. Um Outro a ser ignorado, ou a ser transformado num igual.

[...] muitas áreas preferem ficar aqui dentro. Só que consome dinheiro. E como nós temos toda uma política no sentido de que todos merecem, todos devem ter [...] se fosse pela qualidade, seria ok, mas quando não é pela qualidade, não é ok. E isso traz um problema para o país. [...] Temos que otimizar. (VOLPATO, 2017)

É também ilustrativo a esse respeito o apagamento, nos/pelos metadiscursos aqui focalizados, de componentes históricos relevantes, como os que explicariam, por exemplo, a alusão feita pelo editor L. J. Greene ao passado colonial do país, ao apontar

atitudes de “um povo colonizado”²⁸ na proposta de contratação de editoras internacionais como solução para os problemas dos periódicos brasileiros. Sem contar o apagamento de componentes geopolíticos também relevantes, como os que explicariam, por exemplo, as políticas oficiais de incentivo à publicação conjunta com autores estrangeiros visando a neutralização, a curto prazo, do posicionamento periférico de pesquisadores brasileiros em redes globais de poder e autoridade. Conforme referido na Introdução deste artigo, a projeção, pelos porta-vozes aqui focalizados, de um espaço-tempo unificado e plano para a ciência globalizada não contempla, de fato, entraves como esses: “se você acha que exista a tal ‘ciência nacional’, acho bom repensar sua existência” (VOLPATO, 2014, p. 3).

Escrever como um cientista

Em função da matriz histórica e ideológica do modelo autônomo de concepção da escrita científica, apontado na seção anterior, o foco principal de atenção em manuais, métodos e “dicas” que circulam nos contextos e período aqui focalizados vai estar na estrutura “lógica” ou estática da língua (léxico, gramática) e na estrutura “lógica” convencional do artefato textual modelar, apreendido em seus diferentes níveis estruturais (palavra, frase, parágrafo) e pragmáticos (forma e função do título, resumo e demais partes do modelo convencionado). Mesmo a questão das “exigências do estilo”, referidas por Lira, são geralmente tratadas também em nível léxico-gramatical e pragmático: “na escrita contemporânea, mais moderna, há uma tendência dos editores preferirem frases muito mais contundentes” (ZUCOLOTTI, 2013)²⁹.

De fato, a expressão “redação científica” é uma especificação do termo mais genérico “redação”, tradicionalmente relacionada às práticas escolares de produção escrita na pós-alfabetização. A especificidade desse tipo de redação estaria sobretudo no caráter mais denotacional do texto a ser produzido: texto do tipo “objetivo” (em contraposição a “subjutivo”, literário ou “plurívoco”), regulado por padrões formais e técnicos (normas léxico-gramaticais, organizacionais e gráfico-visuais), e associado à divulgação do conhecimento científico. As mudanças verificadas nos modos de apreensão e ensino da leitura/escrita escolar das últimas décadas não tiveram impacto significativo

28 Cf. Ciência e vida: Entrevista – Homenagem ao Dr. Greene. *Scielo em Perspectiva*, 28.11.2014. Disponível em: blog.scielo.org/blog/2014/11/28/ciencia-e-vida-homenagem-ao-dr-greene/. Acesso em: 07 set. 2017.

29 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-awveTSmmIM>. Acesso em: 08 set. 2017.

sobre os modos de apreensão e ensino da redação ou escrita científica, mesmo quando se observam incorporações – mais taxonômicas que conceituais – de referências teórico-metodológicas inspiradas pelos estudos da linguagem, como faz Zucolotto (2013)³⁰, por exemplo, ao introduzir em seu curso “gênero literário”, em substituição a tipo de texto:

[...] eu convido a todos vocês agora a pensarem na escrita científica como um gênero literário. Talvez isso pode ser uma novidade para muitos de vocês, não é? [...] Os textos científicos de altíssimo impacto nas revistas de altíssimo impacto são sempre claros e concisos, não é? E isso é muito típico da escrita científica. Talvez não seja muito típico de outros gêneros literários. Por exemplo, há poesias que são enormes, não é?

Ou ainda quando o mesmo manual mencionado na seção anterior condiciona a produção de coesão/coerência textual ao uso da gramática e “vocabulário [?] da língua padrão”, além de normas de “redação e publicação” específicas:

O texto é uma trama de ideias com coerência entre si. Existem vários tipos de textos e todos eles precisam ser bem estruturados e redigidos, especialmente o texto técnico-científico que tem características próprias. Para isso, é necessário ter bons conhecimentos da língua no seu padrão culto (gramática, vocabulário), bem como do assunto a ser tratado e das normas de redação e publicação a serem seguidas (SOARES, 2011, p. 3).

Nesse sentido, os dispositivos didático-pedagógicos relacionados à redação escolar continuam subsidiando o ensino da escrita científica de modo geral, apesar de esse gênero ser comumente tido como uma espécie de reprodução capenga desses princípios (“me mandaram fazer redação”, relata Lira): “Para que os textos não fiquem repetitivos e com as mesmas expressões, varie suas frases, acrescente palavras e expressões interessantes” (SOARES, 2011, p. 60).

Um exemplo curioso dos modos de retomada e reativação, pelos metadiscursos aqui focalizados, de concepções e práticas da tradição escolar é dado por Zucolotto (2013), nos módulos 5 e 6 de seu curso, quando busca evidências de que determinadas construções léxico-gramaticais em nível da frase e do parágrafo comprometem a fluidez “das ideias para a mente do leitor”. Ele diz o seguinte:

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CZR0tpPaR0>. Acesso em: 07 set. 2017.

[...] quando eu me lembro da minha escola primária, a professora dizia que a gente está lendo, o nosso cérebro está procurando um ponto final, né? No ponto final é que o cérebro respira, forma-se a ideia, e você continua com a sentença. Se não chega o ponto final, a ideia não se forma nunca e o nosso cérebro não consegue guardar todas as informações de uma sentença desse tamanho. Ou seja, é uma sentença que não serviu pra nada, pois a ideia não se forma na mente do leitor. (Módulo 5)³¹

[...] e tudo o que a gente quer na escrita científica é um bom ritmo de leitura, para que as ideias se formem de maneira clara e concisa e rápida na mente do leitor. (Módulo 6)³²

É interessante observar nessa referência direta à teoria da professora primária a alusão indireta a um perfil de leitor muito específico, que vai se delineando aos poucos nas diferentes intervenções de Zucolotto, com suas dificuldades de atenção, sinais de desinteresse e até má vontade diante de determinados exercícios de leitura/escrita. É o que ilustra a passagem abaixo, extraída de uma palestra proferida no auditório da USP de Ribeirão Preto em 2015 e dirigida a estudantes de diferentes áreas. Ao caracterizar o gênero artigo científico, contrapondo-o a outros “gêneros literários”, a questão é colocada da seguinte forma:

Vocês podem até não perceber, mas nós somos obrigados a ler arte. É ótimo, faz bem pra alma, nosso desenvolvimento. Artigo científico, alguém é obrigado a ler? [...] é trabalho, eu não preciso necessariamente me deleitar com aquilo [...] mas vc tem que ler, porque não existe cientista que não lê artigo científico. Só que chega um artigo de 40 páginas na sua mão, quem vai ler? [...] nas nossas áreas exatas, médicas, ninguém lê, nem o autor não vai ler. (ZUCOLOTTO, 2015)³³

E ao explicar como evitar a rejeição imediata de um artigo por um editor “inclinado” a negar pelo “congestionamento de submissões”, explicita melhor, baseado em sua própria experiência como editor associado, como se comporta esse que é o primeiro e mais importante destinatário na “dinâmica do processo editorial” contemporâneo:

31 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IwSdEuV63kg>. Acesso em: 07 set. 2017.

32 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FnQt4be0WCk>. Acesso em: 07 set. 2017.

33 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pfo0Pggm0u8>. Acesso em: 07 set. 2017.

Vamos nos colocar agora no papel do editor associado [...] aquele que toma decisão quando chega seu manuscrito. Quando chega o manuscrito, o que que o editor lê do manuscrito? Quatro coisas [...] primeiro, uma carta de encaminhamento [...] segunda coisa [...] título [...] que mais? autores [...] e depois? o abstract [...] pelo menos essas quatro, ou no máximo essas quatro [...] Lendo só isso, vocês acham que é difícil ou fácil negar? Muuito fácil! [...] o editor já está mal intencionado, ele tem que negar, certo? Então, eu tenho que convencê-lo a não negar de cara. Esse é o processo hoje, pessoal. (ZUCOLOTTO, 2015)³⁴

O que não está dito, nas considerações de Zucolotto e demais autores aqui focalizados, é que a principal “tendência” que se observa já há algum tempo nesse mercado – e que é o que de fato garante a estabilidade dos padrões e modelos de escrita científica por eles descrito – é a “tendência” da automação crescente dos processos de consumo de artigos científicos por uma combinação de máquinas e cérebros visando a triagem estratégica de uma avalanche permanente de informações. Conforme já apontavam Renear e Palmer num artigo publicado pela revista *Science* em 2009 (e também citado em Volpato, 2015), há muito os cientistas não leem mais textos inteiros e sim fragmentos, como títulos, resumos, conclusões e figuras, em função de suas necessidades: “O objetivo é avançar rapidamente através da literatura de modo a avaliar e explorar conteúdos com a menor quantidade de leitura possível” (RENEAR; PALMER, 2009, p. 829, tradução nossa)³⁵.

Trata-se, segundo esses autores, de uma “leitura estratégica” que, embora significativamente potencializada pela mediação tecnológica, ainda carecia, na época, de um conhecimento mais aprofundado das práticas reais de consumo desses textos. Mas, conforme assinalam em suas previsões para 2019, o aporte das chamadas tecnologias semânticas já estava transformando a literatura publicada num tipo de banco de dados estruturado, possibilitando, inclusive, a produção de metadados relacionados a buscas, vinculações e anotações transversais, ou seja, relacionando publicações de disciplinas e bancos de dados diversos.

Voltando à questão das metapragmáticas da escrita científica, talvez o que precisaria ser sistematicamente apresentado aos aprendizes fossem essas duas lógicas – a do editor em busca de uma razão para negar (não só linguísticas ou textuais) e a dos dispositivos humanos e robóticos de triagem estratégica (*skimming*). Só assim compreenderiam

³⁴ Idem, idem.

³⁵ “the aim is to move rapidly through the literature to assess and exploit content with as little actual reading as possible” (RENEAR; PALMER, 2009, p. 829).

melhor por que o texto do artigo científico nas chamadas áreas “duras”, protagonistas das políticas atuais de internacionalização da pesquisa universitária, tem se mantido “feito bula, feito receita de bolo, feito missa”, apesar da “pressão pela novidade”, como aponta Lira, e da “guerra” contra o (auto)plágio. Só assim poderiam avaliar melhor a função de uma “tendência” do mercado editorial transnacional, como a apontada por Zucolotto: “há uma grande tendência de usar títulos mais específicos que tragam já, no título, qual é sua principal contribuição pra grande área de pesquisa”³⁶. Procurar razões puramente intrínsecas ao texto enquanto manifestação de um pensamento inerentemente “lógico”, pode ser, portanto, demasiado simplificador.

Nesse sentido, seria relevante que os aprendizes compreendessem melhor por que o que chamamos de manobras de “estilo” dizem respeito a uma “lógica” específica, a da concorrência, que tanto é de natureza propriamente mercadológica quanto sociopolítica de performance identitária e posicionamento em escalas de poder e autoridade: a “pressão pela novidade”, mas também a discussão com editores e revisores, segundo Lira; a demanda pelo “impactante”, tanto em pesquisa quanto em divulgação da pesquisa, conforme Zucolotto.

E como essas lógicas funcionam concomitantemente, é provável que os aprendizes também percebessem com mais acuidade as tensões, contradições e ambiguidades daí advindas (o “desmantelo” descrito por Lira; o mercado dos “desesperados” apontado por Volpato), e que são constitutivas dos processos semióticos, mas também políticos e ideológicos, de internacionalização da pesquisa nos moldes aos quais aderiram as instituições orientadas pela “lógica” dos ranqueamentos. E seria importante lembrá-los de que processos políticos e ideológicos são sempre contestáveis e sócio-historicamente situados, e que todo apagamento disso seria também demasiado simplificador.

Considerações finais

Neste artigo foram apresentados os resultados do exame de materiais instrucionais orais e escritos, produzidos e/ou divulgados desde 2010 por instituições públicas de ensino e pesquisa do Estado de São Paulo ativamente envolvidas em políticas de internacionalização da produção científica. Foram focalizados os modos de apreensão da escrita e seu funcionamento na comunicação científica, a filiação histórica e ideológica

³⁶ Cf. aula videogravada disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e968B1Pwlbs>. Acesso em: 08 set. 2017.

desse modos de apreensão, bem como as implicações para as metapragmáticas da escrita científica divulgadas pelos metadiscursos dos porta-vozes institucionais. Nesse sentido, foi destacada a instrumentalização da escrita (escrita como *techné*), inspirada pela tradição racionalista das ciências naturais, a referência à tradição escolar grafocêntrica de estudo do texto artefato associada à reivindicação de valores como criatividade, agentividade (ou “empreendedorismo”, segundo Volpato) e inovação como fatores de impacto no mercado editorial transnacional.

Também foram apontados modos de apreensão da mediação escrita nas práticas científicas que melhor contemplem o caráter sócio-historicamente situado dos parâmetros vigentes, bem como os componentes de natureza ideológica – com destaque para as ideologias linguísticas – que sustentam os metadiscursos dos porta-vozes focalizados sobre o que é “bom para a ciência” por um lado e, por outro, sobre que práticas e que perfis socioprofissionais são “genuínos”, isto é, verdadeiramente científicos.

Do que foi mostrado e discutido fica a convicção de que quando a linguagem científica, como tantas outras linguagens que se querem diferenciadas, não mais for retratada apenas como conjunto de unidades de estruturação de artefatos transparentes e autônomos, talvez possa ser melhor compreendido e posto em discussão seu preponderante papel na consecução de objetivos muito específicos, na afirmação de posições e identidades, na imposição de ideias, na potência de afetar e criar realidades, no exercício, enfim, de poder e controle na interação social em sentido amplo. E é justamente essa dimensão sociopolítica e ideológica dos recursos sociossemióticos que constituem a comunicação científica, em suas diferentes formas, que escapa completamente aos metadiscursos sobre a escrita científica aqui focalizados, ao mesmo tempo em que é por eles incarnada de forma exemplar. Caricatural até.

A dimensão caricatural desses metadiscursos talvez deva ser explicada pela função, a eles atribuída pelas instituições que os chancelam, de mediadores guardiães ventrílocos de um modelo de livre mercado acadêmico que, em nome da ciência “genuína”, racionaliza e naturaliza critérios de adesão e exclusão de tradições de pesquisa, grupos e perfis muito diversos que constituem, de fato, o fazer científico nessas instituições e que lhes garante a reputação, também em nível internacional. Nesse sentido, o monolinguismo do inglês, próprio desse mercado, é um fator a mais de neutralização de dissonâncias e críticas a esse modelo (HAMEL, 2007). Se, de fato, a internacionalização da produção científica tanto traz desafios quanto oportunidades, reduzem-se as oportunidades quando são simplificados os fatores aí envolvidos, inclusive os relacionados aos usos das línguas nas práticas de produção científica, como nos metadiscursos aqui focalizados.

- | Metapragmáticas da 'redação' científica de 'alto impacto'

Agradecimentos: aos colegas Pedro M. Garcez, Daniel Silva, Raquel S. Fiad e pareceristas anônimos, que contribuíram com suas críticas e sugestões a uma versão anterior.

Referências

AGHA, A. The social life of cultural value. **Language & Communication**, 23, p. 231-273, 2003.

_____. Registers of language. In: DURANTI, A. (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. New York: Blackwell, 2004. p. 23-45.

_____. **Language and social relations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

BARTON, D. **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. Oxford, UK; Cambridge, USA: Blackwell, 1994.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on social life. **Annual Review of Anthropology**, v. 19, p. 59-88, 1990.

_____. **Voices of modernity: Language ideologies and the politics of inequality**. n. 21. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

GEE, J. P. Orality and literacy: From the savage mind to ways with words. **Tesol Quarterly**, 20.4, p. 719-746, 1986.

_____. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses**. Routledge, 2015 [1990].

GOODY, J. **Domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

_____. **The Logic of Writing and the Organization of Society**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GRAFF, H. J. **The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the 19th Century**. City, New York: Academic Press, 1979.

HAMEL, R. E. The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. **AILA Review**, 20, p. 53-71, 2007.

HEATH, S. B. **Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: DURANTI, A. (Ed.). **Linguistic Anthropology: A reader**. Wiley-Blackwell Malden, MA, 2009. p. 402-403.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LIRA, S. Escrever é difícil. SBI-Sociedade Brasileira de Imunologia, 2013. Disponível em: <http://sbi.org.br/escrever-e-dificil/>. Acesso em: 06 set. 2017.

_____. De volta ao começo. SBI-Sociedade Brasileira de Imunologia, 2015. Disponível em: <http://sbi.org.br/de-volta-pro-comeco/>. Acesso em: 07 set. 2017

MEY, J. L. **Pragmatics**: An Introduction. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishers, 2001.

MOTTA-ROTH, D. Abordagens investigativas no estudo de práticas discursivas: uma questão de metodologia ou de bom senso? In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005. p. 65-83.

MUSSIO, S. C. **Videoaulas de escrita/redação científica na internet**: um estudo bakhtiniano. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

OLSON, D. R. Learning to Mean What You Say: Toward a Psychology of Literacy. In: CASTELL, S.; LUKE, A. E.; EGAN, K. (Ed.). **Literacy, Society and Schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

REDDY, M. The conduit metaphor—a case of conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p. 284-324.

_____. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem (I. Holsbach, F. B. Gonçalves, M. Migliavacca & P. M. Garcez, Trans.). In: GARCEZ, P. M. (Org.). **Cadernos de Tradução**, 9 (p. 5-47, 2000). Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS. [Tradução de REDDY, M. J. The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought** (2ª ed., p. 164-201). Cambridge: Cambridge University Press, 1993.]

RENEAR, A. H.; PALMER, C. L. Strategic Reading, Ontologies, and the Future of Scientific Publishing. **Science**, 325, p. 828-832, 2009.

Scielo em Perspectiva. Ciência e vida: Entrevista – Homenagem ao Dr. Greene, 28.11.2014. Disponível em: <http://blog.scielo.org/blog/2014/11/28/ciencia-e-vida-homenagem-ao-dr-greene/#.Wc5zTq1DSb8>. Acesso em: 07 set. 2017.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Harvard University Press, 1981.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

- | Metapragmáticas da 'redação' científica de 'alto impacto'

SIGNORINI, I. Por uma teoria da desregulamentação lingüística. In: BAGNO, M.(Org.). **A linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 93-125.

_____. Literacy. In: STRAZNY, P. (Ed.). **Encyclopedia of Linguistics**. Routledge UK, New York, v. 1, Parte 13, p. 627-629, nov. 2004.

_____. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a língua(gem)**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Legitimação de políticas científicas locais em função de demandas de internacionalização da universidade. **Cadernos CEDES** (no prelo).

SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (Ed.). **Language ideologies: Practice and theory**. v. 16. Oxford University Press, 1998.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. In: HANKS, R. C. F.; HOFBAUER, W. C. F. (Ed.). **The elements: a parasection on linguistic units and levels**. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979.

_____. The uses and utility of ideology: Some reflections. **Pragmatics**, 2.3, p. 311-323, 1992.

_____. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In: LUCY, J. A. (Ed.) **Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 33-58.

_____. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & communication**, 23.3, p. 193-229, 2003.

SOARES, M. do C. S. **Manual de redação técnica e científica**. São José dos Campos: INPE, 2011. Disponível em: <http://urlib.net/8JMKD3MGP7W/3AUPKP8>. Acesso em: 07 out. 2017.

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

TAYLOR, T. J. **Theorizing Language: analysis, normativity, rhetoric, history**. Amsterdam, New York, Oxford: Pergamon, 1995.

VOLPATO, G. L. **Dicas para Redação Científica**. Botucatu: Diagrama, Comunicação Gráfica e Editora, 2006.

_____. **Método lógico para redação científica**. Botucatu: Best Writing, 2011.

_____. “Cientistas não esperam pelo conhecimento”: entrevista com o professor Gilson Volpato. **Revista Agrogeoambiental**, v. 5, n. 1, p. 95-98, 2013. Disponível em <https://agrogeoambiental.ifsuldeminas.edu.br/index.php/Agrogeoambiental/article/view/525/457>. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. A Corrosão da Educação na Farsa no TCC. *Ciências Contábeis*, 18.12.2014. Disponível em: <http://blogdonemac.blogspot.com.br/2014/12/a-corrosao-da-educacao-na-farsa-no-tcc.html>. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. O Método Lógico para Redação Científica. **RECIIS - Rev. Eletron. de Comun. Inf. Inov. Saúde**, v. 9(1), 2015. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/932/1577>. Acesso em: 07.09.2017.

_____. Entrevista com o prof. Gilson Volpato: Pesquisador ou Cientista? Projeto Parasitologia Digital, 25.09.2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gUkRt_jVMPC. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. Programa Questão de Ordem, da TV Assembléia Ceará. Entrevista exibida em 11.09.2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IJWO3hFxPRQ>. Acesso em: 07 out. 2017.

ZUCOLOTTO, V. **Curso de Escrita Científica**: produção de artigos de alto impacto, 2013. Disponível em: http://www.nanomedicina.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=146&Itemid=216&lang=br. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. “Escrita de artigos científicos de alto impacto”. **IEA, USP, Ribeirão Preto**, 28 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pfo0Pggm0u8>. Acesso em: 07 set. 2017.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SIGNORINI, Inês. Metapragmatic instruction on high-impact scientific writing in São Paulo public institutions. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 59-85, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v14i3.2025>

Submetido em: 29/09/2017. | **Aceito em:** 09/11/2017.

PESQUISA E ENSINO DE ESCRITA: LETRAMENTO ACADÊMICO E ETNOGRAFIA

Writing teaching and research: academic literacy and ethnography

Raquel Salek FIAD¹

Resumo | Apresento, neste artigo, uma perspectiva etnográfica como embasamento para a pesquisa sobre escrita acadêmica e também para o ensino de escrita acadêmica. Para isso, inicialmente, confronto essa perspectiva com a tradição de pesquisas e de ensino de escrita embasada em teorias textuais e discursivas, que é a predominante no contexto brasileiro. Em seguida, apresento diferentes possibilidades de se usar a etnografia na pesquisa sobre escrita acadêmica, mostrando seus ganhos e limites, e defendo a possibilidade de se assumir a etnografia como teoria, como perspectiva de análise da linguagem. A noção de indexicalização é fundamental nessa abordagem proposta. Finalmente, apresento consequências para um ensino de escrita também embasado em uma perspectiva etnográfica como teoria.

Palavras-chave | Letramento acadêmico. Etnografia. História do texto. Pesquisa sobre escrita acadêmica. Ensino de escrita acadêmica.

Abstract | In this paper, I present an ethnographic perspective as basis for both academic writing research and teaching. In the first part, I present the traditional writing research and teaching perspective based on textual and discursive theories, which is the predominant perspective in Brazilian researches. Afterwards, I present different ways of understanding ethnography and I defend the perspective that considers ethnography as a theory. This perspective has the notion of indexicality as an important concept for analysis. Finally I discuss how ethnography can be a basis for writing teaching.

Keywords | Academic literacy. Ethnography. Text history. Academic writing research. Academic writing teaching.

¹ Fiad. Unicamp. Endereço eletrônico: racafiad@gmail.com

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar algumas reflexões a partir da leitura de pesquisas sobre a escrita, especialmente sobre a escrita acadêmica (mas que podem ser estendidas a outras escritas) que têm uma abordagem etnográfica orientada pelo texto².

Refiro-me principalmente aos trabalhos desenvolvidos por Lillis (2008, 2009), Lillis e Curry (2010) e Ivanic (1998) que nos apresentam uma discussão produtiva sobre a presença da etnografia em pesquisas sobre a escrita. Conforme defendido por Lillis (2008), com base em Blommaert (2006), podemos considerar a presença da etnografia como uma perspectiva não só metodológica, mas também teórico-metodológica, ponto que será retomado mais adiante.

Sigo o seguinte caminho na organização deste texto: (1) recupero brevemente nossa tradição de pesquisas sobre escrita escolar, orientada por teorias de texto e de discurso e mostro como os estudos do letramento se apresentam como outra opção teórica; (2) mostro a perspectiva dos estudos dos letramentos, mais especificamente dos Novos Estudos do Letramento e os desdobramentos para a pesquisa ao se considerar a etnografia como uma opção teórica; (3) apresento aspectos de uma perspectiva etnográfica que podem ser desdobrados em propostas de ensino de escrita.

Estudos sobre a escrita

Em seu artigo “A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos linguísticos”, Pietri (2007) mostra que os estudos acadêmicos sobre a escrita escolar, com base em teorias linguísticas, começaram a ser realizados, no Brasil, no final da década de 70, no que ele denomina de *período de emergência da redação escolar como objeto de pesquisa*. Adota uma perspectiva discursiva para analisar a constituição desse objeto de pesquisa e defende que “a constituição desse objeto se realizou em função de relação polêmica entre perspectivas fundamentadas nos conhecimentos da Linguística e perspectivas fundamentadas nos estudos tradicionais de linguagem” (PIETRI, 2007, p. 283).

Dessa análise de Pietri, destaco dois pontos: (1) a fundamentação teórica para uma parte dos estudos sobre escrita escolar (feitos, nesse momento, com base na escrita em situação de vestibular) é a gramática normativa e, frequentemente, os problemas

² Tradução de “text-oriented ethnographic approach”, expressão usada por Lillis e Curry (2010, p. 25).

encontrados nas redações, são atribuídos à incapacidade linguística dos estudantes; (2) um outro conjunto de estudos dessa fase tem como base teorias linguísticas, distanciando-se da tradição normativa e deslocam a causa dos problemas da incapacidade dos alunos. Segundo Pietri (2007, p. 292), Pécora (1977) e Osakabe (1977), cujos estudos representam a pesquisa sobre escrita nesse momento, defendem que “a ocorrência de problemas lingüísticos nas redações, para ser compreendida, segundo o artigo, precisa ser relacionada a fatores de outra ordem que não os relativos ao conhecimento especificamente lingüístico que possui o vestibulando” (PIETRI, 2007, p. 292).

Nessa fase de emergência, portanto, já foram introduzidas, nos estudos sobre textos escolares, em nosso contexto, teorias do texto e do discurso. Em um breve levantamento visando um *estado da arte* de pesquisas sobre aquisição e ensino da escrita no Brasil, observamos um predomínio significativo do referencial teórico com base em teorias do discurso (CARON *et al.*, 2000).

Esses dois estudos nos dão uma amostra da nossa breve tradição em pesquisas sobre escrita escolar. Essa tradição de pesquisas teve e tem forte influência no ensino de português na escola brasileira, como pode ser constatado através dos documentos oficiais produzidos nas últimas décadas. O texto como objeto de ensino foi uma das grandes mudanças presentes na organização do ensino de português nas décadas de 80 e 90, como mostramos em artigo publicado em 1996 (GERALDI; FIAD; SILVA, 1996). Em seguida, os gêneros do texto e do discurso ocuparam esse lugar central, desde a publicação da primeira versão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* no final da década de 90. Essa imbricação entre o domínio acadêmico-científico e o domínio do ensino é bem demonstrada em relação ao conceito de gênero (de texto, de discurso) por Gomes-Santos (2004).

Até aqui, venho falando da pesquisa e do ensino da escrita escolar e não propriamente da escrita acadêmica. Isso por algumas razões. A pesquisa sobre a escrita acadêmica e sobre o seu ensino é bem recente no Brasil e não conheço nenhum levantamento sobre as tendências nessas pesquisas. Tudo nos leva a pensar nas mesmas bases teóricas textuais discursivas para essa análise. Não é diferente do que aponta Lillis (2008) em relação à pesquisa sobre escrita acadêmica, com base em levantamentos realizados por pesquisadores da área: “Um objeto principal da pesquisa sobre escrita acadêmica tem sido, e continua a ser, o texto escrito. Existe uma tradição longa e variada de abordagens com foco no texto, com apoio na retórica, em diferentes modelos linguísticos e em estudos de gêneros diversos” (LILLIS, 2008, p. 354, tradução nossa)³.

³ A principal object of academic writing research has been, and continues to be, the written text. There is a long and varied tradition of text-focused approaches to academic writing, drawing on rhetoric, a range of linguistic frameworks, and diverse genre studies.

Ao lado dessa tradição textual-discursiva tanto na pesquisa sobre a escrita como nas orientações voltadas ao ensino da língua, no cenário brasileiro, na década de 80, o conceito de letramento entra nas discussões acadêmicas e educacionais. Como já disse anteriormente,

Resumindo a inserção do conceito a partir da década de 1980, podemos dizer que o conceito de letramento passa a fazer parte das discussões educacionais no país, dialogando com o conceito de alfabetização, em si já polêmico, principalmente quando se trata de estabelecer critérios entre o alfabetizado e o analfabeto. (FIAD, 2015, p. 25)

Compartilho a crítica feita por Andrade (2010, p. 5) ao modo como o conceito de letramento foi apresentado ao contexto educacional, especialmente aos profissionais da alfabetização:

Na década de 90, desembarca no campo da educação uma perspectiva teórica sobre a língua escrita, sob o rótulo de estudos de Letramento. Estes já vinham sendo desenvolvidos em diversas áreas das ciências humanas (Antropologia, Estudos Etnográficos, História Cultural, Sociologia da leitura), mas no Brasil os caminhos que tomaram rumavam para a disposição de dialogar com o que vinha sendo feito em termos de alfabetização nas escolas.

Na difusão do conceito, vinha pressuposta a separação entre os processos de alfabetização e de letramento, e preconizando-se sua junção. Dizia-se que “deve-se alfabetizar letrando”, o que pressupostamente implica em se pensar que estes processos andavam até aquele momento separados. Por se ter focalizado nesta dicotomização, buscando-se didaticamente indicar a separação dos termos alfabetização e letramento para preconizar a sua junção, os efeitos que se acabou provocando foram indesejáveis, os de não entendimento da relevância da perspectiva em si.

Na época em que o conceito de letramento iniciou sua grande inserção no contexto educacional brasileiro, estudiosos como Street (1984), Barton (1994) e Gee (1996) já propunham uma visão de letramento como um fenômeno social, distanciando-se da concepção mais calcada no indivíduo e apoiada em crenças e concepções que

começaram a ser relativizadas e criticadas. Essa tradição conhecida como Novos Estudos do Letramento ficou paralela à tradição textual-discursiva hegemônica.

Na próxima seção, apresento estudos que tentam romper com essa separação. São estudos derivados dos Novos Estudos do Letramento e que defendem a etnografia como uma opção teórica e metodológica de trabalho com o texto.

Novos estudos do letramento, letramento acadêmico e etnografia

Opondo-se à concepção dicotômica entre oralidade e escrita, questionando a visão de que a presença da escrita provocaria impactos e consequências nas sociedades e nos indivíduos, derrubando a crença na supremacia da escrita e das sociedades que possuíam a escrita em oposição às sociedades ágrafas, foi proposto o que alguns estudiosos – Street (1984), Barton (1994) e Gee (1996), dentre outros – denominaram Novos Estudos do Letramento (NEL).

Street (1984), um dos autores responsáveis por essa concepção de letramento, apresenta críticas à concepção de escrita da cultura ocidental, que privilegia os gêneros do discurso das classes dominantes, deixando à margem outros gêneros. Essa concepção considera a escrita e a leitura como neutras, independentes dos processos sociais, históricos e culturais.

Os Novos Estudos do Letramento, em contraposição a essas concepções, entendem o letramento como prática social, dependente dos contextos sociais nos quais a língua escrita se inscreve. Esse modelo entende que há diferentes usos sociais da linguagem e que os significados atribuídos à escrita e à leitura são dependentes dos contextos sociais. Consequentemente, não há um letramento, mas letramentos, a depender dos significados atribuídos por diferentes grupos sociais. Essa concepção de letramento é sustentada a partir de estudos etnográficos realizados em vários contextos no mundo e é distinta do que Street denomina de modelo autônomo do letramento, que privilegia as habilidades técnicas, supostamente uniformes em todos os contextos. Essa distinção estabelecida vai ser fundamental para as discussões em contextos de ensino de linguagem, desde a alfabetização até o contexto universitário, que é o foco deste texto.

A partir da concepção do letramento como um conjunto de práticas sociais situadas – desenvolvida no interior dos NEL – alguns estudiosos começaram a focar o contexto acadêmico, com o objetivo de compreender as práticas aí presentes, compreendendo que há práticas específicas desse contexto, dada a concepção de múltiplos letramentos. Esse foco de estudos ganhou grande impulso em vários centros de pesquisa não só por

razões inerentes à concepção de letramentos múltiplos, mas também por motivações políticas e sociais, destacando-se a expansão do ensino superior, tanto em quantidade de alunos, como principalmente em diversidade cultural e linguística (FIAD, 2013).

Nessa perspectiva, então, a escrita acadêmica é uma prática social. Conforme Lillis e Curry (2010, p. 19, tradução nossa),

Uma abordagem ao letramento como prática social concebe leitura e escrita como atividades fundamentalmente sociais [...] prática sinaliza que usos específicos de linguagem – *textos* falados e escritos – não existem isoladamente mas estão ligados ao que as pessoas fazem – *práticas* – no mundo material, social⁴.

Lillis (2008) aponta que, ao lado da tradição textual discursiva, foi crescendo um interesse de pesquisas com foco no contexto da escrita, com o objetivo de entender o que está envolvido na escrita acadêmica. Ela atribui esse interesse tanto a preocupações de ordem pedagógica (já que há uma tradição de ensino de escrita em universidades de vários países) que se defronta com um discurso de crítica à escrita de estudantes, como ao crescimento da consciência geopolítica que rege a escrita acadêmica para publicações. Deslocar a análise dos textos para as práticas é coerente com a perspectiva dos NEL, que exploram amplamente as práticas de letramentos em diferentes contextos.

