

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESFERA ACADÊMICA

Organizadores:

Rodrigo Acosta Pereira

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESFERA ACADÊMICA

**RODRIGO ACOSTA PEREIRA
TEREZINHA DA CONCEIÇÃO COSTA-HÜBES
(ORGANIZADORES)**

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM
NA ESFERA ACADÊMICA**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Rodrigo Acosta Pereira; Terezinha da Conceição Costa-Hübes [Orgs.]

Práticas de linguagem na esfera acadêmica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 418p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0540-3 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526505403

1. Práticas de linguagem. 2. Ensino Superior. 3. Estudos da linguagem. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA UNIVERSIDADE	7
Rodrigo Acosta Pereira Terezinha da Conceição Costa-Hübe	
LETRAMENTOS ACADÊMICOS: PRINCÍPIOS, POTENCIALIDADES E PROPOSIÇÕES	19
Adriana Fischer Thais de Souza Schlichting	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA UNIVERSIDADE	51
Rosângela Pedralli Sabatha Catoia Dias	
GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESFERA ACADÊMICA	75
Fabiana Giovani Moacir Lopes de Camargos	
PARÁFRASE, CITAÇÃO E NORMATIZAÇÕES	91
Morgana Fabiola Cambrussi Ani Carla Marchesan	
O GÊNERO DISCURSIVO FICHAMENTO	129
Sabatha Catoia Dias Rosângela Pedralli	
O GÊNERO DISCURSIVO RESUMO INDICATIVO	153
Patrícia Marcuzzo	

O GÊNERO DISCURSIVO RESUMO INFORMATIVO	163
Letícia Lemos Gritti Égide Guareschi	
O GÊNERO DISCURSIVO RESENHA ACADÊMICA	201
Francieli Matzenbacher Pinton	
O GÊNERO DISCURSIVO SEMINÁRIO ACADÊMICO-CIENTÍFICO	223
Márcia Adriana Dias Kraemer	
O GÊNERO DISCURSIVO PROJETO DE PESQUISA	263
Rodrigo Acosta Pereira Gabriela Debas dos Santos Clerisi	
O GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO ACADÊMICO	289
Aline Cassol Daga Cavalheiro	
REVISÃO E REESCRITA EM GÊNEROS DISCURSIVOS ACADÊMICOS	331
Denise Moreira Gasparotto Renilson José Menegassi	
ESTUDOS EM ESCRITA ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONSTRUINDO DIÁLOGOS A PARTIR DE PUBLICAÇÕES NA AMÉRICA LATINA	357
Maria Ester Wollstein Moritz Elizabeth Narváez-Cardona	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	407
O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA	417

PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA UNIVERSIDADE

Rodrigo Acosta Pereira¹

Terezinha da Conceição Costa-Hübes²

O ingresso no mundo acadêmico, embora simbolize, para muitos estudantes, a premiação por anos de dedicação aos estudos, quase sempre significa vencer desafios para permanecer nesse universo. Dentre tantos, destaca-se a necessidade de se apropriarem... de uma linguagem acadêmico-científica com a qual, até então, não têm a devida familiaridade. Mesmo assim, são incitados a ler e a escrever textos de diferentes gêneros do discurso, os quais lhes são completamente ou quase desconhecidos. Tais práticas têm gerado, principalmente nesta fase inicial, constrangimento, insegurança, vergonha e/ou confusão, principalmente por desconhecerem o processo constitutivo e orgânico dos enunciados que lhes são apresentados, nos quais lhe são solicitadas as produções.

Preocupados e conhecedores dessa realidade, diferentes cursos de graduação procuraram inserir em sua grade curricular uma disciplina que abordasse *Leitura e produção Textual Acadêmica*, voltada para os letramentos acadêmico-científicos, com o propósito de instrumentalizar esses estudantes quanto as práticas culturais próprias da esfera acadêmica para, assim, minimizar e/ou sanar suas dificuldades.