Ainda segundo Lillis (2008), a etnografia ocupa um lugar importante nas abordagens à escrita acadêmica que se preocupam com o contexto. Um exemplo em que essa presença da etnografia é defendida e explicitada são as pesquisas desenvolvidas na perspectiva chamada de *letramentos acadêmicos*, principalmente no Reino Unido e em seguidores em outras partes. Nessas pesquisas, o letramento é assumido como prática social e as metodologias adotadas estão baseadas na tradição da etnografia.

No entanto, as perguntas que podem ser feitas são: como a etnografia está presente em pesquisas sobre escrita? Quais os limites e ganhos com a etnografia nessas pesquisas? Afinal, o que é a etnografia nessas pesquisas?

A distinção que Lillis (2008) apresenta entre *etnografia como método*, *etnografia como metodologia* e *etnografia como teorização* nos ajuda a entender como diferentes pesquisas têm utilizado a etnografia de modos distintos. Apresento brevemente essas

4 A social practice approach to literacy conceptualizes reading and writing as fundamentally social activities [...] practice signals that specific instances of language use – spoken and written *texts* – do not exist in isolation but are bound up with what people do – *practices* – in the material, social world.

distinções, destacando alguns aspectos característicos de cada possibilidade, além de seus limites e ganhos para as pesquisas.

Etnografia como método acontece geralmente através de entrevistas, chamadas de *conversas sobre o texto*⁵, em um contínuo texto–escritor, em que o ponto de partida tanto pode ser o texto como o escritor. No primeiro caso, o foco é o texto e a conversa sobre ele é considerada em segundo plano, sendo a análise conduzida com base na tradição textual discursiva prioritariamente. No segundo caso, o foco é no escritor e a análise considera a sua perspectiva para entender a escrita, possibilitando reflexões sobre as diferentes formas como a escrita é produzida e significada. O ganho deste uso da etnografia é possibilitar ao pesquisador um olhar além do texto, com um deslocamento para as perspectivas do escritor. No entanto, há limites, principalmente se for uma única entrevista, especialmente pelo risco de se cair em uma simplificação do que é dito pelo escritor e em tratar como transparentes as reflexões do escritor.

A *etnografia como metodologia* inclui uma variedade de dados além da *conversa sobre o texto* e pressupõe um envolvimento maior com os escritores, tanto em tempo como em quantidade de informações. Lillis (2008) propõe *conversas cíclicas sobre o texto* (envolvendo análise e discussões sobre o texto) com os escritores, associadas à entrevista sobre história de letramento, além de outros dados como trocas de *e-mails* entre o pesquisador e o escritor, correspondências entre o escritor e *mediadores do letramento*⁶ e análise de documentos institucionais. O conceito de *história do texto* é usado para esse conjunto de dados que mostra a trajetória de textos. Esse é o ganho dessa metodologia: os diferentes dados que constituem a *história do texto* possibilitam entender o impacto do contexto nos textos em suas trajetórias. O pesquisador ganha um envolvimento com os escritores e vai conseguindo informações que só são possíveis nesse percurso; o pesquisador como etnógrafo vai se inserindo mais no campo, vai formulando novas perguntas e adquirindo novas compreensões. A natureza cíclica das conversas sobre o texto permite ao pesquisador trazer suas análises para o escritor, discuti-las, ouvir o escritor e assim por diante.

Os estudos que usam essa metodologia se baseiam em longos acompanhamentos de escritores na produção de textos, envolvendo as trocas entre eles e os *mediadores do letramento*. Mesmo com todos esses ganhos, nessa metodologia, além do risco já

5 Lillis (2009) apresenta *conversas sobre o texto*, metodologia proposta por Ivanic (1998), e mostra como essa metodologia influenciou suas pesquisas.

6 Lillis e Curry (2010) usam a expressão *literacy brokers* para as diferentes pessoas que impactam os textos acadêmicos em suas trajetórias. Dentre esses, podemos incluir revisores, pareceristas, editores, colegas leitores.

mencionado de se interpretar como transparentes as reflexões do escritor, Lillis aponta que permanecem, texto e contexto, sendo tratados separadamente. Mesmo diminuindo a separação entre ambos, ainda assim as categorias de análise textual são tratadas paralelamente aos aspectos contextuais.

Para superar essas limitações, é necessário pensar a etnografia não como um conjunto de técnicas. Como diz Blommaert (2006, p. 3, tradução nossa), “Uma primeira correção a ser feita à imagem difundida de etnografia é que, desde seu começo, a etnografia foi mais do que um conjunto de técnicas de trabalho de campo”⁷. Opondo-se a essa visão, esse autor defende que etnografia “envolve uma *perspectiva* sobre linguagem e comunicação, incluindo uma ontologia e uma epistemologia, sendo ambas significativas para o estudo da linguagem na sociedade, ou melhor dizendo, da linguagem bem como da sociedade” (BLOMMAERT, 2006, p. 2, tradução nossa)⁸.

No nível epistemológico, “o conhecimento de fatos da linguagem é um conhecimento processual e histórico, trazendo instâncias de uso da língua a um nível de relevância maior do que o evento em si” (BLOMMAERT, 2006, p. 6, tradução nossa)⁹. Essa é a noção de indexicalização, retomada por Lillis (2008) como proposta para a pesquisa de escrita acadêmica. Desse modo, extratos de linguagem indexalizam ou apontam para aspectos do contexto social. Essa noção ajuda o pesquisador a relacionar as visões do escritor e as dele próprio a estruturas sociais maiores. Segundo Lillis (2008, p. 381, tradução nossa):

A atenção ao micro detalhe envolve um reconhecimento explícito da importância da relação entre as dimensões êmica e ética. Prestar atenção aos detalhes microtextuais e contextuais da escrita acadêmica é relevante porque eles podem nos ajudar a explorar a política complexa da produção de escrita acadêmica¹⁰.

7 A first correction that needs to be made to the widespread image of ethnography is that right from the start, it was far more than a complex of field work techniques.

8 Involves a *perspective* on language and communication, including an ontology and an epistemology, both of which are of significance for the study of language in society, or better, of language as *well* as of society.

9 Knowledge of language facts is processual and historical knowledge, lifting single instances of talk to a level of relevance far higher than just the event.

10 Attention to microdetail involves an explicit recognition of the importance of the interplay between emic and etic dimensions. The relevance of paying attention to microtextual and contextualized details of academic writing is that they can help us explore the complex politics of academic text production.

Essa compreensão de *etnografia como teoria*, discutida por Blommaert (2006) e Lillis (2008), recupera a etnografia em suas origens na antropologia, enfatizando a não separação entre língua e cultura, entre texto e contexto. Nessa tradição antropológica, não existe linguagem sem contexto. A separação entre texto e contexto na pesquisa sobre escrita acadêmica (e sobre a escrita em geral) vem das abordagens linguísticas sobre a escrita e da força que essa tradição tem.

Em alguns de seus estudos sobre escrita acadêmica, Lillis (2008) mostra que o estudo do texto, isolado de conhecimentos sobre o contexto, não nos permite entender por que alguns estilos de escrita são ou não aceitos em determinados contextos nem a relação entre esses estilos e os contextos em que são produzidos. A noção de indexicalização ajuda a relacionar o texto a aspectos contextuais recuperados através das *histórias do texto*.

Reconhecer a etnografia como teoria, como perspectiva de análise da linguagem, é ir além da perspectiva de metodologia como método. Essas distinções são relevantes para orientar as pesquisas sobre escrita para que se tenha a real dimensão do que as diferentes perspectivas possibilitam como análise. Quanto a isso, é inegável reconhecer as dificuldades práticas de se empreender pesquisas nessa dimensão, não só devido ao trabalho e envolvimento necessários para um acompanhamento de escritores por um período longo, mas também quanto aos desafios para a análise, já que o pesquisador, para tentar entender o que é significativo para os escritores, terá que sair, frequentemente, de sua *zona de conforto disciplinar*. E pesquisas produzidas nessa dimensão certamente não responderão à imediatez de resultados esperada atualmente no contexto científico.

Etnografia na pesquisa e no ensino

Começo esta última seção do artigo – que tem um caráter propositivo – com a sugestão de Blommaert (2006) sobre o caráter crítico, questionador e desafiador da etnografia, que pode ser compreendido tanto para a pesquisa sobre escrita acadêmica como para as possibilidades de ensino dessa escrita. Blommaert diz que a etnografia tem o potencial de desafiar visões consagradas, não apenas da linguagem, mas do capital simbólico na sociedade.

A etnografia permite essa perspectiva, que Blommaert chama de *anti-hegemônica*, especialmente para discutir e analisar a escrita acadêmica que foge aos padrões esperados, o que é muito frequente especialmente devido aos padrões rigorosos que regem essa escrita. Essa situação é vivida não só por estudantes, mas também por acadêmicos ao terem suas escritas lidas e avaliadas em inúmeras situações de avaliação acadêmica. Tanto

a situação do estudante como a do acadêmico são complexas, pois envolvem normas, padrões, instituições e avaliações de mérito. A escrita, na verdade, acaba sendo um dos filtros mais fortes na instituição acadêmica, dado o seu valor social e o uso que dela é feito nas relações hierárquicas entre estudantes e professores, entre pesquisadores e seus avaliadores.

Pensar o ensino de escrita acadêmica só faz sentido se a escrita for compreendida desse modo e não como uma habilidade transparente e simplificada que pode ser ensinada de forma desvinculada do seu valor social no mundo acadêmico. Já se publicou bastante mostrando a falência de um ensino de escrita acadêmica voltado às habilidades linguísticas. Em seu artigo *Student writing as 'academic literacies'*, Lillis (2003) critica as abordagens – que podem ser chamadas de tradicionais – do ensino de escrita acadêmica por terem uma perspectiva monológica, calcada no modelo autônomo de letramento, que tem, como uma de suas características, a perspectiva deficitária da escrita dos alunos. Por outro lado, embora reconheça que a perspectiva do *modelo dos letramentos acadêmicos* pode contribuir para a construção de alternativas a essa abordagem monológica, critica a falta de propostas.

Uma abordagem de ensino de escrita baseada no *modelo dos letramentos acadêmicos* enfatiza o caráter socialmente situado e a natureza ideológica da escrita acadêmica. Para construir sua proposta, Lillis (2003) parte dessa perspectiva e baseia-se na concepção dialógica de Bakhtin, explicitando como entende essa concepção: além de ver o diálogo como central para a descrição da natureza da linguagem humana, também o vê como uma idealização de como a comunicação humana pode ser. Consequentemente, para Lillis, há dois níveis de diálogo na concepção de Bakhtin: o diálogo que é inerente a toda comunicação humana e o diálogo como um ideal a ser trabalhado, contra o monologismo. Lillis se baseia em alguns conceitos de Bakhtin para fazer essa distinção e justificar esse segundo nível: força centrípeta e centrífuga, discurso autoritário e discurso internamente persuasivo. Esse segundo nível de diálogo, então, contrasta com a concepção de monólogo que está presente na maioria das práticas de escrita de estudantes na academia.

A partir da análise de ensaios escritos por estudantes universitários em resposta a questões colocadas por seus professores, Lillis (2003), nesse artigo, mostra que há diálogo no primeiro nível por ela considerado, já que os estudantes respondem ao que lhes foi proposto. No entanto, não há no segundo nível e isso pode ser afirmado a partir das *conversas sobre o texto* que ela desenvolve junto aos estudantes e a partir da observação dos *comentários* do professor sobre os textos dos estudantes. Lillis mostra que não há diálogo entre o que o professor comenta, o que a aluna escreveu e o que ela diz sobre sua escrita, justificando-a. Esse é o que pode ser caracterizado como um ensino monológico.

Diante dessa análise, Lillis propõe uma abordagem dialógica, nesse quadro, sendo essa abordagem compreendida como um objetivo a ser trabalhado, nas práticas de letramento acadêmicas, onde deverão estar presentes alguns princípios: olhar o texto do aluno como estando *em processo* e abrir espaço para *conversas sobre o texto* do aluno; abrir espaço para, no interior das disciplinas, aparecerem os interesses e questões particulares que se relacionam à disciplina, mas que tradicionalmente não têm espaço nas discussões acadêmicas; abrir espaço para outras formas de dizer – outros gêneros do discurso – e para as diferentes possibilidades que podem ser exploradas nesses gêneros.

Nessa perspectiva, ensinar ganha outros significados, os conhecimentos dos estudantes ganham outro *status* e a relação entre estudante e professor é alterada. São princípios decorrentes de uma atitude etnográfica que vão na contramão do que é tradicionalmente esperado com o ensino de escrita acadêmica, em que só um lado – o das convenções e padrões hegemônicos – tem seu lugar. Nessa perspectiva etnográfica, a voz do outro, do aluno, pode abrir possibilidades no ensino além daquelas que as análises dos textos dos alunos possibilitam.

Concluindo: os ganhos e os limites de uma abordagem etnográfica para a pesquisa e o ensino

Não há dúvidas de que as pesquisas sobre escrita acadêmica (e também de escritas de outros contextos, principalmente escolares) com base em uma abordagem etnográfica orientada pelo texto ainda são relativamente recentes em nosso contexto brasileiro de pesquisa. Não só devido à tradição de estudos baseados em teorias textuais e discursivas, mas também pelas características de pesquisas com abordagem etnográfica que exigem um preparo teórico-metodológico por parte do pesquisador, seguido de seu trabalho de campo propriamente, junto aos escritores e seus textos, preferencialmente em um percurso longitudinal. No entanto, essas pesquisas já têm mostrado ângulos sobre a escrita que nos permitem entendê-las melhor em suas peculiaridades e singularidades. As histórias de letramento associadas às histórias sobre o texto trazem informações que a análise do texto não traria, mesmo quando consideramos dados indiciais nas escritas. Trabalhos produzidos nessa direção apontam alguns resultados e também levantam dúvidas a serem perseguidas em pesquisas futuras. As teses de doutorado de Pasquotte-Vieira (2014) e Miranda (2016) são exemplos de análises nessa direção.

Por outro lado, em relação ao ensino, os limites parecem maiores quando se observa tanto a inexistência de uma discussão, principalmente no contexto acadêmico, sobre uma política de ensino de escrita acadêmica, como a existência de cursos de escrita

acadêmica com caráter remedial. Uma abordagem etnográfica para o ensino certamente trará mudanças aos modelos de ensino convencionais, que podem ser incluídos nas duas abordagens caracterizadas por Lea e Street (2006) como modelo de habilidades e modelo de socialização acadêmica. As mudanças irão na direção de se incluir metodologias como as conversas sobre os textos e as histórias de escrita como modos de conscientização sobre a escrita em uma perspectiva crítica e desvinculada da perspectiva do déficit da escrita. Nessa perspectiva, o papel dos mediadores de letramento não necessariamente é exercido por um professor e a função do mediador não é corrigir, mas acompanhar os estudantes e reconhecer suas escritas como possibilidades no percurso de inserção acadêmica.

Referências

ANDRADE, L. T. O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA. A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL, 2010, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2010.

BARTON, D. **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. London: Blackwell, 1994.

BLOMMAERT, J. Ethnography as counter-hegemony: Remarks on epistemology & method. **Working Papers in Urban Language and Literacies**, London, v. 34, p. 01-08, 2006.

CARON, M. F. *et al.* A produção acadêmica sobre aquisição e ensino da escrita. **Estudos Linguísticos**, Assis, v. XXIX, p. 492-497, 2000.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, v. 6, p. 23-34, 2015.

FIAD, R. S. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Revista Linguagem (em) Discurso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2. ed. London, Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S.. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

GOMES-SANTOS, S. N. **A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial**. 2004. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

IVANIC, R. **Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing.** Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The 'Academic Literacies' Model: Theory and Applications, **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LILLIS, T. Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from *Critique* to *Design*. **Language and Education**, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003.

_____. Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing". Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. **Written Communication**, v. 25, p. 353-388, 2008.

_____. Bringing writers' voices to writing research: Talk around texts. In: CARTER, A.; LILLIS, T.; PARKIN, S. **Why writing matters. Issues of Access and identity in writing research and pedagogy.** Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, 2009. p. 169-187.

LILLIS, T.; CURRY, M. J. **Academic writing in a global context. The politics and practices of publishing in English**, Londres, Routledge, 2010.

MIRANDA, F. D. S. **Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (re)significações e refrações com tecnologias digitais.** 2016. 414 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

OSAKABE, H. Redações no vestibular: provas de argumentação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, p. 51-59, 1977.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos.** 2014. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PÉCORA, A. A. B. Redações no vestibular: estudo do período: uma proposta pragmática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, p. 29-36, 1977.

PIETRI, E. de. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos linguísticos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 2, p. 283-297, 2007.

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

- | Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia

COMO CITAR ESTE ARTIGO: FIAD, Raquel Salek. Writing teaching and research: academic literacy and ethnography. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v14i3.1867>

Submetido em: 18/07/2017. | **Aceito em:** 08/11/2017.

LECTURE-ECRITURE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE PEDAGOGIQUE EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE : SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE MIS EN JEU

Reading and writing of pedagogical scientific discourse in french as a foreign language: knowledge and expertise involved

Wahiba BENABOURA¹

Résumé | Le domaine de l'analyse du discours a intéressé les didacticiens depuis les années 1970 (Coste, 1975). Il était censé déjà permettre de concevoir des stratégies d'enseignement de lecture en français langue étrangère (PEYTARD ; MOIRAND, 1992). Il n'en demeure pas moins que des questionnements sont encore soulevés de nos jours dans ce domaine et notamment en ce qui a trait à la mise en mots dans les documents scientifiques. Tout en s'inscrivant dans ce domaine de recherche, nous nous intéressons aux obstacles rencontrés en compréhension et en production des discours spécialisés en contexte universitaire (MOURLHON-DALLIES, 2011). Pour cela, nous recourons aux notions d'anaphores lexicales et grammaticales (MORTUREUX ; PETIOT, 1990 et MORTUREUX, 1993) et nous vérifions si les étudiants du département de biologie de l'université de Chlef en Algérie réussissent à intégrer dans leurs productions écrites les structures des genres discursifs les plus récurrents tels que le compte rendu, le rapport de stage et le résumé. Nous nous appuyons sur l'analyse d'un corpus constitué de tests de lecture-écriture afin de vérifier nos hypothèses quant au choix des vocables et à l'enchaînement des idées dans les activités résumantes. Cette analyse a permis de visualiser l'impact de l'incompréhension globale du texte source sur la construction du résumé, de catégoriser les écarts au niveau des agencements des mots et de mise en texte et de comparer les ordonnancements des informations au niveau des résumés.

Mots clés | Analyse du discours. Discours scientifique. Concepts biologiques. Didactique des écrits universitaires. Savoir-faire. Compréhension/production écrites.

Abstract | Didacticians have been interested in discourse analysis, ever since 1970 (Coste, 1975) Especially since it was supposed to facilitate the conception of teaching strategies, regarding reading French as a second language (PEYTARD; MOIRAND, 1992). Nevertheless, there is still a long way to go, and many questions to answer, in this field, particularly on the subject of scientific writing. While remaining within the scope of this research field, we will also touch upon the obstacles encountered during the comprehension and production of specialized discourses, within an academic context (MOURLHON-DALES, 2001). Therefore, we will rely upon the notions of lexical and grammatical anaphora (MORTUREUX; PETIOT, 1990 et MORTUREUX, 1993) and we will confirm whether the students of the department of Biology, at the University of Chlef, in Algeria, are able to successfully integrate the structures of the most recurring discourse genres, such as the report, the internship report and the summary, within their written productions. We will rely on the analysis of a reading-writing test based corpus, in order to verify our hypotheses, in regards to word selection and thought progression, within summarizing activities. This analysis allowed us to apprehend the impact of incomprehension, of the source text, on the construction of the summary, to categorize the discrepancies relating to word arrangement and redaction, and to compare information sequencing, in summaries.

Keywords | Discourse analysis. Scientific discourse. Biological concepts. Academic writing didactics. Know-how. Written comprehension/production.

¹ Benaboura. Université de Chlef. Adresse électronique: wahiba_bn@yahoo.fr

- | Lecture-écriture du discours scientifique pédagogique en français langue étrangère : savoirs et savoir-faire mis en jeu

Introduction

Le français constitue actuellement, en Algérie, un vecteur de la formation biologique universitaire. Il est employé dans la conception et la transmission des cours magistraux, la rédaction des photocopies et des épreuves de contrôle. Il est nécessaire pour les études scientifiques telles les sciences, la médecine et l'agronomie (CAUBET, 2002).

Depuis quelques années, les attitudes des étudiants algériens de biologie à l'égard du français se sont fondamentalement modifiées. De nouvelles attentes ont émergé. Certains étudiants continuent à vouloir étudier le français pour des besoins culturels essentiellement. D'autres réclament des cours de terminologie scientifique leur permettant de suivre avec succès l'enseignement qui leur est dispensé. Ces attentes, dans leur grande majorité, semblent succéder à des bilans négatifs comme l'incapacité de comprendre et de produire un discours scientifique.

En réalité, les étudiants de biologie de l'université de Chlef ne sont pas tous débutants en français. Ils possèdent en majorité une connaissance relativement importante du français usuel et ont reçu au lycée un enseignement de terminologie scientifique. A l'arrivée à l'université, chaque étudiant a déjà capitalisé 800 heures de français (qui équivalent aux heures de cours du primaire au secondaire) auxquels il faut ajouter 75 heures de terminologie scientifique, qui consiste à traduire des termes scientifiques de l'arabe vers le français. Or, ces étudiants se retrouvent pour la plupart en situation d'échec dans leurs cours scientifiques et se déclarent « linguistiquement incompetents ». Certains chercheurs peuvent alors avoir la tendance de traduire cela par une « méconnaissance » d'origine lexicale, morphosyntaxique et terminologique (BINON ; VERLINDE, 2004 ; KADI, 2008). Mais, nous supposons que c'est le discours biologique qui pose problème aux étudiants (BENABOURA, 2012).

L'objectif de cette étude est d'identifier les obstacles langagiers qui entravent l'appropriation par les étudiants des connaissances scientifiques dispensées en français dans le département de biologie. Nous y présentons, dans un premier temps, quelques éléments de définition du discours biologique et de l'activité résumante, suivis de notre démarche méthodologique, puis des résultats de nos analyses. Nous terminons en proposant un exemple de plan de formation destiné à aider ces étudiants à réussir leurs études universitaires.

Le discours biologique

Nous entendons par discours biologique l'ensemble des textes écrits et des productions orales ayant un contenu en étroite relation avec la biologie. Autrement dit, il s'agit de l'ensemble des données langagières de la discipline de la biologie, manipulées par l'enseignant et l'étudiant en cours et en travaux pratiques et/ou en dehors des cours, et ce, à des fins de construction et d'intégration du savoir biologique.

En le rapprochant du discours dont il émane, le discours scientifique pédagogique est l'un des sept types de communication répertoriés par LOFFLER-LAURIAN (1983). Nous avons choisi d'axer notre recherche sur les difficultés rencontrées en compréhension et en production des discours spécialisés en contexte universitaire, « *un champ problématique du fait de sa fragmentation* » (MOURLHON-DALLIES, 2011, p. 4). Dans ce vaste champ, nous nous sommes intéressée aux activités résumantes. Le choix de celles-ci est justifié par la place importante qu'elles occupent dans la formation universitaire. Pour réussir ce type d'activités, Kintsch et van Dijk (1978) confirment qu'il faut comprendre le texte-source « *Un résumé est une bonne construction de la macrostructure d'un texte* ». De plus, il faut, après texte-source du processus de production, respecter deux contraintes : celle du taux de réduction et celle de l'analogie sémantique avec le texte source (CHAROLLES, 1992). Le taux idéal de réduction n'étant pas déterminé, il dépend de la longueur du texte source et du destinataire du résumé. L'essentiel est de respecter la macro-règle d'effacement, qui consiste à supprimer toutes les propositions qui ne sont pas pertinentes pour la compréhension du texte (SPRENGER-CHAROLLES, 1992). Quant à l'analogie sémantique, elle consiste à rester fidèle au contenu présenté par l'auteur. Il s'agit de s'abstenir de déformer les idées du texte source. Par ailleurs, la construction du résumé doit répondre également aux caractéristiques de la communication écrite : répétition, progression, non-contradiction et relation (VANDENDORPE, 1995). En effet, tout texte cohérent doit comporter dans son développement des informations nouvelles non contradictoires implicitement ou explicitement et des éléments récurrents dont le rôle est d'assurer la continuité thématique du texte. Présents sous formes de reprises lexicales et de connecteurs, ces éléments linguistiques contribuent à organiser les idées retenues dans un genre textuel donné. Ce que confirme Carter-Thomas en écrivant « *la maîtrise d'un genre discursif n'inclut pas seulement la présence ou l'absence de certaines structures syntaxiques ou tournures impersonnelles par exemple, mais la capacité à organiser et à présenter des idées au sein du genre en question* » (CARTER -THOMAS, 2000, p. 145).

- | Lecture-écriture du discours scientifique pédagogique en français langue étrangère : savoirs et savoir-faire mis en jeu

Méthodologie

Notre cadre théorique étant établi, la principale question que nous soulevons est de savoir quels sont les obstacles majeurs qu'éprouvent les étudiants en biologie dans la lecture-écriture du discours scientifique pédagogique. Autrement-dit, il s'agit de vérifier si les étudiants suppriment les informations non essentielles du texte source afin de répondre à la contrainte de concision et s'ils reprennent les modalités d'énonciation employées dans le texte d'origine.

Pour les besoins de cette recherche, nous avons proposé des tâches de lecture-écriture à un groupe de 15 étudiants inscrits en licence de biologie, en dehors des séances de cours programmés. Ces étudiants volontaires en L1, L2 et L3 ont pour langue maternelle l'arabe algérien et ils poursuivent leurs études en langue française. Ils ont lu les textes scientifiques pédagogiques proposés pour réaliser les activités résumantes. Celles-ci se présentent sous forme de résumés et de cartes conceptuelles qui ont en commun d'impliquer deux opérations : la sélection qui relève de la compréhension et la mise en mots relevant de la production. Précisons que les cartes conceptuelles, l'un des deux types d'écrits considérés comme outils d'enseignement et d'apprentissage (BOUCHARD ; PARPETTE, 2012), n'ont pas été enseignées le long des parcours moyen et secondaire de nos étudiants informateurs. Pourtant, ces derniers ont eu de nombreuses occasions de les lire dans les manuels scolaires de sciences de la nature destinés aux collégiens et aux lycéens.

Les productions récupérées ont ainsi permis de construire un corpus de données permettant d'identifier les obstacles en compréhension/production écrites grâce à des grilles qui réfèrent aux travaux du groupe EVA et aux travaux de Carter-Thomas. Il s'agit, rappelons-le, de vérifier si le lexique est adéquat (absence d'imprécision ou de confusion portant sur les mots), si les phrases sont sémantiquement acceptables (absence de contradictions), s'il y a respect du contrat donné- nouveau (alternance répétition/progression) et s'il y a enchainement des idées. Ainsi, les erreurs sont relevées au niveau de la phrase et au niveau de la structure globale et de l'organisation de l'écrit.

Résultats et discussion

Postulant l'imbrication des diverses maladroites relevées sur les copies d'étudiants en licence biologique, nous décrivons, tout d'abord, les obstacles au niveau local, qui se décèlent à plusieurs niveaux. En premier lieu au niveau des mots et leurs choix, puis, en deuxième lieu, au niveau de la mise en mots. Ensuite, nous exposerons les entraves qui se situent au niveau global et plus particulièrement au niveau des enchaînements des idées et au niveau des types de progression adoptés. Ces différents niveaux d'entraves sont en réalité très entremêlés et nous les séparons pour des visées explicatives et interprétatives.

1. Au niveau local

1.1 Le choix des mots

Lors de l'activité résumante, les deux opérations cognitives de sélection des informations essentielles du texte et de reformulation à partir des unités sélectionnées (EHRlich ; CHAROLLES ; TARDIEU, 1992), mobilisent une compétence lexicale. Celle-ci implique plusieurs composantes, linguistique, discursive et référentielle, qui renvoient à la connaissance et l'usage des unités lexicales en discours, à l'oral et à l'écrit. Nous cherchons à vérifier si les informateurs ont connaissance des vocables et des termes ainsi qu'à leurs usages spécifiques. Les premières observations ont permis de déceler des maladroites situées au niveau du choix des mots. Elles constituent un réel obstacle observable chez les informateurs E10, E12, E13, E14, E15, E8. Par exemple :

- 1) l'informateur E10 produit la phrase < La mutation réduite la variabilité génétique chez les angiospermes >. L'emploi de l'adjectif à la place du verbe est source d'une difficulté d'interprétation pour le lecteur.
- 2) E13 écrit < Les drageonnants se fait par des organes spécifiques comme le méristème et les organes de réserve >. La lecture de cette phrase pose un problème de compréhension dont la source principale est causée par l'emploi inadéquat de l'adjectif < drageonnants > au lieu du nom < drageons >.

- | Lecture-écriture du discours scientifique pédagogique en français langue étrangère : savoirs et savoir-faire mis en jeu

3) E14 introduit une information inadéquate dans sa phrase < dans les domaine biologique ce type de multiplication produit des organes de reserve permettent la pérenité de l'espèce >. Tout d'abord, le choix du verbe < produire > est inadéquat car la multiplication ne produit pas des organes de réserve mais certains organes de la multiplication sont des organes de réserve. L'ordre des mots, comme nous pouvons l'observer, altère l'information qui se fait sentir encore davantage par l'omission du pronom relatif « qui » avant le verbe. Pourtant, ce constat est moins observé au niveau du conceptogramme de cet informateur où il emploie plus de noms et de syntagmes nominaux tels que multiplication, domaine génétique, domaine biologique, angiospermes, production de plantes bisannuelles, etc. (Cf. Figure n°1).

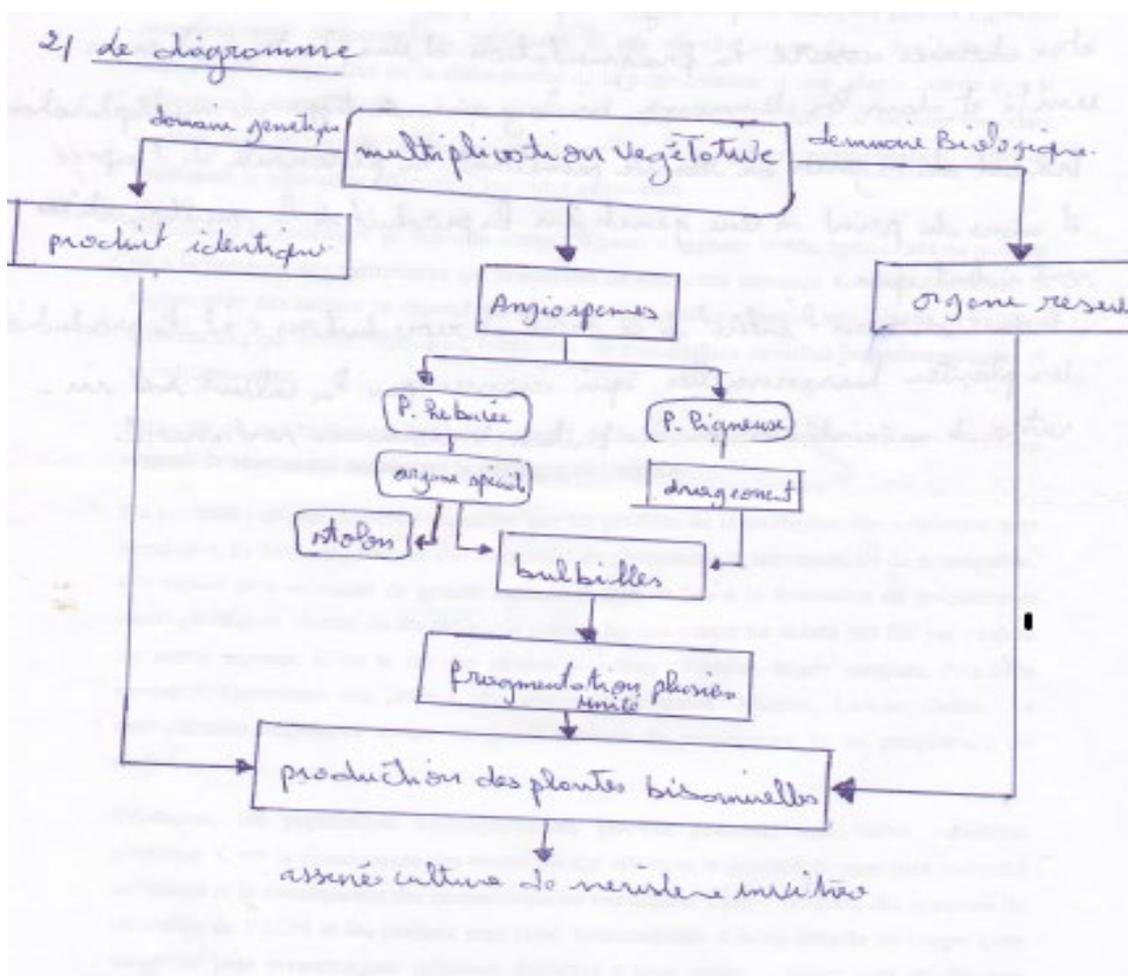


Figure 1 – Conceptogramme réalisé par E14

En plus du mauvais choix au niveau de la catégorie du mot, nous avons remarqué des écarts qui relèvent du registre et de l'ordre des mots. A titre illustratif, nous le rencontrons dans la production de E8 qui écrit < la multiplication sexuée est la multiplication végétative la plus super >. L'introduction de l'appréciation de < la plus super > est incompatible avec les caractéristiques discursives du discours scientifique pédagogique ; autrement-dit avec les règles du résumé dans la mesure où le registre énonciatif de celui-ci « *se voit contraint par celui du texte original : les repères personnels, spatio-temporels, déictiques et plus généralement appréciatifs doivent être ceux du document résumé* » (Charolles, 1989 : 13). De ce fait, l'information présentée est difficilement acceptée même si tout lecteur est capable d'en saisir le sens.

1.2 La mise en mots

A ces quelques illustrations d'imprécisions lexicales, qui renvoient à un choix inapproprié de mots dans une phrase, à une confusion de catégories de discours ou encore à des reprises inutiles, s'ajoutent des écarts relevant de la mise en mots. C'est ce que nous constatons avec les énoncés de E4 et E2 qui écrivent :

- 4) < la multiplication est un mode de reproduction efficace chez les végétaux il est assurée par des stolons où des bulbilles chez les végétaux ligneuse c'est une fragmentation d'une plante initiale et donne plusieurs unités où plusieurs rameaux d'autonomie et apartir d'un organes isolée en construire en individu et aussi les organes de réserve permettent de l'espèce >.
- 5) < Chez les végétaux angiosperme elle capable de construire un individu ou plusieurs complet cette dernière c'est la conséquence de fragmentation d'une plant initial dan la croissance, cette opération appellé de multiplication végétative >.

Nous apercevons dans le passage de E 4 que la source de la rupture syntaxico-sémantique est liée au substitut « il », employé pour renvoyer au syntagme nominal « la multiplication ». Quant aux phrases de E2, elles sont incorrectement ponctuées. De plus, elles comportent deux niveaux de rupture : le premier niveau est repérable au niveau de l'emploi du pronom < elle > qui ne peut pas renvoyer au syntagme nominal < végétaux angiospermes >. Quant au second, il est visible au niveau de l'emploi de < cette dernière >

- | Lecture-écriture du discours scientifique pédagogique en français langue étrangère : savoirs et savoir-faire mis en jeu

qui ne correspond ni syntaxiquement ni sémantiquement au segment linguistique précédent < un individu ou plusieurs complètes >.

Nous pouvons également constater des maladresses au niveau de l'emploi des reformulants définitionnels et désignationnels dont l'emploi est récurrent dans les discours scientifiques (Mortureux, 1993). Deux cas sont décelés chez E8 et E9. Le premier, E8, écrit < La multiplication végétatif est le mode de reproduction des végétaux supérieures >. Il y a généralisation inadéquate dans la phrase qui déforme même l'information. Même si le terme « végétaux » est un terme générique, un hyperonyme de « angiosperme », il ne peut pas être substitué sans le risque de perdre de la précision informationnelle contenue dans le texte source. Ce type de relation hiérarchique est récurrent dans les reformulations où la stratégie définitionnelle est « *inséparable de la conceptualisation d'un domaine, et engage en effet souvent une procédure classificatoire* » (MORTUREUX ; PETIOT, 1990, p :116).

Le second, E9, ne respecte par la règle de généralisation quand il écrit < *Les plantes à stolons possèdent la capacité de coloniser de grands espaces* >. L'informateur remplace le terme < espèce > par < les plantes à stolons >. Il opère dans le sens inverse du principe de généralisation avec risque de trahir l'information du texte source. L'hyponyme est utilisé à la place de l'hyperonyme pour anaphoriser un syntagme. Ce qui diminue sensiblement la valeur informationnelle de la phrase émise.

Ces écarts d'ordre sémantique et morphosyntaxique, à l'échelle interphrastique, sont occasionnés par l'emploi inadéquat des reprises de mots, de connecteurs, de substituts et d'anaphores. Ce n'est pas sans influence sur l'enchaînement des idées comme nous le détaillons dans la partie réservée aux enchaînements des idées.

2. Au niveau global

2.1 Au niveau des enchaînements des idées

C'est à ce niveau que nous trouvons les aspects conditionnant la maîtrise du genre discursif. Il s'agit dans notre cas du résumé qui est une activité complexe et qui exige du scripteur une attention particulière au contenu, à sa présentation et aux enchaînements des idées. En dépouillant les copies des étudiants, nous avons constaté des écarts qui renvoient à la macro-règle d'effacement. Cette règle n'est pas totalement respectée par tous. C'est le cas de plusieurs informateurs (E4, E9, E14 et E15) qui n'éliminent pas

les exemples présents dans le texte original sachant qu'ils ne sont pas pertinents pour la compréhension de leurs textes. E4, à titre illustratif, écrit < Les produits de la multiplication végétative sont identique, il forment un clone c'est le cas des plantes à stolons et les plantes à rhizomes >. L'informateur garde les exemples qui sont également présents dans son conceptogramme (Cf. Figure n° 2).

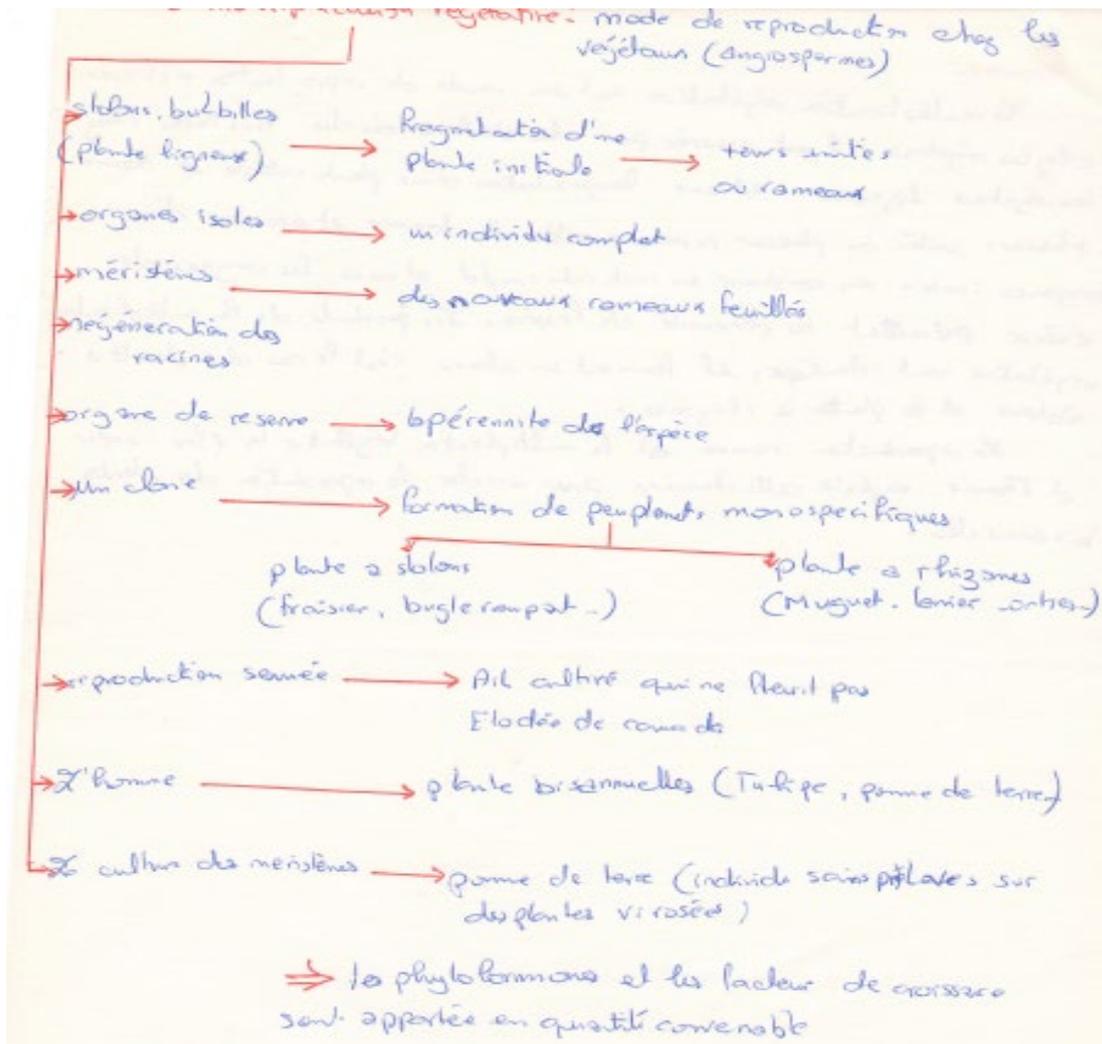


Figure 2 – Conceptogramme réalisé par E4

Nous pouvons lire en première ligne de ce conceptogramme < stolons, bulbilles > regroupés typographiquement entre parenthèses sous la mention < plantes ligneuse >.

- | Lecture-écriture du discours scientifique pédagogique en français langue étrangère : savoirs et savoir-faire mis en jeu

Puis, en sixième ligne < un clone > relié à < formation de peuplement monospécifique >. En dessous, l'informateur mentionne les plantes à stolons et les plantes à rhizomes. Sous le premier est mentionné < *fraisier, bugle rampant* > alors que sous le second est indiqué < muguet, lamier et orties >. En septième ligne, un autre exemple est introduit à côté de la reproduction sexuée < Ail cultivé qui ne fleurit pas ; Elodée de Canada >. Enfin, à proximité de < *plantes bisannuelles* >, il y a mention de deux exemples mis entre parenthèses < *tulipe, pomme de terre* >.

Nous avons relevé également un manquement à la macro- règle de construction au niveau des deux activités : le résumé et la représentation graphique. Un non-respect de cette macro-règle se traduit par une sélection abusive des propositions du texte source sans effort de reformulation. Alors qu'une mauvaise intégration peut se manifester par une sélection des propositions sans aucun lien. Par exemple :

- 6) E1 écrit < *génétiquement les produits de la multiplication sont identiques, ils forment un clone, est ça donner lieu à la formation de peuplement monospécifiques* >. Il y a un non-respect de la règle d'intégration dans la mesure où la proposition < donner lieu à la formation de peuplement monospécifique > est incluse dans la précédente < former un clone >. Cette mauvaise sélection est reprise sur son conceptogramme (Cf. Figure n° 3).

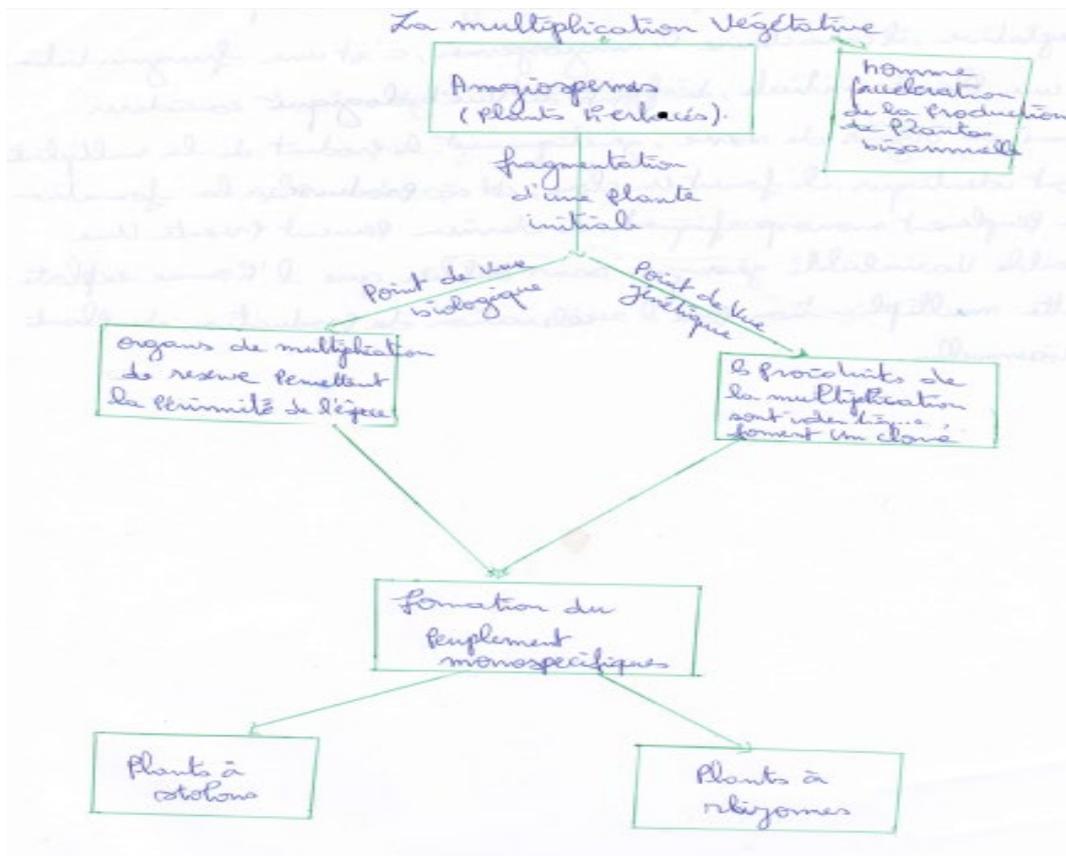


Figure 3 – Conceptogramme réalisé par E1

L’informateur y sélectionne le segment < les produits de la multiplication sont identiques, forment un clone > et il le répète juste en dessous sous l’étiquette < formation de peuplement monospécifiques >.

2.2 Au niveau de la progression

Nous poursuivons l’inventaire des entraves majeures en lecture-écriture du genre discursif étudié par le relevé des obstacles qui a un rapport avec l’organisation thématique des résumés produits. Une telle analyse n’est pas réellement indépendante de ce qui a été fait précédemment. Carter-Thomas affirme que : « l’analyse de la structuration thématique est donc importante dans la mesure où elle favorise une mise en relation des caractéristiques de surface avec une évaluation plus subjective de l’efficacité d’un texte » (CARTER-THOMAS, 2000, p. 272).

- | Lecture-écriture du discours scientifique pédagogique en français langue étrangère : savoirs et savoir-faire mis en jeu

Ce type d'analyse permet d'orienter l'évaluation qualitative du texte produit par le résumeur non sur le plan des relations des propositions dans la même phrase ou de phrase en phrase mais plutôt sur le plan des thèmes qui unissent les propositions et les phrases. Ce qui nous a aidée à cerner les difficultés des étudiants à gérer la structuration thématique quand ils rédigent leurs résumés.

Pour pouvoir procéder à une telle analyse, nous avons suivi la démarche de CARTER-THOMAS qui consiste à identifier la division thème/rhème au niveau de chaque phrase et d'observer la progression thématique au niveau interphrastique. Nous avons tenté de repérer les ruptures au début, au milieu et à la fin des productions.

Tout d'abord, en ce qui concerne la répartition thème/rhème adoptée au début des résumés, nous avons remarqué que plusieurs de nos informateurs adoptent celle du texte source. C'est le cas des informateurs (E3, E4, E6, E7, E8, E12, E13 et E15) qui se contentent de reproduire la structure donnée avec un ajout ou une suppression de mots. Par contre, certains introduisent de légères modifications. Par exemple, E7 ajoute < fondamental > dans la mauvaise position et produit une proposition erronée du fait d'une omission du complément du nom < mode >. Il y a difficulté de présenter les éléments rhématiques. Il fallait introduire cet élément manquant et écrire < la multiplication végétative est un mode de reproduction fondamental >. De plus, se détachant du texte source, l'informateur introduit une expansion au rhème : il ajoute l'adjectif < supérieur > pour qualifier le syntagme nominal < des végétaux >. Cette construction n'est pas sans effet sur l'exactitude de l'information et pourrait être le fait d'une incompréhension de l'information source. Une telle difficulté de la construction de la macrostructure s'observe également dans son conceptogramme (Cf. Figure n° 4).

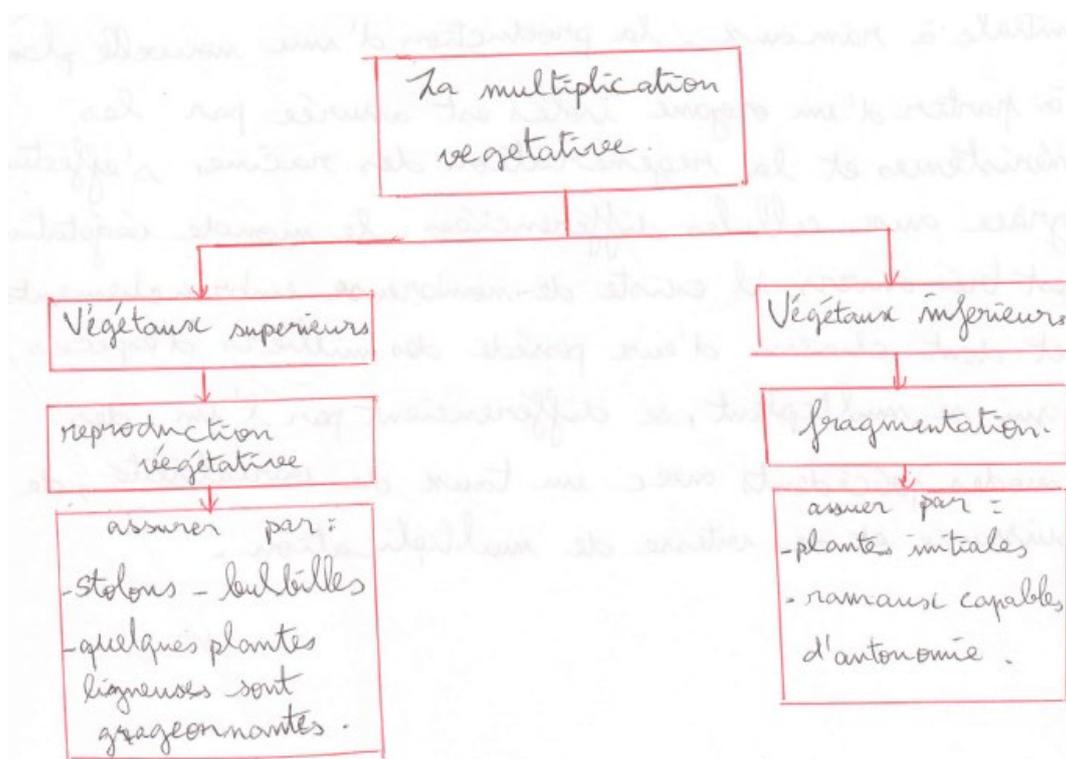


Figure 4 – Conceptogramme réalisé par E7

Nous pouvons y lire la mention de < la multiplication végétative > chez les végétaux supérieurs et les végétaux inférieurs (lignes 1et 2). Le thème initial est repris en troisième ligne < *reproduction végétative* > en l’opposant à < fragmentation > qui la forme la plus simple de reproduction asexuée.

Quant aux types de progressions au niveau des résumés, ils sont variés. Certains informateurs reproduisent le schéma dominant présenté dans le texte source tandis que d’autres adoptent une progression de type linéaire. Toutefois, plusieurs types de maladresses ont été relevés. Par exemple :

- 7) l’informateur E2 ne réussit pas à construire des propositions avec thèmes correctement placés au début de chaque phrase. Il cumule les ruptures en rédigeant < *chez les végétaux, angiosperme elle capable de construire un individu ou plusieurs complet cette dernière c’est la conséquence de fragmentation d’une plante initiale* >. Il a des difficultés à introduire son thème : nous ne savons pas s’il veut faire allusion aux < végétaux > ou aux < angiospermes > ou encore à < elle > dont le référent n’est pas identifié. Ces

- | Lecture-écriture du discours scientifique pédagogique en français langue étrangère : savoirs et savoir-faire mis en jeu

ruptures sont encore visibles à la lecture du conceptogramme qui laisse voir l'information essentielle « la multiplication végétative » au milieu du schéma, en 4^{ème} ligne (Cf. Figure n°5).

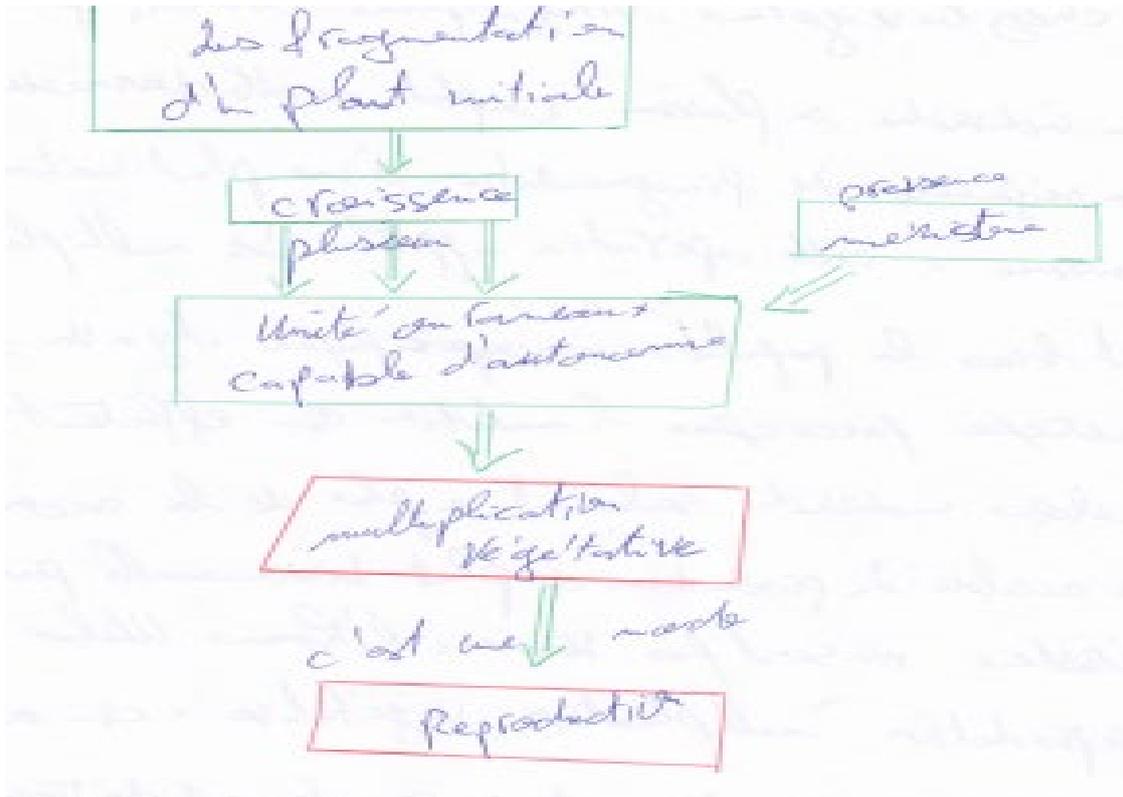


Figure 5 – Conceptogramme réalisé par E2

Apparemment, l'informateur a des difficultés à respecter le principe du donné au nouveau, à sélectionner les concepts et à hiérarchiser correctement en désignant les liens.

- 8) Ensuite, les informateurs E4 et E8 ont également des difficultés à hiérarchiser les informations rhématiques. Ils écrivent respectivement < C'est une fragmentation d'une plante initiale et donne plusieurs unités ou plusieurs rameaux capable d'autonomie et a partir d'une organe isolé en construite un individu complet et aussi les organes de réserve permettent la

pérennité de l'espèce > et < La production d'une nouvelle plante à partir d'un organe isolée se fait par les méristèmes et la regeneration des racines s'effectue grâce aux cellules différenciées >. Les propositions rédigées ne sont pas reliées par un lien spécifique. Vraisemblablement, il y a un manque et mauvais emploi de connecteurs qui aideraient facilement le lecteur à hiérarchiser les idées. E4 use de l'adverbe < aussi > qui introduit incorrectement < les organes de réserve permettent la pérennité de l'espèce >. Alors que E 8 a recours à la conjonction de coordination < et >, un lien neutre au lieu d'une conjonction de subordination permettant d'interpréter les informations comme rhématiques. A ce propos Péry-Woodley confirme que « *sur le plan de la structure thématique, l'hypotaxe crée une hiérarchie de thèmes et contribue ainsi au processus de sélection des référents « qui comptent » dans le texte* » (PERY WOODLEY, 1993, p. 74).

- 9) Enfin, nous avons remarqué que l'informateur E 5 a des difficultés à relier les parties de son résumé. Il entame ses phrases à plusieurs reprises par le thème principal, ce qui dénote un manque d'habileté à répartir les informations thématiques et rhématiques. A titre illustratif, il écrit < la multiplication végétative a deux points de vue en biologie permet la pérennité de l'espèce et en génétique assure un rôle de propagation de peuplement ainsi que les populations monospécifiques caractérisent par une faible variabilité génétique à cause de mutation et recombinaisons mitotiques >. La partie rhématique se trouve surchargée suite à une mauvaise construction de la phrase complexe où il est difficile, pour l'informateur, de dégager la hiérarchie des informations.

En somme, les écarts au niveau de la progression thématique sont nettement observables dans les productions des étudiants lorsqu'ils tentent de restructurer les informations du texte source. Cette phase primordiale de l'activité résumante laisse voir des difficultés à gérer les coréférences, à hiérarchiser les informations dans la partie rhématique et à mobiliser adéquatement les connecteurs au niveau phrastique. Nous y distinguons globalement deux catégories : une première catégorie d'informateurs qui a des difficultés à thématiser et à rhématiser les informations et une deuxième qui a des difficultés à organiser l'information selon le principe du donné-nouveau et à enchaîner les données rhématiques.

- | Lecture-écriture du discours scientifique pédagogique en français langue étrangère : savoirs et savoir-faire mis en jeu

Ces lacunes identifiées ont été globalement prises en compte dans la conception d'un plan de formation qui vise l'installation et le développement de quatre composantes de la compétence de lecture-écriture d'un discours scientifique : anticiper sur le contenu, utiliser des indices pour construire du sens du texte source, sélectionner et organiser les informations essentielles, reformuler et mettre en relation les informations retenues pour produire son résumé. Ces compétences sont exprimées en objectifs d'apprentissage qui à leur tour sont démultipliés en sous objectifs. A partir de ces derniers, nous avons proposé des tâches et des activités élaborées en projet. La présentation sous forme de projet nous semble plus rentable que des exercices décrochés. Ce projet de formation est constitué de quatre unités dont chacune cible une sous compétence. Chaque unité est à son tour composée de trois séquences. De ce fait, nous aboutissons à douze séquences dont les trois dernières mettent l'accent sur la structuration du résumé et l'usage de grilles d'auto-évaluation (Cf. Figure n°6).

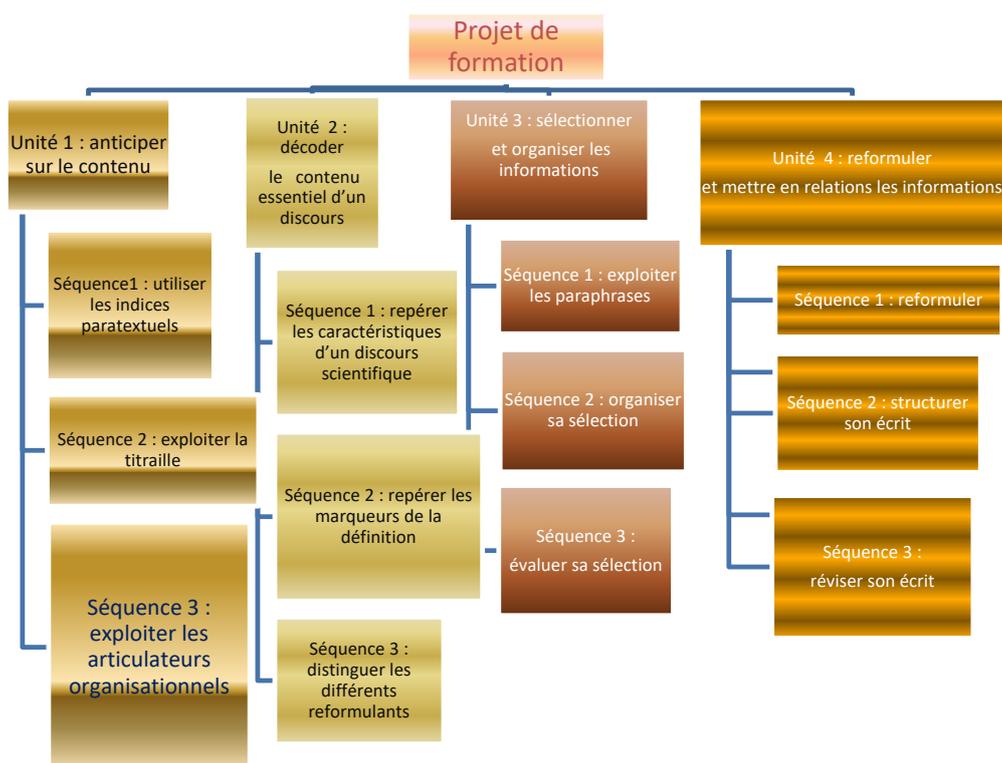


Figure 6 – Représentation du projet de formation

Conclusion

Le discours scientifique pédagogique pose des difficultés aux étudiants en biologie, en réception et production. Ces difficultés sont situées au niveau des microprocessus, structure de surface, mais également au niveau des macroprocessus et des processus d'élaboration. Elles entravent la maîtrise des concepts de la biologie.

Les quelques illustrations que nous avons présentées mettent en exergue la difficulté à comprendre les mots, à saisir leurs relations afin de construire de nouvelles phrases. En outre, le choix inapproprié de substituts anaphoriques affaiblit l'information et rompt la progression thématique. Les raisons des ruptures thématiques analysées sont également causées par une mauvaise gestion de la phrase complexe qui, construite adéquatement, est d'un grand recours dans la hiérarchisation des informations rhématiques.

Ainsi, une maîtrise des concepts fondamentaux de la biologie dépend du choix des mots et de leurs agencements en texte (en propositions et en paragraphes). Il revient alors d'outiller les étudiants avec des connaissances métalinguistiques pour réaliser plus facilement la tâche de lecture-écriture.

Références bibliographiques

BENABOURA, W. Le discours pédagogique en cours magistral : caractéristiques et impacts, *Synergies Espagne.*, n° 5, p. 161-171, 2012.

BINON, J., VERLINDE, S. L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires, *Études de linguistique appliquée.*, n° 135, p.271-283, 2004.

BOUCHARD, R., PARPETTE, CH. Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral, *Pratiques.*, n° 154, p.195-210, 2012.

CARTER-THOMAS, S. La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit. Paris : L'Harmattan, 2000.

CAUBET, D. Métissages linguistiques ici (en France) et là-bas (au Maghreb). *VEI/ Enjeu.*, Paris : CNDP, n° 130, p. 117-132, 2002.

COSTE, D. Les piétinements de l'image, *Études de linguistique appliquées.*, n° 17, p.5-28, 1975.

- | Lecture-écriture du discours scientifique pédagogique en français langue étrangère : savoirs et savoir-faire mis en jeu

CHAROLLES, M. Marquages linguistiques et résumé de texte, in actes publiés par Charolles, M. et Petitjean, A. **Le résumé de texte : aspects linguistiques, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques**, Colloque international de linguistique, organisé par les universités de Metz et Nancy II, 12-13-14 septembre 1989, **Recherches linguistiques.**, Librairie Klincksieck, Lille Paris, n° .17, pp : 11-27, 1992.

EHRlich, M -F., CHARLES, A., TARDIEU, H. La structure des textes est-elle prise en charge lors de la sélection des informations importantes. In : actes publiés par CHAROLLES, M., PETITJEAN, A., **Le résumé de texte : aspects linguistiques, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques**, Colloque international de linguistique. Universités de Metz et Nancy II, **Recherches linguistiques** 17, p.183-206, Lille : Librairie Klincksiek, 1992.

EVA Groupe. **Évaluer les écrits à l'école primaire**. Paris : I.N.R.P. et Hachette, 1991.

EVA Groupe. **De l'évaluation à la réécriture**. Paris : I.N.R.P. et Hachette, 1996.

KADI, O.-E. La didactique du français du marketing dans l'Ouest algérien, **Les cahiers de l'APLIUT.**, n° . 2, p.142-154, 2008.

KINTSCH, W., VAN DIJK, T.-A., Towards a model of text comprehension and production, **Psychological Review**, n. 85, p. 63-394, 1978.

LOFFLER-LAURIAN, A-M. Typologie des discours scientifiques, **Etudes de linguistique appliquée.**, n° . 51, 8-20, 1983.

MORTUREUX, M.-F. Paradigmes désignationnels, **Semen.**, n° . 8, 1993. [En ligne] : <http://semen.revues.org/41328>, Consulté : le 02.12.2013.

MORTUREUX, M.-F., PETIOT, G. Hypo/hyperonymie et stratégies discursives, **Langages.** : 25^{ème} année, n°98, p.15-121, 1990.

MOURLHON-DALLIES, F. Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel, 2011. [En ligne] : gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf.

PERY-WOODLEY, M.-P. Les écrits dans l'apprentissage : clés pour analyser les productions des apprenants. Paris : Hachette, 1993.

PEYTARD, J., MOIRAND, S. Discours et enseignement du français : les lieux d'une rencontre. Paris : Hachette, 1992.

REUTER, Y. Les didactiques et la question des littéracies universitaires, **Pratiques.**, [En ligne], p. 153-154, 2012.

SPRENGER-CHAROLLES, L. Le résumé de texte, In CHAROLLES, M., Petitjean, A., L'activité résumante : le résumé de texte : aspects didactiques, Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1992.

TREMBLAY, O. Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique, 2009. [En ligne] : <http://hdl.handle.net/1866/3598> , consulté le 22.10.2011.

VANDENDORPE, Ch. Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. ; In : CHARTRAND, S.-G. **Pour un nouvel enseignement de la grammaire**. Montréal : Éditions Logiques, 1995, p. 83-105.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: BENABOURA, Wahiba. Reading and writing of pedagogical scientific discourse in french as a foreign language: knowledge and expertise involved. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 100-118, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v14i3.2064>

Submetido em: 09/11/2017. | **Aceito em:** 10/11/2017.

INSTÂNCIAS DE NOMINALIZAÇÕES E A DENSIDADE LEXICAL DO TEXTO ACADÊMICO: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Nominalization instances and the lexical density of the academic text: some teaching implications

Ana Larissa Adorno M. OLIVEIRA¹
Giovana Perini-LOUREIRO²

Resumo | A escrita acadêmica é lexicalmente densa e a presença de instâncias de nominalização é pervasiva, fato que é aceito na literatura da área (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN, 1993, 2008). Do ponto de vista da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), as instâncias de nominalização estão associadas ao fenômeno linguístico denominado por Halliday e Matthiessen (2014) de ‘metáforas gramaticais ideacionais’ (MGI). Partindo desse panorama teórico, o objetivo deste artigo é duplo. Primeiramente, apresentar e discutir dados sobre a presença de MGI, contendo nominalizações, em textos acadêmicos produzidos em inglês. Objetiva-se, também, apresentar e sugerir atividades de sala de aula que aumentem a consciência linguística do aprendiz sobre o uso de formas gramaticalmente metaforizadas em textos acadêmicos, particularmente em artigos acadêmicos. Os exemplos de atividades pedagógicas aqui propostos visam a um incremento no nível de proficiência linguística do aprendiz de inglês, podendo, por conseguinte, aumentar suas chances de sucesso em âmbito acadêmico nacional e internacional.