Por *letramentos acadêmico-científicos* entende-se as múltiplas ações situadas e constitutivas das experiências de leitura e de escrita na universidade, envolvendo, inclusive, recursos multissemióticos, conforme a materialização da linguagem em

¹ Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

² Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

diferentes gêneros do discurso. Trata-se, assim, de práticas de linguagem situadas em um contexto cuja performance apresenta maior complexidade por integralizarem o campo da ciência e por articularem aspectos específicos de cada área do saber.

Aliados a esses estudantes, estão os professores universitários, mais especificamente aqueles que trabalham com a disciplina voltada para a *Leitura e produção Textual Acadêmica*. Estes, por sua vez, encontram dificuldades ao buscar referências e reunir materiais para trabalhar os conteúdos próprios dessa disciplina, dentro de uma abordagem didático-metodológica, pois estão, muitas vezes, dispersos e/ou são explorados sob outro propósito de ensino, como nos Manuais de Metodologia Científica, por exemplo. Dessa inquietação nasce o interesse pela organização desta obra – PRATICAS DE LINGUAGEM NA ESFERA ACADÊMICA – na qual se reúne professores de diferentes universidades, filiados a correntes teórico-metodológicas distintas, mas que têm um objetivo em comum: promover os letramentos acadêmico-científicos de estudantes ingressantes na universidade.

A preocupação em atender a esse objetivo se evidencia no decorrer dos **13 capítulos** nos quais se sustentam a compreensão de que as práticas de leitura e de escrita na universidade devem: (i) superar a dimensão puramente técnica para avançar em direção a uma abordagem voltada à socialização, à promoção, à inter e à transdisciplinaridade dos resultados; e (ii) incentivar a produção do conhecimento, a construção de sentidos e a emancipação de sujeitos partícipes das ações na sociedade. Além disso, reúnem um conjunto de conhecimentos sobre aspectos teóricos e metodológicos próprios da disciplina, e sobre diferentes gêneros do discurso que, mais comumente, são trabalhados e cobrados do aluno neste universo acadêmico. Abordam, assim, a natureza sócio-histórica dos gêneros, bem como sua abordagem temática, sua configuração estilística, suas normatizações técnicas e suas regularidades, destacando suas configurações composicionais.

O primeiro capítulo da obra, *Letramentos acadêmicos: princípios, potencialidades e proposições*, foi organizado por Adriana Fischer e

Thais de Souza Schlichting. Nele, as autoras partem do princípio de que, para adentrar em esferas sociais, como a acadêmica, requer reflexões sobre práticas de linguagem que têm características específicas em sua configuração. Nesse sentido, entendem que ler, escrever e oralizar, nesse universo, não é o mesmo que participar dessas mesmas práticas na esfera escolar, pois há uma série de características específicas. Por isso, defendem que é importante refletir sobre algumas particularidades metodológicas, próprias das práticas de letramentos, tais como: (i) os objetos de aprendizagem adotados em práticas de letramento no Ensino Superior; (ii) os projetos de letramentos, os quais representam potenciais recursos pedagógicos para inserção de estudantes em distintas práticas; e (iii) as proposições em torno de metodologias ativas, que dão suporte para que interações e produções de sentido. Com este propósito, o texto tem o objetivo de promover a discussão de abordagens em torno do modelo dos letramentos acadêmicos sob perspectiva sociocultural, com foco em práticas que possibilitem oportunizar a inserção gradativa e a participação em contextos acadêmicos.

Na sequência das reflexões, o capítulo *Práticas de linguagem na universidade*, de Rosângela Pedralli e Sabatha Catoia Dias, promove reflexões sobre o desenvolvimento de ideias num sistema cultural compartilhado. As autoras compreendem a esfera acadêmica como o lugar privilegiado para a produção da forma de conhecimento científico, refletido em posições epistemológicas distintas, como se vê no caso do historicismo, do positivismo e do marxismo, dentre outras. À luz dessas premissas, buscam contribuir no debate sobre as práticas de linguagem na universidade, apresentando a conceitualização que ‘prática’ ganha no arcabouço do materialismo histórico e dialético. De tal fundamento epistemológico, buscam destacar o movimento que vai da prática social e retorna a ela, tomando essa prática necessariamente relacionada à totalidade da realidade social produzida historicamente. No caso específico do objeto focalizado neste capítulo – as práticas de linguagem na universidade –, as autoras entendem que essa tomada é

fundamental na medida em que se entende a realidade social como produção histórica que explicará e justificará determinadas práticas de leitura e produção textual oral e escrita próprias dessa esfera, tanto quanto as regularidades delas a que chegam também como resultantes desse mesmo processo.

No capítulo *Gêneros orais e escritos na esfera acadêmica*, os autores Fabiana Giovani e Moacir Lopes de Camargos promovem uma reflexão, de forma mais abrangente, sobre a produção de texto na universidade, mais especificamente, a partir de experiências construídas com universitários recém ingressos na universidade, portanto, graduandos, em um primeiro semestre, da disciplina *Leitura e Produção do Texto*. Os autores partem do princípio de que os estudantes que ingressam na universidade são letrados, uma vez que possuem experiências múltiplas e singulares com a leitura e a escrita. Todavia, o sucesso e fracasso na nova esfera social se deve, muito provavelmente, ao fato de que muitos não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico. Logo, contradizem um discurso muito recorrente na esfera acadêmica de justificar o fracasso dos alunos ao fato de não dominarem determinados gêneros orais e/ou escritos. Nesse âmbito e a fim de compreenderem os avanços e retrocessos no conhecimento e domínio dos gêneros – orais e escritos – relacionados à aprendizagem da linguagem – se propõem a ouvir o que os estudantes pensam sobre o texto no início do processo de interação na disciplina, bem como ao final dele.

Voltando-se para aspectos mais específicos da escrita técnico-científica, tem-se o capítulo *Paráfrase, citação e normatizações*, organizado por Morgana Fabiola Cambrussi e Ani Carla Marchesan. Nele, as autoras orientam, por exemplo, a como fazer uma citação e como referenciá-la em textos acadêmicos; como construir paráfrase e empregar a intertextualidade como modo de validação e de produção do conhecimento científico; e como mobilizar esses aspectos na escrita (e na leitura) de textos na universidade. Tratam da polifonia na relação com o texto acadêmico, compreendendo que este se compõe a partir de uma

pluralidade de vozes, ou seja, a partir de uma composição entre diferentes textos ou referências. Ainda, enfatizam a citação direta e a indireta, e suas normas de apresentação textual, estabelecendo relações com o plágio em trabalhos acadêmicos, uma discussão que se situa no campo ético, mas está intimamente relacionada à prática de produção de textos no contexto universitário. E, por fim, explicam o que são referências e como elaborá-las em um trabalho acadêmico. Tratam, assim, de elementos específicos/próprios de textos científicos que comumente expressam uma pluralidade de vozes, cuja expressividade dentro de uma área do conhecimento assume certa equivalência em termos de importância ou autoridade. Essas vozes possuem o potencial de validar as discussões, as reflexões e a própria produção de conhecimento dentro da área em que se situam, logo, evidencia-se a importância de saber empregá-las devidamente.

Na sequência, constam sete capítulos que tratam, cada qual, de um gênero específico desse espaço social que é a universidade, com o propósito de subsidiar reflexões, discussões, ensino, práticas de oralidade e escrita do gênero em estudo. O primeiro deles, organizado por Sabatha Catoia Dias e Rosângela Pedralli, trata sobre *O gênero discursivo fichamento*. As autoras compreendem que este gênero (assim como outros que são próprios desse espaço acadêmico) precisa ser devidamente trabalhado, uma vez que pode assegurar, ao estudante, o desenvolvimento e a consecução de suas interações humanas no interior da universidade, bem como facilitar seu processo de estudo e de formação profissional. Para isso, propõem um estudo do gênero selecionado à luz da ontologia materialista histórico e dialética, ou teoria social marxista. Neste estudo, tratam a atividade de fichar como uma prática social ou atividade humana, conceituando, para tanto, práxis e seus desdobramentos. Abordam, ainda, a leitura como totalidade, enfocando o ato de ler no espaço universitário, e discorrem sobre o fichamento como uma objetivação genérica humana. Enfim, trata-se de uma importante reflexão que visa oferecer tanto ao professor da disciplina de *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos* como aos

estudantes universitários, subsídios teórico-metodológicos para trabalhar/produzir textos deste gênero, de modo que possa cumprir sua função social.