Palavras-chave | Nominalizações. Metáforas gramaticais. Texto acadêmico. Ensino de escrita acadêmica em inglês.

Abstract | Academic writing is lexically dense and the presence of instances of nominalization is pervasive, a fact that is accepted in the literature (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN, 1993; MARTIN, 2008). From the Functional Systemic Linguistics point of view, instances of nominalization are associated with the linguistic phenomenon termed ‘ideational grammatical metaphors’ by Halliday and Matthiessen (2014). Starting from this theoretical panorama, the objective of this article is twofold. First, present and discuss data on the presence of ideational grammatical metaphor, containing nominalizations, in academic texts produced in English. It is also intended to present and suggest classroom activities that increase learner’s linguistic awareness of the use of grammatically metaphorized forms in academic texts, particularly in academic articles. The examples of pedagogical activities proposed here aim at an increase in the level of linguistic proficiency of the English learner, and, therefore, can increase their chances of success in the national and international academic scope.

Keywords | Nominalizations. Grammatical metaphors. Academic text. English academic writing instruction.

¹ Oliveira. UFMG. Endereço eletrônico: adornomarciotto@gmail.com

² Loureiro. UFMG. Endereço eletrônico: giovana.perini@gmail.com

Panorama geral do estudo

É notável a prevalência da língua inglesa como língua franca na área acadêmica, sendo esta a língua meio de vários periódicos nacionais e internacionais. A língua inglesa (LI) é também a língua meio de cursos de graduação e de pós-graduação em países com diferentes línguas maternas. Ultimamente, as produções em inglês já ultrapassaram aquelas em português em alguns meios digitais de publicações de periódicos, além do grande número de autores internacionais que publicam em LI sem serem falantes nativos (CARNEIRO; OLIVEIRA, 2017). Diante da alta demanda pela leitura e pela publicação de textos acadêmicos em (LI), torna-se importante desenvolver, no aluno brasileiro, um potencial linguístico compatível com as demandas da sociedade de conhecimento atual.

Acerca do domínio acadêmico, defendemos aqui a ideia de que a escrita acadêmica seja lexicalmente densa e de que a presença de instâncias de nominalização seja pervasiva, fato que é aceito na literatura da área (HALLIDAY; MARTIN, 1993, 2008). Do ponto de vista da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), as instâncias de nominalização estão associadas ao fenômeno linguístico denominado por Halliday e Matthiessen (2014) de 'metáforas gramaticais ideacionais' (MGI).

As MGI representam uma mudança de expressão mais congruente de linguagem para um modo mais abstrato, ou "metafórico" (HALLIDAY; MARTIN, 1993; TAVERNIERS, 2002). Mais especificamente, as MGI possibilitam a substituição de uma categoria gramatical (ou estrutura) por outra, por exemplo, "médicos avaliam pacientes" em oposição a "a avaliação dos pacientes (pelos médicos)". Na construção das nominalizações deverbiais, processos ou qualidades (verbos e adjetivos) são empregados como substantivos ("coisas"). Por essa razão, o fenômeno representa uma estratégia para encapsular o conteúdo linguístico de forma mais 'incongruente', ou seja, com maior desalinhamento sintático-semântico, bem como para expressar a objetificação e a abstração requeridas no domínio textual formal e/ou intelectual (MARTIN, 1993).

Por suas características singulares, entre elas a alta densidade lexical, a linguagem acadêmica pode ser especialmente complexa para aprendizes de LI, tanto em sua produção como em sua recepção (MARTIN, 1993, NININ *et al.*, 2015). Diante disso, é importante auxiliar estudantes da língua inglesa a compreender como são utilizadas as nominalizações nos textos acadêmicos, considerando-se, especialmente, o grande número de alunos que pretende ler e produzir artigos na LI, ou que deseja estudar em outros países em que essa língua seja usada.

Tendo em vista o panorama até aqui descrito, o objetivo deste artigo é duplo: apresentar e discutir dados empíricos sobre o uso de instâncias de MGI em textos acadêmicos produzidos em LI, bem como sugerir atividades de sala de aula, direcionadas para o aumento da consciência linguística do aprendiz em relação à importância dessas ocorrências para o domínio textual acadêmico (HYLAND, 2008; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014; NININ *et al.*, 2015; CARNEIRO; OLIVEIRA, 2017). Essa consciência linguística, ou de domínio da LI, corrobora uma visão funcional de gramática e de seu ensino, aliada a aspectos semântico-pragmáticos e à situação de comunicação, conforme Moura Neves (2017, p. 29) comenta:

E uma visão funcional de gramática entrelaça o componente sintático, o semântico e o pragmático, este último em dois níveis: (i) aquele que se resolve mais internamente ao enunciado (por exemplo, o empacotamento da informação e a organização de seu fluxo, na textualidade); (ii) aquele propriamente motivador e direcionador do ato de linguagem (as determinações interlocutivas envolvidas na interpessoalidade).

O ‘empacotamento da informação’, apontado por Moura-Neves (2017), interessa-nos centralmente neste artigo, por sua prevalência no texto acadêmico, ocorrendo, sobremaneira, na forma de instâncias de nominalização. Na seção seguinte, discutiremos as nominalizações e sua associação ao fenômeno das MGI, bem como debateremos mais sobre sua importância para o texto acadêmico e para seu ensino, na perspectiva da LSF.

O texto acadêmico e a nominalização na LSF

Do ponto de vista da LSF, as formas linguísticas não são aleatórias, mas sim resultado de escolhas feitas pelos interagentes no momento da troca comunicativa. Para a LSF, é a situação de comunicação efetiva que define e molda a própria gramática. Nessa perspectiva, o texto (escrito ou oral) representa uma instância de linguagem funcionando em contexto e tornando-se compreensível para os falantes de uma certa língua (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Como resultado dessa concepção, a língua é vista como um recurso para construir significado dentro de contextos específicos de uso.

Na visão da LSF, para nos expressarmos, acionamos três sistemas complementares, ligados ‘ao que queremos dizer’ (metafunção ideacional), ‘a quem queremos dizer’

(interpessoal), e 'como diremos' (textual). Cada domínio comunicativo, aciona, portanto, recursos distintos para alcançar os objetivos propostos de maneira efetiva (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Um dos domínios textuais mais socialmente privilegiados, o acadêmico, conta com inúmeros recursos gramaticais que o tornam singular. Martin (2005) salienta que o *status* atribuído ao gênero acadêmico ocorre, contemporaneamente, por causa das demandas da sociedade atual, altamente dependente da tecnologia/conhecimento e de seus discursos, colocando o texto acadêmico no cerne da produção socialmente privilegiada. Nesse cenário, é importante que alunos de LI atinjam um nível proficiente de controle dessa língua, e de seus recursos, para alcançarem a visibilidade acadêmica desejada.

No que concerne ao ensino de escrita, Carneiro e Oliveira (2017) defendem que esse domínio textual seja crucial para o desenvolvimento da ciência, da arte e da filosofia. Por meio da escrita, é possível moldar ideias e conteúdo em uma unidade textual complexa e coerente. Nesse sentido, o ensino de inglês para fins acadêmicos é relevante, especialmente por buscar desvendar as possíveis barreiras impostas pelo discurso acadêmico e propor estratégias que auxiliem os aprendizes a superá-las. Entre essas estratégias, encontra-se o aumento da consciência linguística do aprendiz sobre o uso de instâncias de nominalização no domínio acadêmico.

A nominalização, como recurso gramatical metafórico, é o uso de um substantivo para representar um processo, ou uma qualidade. O termo nominalizado proporciona um encapsulamento lexical importante para a argumentação científica. Abaixo, dois exemplos (1) e (2), de instâncias de nominalização:

(1) *Vigorously defended beliefs.* (Crenças vigorosamente defendidas)

(2) *The heat and pressure.* (O calor e a pressão)

Como visto em (1) e (2), é possível transformar um processo (*defend*) em qualidade (*defended*), ou em nome (*believe - beliefs*). Assim como em (2), uma qualidade (*hot*) foi realizada como substantivo (*heat*).

Instâncias de nominalização são também importantes para a progressão textual. Em textos argumentativos, é necessário introduzir uma informação e, posteriormente, retomá-la, como em um trampolim. Um termo nominalizado pode conectar dois elementos da cadeia informacional e temática, por meio do sistema tema/remã e da relação entre informação dada e nova. Dessa forma, por meio da progressão temática, é possível retomar algo que foi exposto anteriormente e rerepresentá-lo como informação dada, iniciando nova cadeia informacional.

No que concerne à estrutura informacional e temática do texto acadêmico, Camacho (2005), em estudo sobre as nominalizações em textos orais, constatou que 45% das nominalizações são previamente apresentadas no texto e retomam informação conhecida (dada). Além disso, a informação previamente apresentada no texto, e recuperada por meio de termos nominalizados, é interpretada como informação pressuposta e não negociável. No exemplo a seguir (3), podemos identificar um deverbal que retoma um elemento mencionado anteriormente no texto e que o redefine como informação não negociável. A ‘participação’ à qual o autor se refere, relativa à pesquisa desenvolvida, não necessita ser reapresentada e é retomada como sujeito em uma nova sentença:

(3) *The ACHA-NCHA II uses several methods to obtain subjects and gather data, including a randomly selected classroom-based approach, a randomly selected population of students to whom to mail the survey, providing the survey to students on campus, and a Web-based survey (ACHA, 2004, 2012). Participation is voluntary, and all responses are confidential (ACHA, 2004).* (O ACHA-NCHA II usa vários métodos para obter sujeitos e coletar dados, incluindo uma abordagem baseada em sala de aula selecionada aleatoriamente, uma população de alunos selecionada aleatoriamente para enviar a pesquisa, fornecendo a pesquisa aos alunos no *campus* e uma pesquisa *online*. Com base em pesquisa. A participação é voluntária e todas as respostas são confidenciais.)

Como se pode observar em (3), por meio dos termos nominalizados, é possível transformar uma sentença, ou oração, em um sintagma nominal. Ao fazermos isso, podemos utilizar esse sintagma como sujeito/tema de um argumento posterior, sem necessidade de empregar um grande número de palavras gramaticais no processo, como pronomes e preposições.

Nos exemplos (1 a 3), o recurso do encapsulamento textual, feito por meio de instâncias de nominalização, contribui para criar a ideia de objetividade, identificável no texto acadêmico. Esse recurso concentra maior significado experiencial (representação do mundo interno e externo e interno do falante/autor) do que significado interpessoal (relação entre interactantes e seus papéis sociais). Dessa maneira, temos uma densidade lexical alta no discurso acadêmico, o que o torna mais ‘empacotado’ (*packed*) e direto, mas também requer maior experiência do leitor para sua compreensão. Assim como sugerem Halliday e Matthiessen (2014), a língua escrita é complexa por ser lexicalmente densa, ou seja, por carregar um grande número de itens lexicais em cada sentença. Outro fator que influencia o uso de instâncias de nominalizações no domínio acadêmico é a necessidade de empregar e criar termos técnicos, o que explica a grande frequência de

- | Instâncias de nominalizações e a densidade lexical do texto acadêmico: algumas implicações para o ensino

nominais nesses registros. Como apontado por Martin (2008), diversas nominalizações já se consolidaram como conceitos abstratos e técnicos, como por exemplo, em ciências biológicas, os termos *evaporation* (evaporação) e *condensation* (condensação), entre outros.

Camacho (2005) também aponta que os deverbais tendem a manter a estrutura argumental do verbo de origem e adquirem a capacidade de exercer as funções sintáticas do nome. Isso ocorre porque os verbos são termos semanticamente incompletos e requerem complementos, enquanto os substantivos normalmente não requerem esses elementos. Essa possibilidade amplia as maneiras de promover a continuidade do discurso, além de facilitar a manutenção do termo em referência na cadeia informacional e temática (CARNEIRO; OLIVEIRA, 2017).

Acerca do uso de nominalizações em textos especializados, Biber e Gray (2010) apontam para um aumento histórico na utilização desse recurso linguístico em textos acadêmicos atuais (séc. XXI), que dependem dos nominais muito mais que outros gêneros, como a ficção. Biber e Gray (2010) também salientam que algumas características do texto acadêmico, incluindo o uso de linguagem encapsulada, tornam-no acessível, em muitos casos, apenas para uma parte pequena da população, à qual pertencem os leitores e os autores especializados. Essa dificuldade de acesso pode motivar, por outro lado, o aumento da proficiência e da consciência linguística dos potenciais leitores de textos intelectuais. Na seção seguinte, trataremos de aspectos relativos ao cenário mundial atual e sua significância para o ensino da escrita acadêmica em LI.

Mundialização e discurso acadêmico

Da mesma forma que o discurso acadêmico, a língua inglesa tornou-se privilegiada na sociedade atual e seu domínio proficiente é importante para docentes e discentes com interesses em intercâmbios culturais e educacionais, assim como em publicação em revistas e em periódicos de prestígio e de circulação internacionais.

Acerca da exigência por proficiência elevada em inglês, cabe ainda apontar aqui que o *status* do inglês mundial nos diversos campos da vida humana reflete (e reforça) a paisagem geopolítica e econômica atual, marcada, entre outros aspectos, pela forte imposição de valores ocidentais às comunidades linguísticas em geral. Essa imposição também revela o domínio, e a aceitação, da ideia de que certo capital linguístico seja superior a outro. Diante disso, o cenário político-ideológico atual resulta, na universidade,

em oportunidades de crescimento acadêmico-profissional que se abrem para alguns, enquanto se fecham para outros, sem acesso à sociedade 'mundializada' (CANAGARAJAH *et al.*, 2011).

Nessa direção, conforme discutido por Piller (2011), o sucesso, ou não, na área acadêmica e social é diretamente relacionado à proficiência linguística dos falantes. Em seu estudo, a autora apresenta diversos contextos interculturais nos quais se identificam, por exemplo, as adversidades de ser imigrante e/ou falante de uma língua estrangeira. Piller (2011) ilustra casos de imigrantes em países como Austrália, Canadá e Estados Unidos, nos quais o inglês é língua nativa, e aponta, por exemplo, para a divergência de salários entre nativos e imigrantes, além da maior quantidade de desempregados no segundo grupo. A proficiência elevada, aliada ao uso especializado da LI, pode contribuir para modificar, ao menos em parte, esse cenário.

Dentre as oportunidades de acesso ao capital linguístico e de conhecimento disponíveis atualmente, registra-se a maior mobilidade dentro da academia, como também apontado por Carneiro e Oliveira (2017). Essa mobilidade é acentuada pela velocidade do mundo digital e por certa ampliação nas oportunidades de realizar intercâmbios acadêmicos. Nesse sentido, do ponto de vista da proficiência linguística, Nation (2001) mostra como o vocabulário especializado é importante para estudantes da LI, pois o domínio textual acadêmico contém não somente termos técnicos em si, mas um vocabulário formal e menos coloquial, além de apresentar estruturas mais pervasivas nesse domínio textual, como os termos nominalizados.

Tendo em vista a importância das nominalizações para o texto acadêmico, especialmente os artigos, é relevante que os estudantes de inglês para fins acadêmicos se familiarizem com sua compreensão e uso por meio de atividades didáticas, conforme procuraremos demonstrar na seção seguinte.

Instâncias de metáforas gramaticais associadas a nominalizações: alguns exemplos de atividades didáticas

O aumento da consciência do aprendiz sobre a produção e a recepção de escrita encapsulada, associado às MGI e às instâncias de nominalizações, é debatido por Ninin *et al.* (2015). Essa consciência é importante para a garantia da qualidade de um texto científico. Os autores defendem que o desenvolvimento dessa consciência é uma tarefa árdua, a ser enfrentada por docentes e discentes, em busca de produções acadêmicas mais responsivas às exigências do domínio acadêmico internacional (NININ *et al.*, 2015).

O contraste entre as expressões mais congruentes com outras mais metafóricas, como também proposto por Ninin *et al.* (2015), pode ser feito solicitando ao aluno que reelabore uma expressão metafórica em termos mais congruentes, como na transformação de (I) em (II):

Exemplos de atividade I e II: Atividade de contraste entre expressões mais metafóricas e mais congruentes:

I. *Coordinate instruction, including the use of common vocabulary terms and concepts with other teachers, especially those of science, math, and English language arts.* (Coordenar instruções, incluindo o uso de termos e conceitos de vocabulário comuns com outros professores, especialmente os de ciência, matemática e artes da língua inglesa.)

II. *Coordinate the way teachers of science, math and English language arts, specially, will instruct students including the use of common vocabulary terms and concepts.* (Coordenar a forma como os professores de ciências, matemática e artes da língua inglesa, especialmente, instruirão os alunos, incluindo o uso de termos e conceitos de vocabulários comuns).

Pode-se também incentivar a elaboração de formas nominalizadas com base em orações congruentes, simples ou complexas, como a seguir (III e IV):

III. *The present study reviewed the demographic and clinicopathologic aspects of 109 cases of SGTs diagnosed at a tertiary health center and the findings are in general agreement with data reported in previous studies.* (O presente estudo revisou os aspectos demográficos e clínico-patológicos de 109 casos de TGE diagnosticados em um centro terciário de saúde e os achados estão em geral de acordo com os dados relatados em estudos anteriores.)

IV. *The revision of the demographic and clinicopathologic aspects of 109 cases of SGTs diagnosed at a tertiary health center and the findings of this study are in general agreement with data reported in previous studies.* (A revisão dos aspectos demográficos e clínico-patológicos de 109 casos de SGTs diagnosticados em um centro de saúde terciário e os achados deste estudo estão em geral de acordo com os dados relatados em estudos anteriores)

Alternativamente, pode-se propor também uma abordagem do ensino da escrita encapsulada, via nominalizações, por meio do uso de extratos, retirados de *corpora*. Tomemos como exemplo a palavra *intervention* (intervenção) em (V) e (VI):

Exemplo de atividade V e VI em *corpus* com contexto ampliado:

V. *This approach to intervention classifies the intensity of interventions based on whether they are implemented with all students (universal interventions), a smaller subset of students (selected interventions), or a select group of nonresponders to either universal or selected interventions (targeted/intensive interventions).*

A análise dos extratos, retirados de *corpora* e exemplificados em (V), pode ser conduzida em uma aula no laboratório de informática. Pode-se solicitar ao aluno que procure em um *corpus* gratuito o contexto ampliado de construções previamente selecionadas pelo professor. Após esse procedimento, o aprendiz pode indicar os elementos que compõem a estrutura argumental do verbo de origem (em V, o verbo *intervir*) para perceber como o nominal em destaque (*intervention*) contribui para o fluxo discursivo e para a continuidade do tópico do artigo. Como extensão de (V), encontraríamos o seguinte contexto ampliado (VI):

VI. *This article presents an overview of key issues involved in delivering **behavioral interventions in school settings**. An overarching theme in the area of behavioral interventions is that the intensity or strength of a given intervention should be matched to the severity of the behavior problem exhibited by the individual. This approach to intervention classifies the intensity of interventions based on whether they are implemented with all **students** (universal interventions), a smaller subset of students (selected interventions), or a select group of nonresponders to either universal or selected interventions (targeted/intensive interventions).* (Este artigo apresenta uma visão geral das principais questões envolvidas na entrega de intervenções comportamentais nas configurações escolares. Um tema abrangente na área de intervenções comportamentais é que a intensidade ou força de uma dada intervenção deve ser combinada com a gravidade do problema de comportamento exibido pelo indivíduo. Essa abordagem de intervenção classifica a intensidade das intervenções com base na sua implantação com todos os alunos (intervenções universais), um subconjunto menor de alunos (intervenções selecionadas) ou um grupo seletivo de não respondedores para intervenções universais ou selecionadas (intervenções direcionadas / intensivas).

Diante das atividades (V) e (VI), os aprendizes podem ser motivados a localizar os argumentos do verbo de origem do nominal 'infere' (*intervir*) que, nesse caso, estão (re) estruturados ao redor do termo nominalizado 'intervenção' (*intervention*). Os aprendizes podem ser conduzidos a perceber que a 'intervenção' foi realizada pela *escola, nos estudantes, e com propósitos comportamentais* (elementos em negrito em VI). Esse trabalho

- | Instâncias de nominalizações e a densidade lexical do texto acadêmico: algumas implicações para o ensino

incentiva a identificação das relações anafóricas associadas às instâncias de nominalização e evidencia a possibilidade de recuperação, via fluxo textual, dos elementos empacotados/encapsulados pela escrita lexicalmente densa.

Para melhor capacitar os aprendizes na utilização das instâncias de nominalização como recurso para criação e manutenção da qualidade de suas produções acadêmicas, bem como para a melhor recepção desses textos, é importante seguir uma sequência didática de ensino específica. Para Hyland (2008), o ciclo de aprendizado, relativo a novas estruturas a serem ensinadas, pode seguir a seguinte sequência didática:

- a) Construção de um contexto de aprendizagem;
- b) (Re) Modelagem e ‘desconstrução’ do texto;
- c) (Re) Construção conjunta do texto;
- d) (Re) Construção independente do texto e;
- e) Vinculação do texto a outros textos a ele relacionados.

Tendo como base a sugestão de Hyland (2008), o que propomos aqui, no que concerne à consciência linguística sobre o uso de instâncias de nominalizações em textos acadêmicos, pode ser resumido da seguinte forma:

- a) apresentar sucintamente a informação teórica sobre o uso de nominalizações no contexto acadêmico (especialmente na produção de artigos científicos);
- b) apresentar e praticar os recursos linguísticos necessários à “desmetaforização”;
- c) apresentar e praticar os recursos linguísticos necessários à “metaforização”;
- d) praticar o uso desses recursos em textos da área de especialidade dos aprendizes, tanto para sua recepção, como para sua produção.

No primeiro passo, é previsível que alunos de diferentes áreas busquem se capacitar na linguagem acadêmica, e que o conhecimento a respeito das metáforas gramaticais só se estenda a estudantes de linguística, por isso, deve-se apresentar os fundamentos de forma prática. Dentro dessa etapa, também é importante lançar mão de inúmeros exemplos, tanto dos autores de referência, como de textos em uso, tratados como ‘modelos’ de artigos científicos. Também são sugeridos exercícios nos quais os alunos possam observar que os argumentos relacionados ao verbo de origem do deverbais nem sempre são expressos prototipicamente na nominalização, assim, eles poderão ser mais capazes de notar que argumentos omitidos podem ser encontrados no fluxo discursivo, auxiliando a coesão e continuidade do texto.

Em seguida, é importante demonstrar e praticar a “desmetaforização” para que os estudantes percebam a possível perda no ‘tom acadêmico’ e formal que as sentenças adquirem após o processo de “desmetaforização”. Nessa etapa, deve-se iniciar com exemplos retirados de ‘modelos’, advindos de artigos acadêmicos publicados.

Finalmente, já mais conscientes da estrutura e da importância das instâncias de nominalização como recurso para o gênero acadêmico, os estudantes poderão aprimorar seus textos, aplicando esse conhecimento. A partir de então, será requerido que os alunos selecionem sentenças pouco metafóricas, que apresentem baixa densidade lexical, ou agentes humanos, por exemplo, e as transformem em sentenças metaforizadas, principalmente pelo uso de nominalizações. Esse processo resultará na omissão de certos argumentos nominais, fenômeno inerente à linguagem encapsulada contida no termo nominalizado. Assim, os aprendizes serão motivados a monitorar seus próprios textos e terão a oportunidade de aprimorar sua escrita.

No Quadro (1), a seguir, as propostas de Hyland (2008) aqui adaptadas são ilustradas:

- | Instâncias de nominalizações e a densidade lexical do texto acadêmico: algumas implicações para o ensino

Quadro 1 – Quadro geral de atividades didáticas de Metaforização e Desmetaforização

Etapa	Passo 1	Passo 2
<p>apresentar sucintamente a informação teórica</p>	<p>Apresentar exemplos:</p> <p><i>The counseling <u>intervention</u> produced a number of positive changes in adolescents' self-reported obesogenic behaviors, including eating breakfast on more days per week, drinking soda 1 time per day, and eating at fast food restaurants 1 time per week.</i></p> <p>(A intervenção de aconselhamento produziu uma série de mudanças positivas nos comportamentos obesogênicos autorrelatados dos adolescentes, incluindo o consumo de café da manhã em mais dias por semana, bebendo refrigerante 1 vez por dia e comendo em restaurantes de fast food 1 vez por semana.)</p>	<p>Assinalar os argumentos:</p> <p><i>Intervention:</i></p> <p><i>Protagonist: counseling</i></p> <p><i>Hindrance: in adolescents' self-reported obesogenic behaviors</i></p> <p>Intervenção:</p> <p>Protagonista: aconselhamento</p> <p>Empecilho: em comportamentos obesogênicos autorrelato dos adolescentes</p>
<p>apresentar e praticar os recursos linguísticos necessários à “desmetaforização”</p>	<p>Apresentar exemplos:</p> <p><i>Even in the freest society a certain state <u>intervention</u> is necessary to put limits and conditions to individual initiative, for otherwise society would) slip into anarchy or the law of the jungle.</i> (Mesmo na sociedade mais livre, uma certa <u>intervenção</u> estadual é necessária para colocar limites e condições para a iniciativa individual, pois, de outra forma, a sociedade poderia se deslizar para a anarquia ou a lei da selva.)</p>	<p>Desmetaforizar:</p> <p><i>Even in the freest society, it is necessary for the state to <u>intervene</u> in a certain way, in order to put limits and conditions to individual initiative, for otherwise society would slip into anarchy or the law of the jungle.</i> (Mesmo na sociedade mais livre, é necessário que o estado <u>intervenha</u> de certa forma, a fim de colocar limites e condições para a iniciativa individual, pois, de outra forma, a sociedade se deslocaria para a anarquia ou a lei da selva.)</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>

Etapa	Passo 1	Passo 2
<p>apresentar e praticar os recursos linguísticos necessários à “metaforização”</p>	<p>Identificar exemplos:</p> <p><i>As with the third and fourth grades, specific criteria are given and the composition is done as a class. When doing this activity for the first time, it may be necessary for the teacher to suggest a topic in order for students to begin the creative process. Because the entire class <u>participates</u>, a sense of ownership and pride will begin to emerge.</i> (Tal como acontece com os terceiro e quarto graus, critérios específicos são dados e a composição é feita pela classe. Ao fazer esta atividade pela primeira vez, pode ser necessário que o professor sugira um tópico para que os alunos iniciem o processo criativo. Como a classe inteira <u>participa</u>, uma sensação de propriedade e orgulho começará a surgir.)</p>	<p>Metaforizar:</p> <p><i>As with the third and fourth grades, specific criteria are given and the composition is done as a class. When doing this activity for the first time, it may be necessary for the teacher to suggest a topic in order for students to begin the creative process. The <u>participation</u> of the entire class will emerge senses of ownership and pride.</i> (Tal como acontece com os terceiro e quarto graus, critérios específicos são dados e a composição é feita como uma classe. Ao fazer esta atividade pela primeira vez, pode ser necessário que o professor sugira um tópico para que os alunos iniciem o processo criativo. A <u>participação</u> de toda a classe fará emergirem sentidos de propriedade e de orgulho.)</p>

Conforme se pretendeu demonstrar até aqui, o uso de instâncias de nominalização em textos acadêmicos pode ser abordado pedagogicamente com vistas à percepção, pelo aprendiz, da importância dessas ocorrências para: (a) o caráter encapsulado do texto acadêmico; (b) seu tom impessoal e objetivo; (c) seu uso como recurso para garantir a continuidade do tópico textual, retomando informação dada. Tendo esses aspectos em vista, pretendemos encaminhar algumas considerações finais sobre o que buscamos defender neste texto.

- | Instâncias de nominalizações e a densidade lexical do texto acadêmico: algumas implicações para o ensino

Considerações finais

Neste artigo, discutimos a importância das MGI para o domínio textual acadêmico, com base em uma visão funcional de gramática. Procuramos demonstrar que as MGI representam uma forma de ‘empacotamento’ (*packing*) linguístico, importante para o atendimento das demandas do texto acadêmico, ligadas à necessidade de escrita alegadamente impessoal e neutra, bem como pela necessidade de retomada constante de elementos referenciais proeminentes. Ademais, as MGI se mostram importantes para a continuidade de tópico e para a consequente manutenção do fluxo discursivo.

Tendo em vista que, na sociedade atual, é importante que aprendizes de LI sejam familiarizados com o texto acadêmico, tanto no que concerne à sua compreensão, como à sua produção, conhecer os mecanismos que ajudam a construir o texto acadêmico torna-se tarefa importante. Essa competência ajuda a alcançar objetivos mais amplos na vida profissional e na carreira de pesquisador.

Diante disso, os exemplos de atividades de sala de aula aqui propostos visam ao aumento do nível de proficiência linguística do aprendiz sobre esse recurso, podendo torná-lo mais consciente das demandas do texto acadêmico e possibilitando-lhe, por conseguinte, aumentar suas chances de sucesso em âmbito nacional e internacional, se desejável.

Referências

BIBER, D.; GRAY, B. **The Verb Phrase in English: Investigating Recent Language Change with Corpora**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 99-132.

CARNEIRO, M. M.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Writing as a social enterprise: sample in class activities of a genre-based approach to teaching English as a foreign language. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 188-211, 2017.

_____. From the production of abstracts to instances of grammatical metaphors: some research insights to uncover the academic domains. **Revista Raído**, Grande Dourados, v. 11, n. 27, p. 64-82, 2017.

CAMACHO, R. G. A função textual dos nomes deverbais. **Estudos Linguísticos**, São José do Rio Preto, v. 24, n. 1, p. 183-188, 2005.

CANAGARAJAH, S. *et al.* Skilled Migration and Global English: Language, Development, and the African Professional. **Project Report for Worldwide Universities**, 2011.

FURTADO DA CUNHA, A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 157-177.

GIVÓN, T. **Syntax I: a functional-typological introduction**. Amsterdam: John Benjamins, 1984.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2014.

HYLAND, K. Writing theories and writing Pedagogies. **Indonesian Journal of English Language Teaching**, v. 4, n. 2, p. 91-110. 2008.

HYLAND, K. **Academic discourse: English in a global context**. London: Continuum, 2009.
JOHNS, A. English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. **Tesol Quartely**, v. 25, n. 2, p. 297-314, 1991.

MARTIN, J. Literacy in science: Learning to handle text as technology. In: HALLIDAY, M.; MARTIN, J. (Org.). **Writing science: Literacy and discursive power**. Abngdon: Routledge, 1993. p. 166-202.

MARTIN, J. Discourses of Science: Recontextualization, genesis, intertextuality and hegemony. In: MARTIN, J. R.; VEEL. R. (Org.). **Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science**. London: Routledge, 2005. p. 3-15.

MARTIN, J. Incongruent and proud: de-vilifying 'nominalization'. **Discourse and society**. SAGE Publications, Thousand Oaks, v. 8, p. 523-566, 2008.

MOURA NEVES, M. H. A interface sintaxe, semântica e pragmática no funcionalismo. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 33, n. 1, p. 26-44, 2017.

NATION, I. S. P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NININ, M. *et al.* Metáforas gramaticais como recurso para empacotamento no texto acadêmico. **Letras**, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 207-230. 2015.

PILLER, I. **Intercultural communication: A Critical Introduction**. Edinburgh: University Press, 2011.

TAVERNIERS, M. **Systemic-functional linguistics and the notion of grammatical metaphor: a theoretical study and a proposal for a semiotic-functional integrative model**. 2002. 635 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – University of Gent: Departament of English, Gent, 2002.

- | Instâncias de nominalizações e a densidade lexical do texto acadêmico: algumas implicações para o ensino

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

COMO CITAR ESTE ARTIGO: OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno M.; LOUREIRO, Giovana Perini. Nominalization instances and the lexical density of the academic text: some teaching implications. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 119-134, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v14i3.1847>

Submetido em: 19/06/2017. | **Aceito em:** 09/11/2017.

ABORDAGEM ORIENTADA POR DADOS: DESAFIOS E APLICAÇÕES NO ENSINO DE LE

Data-Driven Learning Approach: challenges and applications in the teaching of foreign languages

Jean Michel Pimentel ROCHA¹

Resumo: Diante da influência das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e da aprendizagem de línguas assistida por computador (CALL - *Computer Assisted Language Learning*) no ensino de inglês como Língua Estrangeira (LE), as quais possibilitam novos olhares para a prática didático-pedagógica, objetivamos, neste artigo, refletir acerca das aplicações de *corpora* no ensino, principalmente no que concerne à Abordagem Orientada por Dados (*Data-Driven Learning Approach*). Trata-se de uma abordagem centrada no aprendiz, o qual, mediado pelo professor, busca entender o funcionamento da língua observando-a em um *corpus*. Nesse contexto, fundamentados em Johns (1991b), em Boulton (2009b, 2010) e em Boulton e Tyne (2013), examinamos os principais desafios para sua implementação, bem como problematizamos sua relação com a noção de autonomia na aprendizagem. Ademais, partindo dessa reflexão e do instrumental teórico-metodológico da Linguística de Corpus, exploramos didaticamente um *corpus* de resumos científicos da área de linguística a fim de auxiliar a escrita desse gênero textual quanto ao reconhecimento de padrões lexicogramaticais, por licenciandos em Letras, especialmente os iniciantes na pesquisa acadêmica. Ao propor este trabalho, esperamos despertar nesse público o interesse pela utilização de recursos tecnológicos que visam a processos de aprendizagem autônomos a partir de *corpora*, de modo que possam conscientizar-se da existência desses recursos e possam aplicá-los em suas práticas acadêmicas cotidianas.

Palavras-chave: *Corpora* no ensino. Abordagem Orientada por Dados. Autonomia na aprendizagem. Escrita acadêmica. Resumo científico.

Abstract: Considering the influence of information and communication technologies (ICTs) and of computer-assisted language learning (CALL) in the teaching of English as a foreign language, which make possible new perspectives for didactic-pedagogical practice, in this paper, we reflect upon the application of corpora in language teaching, especially regarding Data-Driven Learning Approach. It is a learner-centered approach, which, mediated by the teacher, seeks to understand the functioning of the language by observing it in a corpus. In this context, founded on the works of Johns (1991a), Boulton (2009b, 2010) and Boulton and Tyne (2013), we examine the main challenges for its implementation, as well as we problematize its relation with the notion of learning autonomy. Furthermore, based on this reflection and on the theoretical framework of Corpus Linguistics, we explore a corpus made of abstracts from the field of linguistics in order to assist Portuguese language undergraduate students' writing process, particularly those beginners in academic research, in relation to lexicogrammatical patterns. In proposing this work, we hope to arouse in this public the interest in the use of technological resources that aim at autonomous learning processes from corpora, so that they can become aware of its existence and can apply them in their daily academic practices.

Keywords: Corpora and language teaching. Data-driven learning approach. Learning autonomy. Academic writing. Scientific abstract.

¹ Rocha. Unesp. Endereço eletrônico: jeanpimentel_sp@yahoo.com.br

- | Abordagem orientada por dados: desafios e aplicações no ensino de LE

Apresentação

Na era digital, a utilização de recursos possibilitados pelas TICs e *CALL* faz-se cada vez mais presente no ensino e na aprendizagem de LE, acarretando profundas transformações na cultura de aprendizagem, em especial na relação professor/aprendiz, que têm seus papéis reavaliados ante a emergência de (novos) métodos (FITZPATRICK, 2004). Em meio aos recursos empregados, destacamos, neste artigo, a aplicação direta de *corpora*, evidenciada na chamada Abordagem Orientada por Dados (Abordagem DDL), a qual centra-se no aprendiz e no uso de programas de concordância. Nesse sentido, examinamos os principais desafios para implementá-la, bem como refletimos sobre a sua relação com a noção de autonomia, tida como um de seus diferenciais.

A partir dessa discussão, a fim de ilustrar uma possível aplicação da abordagem, trazemos uma proposta de ensino voltada para a escrita de resumos (*abstracts*) em língua inglesa, uma prática letrada exigida no meio acadêmico. O foco da proposta está no reconhecimento de padrões lexicogramaticais (colocações e coligações) comumente empregados em resumos científicos da área de linguística nas direções tradutórias português > inglês. Nosso público-alvo são licenciandos em Letras, especialmente os iniciantes na pesquisa acadêmica. Partimos do pressuposto de que, sendo capazes de explorar e reconhecer essas combinatórias em um *corpus*, os estudantes ampliarão e enriquecerão seu repertório lexical na área enfocada, podendo empregar as combinações lexicais aprendidas na redação de seus próprios resumos, aproximando-se, dessa maneira, dos usos que seus pares fazem dessas estruturas. Ressaltamos ainda que, apesar de enfocarmos uma temática específica, os princípios da abordagem DDL e as formas de exploração de um *corpus* por meio dela podem se estender a qualquer temática e a outros níveis de ensino. Nosso público-alvo não se restringe, assim, ao estudante pesquisador, mas se estende também ao estudante que se interessa pelo ensino, seja de língua materna ou de língua estrangeira.

Abordagem Orientada por Dados: vantagens e desafios no ensino de LE

Idealizada por Johns (1991), a Abordagem DDL desenvolveu-se no final da década de 80, na área de ensino de inglês como LE. Surge como revolucionária ao propor mudanças na relação professor/aluno e no emprego de recursos tecnológicos em sala de aula.

Em se tratando do primeiro aspecto, em contraposição a um ensino tradicional, caracterizado pelo modelo IRF (*Initiation, Response e Feedback*) – em que o professor inicia uma discussão, o aluno responde e o professor oferece um *feedback* – essa abordagem reorganiza a relação professor/aluno. Desse modo, o modelo engessado é substituído por um mais dinâmico, no qual o aprendiz torna-se um pesquisador e sua tarefa é “descobrir a língua estrangeira”, e a [...] do professor é providenciar um contexto em que o aprendiz possa desenvolver estratégias para a descoberta – estratégias pelas quais ele ou ela possa ‘aprender a aprender’” (JOHNS, 1991b, p. 1, tradução nossa²). Quanto ao segundo aspecto, a ênfase é dada à ferramenta de concordância *KWIC* (*keywords in context*), principal recurso para a aplicação da abordagem. Com essa ferramenta, o aprendiz é levado a buscar e a observar em um *corpus* as regularidades dos fenômenos linguísticos e chegar a generalizações nem sempre possíveis pela utilização de materiais didáticos, que, em geral, trazem prontas as regras a serem ensinadas (JOHNS, 1991b).

Como precursor da abordagem, o autor enfatiza três principais mudanças no processo de ensino e aprendizagem: (i) **a primazia do dado** – ao fazer as observações em um *corpus*, tanto aluno quanto professor não sabem, a princípio, quais padrões irão encontrar; (ii) **o papel do professor** – este torna-se diretor e coordenador do aluno iniciante na pesquisa. Além disso, precisa refletir sobre sua própria prática de modo a se adaptar e adaptar a abordagem a sua realidade pedagógica; e (iii) **o papel da gramática** – regras e exemplos, por vezes intuitivos, dão lugar a evidências de uso autênticas, as quais contribuem para uma conscientização gramatical por parte do aprendiz, que, por sua vez, passa a fazer suas próprias descobertas.

Passados quase 30 anos de seu surgimento, tais mudanças, que, do nosso ponto de vista, mostram-se como principais vantagens, colocam-se nos dias de hoje, paradoxalmente, como os principais desafios para sua execução. Assim sendo, no ensino de LE, adotar uma abordagem que privilegie a primazia do dado e as formas de examiná-lo por meio de um *corpus* requer uma reflexão sobre como fazê-la chegar à sala de aula e sobre como será sua recepção por parte de professores e aprendizes. Com isso em mente, respaldados pelos estudos conduzidos por Boulton e Tyne (2013) e Boulton (2010, 2009b, 2009a), pode-se afirmar, resumindo as transformações mencionadas, que os desafios para se colocar em prática a abordagem DDL recaem, sobretudo, na relação estabelecida entre recursos, professores e alunos.

2 [...] the task of the learner is to “discover” the foreign language, and that the task of the language teacher is to provide a context in which the learner can develop strategies for discovery – strategies through which he or she can “learn how to learn”.

- | Abordagem orientada por dados: desafios e aplicações no ensino de LE

Ao fazer menção aos recursos (computador, *corpora*, concordanciador, plataformas *online*, entre outros), entendemo-los como vantagens, pois, ao lado de instrumentos de ensino tradicionais (a exemplo da lousa, papel e caderno), tais oferecem novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, tornam-se um problema quando se tem dificuldades quanto ao acesso e à operacionalização (BOULTON; TYNE, 2013).

O problema do acesso seria, talvez, mais em relação à estrutura física das instituições de ensino do que em relação às ferramentas diretas para a utilização da abordagem, como plataformas *online* de gerenciamento de *corpora* (*Sketch Engine*³ e *BYU Corpora*⁴), ferramentas de compilação automática de *corpora* (*BootCat Front End*⁵) e programas de concordância (*AntConc*⁶ e *WordSmith Tools*⁷). Muitos desses recursos são gratuitos e até mesmo os que não são permitem acesso temporário ou não têm limitações quanto às funções. Observa-se, então, que o acesso direto a elas não seria em si um grande desafio. Além disso, há na *web* ou nos próprios *sites* que as hospedam tutoriais que auxiliam a operacionalizá-las.

Mesmo assim, segundo Boulton e Tyne (2013), as dificuldades poderiam permanecer, ainda mais quando se sabe que muitos professores têm pouca experiência com o manuseio do próprio computador, quadro que se complica ao se exigir o domínio de *softwares* mais complexos idealizados para a pesquisa científica. Uma solução para exploração pedagógica desse tipo de ferramenta, apontada pelos autores a partir de McCarthy (2008), estaria na participação direta dos professores no desenvolvimento delas, de modo que, baseando-se em suas próprias experiências, juntamente com editoras e acadêmicos, fossem criados *softwares* idealizados para a sala de aula, com uma interface mais “amigável”, por exemplo.

No que diz respeito à reavaliação da relação professor e aluno, conforme Johns (1991), ambos assumem uma nova postura: o aluno deixa de ser apenas um objeto receptor do conhecimento e o professor passa a ser um mediador da descoberta. Essa mudança radical, também vantajosa, traz consequências para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ao assumir o papel de orientador do aluno, o professor poderia acreditar na redução do seu próprio papel. Essa seria, de acordo com Boulton (2009a), uma postura

3 <https://www.sketchengine.co.uk/>

4 <http://corpus.byu.edu/>

5 <http://bootcat.dipintra.it/>

6 <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

7 <http://www.lexically.net/wordsmith/>

ingênuas, visto que o computador não substituiria o professor, muito pelo contrário, a tarefa de guiar o aluno por um caminho, a princípio, desconhecido, exigiria mais cuidado. Nessa perspectiva, a responsabilidade do professor é ainda maior, pois tira o aluno de sua zona de conforto, auxiliando-o a perceber a língua por meio de um outro olhar e a chegar a generalizações acerca dos fenômenos linguísticos que a intuição por si só não daria conta de explicar.

Ao agir sobre os dados, os aprendizes tomariam consciência dos padrões de uso da língua, em especial, os lexicogramaticais, como as colocações e as coligações, além de outros aspectos sintagmáticos. Notariam a frequência de uso desses padrões, em geral, não abarcados nos livros didáticos, particularmente aqueles que não se baseiam em evidências empíricas (BOULTON, 2009a). Essa nova forma de conceber o ensino da gramática oportunizaria ao aluno ganhos cognitivos, com melhoras na capacidade de observar, interpretar, explorar, inferir, comparar, hipotetizar, etc. (O'SULLIVAN, 2007 *apud* BOULTON, 2009a).

Entretanto, uma questão anterior à mudança na postura professor/aluno e também desafiadora para a inserção da abordagem está em sua recepção em diferentes níveis de ensino. Essa é uma das principais críticas de Boulton e Tyne (2013) e Boulton (2009a). Assim, um obstáculo está em fazê-la transpor os limites da pesquisa e do ambiente acadêmico.

O distanciamento da abordagem de outras esferas de ensino evidencia-se, por exemplo, em Cassany (2016). Ao pesquisar o uso de recursos tecnológicos disponíveis na *web* por estudantes pré-universitários espanhóis, o autor revela que os mais utilizados são as ferramentas de tradução e os dicionários. Dos alunos entrevistados nesse estudo, nenhum fez referência ao emprego de *corpora*, o que aponta para o desconhecimento desse recurso pelos alunos e pelos próprios professores (CASSANY, 2016). No Brasil, não temos conhecimento de pesquisas similares. Mas, no que concerne a trabalhos voltados à temática DDL, embora não tenhamos localizado estudos que a explorassem de modo mais aprofundado, identificamos alguns que, de certa forma, problematizam sua aplicabilidade (MONZÓN; FADANELLI, 2016; MARTINS, 2016; ORENHA-OTTAIANO, ROCHA, 2015; SANTOS, 2011; BERBER SARDINHA, 2000).

Diante desse cenário, segundo Boulton (2009a), a lógica da Abordagem DDL, e mesmo das TICs, está em desacordo com os paradigmas tradicionais de ensino, orientados para o professor. Para superar esse entrave, uma saída seria a proposta de Conrad (2000), ao defender a necessidade de uma nova geração de professores de LE para dar conta dos desafios impostos à prática pedagógica pelas novas tecnologias. Isso exigiria, por exemplo, mudanças político-pedagógicas que só poderiam ser contempladas a longo

- | Abordagem orientada por dados: desafios e aplicações no ensino de LE

prazo. No entanto, Boulton (2009a) inclina-se para uma solução mais imediata. Em resposta a tais questões e a possíveis apontamentos negativos (dificuldade de manuseio do *corpus*, leitura das linhas de concordância, erros de interpretação) para viabilização da abordagem, argumenta em favor de uma opção integrativa, adaptando-a ao já existente em sala de aula – a exemplo de materiais impressos, como fizera o precursor da abordagem – e menos dependente de recursos tecnológicos. Para o autor, a melhor forma de expandi-la para além da comunidade científica é não promovendo-a como revolucionária: “[...] por um lado, DDL *não* é uma prática ordinária; por outro, DDL tem que se *tornar* uma prática ordinária (ou pelo menos não ser vista como uma prática *extraordinária* quando encontrada pela primeira vez)” (BOULTON, 2009b, p. 20, tradução e grifo nossos⁸).

Tal posicionamento distancia-se, nos termos de Gabrielatos (2005), de uma versão *hard* da abordagem – em que o aluno pesquisador se envolve em todas as etapas do processo – e aproxima-se de uma versão *soft*, a qual se justificaria pela praticidade, uma vez que incorporando-a a procedimentos comuns no ensino evitar-se-ia um possível ‘trauma’ para os alunos e também para os professores, em decorrência da inclusão, de uma só vez, de uma nova abordagem (*DDL approach*), de novos materiais (*corpora*) e de novos recursos tecnológicos (computador/ferramenta de concordância) (BOULTON, 2009b).

Além disso, a flexibilização da abordagem abriria perspectivas para alcançar um público maior – e, mais importante, não eliminaria sua característica primordial, ou seja, o procedimento indutivo, que possibilitaria ao aluno explorar os dados, buscar por padrões e formular hipóteses para explicá-los (BOULTON, 2009a). O que não pode acontecer, nas palavras dos autores, é a privação de alunos e professores de terem contato com o potencial pedagógico da abordagem.

A noção de autonomia e a abordagem DDL

Na literatura acerca da Abordagem DDL (LEŃKO-SZYMAŃSKA; BOULTON, 2015; BOULTON; TYNE, 2013; ASTON, 2001; MUKHERJEE, 2006; JOHNS, 1991a, 1991b), um dos ganhos a ela atribuídos diz respeito à autonomia na aprendizagem/do aprendiz. Em tais trabalhos, não há, todavia, uma formulação teórica mais aprofundada que permita-nos compreender o que fundamenta o conceito de autonomia empregado. Depreende-se,

8 [...] on the one hand, DDL is not ordinary practice; on the other, DDL has to become ordinary practice (or at least, not to be seen as extraordinary when first encountered).

de maneira geral, que seja o desenvolvimento por parte do aprendiz da capacidade de tomar decisões e tornar-se mais independente em relação ao seu próprio aprendizado. Frente a isso, faz-se necessária uma discussão, ainda que breve, sobre seu emprego no ensino de LE e que nos possibilite relacioná-la à própria abordagem DDL.

De acordo com Little (2007) e Benson (2006), a conceituação de autonomia nesse âmbito não é consensual e apresenta-se de várias maneiras. Apesar dessa problemática, uma das definições precursoras e difundidas é a de Holec (1981, p. 3, tradução nossa⁹), que a concebe como “a habilidade de responsabilizar-se pela própria aprendizagem”. Tal posição centra-se na individualidade do aprendiz e representa a mudança de um ensino direcionado a um ensino autoinstruído, cujo conhecimento objetivo e universal substitui-se pelo conhecimento subjetivo e individual do aluno, que se responsabiliza pelos objetivos e conteúdos a serem aprendidos, lançando mão de capacidades cognitivas e metacognitivas (LITTLE, 2007).

Para Benson (2011), a associação autonomia e individualização marcou os estudos da área nas décadas de 70 e 80 e foi bastante criticada, pois passava-se a impressão de que, nesse modelo, a aprendizagem ocorreria de forma isolada, sem a necessidade de professores ou de outros aprendizes. Em anos mais recentes, a ênfase recai na colaboração e na interdependência:

As decisões pessoais são necessariamente feitas em relação às normas morais e sociais, tradições e expectativas. Autonomia então inclui a noção de interdependência, o que é ser responsável pela própria conduta em um contexto social: ser capaz de cooperar com outros e resolver conflitos em maneiras construtivas. (KOHONEN, 1992, p. 19 *apud* BENSON, 2011, p. 15, tradução nossa¹⁰)

Essa relação de interdependência também está presente em Little (1996), ao defender que o desenvolvimento da autonomia envolve a participação crítica nas interações sociais (BENSON, 2011). Nesse contexto, Little (2007) propõe que a autonomia na aprendizagem de uma segunda língua abrange três princípios interativos: (i) envolvimento do aprendiz; (ii) reflexão do aprendiz e (iii) uso da língua-alvo. O primeiro

9 [...] the ability to take charge of one's own learning [...]

10 Personal decisions are necessarily made with respect to social and moral norms, traditions and expectations. Autonomy thus includes the notion of interdependence, that is being responsible for one's own conduct in the social context: being able to cooperate with others and solve conflicts in constructive ways.

- | Abordagem orientada por dados: desafios e aplicações no ensino de LE

princípio requer que o professor chame a atenção do aluno para o próprio processo de aprendizagem, isso envolve tomar decisões concernentes aos conteúdos, seleção de atividades e materiais da aprendizagem, além do gerenciamento e da avaliação da interação na sala de aula. Esse envolvimento leva ao segundo princípio, o da reflexão, que, além de abarcar o primeiro, visto que para alcançá-lo exige-se uma reflexão, mesmo incidental, abarca ainda uma reflexão explícita do processo de aprendizagem. O princípio do uso da língua-alvo, por sua vez, coloca-se como canal pelo qual o envolvimento e os processos reflexivos, e, conseqüentemente, a interação se estabelece (LITTLE, 2007). Segundo Little, entende-se que é por meio de interdependência desses princípios que se pode alcançar a autonomia na aprendizagem de LE. Para o autor, a autonomia, além de ser fruto de processos cognitivos e metacognitivos, é também produto de um processo interativo.

Ao traçar um paralelo com a Abordagem DDL, assumindo uma posição próxima das ideias de Little (2007) e de uma perspectiva construtivista no ensino e aprendizagem de LE, não concebemos que a autonomia esteja relacionada apenas à individualidade do aluno. Dessa forma, também entendemos que é na interação que ela se funda, isto é, a partir do compartilhamento de experiências, das trocas de conhecimentos e das reflexões promovidas entre aqueles que constituem o espaço de aprendizagem e aqueles que mesmo indiretamente se fazem presentes. A esse respeito, vale destacar as considerações de Leffa (2003), ao sustentar – mobilizando os conceitos vigotskianos de mediação e artefato cultural – que a autonomia do sujeito, em tese, pode ser uma ilusão ou uma pretensão, pois, mesmo na ausência de um professor, estamos sempre submetidos a outras vozes e discursos.

Alinhando-nos ainda ao pensamento de Freire (1996), podemos afirmar que, com a Abordagem DDL, especialmente pela reavaliação do papel do professor e do aprendiz, este também torna-se sujeito da produção do saber, não sendo apenas objeto de um conhecimento transferido, mas atuante em sua construção. Expostos aos dados, professores e alunos discutem e, em conjunto, problematizam possíveis caminhos para a produção do conhecimento. Nesse sentido, estamos em consonância com Freire (1996, p. 96, grifo nosso) quando assevera: “fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles [...] é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada [...]. O que importa é que professor e aluno se assumam *epistemologicamente curiosos*.” Na abordagem DDL, então, não se trata simplesmente de “*cut out the middleman*” – eliminar o professor –, mas de reavaliar seu posicionamento, bem como o do aluno para que juntos, enquanto seres sociais e históricos, compartilhem e construam conhecimento.

A capacidade de poder decidir sobre a própria aprendizagem é, desse modo, algo construído em conjunto e não um processo acabado. Pensar na existência de uma autonomia absoluta é assumir a postura radical de que somos seres acabados, quando, na verdade, tomar consciência do nosso inacabamento é que nos faz seres em constante busca do conhecimento, já que a educação é um processo de busca permanente (FREIRE, 1996). Assim sendo, “inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, ‘programados’, mas, para aprender, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos” (FREIRE, 1996, p. 65).

Explorando um *corpus* de resumos científicos

Pelo que foi exposto, observa-se que o grande desafio para implementar a abordagem é fazê-la chegar à sala de aula. Vimos, além de outros aspectos mencionados, que um impedimento está no próprio desconhecimento de muitos educadores, os quais sequer ouviram falar da utilização de *corpora* no ensino. À vista disso, tendo em mente a formação de licenciandos em Letras, também aprendizes de LE, especialmente aqueles em processo de iniciação na pesquisa acadêmica, é que objetivamos, com esta proposta, oferecer subsídio para aplicação de uma versão *soft* da abordagem DDL, visando o enriquecimento da competência lexical do público em questão.

Apesar de o foco ser o estudante iniciante na pesquisa, como afirmado no início deste trabalho, salientamos que a proposta ora apresentada a ele não se limita. Desse modo, volta-se, de forma geral, à capacitação de professores em formação, os quais passam, respaldados pela abordagem DDL, a conhecer meios de exploração de um *corpus* em sala de aula, permitindo, independente da temática abordada, a replicação desse conhecimento. De forma mais específica, nossa proposta destina-se a um licenciando em Letras que, paralelamente ao interesse pelo ensino, desenvolve pesquisa acadêmica e vê-se diante da necessidade de escrever resumos científicos em língua inglesa – uma prática letrada exigida do estudante que começa seu percurso como pesquisador. Nesse contexto, o reconhecimento e a utilização de padrões lexicogramaticais mais recorrentes/convencionais e comumente empregados na redação acadêmica podem contribuir para o enriquecimento do repertório lexical de aprendizes de LE e, por conseguinte, na obtenção de melhorias ao redigirem esse gênero.

- | Abordagem orientada por dados: desafios e aplicações no ensino de LE

Nosso *corpus* constitui-se de resumos científicos da área de linguística, recolhidos de periódicos da biblioteca eletrônica *Scielo*¹¹. Foram 259 resumos em língua portuguesa e suas traduções em língua inglesa. Trata-se de um *corpus* paralelo, isto é, composto de textos originais e de suas respectivas traduções. Após fazer o *download* dos textos, os separamos em pastas distintas para cada língua e fizemos uma limpeza, retirando, por exemplo, a identificação de autoria. Feito isso, salvamos em formato .txt para que pudessem ser lidos pelo *Software WordSmith Tools* (SCOTT, 2012). Apesar de ser uma versão paga, pode-se ter acesso livre as suas ferramentas básicas (*Concord*, *KeyWords* e *WordList*).

Para averiguar as características do *corpus*, utilizamos a ferramenta *WordList*, que gera uma lista de palavras do *corpus*. Tanto a lista do *corpus* em inglês quanto a do *corpus* em português apresentam pouco mais de 37.000 palavras (*tokens*). Salvando-as em formato .lst e contrastando-as com as listas de palavras de um *corpus* de referência, obtém-se uma outra lista, a de palavras-chave, gerada pela ferramenta *KeyWords*, a qual apresenta as palavras que são mais características dos *corpora* sob análise. Para obtê-la, em inglês e em português, respectivamente, empregamos a lista dos *corpora* de referência BNC (*British National Corpus*)¹² e Corpus da Folha¹³. De posse desse vocabulário chave, é possível, por exemplo, observar vários pontos a serem problematizados, como mostraremos a seguir.

Levantamento de padrões lexicogramaticais

Inicialmente, de posse das listas de palavras-chave, o professor convidaria seus alunos para um breve exame da lista em português, conduzindo-os a refletir sobre as palavras que encabeçam a listagem (organizada por ordem de frequência). Os aprendizes logo perceberiam que a maioria são palavras lexicais típicas de resumos científicos, já que a ideia dessa lista é filtrar a lista geral de palavras, deixando justamente aquelas que são chave no *corpus*.

Notariam que um dos primeiros vocábulos, em português, é *artigo*, com 168 ocorrências, seguido, um pouco mais abaixo da listagem, por vocábulos do mesmo campo semântico, tais como *pesquisa*, *trabalho* e *estudo*. Em seguida, o professor solicitaria aos alunos que observassem, utilizando a ferramenta *concord*, os principais padrões lexicogramaticais com os quais tais vocábulos coocorrem. Os aprendizes, após algumas

¹¹ <http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt>

¹² <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

¹³ http://www.linguateca.pt/cetenfolha/index_info.html

observações, diriam que tais vocábulos colocam-se ao lado de dêiticos (*este, neste, o/a presente*), de verbos (*apresentar, discutir, analisar, examinar, buscar, pretender, descrever*) e antes de substantivo (*objetivo*). Além disso, concluiriam que aparecem na introdução do resumo, no qual, em geral, os objetivos do artigo costumam ser inseridos, conforme ilustra a figura:

N	Concordance
1	mação inicial do professor. O objetivo deste artigo é apresentar o Projeto Variação
2	objetos, promovendo novas identidades. Este artigo discute a noção de verdade
3	terialidade é lingüística e histórica. Neste artigo ilustramos o mérito da aplicação
4	segundas metades do século precedente. O artigo revisita, entre outras, hipóteses
5	internacionais do português. No presente artigo , discutimos alguns dados coletados

Figura 1 – Recorte da ferramenta *concord*

A partir dessa observação inicial, os aprendizes já teriam, minimamente, ideia de quais combinações lexicais costumam estruturar as partes iniciais de artigos científicos na área de linguística, o que já seria uma informação bastante útil aos que não costumam redigi-los. Mas, como precisam escrevê-los em língua inglesa, caberia averiguar como a comunidade de pesquisadores dessa área vem fazendo isso. Daí a necessidade do *corpus* em língua inglesa.

Dando continuidade à orientação, o professor pediria aos alunos que verificassem, no *corpus* em inglês, os padrões correspondentes daqueles até então levantados. Ao comparar as listas, não teriam dificuldades em encontrar vocábulos como *research, paper, article* e *study*. Novamente, uma busca com auxílio das ferramentas *concord, clusters* e *collocates* seria necessária. Os aprendizes constatariam que a unidade lexical mais utilizada para traduzir *artigo* é *paper*, mas que outras palavras como *article, study* e *research* também são empregadas. Entre os padrões mais recorrentes destacariam, outra vez, expressões dêiticas (*this, the present, in this*) seguidas de substantivo (*paper, article, study, research*) e de verbos (*aims to/at, study, intend, discuss, focus, show, analyze, examine, present, investigate, revisit, address, propose, describe, explain, seek*, entre outros). Examinando as palavras-chave, tanto da lista em português quanto da lista em inglês, o aprendiz poderia eleger vocábulos como verbos e substantivos característicos da área e consultar seu cotexto

- | Abordagem orientada por dados: desafios e aplicações no ensino de LE

nas linhas de concordância. Com essas informações, tomariam notas em seus cadernos, criando um pequeno banco de dados com as colocações mais recorrentes que possam auxiliá-los na escrita do gênero textual sob enfoque.

Usos de verbos seguidos de preposição e verbos frasais

Partindo das observações anteriores, um aprendiz poderia notar, por exemplo, diferenças de uso do verbo *to aim*, ora seguido da preposição *at*, ora da preposição *to*. Para esclarecer a dúvida, recorreriam às linhas de concordância na tentativa de chegar a uma resposta. Ao procurar por *aim** (*aims, aimed, aiming*) *at*, encontrariam 38 ocorrências e verificariam que em todas elas o verbo que segue a preposição estaria na forma infinitiva. Ao procurar por *aim** (*aims, aimed, aiming*) *to*, encontrariam 38 ocorrências, no entanto, para esses casos, o verbo seguido da preposição *at* estaria no gerúndio (*-ing*).

N	Concordance – AIMS TO	N	Concordance - AIMS AT
1	cript. The present article aims to analyze how	1	TRACT The present article aims at analyzing reco
2	Abstract This article aims to present the path of	2	Abstract The present essay aims at delineating a the
3	in history. This paper aims to demonstrate	3	practices. This paper aims at presenting partial res
4	Linguistics, this paper aims to discuss the notion	4	The present paper aims at discussing the questio
5	ironment. This paper aims to revisit the interge	5	in the novel. This paper aims at proposing a reflect

Figura 2 - Linhas de concordância para *aims to* e *aims at*

Ao interpretar as linhas, alunos e professores tentariam descobrir se há alguma diferença semântica entre os distintos usos ou se é apenas uma diferença de forma. Veriam que, no *corpus* em português, as correspondências para tais coocorrências são

o artigo/o trabalho objetiva ou *tem por objetivo*, com cerca de 132 ocorrências. Mapeariam ainda construções similares como em *o objetivo deste artigo/do trabalho*, cujas opções tradutórias em inglês mais frequentes são as estruturas coligacionais: *the purpose of, the aim of, the objective of* e *the focus of*.

A problematização do uso de *aims in/at* pode ser o gancho para discussão dos verbos que geralmente vêm seguidos de preposição. Recorrendo às linhas de concordância e pesquisando por preposições comuns, os aprendizes podem se deparar com tais verbos (*agree with, deal with, arise from, able to, access to, resort to, think about* etc). Esse pode ser o momento ideal para tratar também dos verbos frasais mais recorrentes nesses textos (*based on, draw on, focus on, look at, rely on, bring about, carry out, point out, find out*).

Um exercício envolvendo verbos frasais e verbos seguidos por preposição, que pode ser desenvolvido a partir do recorte das linhas de concordância, é o exercício “*fill in the blank*”. Editando as linhas de concordância, o professor pode omitir a preposição, criar um *handout* impresso e pedir aos alunos que completem as lacunas com as preposições que julgarem adequadas, como ilustrado a seguir:

Concordance – Verbos Frasais	Concordance - Verbos seguidos por preposição
1 Corpus based study was carried * for the	1 I conclude, agreeing * Ortega (2009) that a
2 mentioned and found *	2 how public translators deal
the relevance of this acad	* these conflicting
3 The results point	3 field of study that arises *
* the necessity of continued	an interface between
4 This paper, based * the theory of Systemic	4 metaphor that emerges * frequency based
5 Its draws * semiotic and Marxian tradit	studies
6 The article relies * the theoretical	5 the results obtained * the analysis lead us to
framework	6 we proceed to some claims * the current

Figura 3 - Linhas de concordância: verbos frasais e verbos seguidos por preposição

- | Abordagem orientada por dados: desafios e aplicações no ensino de LE

Usos de conectores

Ainda por meio da lista de palavras-chave, alunos podem fazer o levantamento de preposições e conjunções mais frequentes (*in, on, by, at, over* etc.) e examinar, pela ferramenta de concordância, quais são os conectores mais comuns em que tais preposições/conjunções aparecem. Certamente, encontrarão vários (**in**: *in the light of, in order to, in addition to, in conclusion, in terms of, in turn*; **on**: *one the one hand, on the other, on this field*; **by**: *by way of, by the use of, by means of, by this view*; **at**: *at least, at the same time*; **over**: *over the past*; **to**: *used to, due to, according to*; **as**: *as well as, as a sign of, as far as, as part of, such as, as a result of*). Além do levantamento e da busca por correspondentes, os alunos podem ser levados a discutir e agrupar os conectores encontrados conforme as relações (causa, decorrência, tempo, adição, exemplificação, concordância, comparação, entre outros) que estabelecem no texto.

Considerações finais

Com este artigo, refletimos acerca da Abordagem DDL, enfatizando, especialmente, os desafios para sua inserção no ensino de LE. Em um primeiro momento, vimos que os princípios essenciais da abordagem – primazia do dado, o papel do professor (e também do aluno) e o papel do ensino gramatical – são os principais desafios para implementá-la, haja vista que implicam mudanças na prática pedagógica que vão desde a instrumentalização de uma ferramenta nova à reavaliação da dinâmica professor/aprendiz em sala de aula.

Por meio de uma revisão teórica dos trabalhos de Boulton, verificamos que uma alternativa para sanar o problema estaria na integração da abordagem às atividades didáticas cotidianas. Apesar de concordar com essa visão, acreditamos tratar-se de uma medida paliativa e que exigiria, mesmo diante de uma versão mais *soft*, conhecimentos mínimos para aplicá-la. Dessa forma, posicionamos ainda em favor de mudanças a longo prazo, ou seja, mudanças de caráter político-pedagógicas concentradas na formação de professores, pela inserção de disciplinas nos currículos das instituições formadoras que enfatizem as TICs e CALL e, conseqüentemente, abordagens como a DDL. A nosso ver, apesar de esse ser o caminho mais árduo, é o que pode trazer a solução mais acertada, pois daria oportunidade para que os educadores pelo menos conheçam a gama de recursos disponíveis para que possam, posteriormente, avaliar sua eficácia e considerar a aplicação. Iniciativas a curto prazo também podem ser desenvolvidas na tentativa de criar uma ponte entre a abordagem, limitada aos ambientes institucionais de pesquisa, e outros níveis de

ensino. Essa ponte poderia ser construída a partir de cursos universitários de extensão, de aperfeiçoamento ou disciplinas optativas oferecidas à comunidade interna e externa, de modo que se estabeleça uma troca de conhecimentos e estratégias em conjunto, que possam ser pensadas para a inserção desse modelo em práticas educativas distintas. A difusão poderia, ainda, ser concretizada pela publicação de materiais didáticos e de artigos científicos resultantes desses cursos formativos.

Em um segundo momento de nossa discussão, relacionamos a noção de autonomia com a abordagem DDL, dado que aquela é considerada como uma das principais vantagens desta. Argumentamos que, embora haja por parte do aluno uma responsabilidade maior em relação ao seu aprendizado, não compactuamos com a ideia de que há uma autonomia absoluta, em razão de a busca do conhecimento, conforme Freire (1996), ser algo constante e que se dá sempre na dependência do outro, isto é, na relação dialógica estabelecida entre professores, alunos e demais sujeitos sócio-historicamente constituídos.

Finalmente, com propósito de ilustrar uma aplicação prática da abordagem, propusemos algumas sugestões de como trabalhar em sala de aula com um *corpus* de resumos científicos. Nossa exploração, mesmo que de forma breve, privilegiou padrões lexicogramaticais, no entanto, destacamos que essa investigação não se esgota aqui, muito mais poderia ser explorado, como tempos e vozes verbais mais recorrentes, usos de advérbios e de pronomes, estratégias de referenciação, características tradutórias, entre outros aspectos linguísticos que possam ajudar professores em formação e iniciantes na pesquisa acadêmica na escrita de um resumo científico em outra língua. Estudos contrastivos também poderiam ser conduzidos a partir da compilação de outros *corpora* constituídos de resumos de outras áreas do conhecimento e de outras línguas, a fim de se evidenciar as similaridades e diferenças em relação aos aspectos aqui abordados.