Outro gênero igualmente importante e explorado por Patrícia Marcuzzo, é *O gênero discursivo resumo indicativo*. No capítulo, a autora se dirige ao(à) leitor(a) não especialista na área de estudos da linguagem ou então àquele(a) leitor(a) da área de estudos da linguagem ainda não familiarizado(a) com esse gênero da esfera acadêmica. O conteúdo apresentado parte de pesquisas científicas realizadas na área da Linguística Aplicada (LA) e de publicações prévias acerca do resumo indicativo. A autora destaca que sua experiência como professora de leitura e escrita acadêmica em inglês, há mais de 10 anos, no contexto universitário, também orienta e subsidia suas reflexões que têm o objetivo de divulgar conhecimentos científico sobre o gênero *resumo indicativo* ao público não especialista no assunto. Destaca, ainda, que pesquisas na área de LA vêm sendo realizadas no Brasil acerca deste gênero, com vistas a oferecer uma abordagem pedagógica para o ensino de escrita desses textos. Sendo assim, o cerne deste capítulo é apresentar orientações para a escrita do resumo indicativo.

Para dar prosseguimento ao tratamento de gêneros específicos da esfera acadêmico-científica, Letícia Lemos Gritti e Égide Guareschi tratam sobre *O gênero discursivo resumo informativo*, que geralmente é solicitado pelos professores em situações de avaliação de leituras e como ferramenta para documentação. Para produzir textos que atendam às especificidades deste gênero, segundo as autoras, os alunos precisam ter a capacidade de síntese que requer brevidade e objetividade na escrita, prática um tanto complexa que precisa ser ensinada. Por isso, se propõem a dialogar com estudantes de graduação que queiram desenvolver suas habilidades de/em escrita acadêmica e a oferecer uma interlocução, também, aos professores da área, na perspectiva de apresentar algumas reflexões teórico-metodológicas que possam lhes subsidiar no trabalho com este gênero. Com este intento, primeiramente, percorrem os caminhos das publicações mais

conhecidas sobre o tema; e, em seguida, apresentam algumas reflexões sobre como se estrutura a linguagem veiculada nesse gênero. As autoras entendem que os resumos informativos são gêneros em que as informações mais relevantes do texto-fonte (o texto que se vai resumir) são mantidas, respeitando a ordem em que elas aparecem.

Não se distanciando muito do resumo indicativo e do resumo informativo encontra-se *O gênero discursivo resenha acadêmica*, tratado por Francieli Matzenbacher Pinton no capítulo subsequente. A autora parte do pressuposto de que “gêneros são formas de vida” e “ambientes para aprendizagem”; logo, considera necessário apresentar o gênero resenha acadêmica, até mesmo porque, quando consideradas as inúmeras definições/funcionalidades que circulam em materiais/manuais acadêmicos e em salas de aula, podem revelar certo deslizamento de sentido. Na perspectiva de estabelecer maior esclarecimento sobre o que é e como produzir uma resenha acadêmica, a autora apresenta, inicialmente, uma definição e especifica sua funcionalidade; após, descreve a estrutura retórica do gênero, considerando seus movimentos e passos retóricos recorrentes; em etapa subsequente, tece considerações sobre as vozes textuais mobilizadas em textos do gênero, com vistas a fazer menção ao autor do texto fonte e a outros autores. Todas essas reflexões são subsidiadas por orientações teórico-metodológicas, com o propósito de auxiliar o acadêmico a refletir criticamente sobre o processo de produção de exemplares do gênero resenha.

Outro gênero com grande circulação na esfera universitária, é *O gênero seminário acadêmico-científico*, tratado por Márcia Adriana Dias Kraemer. Neste capítulo, a autora propõe uma reflexão teórico-metodológica sobre o gênero, com o intuito de (re)conhecer sua natureza constitutiva. Em específico, focaliza o estudo da dimensão contextual (horizonte cronotópico, temático e axiológico) e da dimensão linguístico-enunciativa (tema, construção composicional e estilo) do seminário acadêmico-científico. A autora o define como um gênero cujo contexto de produção insere-se no

campo de atividade acadêmico-científica, materializa-se, por meio da organização de uma apresentação, que pode mesclar o oral e o escrito, a partir de um tema delimitado, com abordagem orientada, geralmente, por um mediador docente. Na perspectiva adotada, a ação discursiva é o elemento precípua à construção das relações sociais no âmbito universitário, espaço do estudo. Com essa compreensão, procura mapear as características do seminário acadêmico-científico, estudando seus elementos constituintes do âmbito situacional de produção e de sua materialização linguístico-enunciativa em prol dos letramentos para as práticas sociais, neste caso, da comunidade universitária.

O capítulo seguinte aborda, sob a compreensão de Rodrigo Acosta Pereira e Gabriela Debas dos Santos Clerisi, *O gênero projeto de pesquisa*, como uma prática discursiva de planejamento de qualquer estudo científico. Nessa direção, os autores se propõem a discutir aspectos em torno do *projeto de pesquisa* sob a perspectiva do gênero, delineando considerações de ordem enunciativo-discursiva à luz de três instâncias: (i) sua finalidade discursiva, visando ao entendimento do que seja um projeto e sua intenção de dizer; (ii) seu conteúdo temático, procurando identificar os elementos de que agencia para tematizar seu objeto discursivo; e (iii) seu estilo e sua composição, objetivando entender particularidades estruturais, estilísticas e gráficas enquanto texto-enunciado típico. Com esse intento, procuram responder aos seguintes questionamentos: o que é um *projeto de pesquisa*? Para que serve um *projeto de pesquisa* na universidade? Neste capítulo, os autores apresentam orientações sobre o funcionamento da produção de textos-enunciados desse gênero, contribuindo com a compreensão sobre o que investigar e como realizar uma pesquisa em sua área de estudo na universidade.

Fechando o tratamento de gêneros que comumente são produzidos e circulam na esfera acadêmica, Aline Cassol Daga Cavalheiro aborda *O gênero discursivo artigo acadêmico*. Trata-se de um gênero por meio do qual muitos resultados de estudos e pesquisas são publicizados, além de ser utilizado como

instrumento de avaliação em cursos de graduação e pós-graduação, inclusive como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Devido a sua relevância acadêmica, a autora, neste capítulo, apresenta algumas orientações sobre a produção de textos desse gênero, ancorada na perspectiva dialógica da linguagem e nas reflexões sobre gêneros desenvolvidas por John M. Swales. Seu propósito não é contemplar uma discussão teórica aprofundada sobre o gênero, mas apresentar indicações, em caráter introdutório, sobre o “como fazer”, que possam auxiliar estudantes interessados em compreender as práticas de textos na universidade e pesquisadores iniciantes que precisam escrever artigos científicos. O intuito da autora é que o conhecimento de algumas particularidades desse gênero do discurso ajude no desenvolvimento da competência comunicativa necessária para a divulgação do conhecimento científico.

Com base no princípio de que a escrita de textos é um trabalho complexo que envolve habilidades linguístico-textual-discursivas e extralinguísticas por parte do sujeito autor; e que a produção de textos acadêmicos, em seus diferentes gêneros discursivos, costumam demandar o atendimento a características muito específicas de organização composicional, de temática própria e de uso da linguagem acadêmica, Denise Moreira Gasparotto e Renilson José Menegassi se propõem a refletir sobre a *Revisão e reescrita em gêneros discursivos acadêmicos*. Os autores entendem que o desenvolvimento de habilidades de revisão do texto, em seus aspectos linguísticos, textuais e discursivos, é fundamental para que o sujeito autor – discente de uma Instituição de Ensino Superior – atinja seu objetivo comunicativo de forma efetiva. Assim, neste capítulo, tratam, em específico, da revisão do texto acadêmico de forma a demonstrar quais aspectos, elementos e conceitos são necessários ao conhecimento do autor para revisar seu próprio texto. Apontam abordagens práticas de revisão a partir de apresentação e discussão da concepção de caráter social da língua, dos tons valorativos que nela se evidenciam, assim como da compreensão da escrita como processo discursivo de trabalho a ser