Vale a pena ressaltar que apenas sugerimos uma forma de exploração da abordagem, evidenciamos, assim, a necessidade de realmente colocá-la em prática no intuito de validar a sua aplicabilidade. Salientamos que as questões tratadas no *corpus* deste trabalho refletem o uso que a comunidade científica brasileira da área de linguística faz da língua inglesa na sua condição de língua franca, isto é, uma língua de comunicação global amplamente empregada por falantes que possuem línguas maternas distintas (SEIDLHOFER, 2005). Dessa forma, as características linguísticas da produção oral e escrita de falantes não-nativos nem sempre podem corresponder às características empregadas por falantes nativos. Caberia aos professores levar essa reflexão aos seus alunos, considerando que eles podem questionar se as construções com as quais se depararam são, de fato, empregadas por falantes/pesquisadores nativos. Essa seria uma outra tarefa a ser desenvolvida, cuja resposta poderia ser buscada via *corpora*.

- | Abordagem orientada por dados: desafios e aplicações no ensino de LE

Partindo da problematização do papel da língua inglesa enquanto língua franca, embora não tenha sido o objetivo desse artigo, pode-se problematizar a escrita acadêmica para além de um modelo de letramento – *modelo de habilidades de estudo* – que privilegie apenas o reconhecimento de aspectos formais da língua (LEA; STREET, 2014). Nesse sentido, as distintas manifestações mundiais da língua inglesa abrem perspectivas para se pensar a escrita acadêmica a partir de um *modelo de letramentos acadêmicos*, como defendido por Lea e Street (2014), em que é dada ênfase às relações identitárias, de produção de sentido e de poder (a exemplo das imposições linguísticas) que envolvem a escrita em contextos acadêmicos.

Concluimos nossa reflexão reiterando que, com este trabalho, mesmo que minimamente, almejamos chamar a atenção de professores em formação para as aplicações de *corpora* no ensino, de maneira que lhes seja possível conhecê-las, refletir sobre elas e poder direcioná-las para suas práticas pedagógicas futuras, sabendo-se que, no contexto curricular dos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil, pouca atenção é dada a tais questões. Sendo assim, apresentar a Abordagem já é um passo inicial para que tais educadores possam conscientizar-se de sua existência e avaliarem sua aplicabilidade.

Referências

ALLAN, R. Data-driven learning and vocabulary: investigating the use of concordances with advanced learners of English. **Centre for Language and Communication Studies Occasional Paper**, n. 66. Dublin: Trinity College Dublin, 2006.

ASTON, G. **Learning with Corpora**. Houston: Athelstan, 2001.

BENSON, P. Autonomy in language teaching and learning: state of the art article. **Language Teaching**, v. 40, p. 21-40, 2006.

_____. **Teaching and researching autonomy**. London: Pearson, 2011.

BERBER SARDINHA, A. P. Computador, corpus e concordância. In: LEFFA, V. J. **As palavras e sua companhia: o léxico e a aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 47-75.

BOULTON, A. Data-driven learning: reasonable fears and rational reassurance. **Indian Journal of Applied Linguistics**, v. 35, n. 1, p. 81-106, 2009a.

_____. Data-driven learning: on paper, in practice. In: HARRIS, T.; MORENO JAÉN, M. **Corpus linguistics in language teaching**. Bern: Peter Lang, 2009b.

_____. Data-driven learning: taking the computer out of the equation. **Language Learning**, v. 60, n. 3, p. 534-572, 2010.

BOULTON, A.; TYNE, H. Corpus linguistics and data-driven learning: a critical overview. **Bulletin Suisse de linguistique appliquée**, v. 97, p. 97-118, 2013.

CASSANY, D. Recursos lingüísticos en línea: contextos, prácticas y retos. **Revista Signos: Estudios de Lingüística**, v. 49, p. 7-29, 2016.

CONRAD, S. Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st century? **TESOL Quarterly**, v. 34, p. 548-560, 2000.

FITZPATRICK, A. Information and communication technology in foreign language teaching and learning: an overview. In: _____. **Information and communication technologies in the teaching and learning of foreign languages: state of the art, needs and perspectives**. Moscow: Institute for Information Technologies in Education (IITE), 2004. p. 10-26.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIELATOS, C. Corpora and language teaching: just a fling or wedding bells? **Teaching english as a second language – electronic journal**, v. 8, n. 4, p. 1-35, 2005.

HOLEC, H. **Autonomy in foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

JOHNS, T. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In: JOHNS, T.; KING, P. Classroom concordancing. **English Language Research Journal**, v. 4, p. 27-45, 1991a.

_____. Should you be persuaded: two samples of data-driven learning materials. In: JOHNS, T.; KING, P. Classroom concordancing. **English Language Research Journal**, v. 4, p. 1-16, 1991b.

KOHONEN, V. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In: NUNAN, D. **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 14-39.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Traduzido por Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Revista Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C. *et al.* **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

- | Abordagem orientada por dados: desafios e aplicações no ensino de LE

LEŃKO-SZYMAŃSKA, A.; BOULTON, A. **Multiple affordances of language corpora for data-driven learning**. Philadelphia: John Benjamins, 2015.

LITTLE, D. Freedom to learn and compulsion to interact: Promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In: PEMBERTON, R. *et al.* **Taking control: autonomy in language learning**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 203- 218.

_____. Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. **Innovation in language learning and teaching**, v. 1, p. 14-29, 2007.

MARTINS, M. O aprendizado movido por dados na sala de aula de línguas adicionais. In: MARTINS, M.; ZONI, M. **Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais**. Macapá: UNIFAP, 2016. p. 107-121.

MCCARTHY, M. Accessing and interpreting corpus information in the teacher education context. **Language Teaching**, v. 41, n. 4, p. 563-574, 2008.

MONZÓN, A. J. B.; FADANELLI, S. B. Leitura de textos especializados anglófonos no ensino técnico: idiosincrasias terminológicas e pedagógicas sob a perspectiva da linguística de corpus. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2016.

MUKHERJEE, J. Corpus linguistics and language pedagogy: the state of the art – and beyond. In: BRAUN, S.; KOHN, K.; MUKHERJEE, J. **Corpus technology and language pedagogy: new resources, new tools, new methods**. Frankfurt: Peter Lang, 2006. p. 5-24.

ORENHA-OTTAIANO, A.; ROCHA, J. M. P. Ensino de inglês como LE e contribuições pedagógicas de um glossário bilíngue de colocações. **Revista Signótica**, v. 27, n. 2, p. 485-509, 2015.

O’SULLIVAN, I. Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: the role of corpus consultation literacy. **ReCALL**, v. 19, n. 3, p. 269-286, 2007.

SANTOS, A. G. dos. **Working closely with corpora**: proposta de ensino de colocações adverbiais em inglês para negócios, sob a luz da Linguística de Corpus. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**: version 7. Stroud: Lexical Analysis Software, 2016.

SEIDLHOFER, B. Key concepts in ELT: english as a lingua franca. **ELT Journal**, v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: ROCHA, Jean Michel Pimentel. Data-Driven Learning Approach: challenges and applications in the teaching of foreign languages. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 135-153, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v14i3.1897>

Submetido em: 31/07/2017. | **Aceito em:** 09/11/2017.

TEACHING ENGLISH FOR AGRICULTURE THROUGH PROVERBS IN L1 AND L2

O ensino de inglês para agricultura através de provérbios em l1 e l2

Vivina Almeida Carreira¹
Odete Burgeile²

Abstract | This paper addresses the role of translation and mother tongue as fruitful teaching and learning resources in the case of English for Specific Purposes, particularly the study and translation of proverbs in the process of teaching and learning English for agriculture. Proverbs, as tradition handed down from generation to generation, act as a way of identifying, in different manners of expression, deep roots of cultural influence, as well as perceiving undercurrents of ideas – ethical, political, aesthetic, literary, scientific, etc. – in the history of peoples’ cultures. Agriculture is a rich field of proverbial heritage in most cultures, and so proverbs can most productively be used for various purposes within the English class. From conveying the difference between linguistic and cultural competence, linguistic and idiomatic meaning, literal and figurative language, written and spoken language to vocabulary acquisition and retention, proverbs can unfold in a multitude of classroom activities demonstrating their huge application potential and didactic power.

Keywords | English for specific purposes. Language teaching. Pedagogical translation. Proverbs. Specialised languages.

Resumo | Este artigo aborda o papel da tradução e da língua materna como recursos frutíferos de ensino e aprendizagem no caso do inglês para fins específicos, particularmente o estudo e tradução de provérbios no processo de ensino e aprendizagem de inglês para agricultura. Os provérbios, como tradição transmitida de geração em geração, atuam como forma de identificar, de diferentes maneiras de expressão, raízes profundas da influência cultural, bem como perceber as tendências subjacentes de ideias – éticas, políticas, estéticas, literárias, científicas, etc. – na história das culturas das pessoas. A agricultura é um campo rico de herança proverbial na maioria das culturas e, portanto, os provérbios podem ser utilizados de forma mais produtiva para vários fins dentro da aula de inglês. Ao mostrar a diferença entre competência linguística e cultural, significado linguístico e idiomático, linguagem literal e figurativa, linguagem escrita e falada para a aquisição e retenção de vocabulário, os provérbios podem se desdobrar em uma infinidade de atividades em sala de aula demonstrando seu enorme potencial de aplicação e poder didático.

Palavras-chave | Inglês para fins específicos. Ensino de línguas. Tradução pedagógica. Provérbios. Linguagens especializadas.

¹ Carreira. Polytechnic Institute of Coimbra. E-mail: vivina@esac.pt

² Burgeile. University of Rondônia. E-mail: odetebur@gmail.com

Introduction

The study of description, classification, etymology and pragmatics of proverbs is called paremiology (from Greek *παροιμία* – *paroimía*, “proverb”) and can be dated back to Aristotle’s times. In modern times, contrary to what one might expect, the continuity of this interest is clearly visible in the numerous articles, essays, papers, books, collections, associations and conferences that are dedicated to the study of proverbial texts applied in different fields of knowledge – sociology, anthropology, philosophy, cultural studies, linguistics, pedagogy, and translation studies, to name but a few.

The premise that proverbs play an important role in language teaching as they can be used as a means to acquire vocabulary as well as a means to gain cultural knowledge, metaphorical understanding and communicative competence is also present in many influential studies such as Hanzén (2007); Hulstijn (1992); Joe (1995); Hulstijn and Laufer (2001); and Nuessel (2003), among others.

Proverbs and sayings can be used in any stage of a lesson – as in warm-up activities, to present and practice lexical items and grammar structures, to practice pronunciation, to trigger a discussion or a debate, as a resource for project work or essay writing. Proverbial texts are short, funny and they often rhyme, making the learning process easier and more effective. Besides, they are also powerful instruments to provide cultural awareness.

The use of proverbs in language teaching also entails another kind of discussion that pertains to the use of mother tongue in foreign language teaching. The debate over the controversial theme of using translation in language teaching has been widely presented and summarized by several scholars, *inter alia* Richards *et al.* (1986); Duff (1989); Stern *et al.* (1992); Malmkjaer (1998); Cook (1998); Mahmoud (2006), and Butzkamm and Caldwell (2009).

These are the main issues that will be addressed in this study, which has been motivated by a continued experience in teaching scientific and technical English, particularly for first-year students of Agricultural Engineering. Being this field one with a strong proverbial heritage, the authors strongly propose and justify the resource of proverbs as tools for gaining linguistic, communicative and cultural competence.

The importance of proverbs

Closely linked to the cultural and linguistic history of a community, the proverb is a short, concise and sententious text, which is transmitted orally from generation to generation and eventually acquires the condition of an anonymous fixed text. Proverbs express views of the world, timeless truths that are generalized from regular actions and behaviors and widely accepted by the community. As a highly regarded paremiologist puts it, “a proverb is a short, generally known sentence of the folk which contains wisdom, truth, morals, and traditional views in a metaphorical, fixed and easily-remembered form and which is handed down from generation to generation” (MIEDER, 2004, p. 3).

The same scholar states that proverbs derive from a human need to communicate experience:

Proverbs fulfill the human need to summarize experiences and observations into nuggets of wisdom that provide ready-made comments on personal relationships and social affairs. There are proverbs for every imaginable context, and they are thus as contradictory as life itself. Proverb pairs like “*Absence* makes the heart grow fonder” and “*Out of sight, out of mind*” or “*Look before you leap*” and “*He who hesitates is lost*” make it abundantly clear that proverbs do not represent a logical philosophical system. But when the proper proverb is chosen for a particular situation, it is bound to fit perfectly and it becomes an effective formulaic strategy of communication (MIEDER, 2004, p. 1).

Contrary to what might be expected, modern society does not dispense with proverbs. As Mieder points out “proverbs are a significant rhetorical force in various modes of communication, from friendly chats, powerful political speeches, and religious sermons to lyrical poetry, best-seller novels, and the influential mass media. Proverbs are in fact everywhere, and it is exactly their ubiquity that has led scholars from many disciplines to study them from classical times to the modern age” (*ibidem*).

Proverbial texts are keepers of a cumulative and empirical knowledge that for centuries filled scientific knowledge gaps. There are proverbs that refer to every aspect of human life, feeling and thought. Their role in building the identity of the

- | Teaching english for agriculture through proverbs in I1 and I2

communities in which they emerge cannot be denied. The proverbial analysis gives us access to aspects that make up their worldview. That is, they allow us to interpret the experience of a given community through revelation of their food preferences and habits, their symbolic-religious capital, their prejudices, their weather forecasting methods and farming techniques.

The use of mother tongue and translation in language teaching

Not long ago, translation was still banned from the classroom and with that, the mother tongue was thought to have disappeared from the process of learning a foreign language. But, in fact, that is not possible. The mother tongue pervades all our cognitive acts. One cannot deny its omnipresence in any cognitive act, particularly well instanced in the involuntary translation that occurs in the process of learning a foreign language, by way of which the learner establishes spontaneous and unavoidable contrastive relations between the two linguistic systems. In learning a foreign language, comparing with the mother tongue is unavoidable. And that is not necessarily bad, in reverse, as stated by Duff:

We all have a mother tongue, or first language. This shapes our way of thinking, and to some extent our use of the foreign language (pronunciation, choice of words, tone, word order, etc.). Translation helps us to understand better the influence of the one language on the other, and to correct errors of habit that creep in unnoticed (such as the misuse of particular words or structures). And, because translation involves contrast it enables us to explore the potential of both languages – their strengths and weaknesses. (DUFF, 1989, p. 6)

According to Butzkamm (2003), our first language plays a role so important that it determines the way we learn other languages, as it builds the first base for reference. As he puts it, “we only learn language once” and he presents his theory:

Using the mother tongue, we have (1) learnt to think, (2) learnt to communicate and (3) acquired an intuitive understanding of grammar. The mother tongue opens the door, not only to its own grammar, but to all grammars inasmuch as it awakens the potential for universal grammar that lies within all of us. This foreknowledge is the result of

interactions between a first language and our fundamental linguistic endowment and is the foundation on which we build our Selves. It is the greatest asset people bring to the task of foreign language learning. For this reason, the mother tongue is the master key to foreign languages, the tool which gives us the fastest, surest, most precise, and most complete means of accessing a foreign language. (BUTZKAMM, 2003, p. 1-2)

Some of the authors that ascribe to mother tongue an important role in the foreign language classroom defend that it is particularly useful in an early age and at the beginning of the learning process (GREEN, 1970; ATKINSON, 1987). We have shown elsewhere (FIGUEIREDO, 2005, 2007), that translation is an efficient pedagogical tool particularly in the learning of a specialised language, and most useful at intermediate levels and in an adult stage, as students may take advantage of their cognitive abilities which they already use in their native language learning.

According to Cook, bilingualism-related activities “by relating new to existing knowledge, [...] will also give intermediate students a sense of confidence in what they know and of order in what they are learning” (COOK, 2010, p. 132). At an adult stage, the mother tongue can be used “to provoke discussion and speculation, to develop clarity and flexibility of thinking, and to help us increase our own and our students’ awareness of the inevitable interaction between the mother tongue and the target language that occurs during any type of language acquisition” (DUFF, 1989).

Titford (1983) also sees translation as a “problem-solving exercise” which raises students’ awareness by comparing and contrasting the mother tongue with the target language. Through this problem-solving, students can increase “their feelings for communicative appropriateness in the L2” (TITFORD, 1983, p. 56). Titford argues that his techniques are not alternatives to more communicative tasks, but have the potential to consolidate language and open the way to more communicative follow-up activities.

Mahmoud (2006, p. 30) argues that translation can be used as a productive means to learn new vocabulary in a second language and he advances a number of principles which support the use of translation in second language acquisition, namely, that translation uses authentic materials, is interactive, learner-centered and promotes learner autonomy. Other scholars have similarly identified own-language use as the most effective way of learning vocabulary, via learners’ use of bilingual dictionaries and also as a teaching strategy (*inter alia* BENSON, 2003; LEONARDI, 2010; NATION, 2003; LAUFER; GIRSAI, 2008 and HALL; COOK, 2012).

- | Teaching english for agriculture through proverbs in I1 and I2

The use of proverbs in language teaching

Many scholars consider that proverbs should be used in teaching as didactic tools because, as Mieder (2004, p. 146) puts it, “they belong to the common knowledge of basically all native speakers, they are indeed very effective devices to communicate wisdom and knowledge about human nature and the world at large”. When it comes to foreign language teaching and learning, the use of proverbs is strongly recommended by various scholars who call attention to some characteristics of these texts that enhance foreign language learning in a wide range of areas: grammar and syntax, phonetics, vocabulary development, culture, reading, speaking and writing (BYRAM *et al.*, 2002; HANZÉN, 2007; MITCHELL, 2014). Mieder (2004, p. 147) states that:

Proverbs also play a major role in the teaching of English as a second language, where they are included as part of metaphorical and cultural learning. Obviously it behooves new speakers of English to be acquainted with proverbs and other phraseological units for effective communication. As instructors plan the curriculum and devise textbooks for teaching English as a second language, they should choose those proverbs for inclusion that are part of the Anglo-American paremiological minimum. It is the proverbs that are in use today that ought to be taught.

Litovkina (2000 *apud* HANZÉN, 2007) also states that proverbs, more than being an important part of culture are also a significant tool to effectively communicate and to comprehend different spoken and written discourses. Litovkina’s most important argument is that the person who does not acquire competence in using proverbs will be limited in conversation, will have difficulty to comprehend a wide variety of printed matter, radio, television, songs etc., and will not understand proverb parodies which presuppose a familiarity with a stock proverb.

Communicative and cultural competence

The learner of a foreign language needs to be aware of its cultural idiosyncrasies in order to communicate effectively. Communicative competence requires not only knowledge of the vocabulary and the grammar of a language, but also to know how to use it adequately in different sociocultural situations. To learn a proverb fully entails much more than to understand its meaning; “the real linguistic task begins when the language learner attempts to learn when and how to apply the proverb to a concrete communicative situation” (NUESSEL, 2003, p. 399).

Teaching a foreign language can only be successful by developing learners’ cultural awareness, and one possible approach to that is using authentic texts. There are many examples of authentic texts that can be successfully used in class, e.g., short stories, newspaper articles, poems, advertisements, leaflets, brochures, announcements, etc. But proverbs are the shortest examples of authentic texts.

Raymond (1948) also presents strong arguments for using proverbs as a teaching device. Proverbs are not only melodic and witty, possessed with rhythm and imagery; proverbs also reflect “patterns of thought” (RAYMOND, 1948, p. 522). As proverbs are universal, there are similar proverbs in different nations that have related cultural patterns. E.g. All cats are grey in the dark (whose Portuguese equivalent displays a subtle variation (*De noite todos os gatos são pardos*), which suggest a universal value that beauty is unimportant. Or, A bird in the hand is worth two in the bush (*Mais vale um pássaro na mão do que dois voando*) with the universal meaning that one should not trade the certain for the uncertain.

In some cases, similarities can occur at the phraseological level and at other times at the semantic level. There is not always a direct correspondence, so the proverbial text is a way of demonstrating that the translation cannot be literal, allowing to compare and contrast L1 with L2. A good exercise for students is to explore a few examples of proverbs with the same meaning, but with nonexistent lexical equivalence. E.g.: The grass is always greener on the other side of the fence (*A galinha da vizinha é sempre melhor que a minha*); The early bird catches the worm (*Deus ajuda quem cedo madruga*).

Another good worksheet would be to ask the students to compile a list of proverbs on the same topic and with the same or similar meaning. E.g., Sow the

- | Teaching english for agriculture through proverbs in I1 and I2

wind and reap the whirlwind (*Quem semeia ventos colhe tempestades*)/ As you sow, so shall you reap/One man sows and another reaps/ As you make your bed so you must lie on it.

Proverbs can also be used to show that each culture has their own set of proverbs and that they also translate geographical and weather idiosyncrasies, as can be illustrated with the Brazilian adaptation of a general proverb for the region of Ceará – *Abril, águas mil, ou coadas por um funil* (In April a thousand waters, or strained through a funnel), alluding to the climatology of Ceará where there may be as much rain as almost none.

On the other hand, the use of proverbs also provides a historical perspective of the traditions of a culture as “many proverbs refer to old measurements, obscure professions, outdated weapons, unknown tools, plants, animals, names, and various other traditional matters” (MIEDER, 2004, p. 137). A good example of how to use a proverb to demonstrate historical relevance and also that some proverbs are not universal but pertain to only one or two cultures is the Portuguese proverb *De Espanha nem bom vento nem bom casamento*, which means: “From Spain, neither good wind, nor good marriage”, which contains in itself centuries of history of unfriendly relations between the two countries, which at present does not occur. This example can be used to deconstruct this misconception, and to show that proverbs sometimes suffer from a chronological fixity and cease to make sense, being nevertheless useful to foster critical thinking.

The proverbial text allows thus to detect and analyze evidence of prejudices and misconceptions, opening the way to their deconstruction. Raymond challenges learners: “Let each student seek and discover meanings, beauty or wit or culture in his own manner by suggestion and inference in accordance with his background” (RAYMOND, 1948, p. 523). More recently, Byram *et al.* have further deepened the sense of a teaching-learning process based on awareness of the intercultural dimension and its positive social effects:

The intercultural dimension is concerned with - helping learners to understand how intercultural interaction takes place, - how social identities are part of all interaction, - how their perceptions of other people and other people’s perceptions of them influence the success of communication - how they can find out for themselves more about the people with whom they are communicating (BYRAM *et al.*, 2002, p. 10).

Linguistic and figurative meaning

Communicative competence is connected to both cultural knowledge and metaphorical understanding. We can use proverbs to exemplify grammatical issues, to establish contrastive relations between different linguistic systems, to practice pronunciation, to teach vocabulary, to exercise creative language but, above all, we can use them to approach figurative meaning.

Figurative language includes metaphors, similes, sayings and proverbs and is a part of everyday language and it is often a problem to foreign language learners due to its underlying metaphorical nature. Failing to understand figurative language can cause misunderstanding and miscommunication or cognitive breakdown towards a text or a speech and ultimately, it can result in frustration and demotivation. Some scholars argue that one way of developing figurative and metaphorical understanding is by using proverbs in the teaching of a foreign language, as “the vast majority of proverbial sayings are metaphorical” (GIBBS; BEITEL, 2003, p. 116) and because a characteristic of proverbial language is its extensive reliance on figurative speech (NUESSEL, 2003, p. 402). Good examples of proverbs to explain denotative and figurative meanings would be: An old ox makes a straight furrow (Someone who is old will usually be more experienced in everything) or Don't count your chickens before they hatch (Do not count on something before it happens).

Vocabulary acquisition and retention

To learn a new word – and retain it – entails much cognitive effort on the part of the students. For as many different strategies and techniques we may use, their effectiveness depends on many variables and one of the most important of them is the extent to which the students engage in continuous, active and systematic study of the target vocabulary. One of the problems that students mostly face is that they easily forget the newly learned words. A proverb is usually recognized by the fixed, often short form and contains frequently used vocabulary, and therefore is quite easy to memorize (BAHARIAN *et al.*, 2014).

- | Teaching english for agriculture through proverbs in I1 and I2

As far as vocabulary retention is concerned, Hulstijn (1992) demonstrated that target vocabulary items were retained significantly longer when their meanings were correctly inferred than when they were explained. Joe (1995) advanced that the retention of unfamiliar words was significantly facilitated when students engaged in a text-based task that demanded a higher level of generativity. In the same line, Hulstijn and Laufer (2001) demonstrated that students who participated in a composition task could retain target words better than those engaged in a reading comprehension or fill-in task.

Teaching vocabulary through using proverbs can be an effective technique. As part of formulaic language, proverbs can inspire fluent and natural language production and cause students to be more motivated as they are learning authentic language, which they can use in both oral and written communication.

Class activities

Working with proverbs can help to diversify the educational process. Proverbs are pregnant with meaning and can be decoded, read, and interpreted in many different ways. Their potential for multitasks (coding, decoding, interpretation, translation, etc.) is huge. Besides providing a way into grammar and linguistic items (e.g. No news is good news), they can help in forming critical thinking and can convey intercultural awareness as they are carriers of wisdom and values from different cultures.

There are many activities that can be developed in a foreign language class. Interpretation exercises can be carried out wherein the teacher asks a student to tell a proverb in his/her mother tongue asks another student to translate it into English and asks the class to interpret the proverb in English. To find the English equivalence of a proverb in the students' mother tongue (or vice-versa) is always a very challenging and motivating activity. Other activities can be to match the part one with part two, fill-in the blanks, write a paragraph with an English proverb as a topic sentence, make up a story for a proverb, etc.

Agriculture – a rich field of proverbial heritage

Agriculture is certainly a rich field of proverbial texts, there being proverbs in most civilizations about farming techniques, animal husbandry, the weather and time in relation to crop production, and most of the times these proverbs contain literal and metaphoric meanings.

Within the scope of the English for Specific Purposes class with undergraduate students taking an Agriculture Engineering degree, a project work was carried out involving proverb study that lasted for 4 months, occupying the last part of the lessons. Each month, each student had to introduce a Portuguese farming-related proverb, explain its meaning, developing paraphrasing skills, and the whole class would have to find out its equivalent in English. Comparison between the two proverbs was encouraged on the basis of establishing the differences and similarities between the two languages and cultures.

As a follow-up activity, each student would fill-in a worksheet designed to generate a wordbook/thesaurus, which included both formulations of the proverb, its explanation/paraphrase as well as words connected to the topic – nouns, adjectives and verbs (Table 1).

Students from abroad contributed with proverbs from their countries. By the end of the term, the class managed to gather ninety-six farming-related proverbs in Portuguese and in English and benefited from generating a wordbook of related vocabulary. In the end, the proverbs, in both languages, were written in broad bands and placed on the walls of the classroom, which was also a motivating final element to it.

- | Teaching english for agriculture through proverbs in I1 and I2

Table 1 - Example of a worksheet designed in this project to generate a wordbook from proverbs

Proverb		English translation or paraphrase
<i>A cavalo dado não se olham os dentes.</i>		Do not look a gift horse in the mouth.
Related denotative and figurative words		
Nouns	Adjectives	Verbs
Equids (donkeys, zebras)	mammal	to give, gave, given
teeth	odd-toed ungulate	to ride, rode, ridden
mare	wild	to domesticate, d, d
breed	domesticated	to castrate, d, d
locomotion	equestrian	to breed, bred, bred
colt	equine	to gamble, d, d
foal	feral	to jump, ed, ed
filly	extinct	to groom, ed, ed
yearling	relict	to graze, d, d
gelding		
stallion		

Source: produced by the authors

Final considerations

This work aimed to show the didactic power of proverbs. As there aren't always exact equivalences, it can be showed to the students that the translation of a formulaic expression must be made on the basis of an equivalent expression in the target language and not on a literal way; at the same time, it showed them that the translation of formulaic expressions requires more cultural knowledge than the non-formulaic expressions.

By looking for equivalent versions of the proverbs, students can also expand their vocabulary knowledge and as they write the different words down, it allowed for more retention, as well as more awareness of the different morphologic categories of words.

By discovering the cultural and traditional values underlying the literal words, students can have the opportunity to work out the similarities and differences between two cultures that are reflected through their proverbs. From these, they are able to build cross-cultural knowledge that can effectively serve their communicative purposes in daily-life as well as in professional and international contexts.

References

- ATKINSON, A. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**, 41/4, p. 241-247, 1987.
- BAHARIAN, E.; REZAI, M. J. The effect of proverbs on learning vocabulary through visual organizers. **International Journal of English Language Teaching**, v. 2, n. 4, p. 16-32, 2014.
- BENSON, P. Learner autonomy in the classroom. In: NUNAN, D. (Ed). **Practical English Language Teaching**. New York: McGraw-Hill, 2003. p. 289-308.
- BUTZKAMM, W. We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. **Language Learning Journal**, n. 28, p. 29-39, 2003.
- BUTZKAMM, W.; CALDWELL, J. **The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2009.

- | Teaching english for agriculture through proverbs in I1 and I2

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

COOK, G. Use of Translation in Language Teaching. In: BAKER, M. (Ed). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London: Routledge, 1998. p. 117-120.

COOK, G. **Translation in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

DUFF, A. **Translation**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

FIGUEIREDO, V. A. tradução como recurso no ensino do Inglês técnico-científico. **Specific. Revista de Inglês para Fins Específicos**, 2, p. 93-100, 2005.

FIGUEIREDO, V. A. dimensão pragmática da tradução no ensino-aprendizagem da língua estrangeira especializada. **Tradução e Comunicação. Revista Brasileira de Tradutores**, 16, p. 101-107, 2007.

GIBBS, R. W.; BEITEL, D. What proverb understanding reveals about how people think. In: MIEDER, W. (Ed). **Cognition, Comprehension and Communication. A Decade of North American Proverb Studies (1990-2000)**. Hohengehren: Schneider-Verlag, 2003. p. 37-52.

GREEN, J. The use of the mother tongue and the teaching of translation. **ELT Journal**, 24, p. 217-223, 1970.

HALL, G.; COOK, G. Own language in Language Teaching and Learning: State of the Art. **Language Teaching**, 45/3, p. 271-308, 2012.

HANZÉN, M. When in Rome, Do as the Romans Do – Proverbs as a Part of EFL Teaching. 2007. Disponível em: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:3499/fulltext01.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

HULSTIJN, J. H. Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental learning. In: ARNAUD, P.; BEJOINT, H. (Ed). **Vocabulary and Applied Linguistics**. London: MacMillan, 1992. p. 113-125.

HULSTIJN, J. H.; LAUFER, B. Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. **Language learning**, 51(3), p. 539-558, 2001.

JOE, A. Text-based tasks and incidental vocabulary learning. **Second Language Research**, 11, p. 149-158, 1995.

LAUFER, B.; GIRSAI, N. Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A case for Contrastive Analysis and Translation. **Applied Linguistics**, 29(4), p. 694-716, 2008.

LEONARDI, V. **The role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From Theory to Practice.** Bern: Peter Lang, 2010.

MAHMOUD, A. Translation and Foreign Language Reading Comprehension: A Neglected Didactic Procedure. **English Teaching Forum**, n. 4, p. 28-34, 2006.

MALMKJAER, K. (Ed.). **Translation and Language Teaching. Language Teaching and translation.** Manchester: St. Jerome Publishing, 1998.

MIEDER, W. **Proverbs: A handbook.** Westport: Greenwood Publishing Group, 2004.

MITCHELL, C. The potential of metaphor in ESL pedagogy. A pilot case study. **Connexions. International Professional Communication Journal**, 2(1), p. 75-87, 2014.

NATION, P. The role of the first language in foreign language learning. **Asian EFL Journal**, 5/2, p. 1-8, 2003.

NUESSEL, F. Proverbs and metaphoric language in second-language acquisition. In: MIEDER, W. (Ed.). **Cognition, Comprehension and Communication. A Decade of North American proverb Studies (1990-2000).** Hohengehren: Schneider-Verlag, 2003. p. 395-412.

RAYMOND, J. Proverbs and language teaching. **Modern Language Journal**, 32, p. 522-523, 1948.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching.** 1986.

STERN, H.; ALLEN, P.; HARLEY, B. **Issues and Options in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

TITFORD, C. Translation for advanced learners. **ELT Journal**, 37/1, p. 52-57, 1983.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: CARREIRA, Vivina Almeida; BURGEILE, Odete. Teaching english for agriculture through proverbs in I1 and I2. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 154-168, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v14i3.1876>

Submetido em: 30/07/2017. | **Aceito em:** 09/11/2017.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO, TIC E AUTONOMIA EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO¹

Literacy practices, ICTs and autonomy in university context

Cristiane Carneiro CAPRISTANO²
Tatiane Henrique Sousa MACHADO³
Mônica Cristina METZ⁴

Resumo | Este trabalho analisa relações entre Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e práticas de letramento de acadêmicos de duas universidades do Paraná, com o propósito de ponderar sobre o efeito dos usos de TIC para a autonomia dos estudantes. Foi aplicado aos estudantes um questionário, a fim de averiguar diferenças entre usos das TIC por iniciativa própria e aqueles feitos por proposição de docentes e, também, a existência de variação na interpretação feita pelos estudantes das práticas realizadas com ou sem TIC. As análises quantitativas e qualitativas permitiram constatar que todos os acadêmicos utilizam TIC por iniciativa própria, tanto em práticas cotidianas, como em acadêmicas. Quando essas atividades são propostas por docentes, em geral, restringem-se ao uso de *Moodle*, *Classroom* e a atividades que permitem o compartilhamento de arquivos e/ou envio de tarefas. Verificou-se, também, pouca variabilidade na interpretação feita pelos estudantes das práticas acadêmicas: eles entendem que as práticas com TIC são mais “fáceis” e “ágeis” do que as realizadas de forma “tradicional”, aderindo a uma orientação discursiva que avalia as TIC como necessariamente positivas. Entendida a autonomia no sentido freireano, ambos os resultados sinalizam que os usos das TIC feitos pelos acadêmicos pouco contribuem para a construção de sua autonomia.

Palavras-chave | Letramento acadêmico. Tecnologias da Informação e Comunicação. Autonomia.

Abstract | This paper aims to analyze the Information and Communication Technologies (ICTs) and the literacy practices of undergraduate students from two universities in Parana, with the objective of pondering on the effect of ICTs uses for the students' autonomy. The students were applied a quiz in order to verify the differences in the uses of ICTs by self-initiative and those made by professors' proposition and also to verify the existence of variation of interpretation made by students of the practices made with or without ICTs. The quantitative and qualitative analyses allowed the verification that all the undergraduate students use ICTs for self-initiative, both in their daily practices and in the processes of academic learning. When these activities are proposed by professors, in general, they are restricted to the use of *Moodle*, *Classroom*, and those which enable the sharing of files and/or sending tasks. We also verified little variability in the interpretation that students make of the academic practices: they understand that the practices with ICTs are “easier”, “faster” and “more pleasing” than the ones made in a “traditional” way, accepting a discursive orientation with assesses the ICTs as necessarily positive. Understanding autonomy in the freirean sense, both results signal that the uses of ICTs made by students do little to the construction of autonomy.

Keywords | Academic literacy. Information and Communication Technologies. Autonomy.

¹As reflexões desenvolvidas neste artigo, em parte, são caudatárias da participação das autoras em discussões promovidas pela professora Sophie Bailly, da Université de Lorraine (França), em disciplina ministrada na *Escola de Altos Estudos em Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização*, realizada na Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto (SP), no período de 20 a 31 de março de 2017, sob a coordenação da professora Fabiana Komesu.

² Capristano. UEM. Endereço eletrônico: cccpristiano@gmail.com

³ Machado. UEM. Endereço eletrônico: tatiane@prof.unipar.br

⁴ Metz. Unicentro. Endereço eletrônico: monicametz@gmail.com

Primeiras palavras

Pesquisas oriundas de diferentes áreas, especialmente da Educação e da Linguística, têm se dedicado a analisar como o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC, daqui em diante) produz efeitos sobre diferentes práticas sociais institucionalizadas de ensino e de aprendizagem. Enquanto alguns defendem a utilização das TIC como caminho óbvio e natural para o sucesso escolar ou acadêmico e para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, outros desconfiam do poder intrínseco dessa utilização, suspeitando que a mera instrumentalização por meio do acesso e do uso de ferramentas tecnológicas não é condição suficiente para carrear melhorias para a formação escolar e/ou acadêmica e, acrescentamos, para a construção da autonomia dos estudantes (cf. KOMESU; GALLI, 2014, p. 80).

Partimos do princípio de que, na contemporaneidade, tem-se conferido às TIC o poder de propiciar práticas de ensino e de aprendizagem mais autônomas, interessantes e relevantes – em função principalmente da diversidade de recursos e materiais disponibilizados na rede, em diferentes plataformas –, contudo, esse poder precisa ser mensurado por estudos que explorem, por exemplo, como diferentes sujeitos têm se apropriado dessas práticas e a partir de qual(is) enquadramento(s) eles interpretam essa apropriação.

Com base nesse princípio, o objetivo geral do presente estudo, de natureza qualitativa e quantitativa, é refletir sobre relações entre práticas de letramento realizadas por acadêmicos de diferentes cursos de graduação, de duas instituições (uma pública, outra particular) no interior do Paraná, e as TIC. Para tanto, buscamos analisar se os recursos utilizados por iniciativa dos estudantes diferem daqueles que são propostos, segundo os acadêmicos, pelos docentes e verificar como e se os estudantes observam diferenças entre as práticas propostas por meio de TIC e as tradicionalmente propostas pelos docentes. Serão consideradas, em especial, práticas que envolvem leitura e escrita. O propósito é ponderar sobre o efeito do acesso às (e do uso de) TIC para a autonomia dos estudantes.

Para o desenvolvimento deste estudo, nos ancoramos, principalmente, em pressupostos teóricos do quadro dos Novos Estudos de Letramento de Lea e Street (1999, 2014) e Street (1984, 1995), na perspectiva dos Multiletramentos (ROJO, 2013) e do Letramento Digital, na concepção de autonomia de Freire (2002), dentre outros. Numa leitura discursiva desses pressupostos, feita a partir de caminhos já trilhados, por exemplo, por Corrêa (2011) e Komesu e Galli (2014), consideramos a leitura e a escrita

como práticas sociais, cultural e historicamente determinadas, cujos significados variam em consonância com as condições de sua produção, com os contextos situacionais e institucionais nos quais emergem, com os gêneros discursivos nos quais são atualizadas etc. É por entendê-las sob esse ângulo que nos preocupa avaliar os sentidos sociais e históricos evocados pelas práticas sociais realizadas por meio das TIC na universidade, levando em consideração que essas práticas podem ou não se diferenciar das práticas sociais e históricas realizadas por meio eletrônico fora do contexto acadêmico.

Letramento acadêmico e autonomia

Neste trabalho, nosso interesse é investigar práticas de leitura e escrita acadêmicas na sua relação com as TIC sob uma perspectiva que se apoia em aspectos teóricos e metodológicos etnográficos e discursivos. Em razão dessa finalidade, delineamos, primeiramente, alguns pontos relevantes para entender a noção de *Letramento Acadêmico*, com base na exploração de três abordagens da escrita e do letramento em contextos acadêmicos descritos por Lea e Street (2014, p. 479), a saber: (a) o modelo de habilidades de estudo; (b) o modelo de socialização acadêmica e (c) o modelo de letramentos acadêmicos.

Esses três modelos recobririam três diferentes perspectivas de tratamento das práticas de escrita (e, conseqüentemente, de leitura) em contextos acadêmicos e/ou universitários, bem como nos níveis fundamental e médio de ensino. Segundo os autores, essas perspectivas, de forma mais ou menos acentuada, estariam hoje orientando a elaboração de currículos, a efetivação de práticas didáticas, bem como o desenvolvimento de pesquisas, nos mais variados contextos de ensino e de aprendizagem acadêmicos e/ou escolares.

No primeiro modelo, o foco das práticas de escrita e de leitura estaria no desenvolvimento de habilidades cognitivas e individuais do estudante, a partir do trabalho, sobretudo, com aspectos formais da língua. Nesse modelo, parte-se da pressuposição de que o desenvolvimento dessas habilidades é condição suficiente para que os estudantes se engajem em variadas práticas de leitura e produção escrita, acadêmicas ou não. No modelo de socialização acadêmica, as práticas de escrita e de leitura são baseadas em modelos de discurso e gêneros de determinadas esferas (principalmente acadêmicas). Supõe-se que a relativa estabilidade desses modelos é o que o estudante deve apreender, ou seja, ele precisa adquirir modos específicos de leitura, de produção escrita e de

interação que circulam nas esferas nas quais começa a atuar. Para Lea e Street (2014), trata-se, nesse sentido, de um processo de aculturação, no qual os estudantes desenvolvem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento características dos membros das comunidades disciplinares ou temáticas que desejam ou passam a integrar.

No terceiro modelo, de letramentos acadêmicos, as práticas de escrita (e, conseqüentemente, de leitura) são mais problematizadoras, uma vez que colocam

[...] em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. (LEA; STREET, 2014, p. 479)

Conforme Lea e Street (2014), os três modelos não são excludentes, mas sobrepostos, de modo que conhecimentos e habilidades provenientes dos três podem ser úteis a determinados contextos acadêmicos, como também, podem auxiliar pesquisadores a compreender práticas de escrita e de leitura desenvolvidas em um contexto universitário, como no caso de nossa pesquisa. No entanto, partilhamos da compreensão dos autores de que o modelo de letramentos acadêmicos, por considerar “relações entre poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas às práticas de letramento em quadro institucional específico” (LEA; STREET, 2014, p. 481) e, igualmente, por chamar a atenção para o caráter híbrido das práticas de letramento acadêmicas, não “completamente restritas às comunidades disciplinares e temáticas” (LEA; STREET, 2014, p. 481), constitui um ponto de vista mais produtivo para o exame de como diferentes acadêmicos têm se apropriado de práticas de leitura e escrita fundadas em recursos tecnológicos e de comunicação e a partir de qual (is) enquadramento (s) eles interpretam essa apropriação.

Nesse sentido, olhar para as práticas de letramento acadêmicas realizadas pelos estudantes e para os significados por eles mesmos atribuídos a essas práticas constitui uma forma de buscar compreender aspectos importantes do desenvolvimento do letramento acadêmico que não se restringem à descrição de habilidades cognitivas e individuais de leitura e produção escrita, nem mesmo à identificação de capacidades, individuais ou não, de reprodução de modos de falar, escrever, pensar e interagir em

práticas de letramento de certas comunidades disciplinares ou temáticas. Analisar o papel das TIC em diferentes eventos de letramento⁵ e o significado atribuído a esses eventos pelos próprios estudantes, sob uma perspectiva que considera relações entre poder, autoridade, produção de sentido e identidade, pode nos ajudar na compreensão de como essas tecnologias podem ou não estar auxiliando a promoção da autonomia.

Faz-se necessário, neste ponto, esclarecer qual conceito de autonomia guia nossas análises. Pensando, em especial, nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, entendemos a autonomia, no sentido freireano, como condição da qual se apropriam os sujeitos, na relação com outros sujeitos, que lhes permite criar representações sobre o mundo, a escrita e a leitura, pensar em estratégias para resolução de problemas com os quais se defrontam em suas práticas de leitura e de escrita e aprender a compreender a si mesmos e aos outros como sujeitos da história. Trata-se, nesse sentido, de uma condição assumida pelo sujeito na sua parceria com o outro que lhe outorga a possibilidade de distanciar-se de si e do outro, bem como de suas práticas e das práticas do outro para olhá-las com algum excedente de visão – ver, a esse respeito, Bakhtin (2003 [1979]). A autonomia, assim, é, antes de tudo, o “[...] amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 2002, p. 121).

A autonomia não se desenvolve, portanto, como consequência da obliteração do processo de ensino e da mera transferência da gestão e do controle do processo de aprendizagem para os estudantes, que passariam a “planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem”, como quer, por exemplo, Little (1991, p. 4). Não é, também, uma “habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem” (cf. HOLEC, 1981, p. 3). Concordamos com Paiva (2006) que essas interpretações – ingênuas, mas correntes – associam de forma equivocada autonomia à ausência de interferência externa e a escolhas (sobre *o que, como e quando* aprender) sem restrições.

Relativamente ao uso das TIC, a autonomia também não se reduz ao desenvolvimento de habilidades e de capacidades técnicas que permitiriam aos sujeitos usarem as TIC de forma competente, “por vontade própria” e livre de restrições ou, ainda, adaptem-se aos usos considerados mais corretos e eficazes para as comunidades disciplinares ou temáticas as quais desejam ou passam a integrar. Embora a autonomia associada ao uso das TIC suponha a apropriação, pelo sujeito, de um conjunto de saberes técnicos, essa apropriação é apenas uma dimensão da autonomia que efetivamente se

⁵ Entendemos evento de letramento na acepção de Heath (1982, *apud* STREET, 2014) como atividades particulares, regulares e repetidas em que o letramento, ou, mais propriamente, a escrita teria um papel, ou seja, equivale a “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, *apud* STREET, 2014, p. 173).

mostra quando os sujeitos assumem uma condição que lhes faculta a possibilidade de se distanciarem de forma crítica de si e do outro, de suas práticas e das práticas do outro, bem como dos aparatos técnicos nos quais se fundam essas práticas, avaliando-os a partir das injunções históricas do tempo e do espaço no qual estão imersos. Na contramão da interpretação da autonomia como capacidade ou habilidade individual de gestão e controle da aprendizagem, entendemos que as ações/práticas/attitudes autônomas são histórica e culturalmente construídas e dependem da relação que os sujeitos estabelecem com outros sujeitos e com os saberes e as técnicas dos quais se apropriam.

Neste trabalho, entendendo a autonomia sob esse viés, buscamos ponderar, até o ponto em que a análise dos dados nos permitir, sobre as relações entre as práticas de letramento realizadas pelos estudantes, as TIC e as diferentes formas de manifestação de ações/práticas/attitudes consideradas autônomas no que se refere aos processos de aprendizagem. Na sequência, dado o tipo de prática analisada neste estudo, tecemos considerações sobre os conceitos de Multiletramento e Letramento Digital.

Multiletramento e Letramento Digital

O conceito de Multiletramento tenta abarcar “dois tipos importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). A mesma autora acrescenta que convivemos com uma multiplicidade de produções culturais letradas e com um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes). Nessa perspectiva, assume-se a natureza interativa e colaborativa das práticas de uso da linguagem; a capacidade de essas transgredirem as relações de poder estabelecidas, especialmente, as de propriedade, e sua natureza híbrida e mestiça.

No que se refere ao conceito de Letramento Digital (LD), alguns autores consideram-no como um subtipo do letramento, dotado de uma especificidade que é a mediação via tela (SELFE, 1999); outros defendem a categoria genérica de multiletramento, a qual incluiria todas as estratégias (sejam impressas, digitais, manuscritas ou de outra natureza). Contudo, Buzato (2009) reconhece a necessidade de se cunhar o conceito de LD, dada a especificidade da mediação digital, que conteria hibridismo, possibilidade de conversa síncrona, utilização de recursos gráfico-textuais, necessidade de avaliação das respostas ao *site* de busca sobre determinada palavra, dentre outros. Entende assim que

[...] o melhor critério de especificidade para os LD que se nos apresenta talvez seja justamente sua propriedade de deixar ou fazer hibridizarem-se os seguintes elementos constitutivos de quaisquer letramentos: (i) formas de mediação (tais como a imprensa, o vídeo, a fotografia, o rádio, o cinema, etc.), (ii) sistemas de representação (tais como a escrita alfanumérica, as diversas linguagens imagéticas, os diversos tipos de cartografia e infografia, a música, etc.), (iii) gêneros, oriundos de diferentes esferas de atividade social e diferentes tradições culturais que se conectam via TIC, (iv) atitudes ou disposições frente ao texto (ler para procurar informação, ler para criticar, ler para se divertir, etc.), compartilhadas em eventos coletivos de LD e (v) letramentos diversos praticados por um mesmo sujeito que transita entre contextos culturais e de prática diferentes. (BUZATO, 2009, p. 21)

Para Soares (2002, p. 151), LD seria “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Nesse mesmo segmento, estudiosos como Lévy (1997) consideram que o ciberespaço traz modificações da relação com o saber, uma vez que esse espaço seria mediador de um tipo de inteligência coletiva, modificadora das funções cognitivas humanas. Assim, nas palavras do autor, “uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional” (LÉVY, 1997, p. 175).

Essas últimas observações, voltadas para a discussão acerca do impacto do LD nos indivíduos, podem inadvertidamente levar a uma “nova” teoria da grande divisão⁶, na qual seriam atribuídas qualidades e habilidades inerentes a sujeitos que utilizam os mecanismos digitais. Nesse sentido, Street (2012) chama a atenção sobre o perigo de cairmos no problema de reificação quando tomamos determinados conceitos em nossas análises:

Se identificarmos um letramento com um modo ou canal – letramento visual, letramento do computador –, então cairemos na armadilha de reificá-lo de acordo com a forma, deixando de levar em conta as práticas sociais ligadas à construção, aos usos e aos significados

⁶ Estudos tais como os de Goody e Watt (2003) entendem que a aquisição da escrita levaria ao desenvolvimento do raciocínio lógico e à compreensão do raciocínio dedutivo, conseqüentemente, aqueles que não a dominassem não seriam capazes de realizar tais conexões.

do letramento no contexto. [...] Gostaria de argumentar que são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo. (STREET, 2012, p. 73-74)

Sob essa perspectiva, Buzato (2009) também alerta para a necessidade de estudos que, semelhante ao presente, se destinem a analisar como os sujeitos se apropriam do LD, conferindo-lhe significados e valores. Deve-se, desse modo, empreender esforços para dar “menos ênfase ao meio ou superfície da escrita, a partir da constatação de que, por serem praticados ou discursados, os meios materiais nos quais se fixam (ainda que temporariamente) sistemas de representação, como a escrita, não têm necessariamente a força determinante que muitos estudos lhes atribuem” (BUZATO, 2009, p. 19). Como Buzato (2006, p. 16), supomos que

Por serem práticas sociais e não variáveis autônomas, os letramentos digitais tanto afetam as culturas e os contextos nos quais são introduzidos, ou que ajudam a constituir, quanto por eles são afetados, de modo que seus “efeitos” sociais e cognitivos variarão em função dos contextos socioculturais e finalidades envolvidos na sua apropriação.

Assim, compartilhamos da concepção de que LD pode ser considerado como “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC” (BUZATO, 2009, p. 22). Nesse sentido, reconhece-se a dinamicidade e a instabilidade do LD, uma vez que ele pode permitir “*descoleccionar* os ‘monumentos’ patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso* [...] de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens” (ROJO, 2012, p. 16, grifos da autora). Contudo, para que o LD tenha efeitos como os pontuados por Buzato (2009) e Rojo (2012), faz-se necessário “uma nova ética que não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissociam na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes” (ROJO, 2012, p. 16).

Lidar com a variabilidade do LD e com essa nova ética no ambiente escolar, cerceado por regras e limites, muitas vezes, ainda antigos, constitui um desafio a ser transposto pelas práticas docentes. É em razão desse desafio que se tornam cada vez mais prementes pesquisas como esta, nas quais se busque clarificar um pouco sobre o que

tem sido feito na sala de aula utilizando as TIC e, também, como os alunos interpretam as eventuais mudanças causadas por essa utilização.

O desenho da pesquisa

Elegemos como ferramenta de coleta de dados a aplicação de um questionário estruturado com explicitação dos objetivos da pesquisa aos participantes. O questionário foi composto por duas partes. A primeira consistiu em quatro perguntas de múltipla escolha acerca do uso de diferentes TIC em práticas sociais dentro e fora do contexto de sala de aula⁷. A segunda parte do questionário conteve duas perguntas abertas⁸.

O questionário foi aplicado em 2017 em turmas de diferentes cursos de duas universidades do Paraná, uma pública e uma privada. Somam, no total, 232 questionários respondidos, distribuídos da seguinte forma: 14 no 1º ano do curso de Sistemas da Informação (privada); 30 no 1º ano do curso de Odontologia (privada); 40 no 1º ano do curso de Pedagogia (privada); 70 no 1º ano do curso de Direito (privada); 40 no 1º ano do curso de Letras (pública); 14 no 2º ano do curso de Letras (pública) e 22 no 3º ano do curso de Letras (pública).

A aplicação do questionário a esse grupo se deu por entendermos que ele, embora particularizado pelo espaço sócio-geográfico no qual se inscreve, pode representar, com suas práticas e com as interpretações que constrói delas, práticas acadêmicas em nível nacional e internacional. Esse entendimento é fruto da convicção de que, em sua particularidade, esse grupo integra um processo sócio-histórico mais geral de disponibilização de tecnologias de informação e comunicação, de desenvolvimento de políticas públicas nacionais e internacionais de acesso a essas tecnologias e de inserção dos sujeitos em práticas que envolvem seus usos. Portanto, a nosso ver, as práticas acadêmicas via TIC desse grupo dão visibilidade a esse processo sócio-histórico e não apenas ao que acontece no espaço sócio-geográfico no qual essas práticas emergem.

7 A saber: 1. Você faz uso de redes sociais (Facebook, Instagram e WhatsApp ou outros) nas suas atividades diárias?; 2. Você usa, por iniciativa própria, as TIC (Facebook, Instagram, pesquisa em textos da internet, video-aulas, e-mail, outros) para realização de estudos?; 3. No seu curso, os professores utilizam TIC nas práticas pedagógicas (*Moodle*, Classroom, Facebook, Instagram, grupos de WhatsApp, blogues ou outros)?; 4. Os professores que usam as TIC propõem que tipos de atividades nesses ambientes? (compartilhamento de arquivos, produção textual colaborativa, fórum de debate, envio de tarefas ou outras).

8 A saber: 5. Como você avalia a contribuição das TIC para sua aprendizagem?; 6. Para você, de que forma as práticas de ensino e de aprendizagem realizadas com as TIC se diferenciam das práticas realizadas sem o uso (em sala de aula)?

- | Práticas de letramento, TIC e autonomia em contexto universitário

Resta acrescentar que a aplicação do questionário beneficiou-se do fato de duas das autoras serem professoras das respectivas turmas e, portanto, terem podido acompanhar a coleta dos dados.

A análise foi desenvolvida em duas direções: quantitativa e qualitativa. Quantitativamente, examinamos os dados obtidos a partir das perguntas 01 a 04, de múltipla escolha, com a finalidade de averiguar a existência (ou não) de diferenças entre usos das TIC por iniciativa dos próprios acadêmicos e aqueles feitos por proposição de docentes. Qualitativamente, analisamos os dados obtidos a partir das duas questões abertas do questionário, com a intenção de observar se existiria variação na interpretação feita pelos estudantes das práticas realizadas com ou sem TIC. Nas seções seguintes, apresentamos maiores detalhes da análise e os principais resultados obtidos.

O uso de TIC: um olhar para os dados quantitativos

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados quantitativos obtidos a partir das perguntas 01 a 04, de múltipla escolha. Esses dados foram submetidos à análise quantitativa simples (percentual) e à análise estatística por meio do Teste t, bicaudal (em nosso caso, comparação entre dois cursos). Esta última nos permite determinar se a variação encontrada nos resultados obtidos entre os cursos comparados é ou não diferente, estatisticamente. Para tanto, estabeleceram-se duas hipóteses:

$H_0: p_1 = p_2$ significa que *não há diferença entre as médias*, ao compararmos os cursos de Sistemas e Odontologia e demais cursos quanto ao uso das redes sociais: Facebook, Instagram, WhatsApp e Outros.

$H_1: p_1 \neq p_2$ significa que *há diferença entre as médias* dos cursos de Sistemas e Odontologia e demais cursos, quanto ao uso das redes sociais

Teste t - teste de paridade⁹

Cursos	1ª Pergunta	2ª Pergunta	3ª Pergunta	4ª Pergunta
	n = 4	n = 7	n = 6	n = 6
Sistemas/ Odontologia	-4,2938	-2.9740	-1.6005	-3.5751
Sistemas/ Pedagogia	-8,2952	-2.9952	-2.4799	-3.3338
Sistema/Direito	-4,4150	-3.6887	-2.3728	-3.9389
Sistema/Letras	-5,2627	-4.1391	-1.4633	-2.8471
Odontologia/ Pedagogia	-4,0117	-1.9410	-2.0318	-1.3241
Odontologia/ Direito	-3,9343	-3.5948	-2.0708	-3.1789
Odontologia/ Letras	-5,3611	-4.4426	-0.7947	-1.9366
Pedagogia/Direito	-2,7351	-3.8028	-1.5323	-4.1513
Pedagogia/Letras	-3,3661	-4.9401	0.0912	-1.4702
Direito/Letras	-3,1998	-1.9959	0.9439	0.8684

Em relação à pergunta número 01 (considerando-se o valor de $t = 3,18$), quando comparado o uso das mídias sociais no cotidiano, observamos que não há diferença estatística somente entre as médias dos cursos de Pedagogia e Direito (2,73), uma vez que este escore recai numa região na qual não rejeitamos a hipótese nula H_0 . Já em relação

⁹ Cada coluna corresponde a uma das questões aplicadas. Considera-se “n” o número de alternativas da questão. Os valores de t para cada questão: $t_1 = 3,18$; $t_2 = 2,44$; $t_3 = 2,57$ e $t_4 = 2,57$, considerando-se $p = 0,05$.

- | Práticas de letramento, TIC e autonomia em contexto universitário

à pergunta 02, na qual indagamos sobre o uso das mídias sociais por iniciativa própria nas práticas de aprendizagem, considerando-se o valor de $t = 2,44$, não há diferença estatística entre as médias dos cursos de Odontologia e Pedagogia (1,94) e entre Direito e Letras (1,99). Nos demais pares analisados, percebe-se diferença estatística entre as mídias utilizadas por iniciativa própria.

Na questão 03, indagamos aos alunos se seus professores faziam uso de TIC e quais tecnologias usavam. Considerando o valor de $t = 2,57$, de modo geral, não há diferença estatística entre todos os pares de cursos. Por fim, na questão 04 (considerando-se o valor de $t = 2,57$), relativa aos tipos de atividades realizadas, segundo os acadêmicos, por esses docentes por meio de TIC, não há diferença estatística somente entre as práticas do curso de Odontologia e Pedagogia (1,32); Odontologia e Letras (1,93) e Direito e Letras (0,86), nos demais cursos há diferença.

Esses achados permitem destacar que, nas práticas cotidianas, existe uma diversidade de usos das TIC, já que cursos de diferentes áreas, como Saúde (Odontologia), Humanas e Sociais (Direito, Letras, Pedagogia) e Exatas (Sistemas de Informação), de modo geral, usam diferentes tecnologias em atividades cotidianas e por iniciativa própria. Portanto, indiferentemente da área ou do curso, essas práticas variam. De forma semelhante, mesmo reconhecendo-se a diversidade de sujeitos “professores” que podem ser pressupostos nas respostas dos alunos, estatisticamente, não se percebeu diferença entre os pares de curso analisados, bem como nas propostas de atividades que, segundo os acadêmicos, são apresentadas por esses docentes. Sendo assim, pode-se considerar que os usos, embora diversos, não se constituem como “diferentes”. Esses resultados estatísticos nos conduziram à necessidade de avaliar os dados percentuais, a fim de verificar como as variáveis envolvidas estavam distribuídas considerando as particularidades de cada curso.

Em termos percentuais, de modo mais geral, em resposta à questão 1, analisando o uso das mídias sociais nas atividades diárias, notamos que todos os acadêmicos as utilizam, conforme gráfico a seguir:

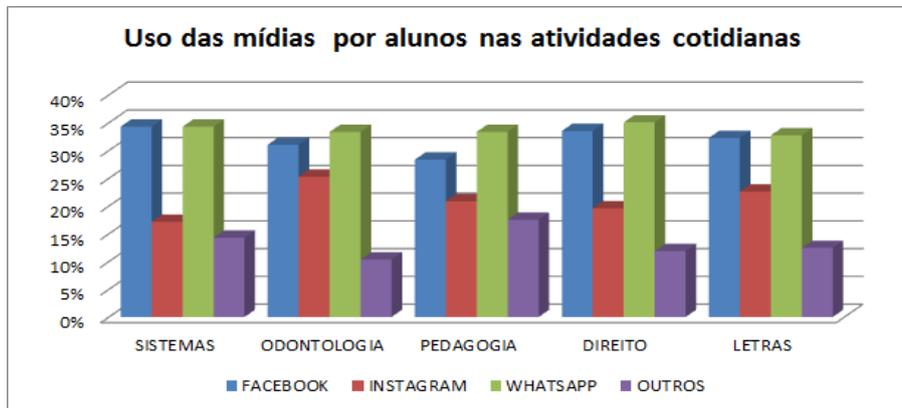


Gráfico 1 – Síntese do uso das mídias sociais nas atividades cotidianas

As mídias sociais perpassam de algum modo as diferentes práticas sociais de todos os sujeitos participantes, uma vez que todos dizem utilizar ao menos uma ferramenta do mundo digital. Entre as opções apresentadas no questionário, o WhatsApp foi a ferramenta mais utilizada, uma vez que, em termos percentuais, obteve-se um escore de 35% no curso de Direito e 33% nos cursos de Letras, Odontologia e Pedagogia. Por último, no curso de Sistemas de Informação, as ferramentas mais utilizadas foram WhatsApp e Facebook, ambas com o escore de 34%. Na sequência, observamos, também em termos percentuais, os usos das TIC pelos acadêmicos (por iniciativa própria) para estudos:

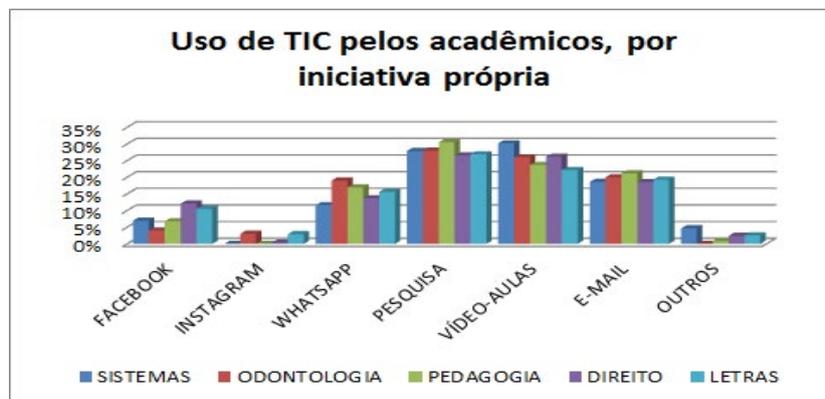


Gráfico 2 – Uso das TIC por iniciativa própria pelos acadêmicos pesquisados

Por iniciativa própria, a maioria diz utilizar mais de duas ferramentas digitais para estudos, destacando-se pesquisa de textos na internet: Pedagogia (31%), Sistemas e Odontologia (28%) e Direito e Letras (27%). A segunda ferramenta mais utilizada foi a vídeo-aula: Sistemas de Informação (30%), Odontologia e Direito (26%), Pedagogia (24%)

- | Práticas de letramento, TIC e autonomia em contexto universitário

e Letras (22%). Com base nesses dados, podemos compreender que, indiferentemente da área de estudo na qual os acadêmicos se inserem (Exatas, Sociais, Humanas e Saúde) ou do curso que frequentam (Sistema de Informações, Direito, Odontologia, Pedagogia ou Letras), o uso que fazem das TIC por iniciativa própria é semelhante.

Na sequência, Gráfico 3, sintetizamos quais tipos de recursos utilizados pelos professores nas atividades pedagógicas foram apontados pelos alunos como mais frequentes:

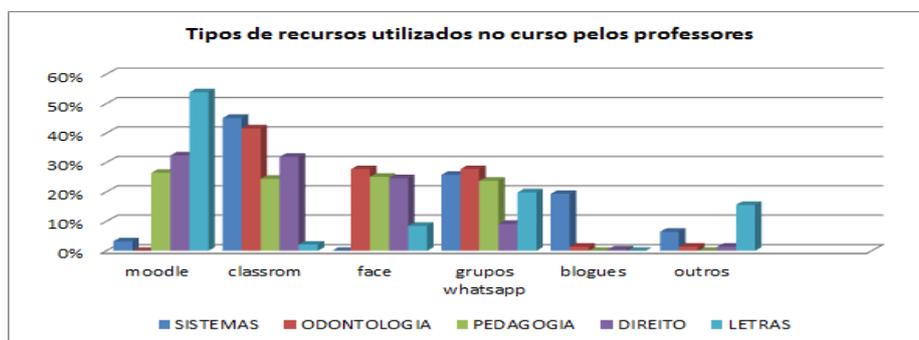


Gráfico 3 – Tipos de recursos utilizados pelos docentes nas atividades pedagógicas

Em relação à prática docente, todos os acadêmicos responderam que os professores utilizam ao menos uma tecnologia em suas práticas pedagógicas, destacando-se *Moodle* (54% no curso de Letras) e *Classroom*, com 45% no curso de Sistemas de Informação e 42% no curso de Odontologia. No curso de Direito, chamou-nos atenção a maior diversidade, uma vez que se obteve o percentual de 32% de utilização do *Moodle*, 32% do *Classroom* e 25% do *Facebook*¹⁰.

No Gráfico 4, sintetizamos os tipos mais frequentes de atividades propostas pelos docentes, segundo seus alunos:

¹⁰ Os cursos de Odontologia, Pedagogia, Sistema de Informações e Direito são, como antecipado, de uma instituição privada. Por determinação da própria instituição, o *Moodle* e o *Classroom* podem e devem ser usados pelos docentes em suas atividades didáticas. No período pesquisado, existia um incentivo institucional pela utilização do *Classroom*, fato que pode ter tido influência nas respostas dos alunos. Cabe destacar que, neste trabalho, não avaliamos a diferença entre os recursos usados pelos docentes em função de determinações institucionais e aqueles usados por iniciativa própria, uma vez que tal avaliação excede o escopo da pesquisa. Nosso interesse restringiu-se à observação do que os acadêmicos interpretam como mais recorrente, independente dos motivos dessa recorrência e, também, independente dessa interpretação corresponder ou não ao que efetivamente ocorre nas práticas pedagógicas.

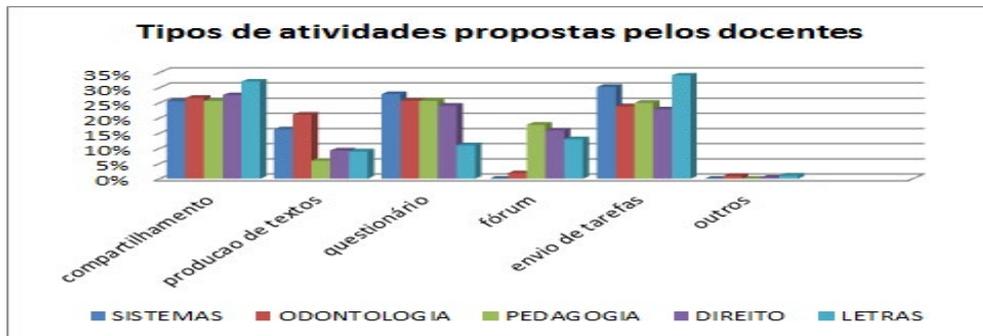


Gráfico 4 – Tipos de atividades propostas pelos docentes em diferentes cursos

Quanto às atividades, notamos que todos os docentes propõem, segundo seus alunos, pelo menos uma atividade por meio das TIC, destacando-se o envio de tarefas, amplamente utilizado nos cursos de Letras (34%) e Sistemas de Informação (30%), e o compartilhamento de arquivos, em Letras (32%) e em Direito (28%). A atividade de produção de textos colaborativa foi mais recorrente no curso de Odontologia (21%) e Sistemas de Informação (16%) que cursam, na mesma turma e instituição, a disciplina intitulada *Leitura e Produção de Textos*, ministrada por uma única docente. Além disso, o fórum de discussão foi a atividade menos utilizada pelos professores, segundo seus alunos, em todos os cursos pesquisados.

A partir desses resultados quantitativos (percentuais e estatísticos), pensamos ter condições de responder a um dos nossos objetivos de pesquisa, qual seja: verificar se diferem os recursos utilizados pelos estudantes por iniciativa própria daqueles que são, segundo os acadêmicos, propostos pelos docentes.

Podemos dizer, a partir dos resultados, que os recursos digitais utilizados mudam, sim, comparando-se a utilização por iniciativa própria e a proposta pelos docentes em contextos de ensino, uma vez que a variedade de recursos é maior quando estes são utilizados por iniciativa própria em diferentes práticas sociais, sejam elas ligadas às práticas de estudo ou não. Os recursos utilizados pelos docentes, na maioria dos resultados, são aqueles de natureza pedagógica, como as plataformas *Moodle* e *Classroom*. Recursos de natureza distinta, como redes sociais, que emergem de práticas sociais comumente não ligadas aos contextos de ensino e de aprendizagem formais, quando utilizados pelos docentes, na sua expressiva maioria, servem apenas como veículos de compartilhamento de arquivos e/ou envio de tarefas.

Esses resultados indicam que as TIC são ainda pouco exploradas nas práticas educacionais das quais participam esses acadêmicos. Além disso, mostram que o uso das TIC pelos docentes, como ele é visto pelos acadêmicos, é predominantemente

instrumental, uma vez que, em geral, as TIC apenas ocupam o lugar antes habitado por outras ferramentas (o da fotocópia, por exemplo). Nesse caso, o que se vê, portanto, é uma mudança do *meio*, do *instrumento*, mas, não efetivamente, uma mudança da *prática*.

Nessas práticas docentes, como elas se mostram para os acadêmicos, parece existir uma lacuna entre o *dizer* e o *fazer*: presença maciça de um dizer sobre as potencialidades das TIC convivendo com a presença também maciça de um fazer que explora muito parcialmente essas potencialidades. A exploração superficial do potencial das TIC nos leva a questionar até que ponto as práticas realizadas em contextos acadêmicos por meio delas podem ou não basear-se na problematização e na crítica das produções escritas e dos saberes institucionalizados – proposta subjacente ao modelo de letramentos acadêmicos de Lea e Street (2014) – e, nesse sentido, contribuir, de fato, para a construção da autonomia dos estudantes.

Esse questionamento liga-se também à preocupação em se atribuir aos mecanismos digitais o “poder” de desenvolver autonomia e criticidade, dada a extensa quantidade de conteúdos disponíveis na rede e o uso expressivo dos estudantes de pelo menos alguns desses mecanismos. Como assevera Buzato (2009, p. 23-24),

[...] o potencial desses letramentos [digitais] para a formação de cidadãos críticos não se manifestará, obviamente, apenas pelo contato dos sujeitos com o texto ou o meio. Como no caso dos letramentos ditos tradicionais, a criticidade estará sempre na forma como o texto é interpelado, e o meio praticado.

Dessa forma, a partir dos dados quantitativos analisados e da constatação de que os estudantes universitários do contexto pesquisado utilizam uma maior variedade de recursos digitais por iniciativa própria, bem como a constatação de que a maioria dos docentes, segundo a visão dos acadêmicos, se restringe ao uso de determinados recursos pedagógicos, apontamos para a necessidade de reflexão acerca das práticas com auxílio de TIC realizadas no contexto universitário, uma vez que essas podem estar se desenvolvendo à margem da perspectiva dos multiletramentos, de forma superficial e não problematizadora.

TIC: encontros e desencontros – um olhar para os dados qualitativos

A partir dos resultados expressos na seção anterior, que apontaram a utilização de diferentes TIC nas práticas sociais dos universitários, nesta seção, analisamos dados qualitativos obtidos a partir de duas questões abertas do questionário: (a) *Como você avalia a contribuição das TIC para sua aprendizagem?* (b) *Para você, de que forma as práticas de ensino e aprendizagem realizadas com as TIC se diferenciam das práticas realizadas sem o uso (em sala de aula)?*

Em relação ao questionamento de (a) *“Como você avalia a contribuição das TIC para sua aprendizagem?”*, as respostas, de modo geral, atribuíram um valor positivo ao emprego das TIC na aprendizagem, destacando, explícita ou implicitamente, potencialidades, como “facilidade” e “agilidade”:

***Praticidade** seria a principal definição. Contribui muito, pois além das TIC oferecerem conteúdos mais lúdicos, de maneiras diferentes, é uma forma de aproveitar o uso pessoal dessas tecnologias, adaptando-as também ao meio acadêmico (Letras - 2ª série - S07).*

***Agiliza** na hora de tirar dúvidas em sala de aula, nos proporciona acesso a uma vasta gama de conhecimento e se a pessoa sabe como utilizá-la é muito importante. (Letras - 2ª série - S09).*

As TIC são muito importantes e são de grande valia para o ensino, principalmente pelo Moodle e pelo e-mail é passado atividades e material de leitura, outra coisa muito importante, é que mesmo as pessoas que não tem internet ou computador em casa podem usar os da faculdade (Letras - 3ª série - S20).

*De grande valia, pois a acessibilidade se torna **fácil** em pouco tempo podemos pesquisar vários sites; artigos; para completar a pesquisa. (Letras 1ª série - S39).*

*Ótima, pois **facilita** na produção de textos na correção dos erros de grafia, **facilita** na busca por respostas, de envio dos trabalhos, na comunicação entre professor e aluno, na hora de fazer perguntas aos alunos. (Pedagogia - 1ª série - S4).*

*Excelente, pois quando não consigo compreender o conteúdo em sala de aula, por falta de concentração, eu **pesquisei** a internet, olho os materiais no e-mail da turma e também assisto vídeo-aulas. (Direito - 1ª série - S02).*

*Acredito que a utilização da TIC são importantes, e auxiliam na aprendizagem. Essas tecnologias **facilitam** no estudo (para pesquisas, formulários online) e também na*

- | Práticas de letramento, TIC e autonomia em contexto universitário

comunicação entre o aluno e o professor e o aluno com a própria instituição (Odonto - 1 série - S19).

*As TIC têm grande importância, pois **facilitam o acesso à informação** (Sistemas - 1 série -S10).*

Esses excertos¹¹ ilustram características consideradas positivas pelos estudantes, bastante recorrentes em todos os cursos pesquisados: agilidade, praticidade, dinamismo, acesso a uma infinidade de conteúdos (pesquisas), facilitação da comunicação entre professor-aluno ou entre aluno-aluno. Essa avaliação feita pelos acadêmicos da contribuição das TIC para a aprendizagem vincula-se a uma orientação discursiva – já presente na própria pergunta feita a eles, comentada mais adiante – que avalia as TIC como necessariamente *positivas*, sem questionar os limites e as potencialidades de sua atuação em ambientes escolares e/ou acadêmicos. De forma paradoxal, os mesmos acadêmicos que afirmam serem as práticas com o auxílio das TIC facilitadoras e transformadoras dizem que os poucos recursos utilizados pelos docentes servem predominantemente como veículos de compartilhamento de arquivos e/ou envio de tarefas, ou seja, como forma de transposição da fotocópia para um mecanismo apenas supostamente menos oneroso e mais rápido.

Dentre as características das TIC consideradas positivas para os estudantes, uma se destaca para nós: aquela que se refere à possibilidade de contato com “uma vasta gama de conhecimento”. A esse respeito, concordamos com Rojo (2012, p. 24-25, grifos nossos) que

[...] a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi) letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de *controle unidirecional da comunicação e da informação* (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades).

A partir dos resultados qualitativos, podemos perceber uma tentativa de rompimento com o controle unidirecional da informação quando os estudantes dizem utilizar as TIC por iniciativa própria para estudos e pesquisas de textos e/ou de vídeo-

¹¹ Todos os excertos foram transcritos do modo como foram registrados pelos estudantes, sem nenhuma alteração/correção.

aulas na internet, por exemplo. Poderíamos dizer que aqui se manifesta uma atitude que sinaliza uma prática de letramento relativamente mais autônoma.

Essa atitude de utilizar recursos diferentes daqueles propostos pelos docentes parece indicar também a necessidade de o meio acadêmico considerar de forma mais efetiva e problematizadora outras práticas de letramento que constituem as práticas sociais dos estudantes. Assim, *“aproveitar o uso pessoal dessas tecnologias, adaptando-as também ao meio acadêmico”* pode ser uma direção para o desenvolvimento do letramento acadêmico no plural, sem deixar que essa “adaptação” recaia na mera transferência de práticas canônicas para outros meios, adaptação ilustrada na fala seguinte – também uma resposta à pergunta que estamos analisando –, que corrobora o nosso questionamento da seção anterior sobre a natureza e a forma de trabalho com recursos digitais:

O uso de tecnologias está muito associado à sala de aula física – um professor compartilha via Moodle ou e-mail um texto a ser lido ou pede a realização de uma tarefa, que deve ser realizada em um destes ambientes. Esta prática mostra-se como uma alternativa mais rápida e barata do que “o texto estará no xerox”, como é tão frequente no nível em que estamos (Letras - 3ª série - S25).

Ainda com relação ao questionamento de (a) *“Como você avalia a contribuição das TIC para sua aprendizagem?”,* observamos, também, que, de um modo geral, todos os acadêmicos avaliam a contribuição das TIC tendo em vista a aprendizagem de “conteúdos” de sala de aula, embora a questão não sinalizasse somente esse tipo de aprendizagem, ou seja, de saberes acadêmicos, baseados em atividades propostas pelos docentes. Essa avaliação recorrente dos acadêmicos nos faz indagar sobre o lugar ocupado pela problematização da constituição dos saberes no contexto dos letramentos acadêmicos. Além disso, essa avaliação nos faz questionar até que ponto poderíamos considerar que as atitudes de pesquisa por meio de outros recursos constituiria, de fato, uma atitude mais autônoma dos estudantes se os conteúdos pesquisados estão, na maioria das vezes, relacionados aos saberes da sala de aula. Talvez pudéssemos pensar em atitudes que caminham, a passos lentos, em direção à autonomia, atitudes que somente se constituirão como autônomas com a atuação do docente, aquele que deveria ser o parceiro do acadêmico no processo de ensino e de aprendizagem, atento “à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia” (FREIRE, 2002, p. 42).

Em outras respostas, menos recorrentes, as TIC foram citadas como complementos ou avaliadas negativamente, conforme exemplos a seguir:

*É um campo muito amplo. É bom pelo lado da diversidade e **facilidade** de encontrar **múltiplas informações, porém pelo mesmo motivo às vezes é difícil focar em apenas um ponto** (Letras - 2ª série - S13).*

- | Práticas de letramento, TIC e autonomia em contexto universitário

*Particularmente, eu não gosto de fazer uso da plataforma Moodle, às vezes **dá erro** no envio e acaba se tornando uma coisa chata se utilizada sempre. (Letras - 2ª série- S02)*

*Considero o TIC um modo rápido de ensino, mas como aprendizagem é ruim para **fixar na memória por ser rápido**. Prefiro os métodos convencionais de ensino. (Letras - 1ª série - S44)*

*Uma avaliação média, pois as atividades colocadas **não tem a explicação do professor** nos deixando **a mercê da própria sorte**. (Letras - 1ª série - S51)*

Como péssimo meio, pois muitos ainda têm dificuldades de manusear os eletrônicos, mexer em email e principalmente o Moodle. (Letras - 1ª série - S72)

*Embora seja útil **interfere na comunicação pessoal**, pois não debatemos as disciplinas com satisfação e quando todos estão presentes existe questionamentos e experiências. (Letras - 1ª série - S73)*

Boa, porém são mal direcionados e mal explicados (Sistemas - 1ª série - S1)

As raras avaliações negativas das TIC encontradas em nosso material ocorrem em função (a) de dificuldades enfrentadas pelos sujeitos para manusear os recursos tecnológicos; (b) do reconhecimento de limitações técnicas das TIC (erros operacionais ligados, por exemplo, ao sinal da internet); (c) da constatação de obstáculos para a interação e troca de experiências entre professores e alunos; e, por fim, (d) pela admissão de diferenças entre as práticas tidas como tradicionais de ensino e de aprendizagem e as práticas por meio das TIC, diferenças vinculadas a uma suposta dinâmica desigual: práticas tradicionais seriam “mais lentas” e envolveriam uma menor manipulação de informações; práticas por meio das TIC seriam “mais rápidas” e envolveriam uma maior manipulação de informações (e, nesse sentido, dificultariam a aprendizagem).

A raridade de respostas que avaliam negativamente as TIC pode estar vinculada à maciça adesão dos acadêmicos a uma orientação discursiva observada na própria pergunta feita a eles: ao solicitarmos que os acadêmicos avaliassem as “contribuições” das TIC para aprendizagem, demos voz a uma discursividade que supõe existirem sempre contribuições, cabendo ao aluno reconhecê-las. Ou seja, a pergunta foi formulada a partir da pressuposição da existência de características positivas no uso das TIC na aprendizagem, independentes do tempo e do espaço dos usos dessas tecnologias, pressuposição que parece ter sido assumida, sem grandes questionamentos, pela maioria dos acadêmicos. Essa hipótese, além de sustentar-se na raridade de respostas negativas, funda-se na observação da existência de respostas que avaliam negativamente as TIC, mas destacam alguma qualidade dessas tecnologias, como em “**Boa, porém são mal direcionados e mal explicados**” ou “**Embora seja útil interfere na comunicação pessoal**”.

Em relação ao segundo questionamento (b) “Para você, de que forma as práticas de ensino-aprendizagem realizadas com as TIC se diferenciam das práticas realizadas sem o uso (em sala de aula)”, foi possível constatar, de modo geral, em todos os cursos pesquisados, que os acadêmicos dizem que as práticas diferenciam-se pelas potencialidades atribuídas às aulas nas quais as TIC são empregadas. Ao ressaltar essas potencialidades, elencam uma série de características positivas desse emprego em sala de aula, tais como: (a) fixação do conteúdo; (b) possibilidade de interatividade; (c) acesso a uma quantidade maior de informações; (d) ludicidade, conforme mostram as respostas a seguir:

*Sim. É mais **interativo, dinâmico e didático**. É um meio de **fixação** do conteúdo e também é uma forma de estudo.” (Odontologia - S01).*

*Se diferenciam no quesito de **interatividade**. Sinto que muitas vezes não nos manifestamos em aula, mas nas TIC nos sentimos mais a vontade (Letras - 1ª série - S59).*

*O uso das TIC ocorre como um auxiliar na aprendizagem, onde o aluno **pode ter mais oportunidades de conversar com seus professores e colegas**, podendo buscar mais subsídios para suas opiniões. Também pode ajudar muitos alunos que por receio ou medo possuem dificuldades de se expressar ou falar em público (Letras - 2ª série - S5).*

*Com o uso da tecnologia você trabalha com um **leque muito maior de informação**, possibilitando ao aluno várias **visões diferenciadas de um mesmo conceito**, além de contar geralmente com a oportunidade de entrar em contato com informações extras facilmente (Letras - 3ª série - S23).*

*Com o uso da tecnologia a aula fica mais **interessante, mais dinâmica**. Sem ela, a aula fica naquela de sempre, comum, quadro e caderno (Pedagogia - S22).*

*As práticas de aprendizagem realizadas com as TIC, **dão mais prazer**. Assim, aprendem ficar menos maçante (Direito - S5).*

Vale ainda salientar que, nas respostas que sinalizam as qualidades das aulas com TIC, poucos alunos apontaram a possibilidade de maior autonomia no processo de ensino e de aprendizagem. Ocorrências como “[...] **com muito maior de informação, possibilitando ao aluno várias visões diferenciadas de um mesmo conceito**, além de contar geralmente com a oportunidade de entrar em contato com informações extras facilmente” (Letras - 3ª Série - 23), configuram-se como exceções nas respostas dos pesquisados. Essa constatação nos permite inferir que a inserção em práticas de ensino e de aprendizagem com a utilização das TIC não são vistas pelos acadêmicos como favorecedoras para o desenvolvimento de sua autonomia.

Destacamos que a orientação discursiva de supremacia das atividades com uso de TIC observadas nos excertos anteriores não foi uníssona, já que alguns acadêmicos atribuíram um caráter de complementaridade entre as práticas com e sem as TIC. Esse caráter de complementaridade entre as práticas, em geral, foi conferido pelos alunos dos cursos de Licenciatura (Letras e Pedagogia), o que nos permite perceber ‘ecos’ em defesa da profissão a ser assumida, já que aparecem considerações como “*não se pode descartar o contato com o professor pessoalmente*”; “*não dispense a presença do professor*” ou “*o professor deve ser a principal ferramenta de transmissão e ensino*”, conforme destaques a seguir:

*[...] Ao contrário do que muitas pessoas pensam, o ensino à distância pode ter bons resultados, porém **não se pode descartar o contato com o professor pessoalmente**. As TIC auxiliam e proporcionam mais tempo a todos (Letras - 3ª série - S17).*

*Em minha opinião, deve-se usar apenas como um pequeno complemento. O **professor deve ser a principal ferramenta de transmissão e ensino em sala de aula**. (Letras - 2ª série - S13)*

*As práticas de ensino-aprendizagem realizadas com TIC facilitam a possibilidade de aprendizado em sala. O uso das tecnologias em sala de aula. Mas **não dispense a presença do professor e sua explicação** (Letras - 1ª série - S58).*

As vezes só dentro da sala de aula não é possível aprender todo conteúdo, muitas vezes, por falta de tempo, mas com a ajuda das TIC você pode estudar em casa ou em outro local, diferenciando muito da sala de aula (Sistemas - 1ª série - S11).

Na sala de aula nem todos os alunos conseguem fixar a matéria, então como no Classroom temos tudo em qualquer lugar para lembrar (Odontologia - 1ª série - S13).

*[...] **os dois são importante**, ou seja, caberia, a nós fazer o uso desse mecanismo (Pedagogia - 1ª série - S01).*

Em sala de aula temos um tempo “limitado” para falarmos sobre alguns assuntos e dúvidas. Então as TIC proporcionam um tempo maior para tirar dúvidas. (Pedagogia - 1ª série - S15).

As TIC nos orientam de uma forma única, diferente da sala de aula, que os professores explicam para os alunos diretamente. Porém, as práticas tecnológicas realizadas em casa amplia nosso conhecimento (Pedagogia - 1ª série - S25).

Sem o uso das TIC o estudo se limita mais. Vemos o conteúdo e tiramos dúvidas só em sala de aula. Com as TIC nos temos acesso a qualquer hora, os conteúdos facilitando a aprendizagem (Pedagogia - 1ª série - S32).

Com TIC é prática e não precisa de deslocamento, porém, em sala de aula acredito que seja melhor (Pedagogia - 1ª série - S37).

Se diferencia, pois pela tecnologia posso tirar dúvidas, mas não é como pessoalmente. Olho no olho (Pedagogia - 1ª série - S36).

Que você estuda em qualquer lugar, mas em sala de aula, em particular aprende melhor (Pedagogia - 1ª série - S38).

Gosto das duas práticas, ambas são autênticas. (Pedagogia - 1ª série - S39).

Nas respostas, observamos que, seja em defesa das qualidades das aulas ministradas com apoio de TIC (maioria das respostas dos alunos) ou na defesa de um uso complementar, admite-se uma interdependência entre os espaços físicos (com interação presencial com o professor) e os virtuais (com interação à distância, com apoio de TIC). Essa orientação discursiva de interdependência que ressoa nas respostas dos acadêmicos presentifica-se em pesquisas que se empenham em mostrar que a adoção de um ambiente híbrido, no qual se mesclam espaços e tempos físicos e virtuais, pode ser favorável para os processos de ensino e de aprendizagem e para a construção da autonomia. Sobre isso, Bailly, Chateau e Willié (2016) compreendem que o ambiente híbrido criado pela convivência de dois espaços-tempos (físico e virtual) oferecerá melhores possibilidades de conciliar a presença e a distância, independência e apoio, flexibilidade e restrições.

Por fim, menos recorrente, destacamos a defesa da aula tradicional, sem apoio das TIC: *“Aulas tradicionais são melhores, pois as explicações ‘TIC’ são de ruim aprendizado. Como no texto colaborativo misturar pessoas só prejudica as coisas” (Sistemas - S01)*. Nessa ocorrência, destacamos que o aluno, do curso de Sistemas de Informação, atribui à aula presencial maior capacidade explicativa. Todavia, para tanto, faz uma oposição a uma atividade virtual (texto colaborativo) realizada em uma disciplina específica de *Leitura e Produção de textos*¹². Em outras ocorrências em defesa da aula tradicional, como *“Em sala de aula, por vezes, o ensino-aprendizado fica mais fácil [...]”* e *“acho que falta a presença do professor, um contato mais próximo [...] talvez, faz falta”*, embora os alunos tenham explicitado a importância do trabalho docente, presencialmente, em sala, o fazem marcando, por meio de recursos linguísticos como “por vezes”, “acho” e “talvez”, uma

¹² Os alunos de Odontologia e Sistemas de Informação, na ocasião da coleta dos dados, participavam, de forma presencial, de uma disciplina intitulada *Leitura e Produção de Textos*. A professora responsável, nesse período, tinha proposto a escrita colaborativa de um artigo de opinião e, para tanto, reuniu os alunos em grupos heterogêneos. Essa atividade colaborativa feita com o auxílio de TIC agradou a alguns alunos e desagradou outros. Nesse excerto, entendemos que, provavelmente, o aluno está avaliando o uso das TIC na disciplina de *Leitura e Produção de Textos* e não nas atividades do curso, de modo geral, como solicitado.

oscilação nesse posicionamento. Essa oscilação pode indicar, dentre outras coisas, que a utilização das TIC é diferente de uma prática docente para a outra, como destaca um dos acadêmicos, conforme ocorrências a seguir:

Em sala de aula, por vezes, o ensino-aprendizado fica mais fácil e o conteúdo se faz mais claro e compreensivo. Através das TIC, algumas vezes, o conteúdo passado pode ficar um pouco mais confuso e ser menos compreendido, principalmente, no uso das plataformas de ensino como o Moodle, mas mesmo assim, às vezes, ajuda (Letras - 2ª série - S08).

*De certo modo são um pouco diferentes, apesar das práticas tecnológicas serem ótimas para a aprendizagem **acho que falta a presença do professor, um contato mais próximo, para dúvidas, talvez, faz falta.** Eu, por exemplo, consigo prestar mais atenção no professor em sala do que algum material no meio tecnológico (Letras - 3ª série - S34).*

*As práticas de ensino se diferem de professor para professor, ao meu ponto de vista **as aulas que não tem uso de TIC são mais dinâmicas e com mais interatividade entre alunos e professores** (Letras - 1ª série - S43).*

Esses últimos comentários opõem-se, de modo geral, ao da maioria das turmas, que destacaram as potencialidades das TIC como ferramentas que auxiliam na “fixação” do conteúdo, na organização do tempo e em uma aproximação mais afetiva dos conteúdos explorados, que se mostrariam “mais legais” ou “mais lúdicos” com as TIC.

A orientação discursiva que advoga o potencial das TIC para a “fixação dos conteúdos” apresenta-se em pesquisas como as de Tavares et al. (2007) e Mansur (2010). Para essas pesquisas, as ferramentas digitais, como jogos e exercícios em ambiente virtual, seriam favoráveis porque, mediante sua utilização, os conteúdos escolares seriam mais bem recebidos pelos alunos. No entanto, concordamos com Valente (1995) que a ideia de “fixação” embutida nessa discursividade remete apenas à informatização do ensino calcado na transmissão de conhecimento. Nessa perspectiva, “tanto o professor quanto o computador são proprietários do saber e assume-se que o aluno é um recipiente que deve ser preenchido” (VALENTE, 1995, p. 47). O resultado dessa abordagem é o aluno passivo, sem capacidade crítica e com uma visão de mundo de acordo com a que lhe foi transmitida.

Considerações finais

As análises quantitativa e qualitativa realizadas neste estudo permitiram constatar que: (a) todos os acadêmicos do contexto pesquisado utilizam TIC por iniciativa própria, tanto em suas práticas cotidianas, como no processo de aprendizagem acadêmico; (b) quando essas atividades são orientadas e propostas por docentes, as TIC, na maioria das vezes – embora também frequentemente utilizadas, segundo os acadêmicos – restringem-se às que permitem o compartilhamento de arquivos e/ou envio de tarefas e (c) há pouca variabilidade na interpretação que os estudantes fazem das práticas discursivas de letramento realizadas com ou sem TICs em contexto acadêmico: no geral, entendem que as práticas com TIC são mais “fáceis”, “ágeis” e “prazerosas” do que as realizadas de forma “tradicional”, aderindo a uma orientação discursiva que avalia as TIC como necessariamente positivas, sem questionar os limites e as potencialidades de sua atuação em ambientes escolares e/ou acadêmicos.

Entendendo autonomia no sentido freireano como a capacidade dos sujeitos criarem, com o outro, “suas próprias representações do mundo”, bem como pensarem em estratégias para resolução de problemas e aprenderem a compreender a si mesmos e ao outro como sujeitos da história, os resultados alcançados pelas análises sinalizam que os usos que esses acadêmicos fazem das TIC, por iniciativa própria ou com intervenção de docentes, pouco contribui para a construção de sua autonomia. Os usos que os estudantes dizem que fazem das TIC em suas práticas de letramento acadêmico, por iniciativa própria ou com a intervenção de docentes, mostraram formas de manifestação de ações/práticas/attitudes que, ainda que possam ser consideradas, em certo sentido, autônomas, são superficiais. Essa superficialidade pode ser observada, por exemplo, quando os estudantes buscam conhecimentos por iniciativa própria em contexto digital. Essa busca, em geral, se faz calcada exclusivamente na suposta facilidade de acesso ao conhecimento que circula nesse meio, sem que haja problematização desse conhecimento, ou seja, sem preocupação em colocar os conhecimentos buscados no contexto digital à distância, fazendo triagem e avaliação deles.

Diante das considerações preliminares apresentadas neste estudo, observamos ser cada vez mais importante pesquisas que visem a analisar como os acadêmicos se apropriam das práticas sociais de uso da linguagem por meio das chamadas novas tecnologias. Essas pesquisas podem descortinar ‘mitos’ de supremacia de uma prática em detrimento da outra e, ao mesmo tempo, contribuir com questionamentos que busquem práticas de letramento, no plural, mais problematizadoras em relação aos modos como

- | Práticas de letramento, TIC e autonomia em contexto universitário

o conhecimento é produzido e valorizado nos contextos acadêmicos, bem como, aos modos como a questão da autonomia é concebida e posta ou não como uma prioridade na universidade.

Agradecimentos: Agradecemos aos profissionais Marcelo Honório e Flávia Henrique de Sousa pela colaboração na análise estatística dos dados deste estudo.

Referências

BAILY, S.; CHATEAU, A.; WILLIÉ, V. Contribution/soutiendes espaces à l'autodirection: un exemple d'hybridation du virtuel et du physique. In: **XXIV Congrès Ranacles**. Disponível em: https://ranacles2016.sciencesconf.org/data/pages/BOA_Final_Fr.pdf. Acesso em: 29 jun. 2017.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.

_____. Letramentos Digitais e Formação de Professores. **Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede**. 29 a 30 de maio, 2006. São Paulo.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, 2ª parte, p. 333-356, 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOODY, J.; WATT, I. Las consecuencias de la cultura escrita. In: GOODY, J. (Org.). **Cultura escrita en sociedades tradicionales**. Tradução de Gloria Vitale e Patricia Willson. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003. p. 39-82.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

KOMESU, F.; GALLI, F. Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: relações (hiper)textuais singulares. **Raído**, Dourados, MS, v. 8, n. 16, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3750>. Acesso em: 15 jan. 2017.

LEA, M.; STREET, B. Tradução de Adriana Fischer e Fabiana Komesu. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

_____. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. In: CANDLIN, C. N.; HYLAND, K. (Eds.). **Writing: texts, processes and practices**. London: Longman; 1999. p. 62-81.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1997.

LITTLE, D. **Learner autonomy: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentic, 1991.

MANSUR, A. F. U. *et al.* Novos rumos para a Informática na Educação pelo uso da Computação em Nuvem (CloudEducation): Um estudo de Caso do Google Apps. In: **Foz do Iguaçu: Anais do XVI Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. 2010.

PAIVA, V. L. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/176>. Acesso em: 22 jun. 2017.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Pedagogia dos letramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. Parábola, 2012.

SELFE, C. **Technology and Literacy in the Twenty-First Century**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1999.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

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

_____. **Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography and education**. London: Longman; 1995.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

TAVARES, T. A. et al. A TV digital interativa como ferramenta de apoio à educação infantil. **Brazilian Journal of Computers in Education**, v. 15, n. 2, p. 31-44, 2007.

VALENTE, J. A. Informática na educação: confrontar ou transformar a escola. **Perspectiva**, v. 13, n. 24, p. 41-49, 1995.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: CAPRISTANO, Cristiane Carneiro; MACHADO, Tatiane Henrique Sousa; METZ, Mônica Cristina. Literacy practices, ICTS and autonomy in university context. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 170-196, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v14i3.1892>

Submetido em: 31/07/2017. | **Aceito em:** 09/11/2017.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

Abordagem Orientada por Dados	135
Autonomia	169
Autonomia na aprendizagem	135
Comunicação científica	29
<i>Corpora</i> no ensino	135
Ensino de escrita acadêmica	86
Ensino de escrita acadêmica em inglês	119
Ensino de línguas	154
Escrita acadêmica	29, 135
Escrita científica	59
Etnografia	86
Globalização	59
História do texto	86
Ideologias linguísticas	59
Inglês para fins específicos	154
Letramento acadêmico	86, 169
Linguagens especializadas	154

• | Índice de assuntos

Metáforas gramaticais	119
Metapragmática	59
Nominalizações	119
Pesquisa sobre escrita acadêmica	86
Provérbios	154
Resumo científico	135
Ritos genéticos editoriais	29
Tecnologias da Informação e Comunicação	169
Texto acadêmico	119
Tradução pedagógica	154

SUBJECT INDEX

Academic literacy	86
Academic text	119
Academic writing	29, 135
Academic writing didactics	100
Academic writing research	86
Academic writing teaching	86, 169
Autonomy	169
Biological concepts	100
Corpora and language teaching	135
Data-driven learning approach	135
Discourse analysis	100
English academic writing instruction	119
English for specific purposes	154
Ethnography	86
Globalization	59
Grammatical metaphors	119
Information and Communication Technologies	169
Know-how	100

• | Subject index

Language ideologies	59
Language teaching	154
Learning autonomy	135
Metapragmatics	59
Nominalizations	119
Pedagogical translation	154
Proverbs	154
Publishing genetic rites	29
Scientific abstract	135
Scientific communication	29
Scientific discourse	100
Scientific writing	59
Specialised languages	154
Text history	86
Written comprehension/production	100

ÍNDICE DE AUTORES

Ana Larissa Adorno M. OLIVEIRA	119
Cristiane Carneiro CAPRISTANO	169
Giovana PERINI-LOUREIRO	119
Inês SIGNORINI	59
Jean Michel Pimentel ROCHA	135
Letícia Moreira CLARES	29
Luciana Salazar SALGADO	29
Mônica Cristina METZ	169
Odete BURGEILE	154
Raquel Salek FIAD	86
Tatiane Henrique Sousa MACHADO	169
Vivina Almeida CARREIRA	154
Wahiba BENABOURA	100

PALAVRA DO EDITOR

Este primeiro número temático da *Revista do GEL*, intitulado “Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização”, é a realização de um belo e ambicioso projeto, cuja coerência é uma de suas maiores qualidades. Concebido sob a direção de Fabiana Komesu (UNESP/SJRP), Juliana Alves Assis (PUC/MG) e Sophie Bailly (Université de Lorraine), o número reflete a experiência que se pôde realizar durante a Escola de Altos Estudos (EAE) em Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização, que ocorreu na Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto, São Paulo, no período de 20 a 31 de março de 2017. Conforme indicam as organizadoras em sua “Apresentação”, a Escola permitiu o intercâmbio de pesquisas entre quinze programas de pós-graduação, vinculados a treze Instituições de Ensino Superior brasileiras e duas estrangeiras, em uma parceria até então inédita.

Outra grande qualidade deste número é promover a reflexão sobre, especialmente, as políticas de internacionalização e o seu impacto na pesquisa brasileira, seja de um ponto de vista teórico, como o fazem diversos trabalhos aqui reunidos, seja de um ponto de vista prático, uma vez que o próprio volume é testemunha e prova do avanço da pesquisa brasileira na área de Linguística e Literatura, em um “processo de internacionalização [...] de pesquisa para o desenvolvimento e a inovação no Brasil”, nas palavras das organizadoras.

Se nesta edição há algum espaço para a palavra deste editor, ele deve ser o do reconhecimento do grande passo que com essa iniciativa se deu, tanto no âmbito da área quanto no desta Revista. No que concerne à *Revista do GEL*, pode-se ainda dizer que ela segue firme no seu propósito de promover o progresso e a internacionalização da pesquisa em Linguística e Literatura no país, propósito este que parece encontrar no modelo de número temático, e, portanto, no da parceria, um de seus alicerces mais sólidos. Por isso, agradeço enormemente às colegas Fabiana, Juliana e Sophie.

Devo também agradecer à Diretoria do GEL (FCL/Assis, 2015-2017), pelo apoio dado à Revista no último biênio, e saúdo vivamente a nova Diretoria do GEL (IBILCE/SJRP, 2017-2019), em especial a colega Luciani Ester Tenani (IBILCE/SJRP – Unesp), atual presidente do GEL.

Por fim, agradeço à Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale, Editora cessante, que esteve a frente da Revista do GEL no período de 2012 a 2017, por todos os anos de dedicação à Revista, e, sobretudo, pela sua condução ao meu lado, nos últimos dois anos.

Assis, dezembro de 2017.

Matheus Nogueira Schwartzmann

FCL/Assis – Unesp

Editor da Revista do GEL