internalizado, desenvolvido e apropriado pelo discente, acadêmico de um curso de graduação. Os autores discutem quatro formas de abordagens: a) revisão indicativa, marcada diretamente no texto ou à sua margem os desvios apresentados; b) revisão resolutive, que corrige todos os desvios diretamente no texto produzido; c) revisão classificatória, a qual identifica, de forma não ambígua, os desvios, seja por listas ou diretamente no texto; d) revisão textual-interativa, que apresenta comentários em forma de bilhetes orientadores às margens ou no pós-texto, a considerar a interação do revisor com o sujeito autor, para melhoria do texto. A partir dessas abordagens, ao se tomar um texto acadêmico, em seus aspectos linguístico-textual-discursivo e extraverbiais, os autores entendem que é possível elencar elementos que norteiam todo o processo de escrita e, desse modo, são relevantes referências para a revisão do texto, em qualquer momento da produção.

Por fim, tem-se o capítulo *Estudos em escrita acadêmica na educação superior: construindo diálogos a partir de publicações na América Latina*, de Maria Ester Wollstein Moritz e Elizabeth Narváez-Cardona. Neste capítulo, as autoras têm como objetivo mapear estudos sobre leitura e escrita acadêmica, bem como letramento acadêmico conduzidos na América Latina nas últimas duas décadas (2000 – 2019), visando melhor compreender o panorama das pesquisas nos países latino-americanos, e assim contribuir com identidades epistemológicas regionais. Com esse intento, pretendem refletir sobre as seguintes perguntas: (i) O que articula as tradições dos estudos de escrita e leitura na educação superior do Brasil e na América Latina? e (ii) Que oportunidades para cooperação surgem desses estudos produzidos na nossa região? Trata-se, na verdade, do relato de um projeto preliminar em escrita e leitura na universidade dos países falantes de espanhol e no Brasil, que tem sido conduzido desde 2013 sob a orientação do professor Charles Bazerman. Ao apresentar uma análise exploratória de publicações (2000-2019) sobre redação acadêmica, as autoras pretendem contribuir particularmente com ideias de oportunidades de *networking* e

cooperação acadêmica em toda a região, entre os países latino-americanos de língua espanhola e o Brasil.

Ao reunir todas as reflexões desenvolvidas em cada capítulo, pretende-se, com esta obra, contribuir com a produção de textos acadêmicos em diferentes práticas de linguagem que favoreçam os letramentos acadêmico-científicos nos distintos cursos de graduação. Conseqüentemente, espera-se favorecer os estudantes para que possam expandir suas formas de ser, agir, interagir, falar, ler, escrever e usar artefatos culturais, além de oportunizar reflexividade, ampliar consciência sobre o funcionamento da língua em diferentes contextos, ampliando-se, assim, suas próprias práticas de letramento.

Espera-se, ainda, ampliar as possibilidades de ressignificação das práticas de leitura, oralidade e escrita acadêmica, no modelo dos letramentos acadêmicos, por meio de reflexões teórico-metodológicas que possam favorecer encaminhamentos para que os alunos acessem novos e diferentes raciocínios de leitura e escrita não necessariamente previamente conhecidos ou aprendidos.

Enfim, se o fato motivador de organização desta obra foi promover os letramentos acadêmico-científicos de estudantes ingressantes na universidade, pode-se dizer que os autores, cada qual em seu capítulo, deixou uma importante contribuição ao voltar-se para um recorte específico – seja por meio de reflexões teórico-metodológicas, ou de abordagem de um gênero acadêmico-científico, ou por meio de encaminhamentos para o trabalho com a escrita/reescrita de textos, ou, ainda, ao apresentar o andamento de pesquisas em LA voltadas à escrita acadêmica. Espera-se, assim, atender, pelo menos em parte, as expectativas dos leitores, sejam estes professores de leitura e escrita de alunos ingressantes nas universidades e/ou estudantes (de graduação ou pós-graduação) deste contexto de ensino.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS: PRINCÍPIOS, POTENCIALIDADES E PROPOSIÇÕES

Adriana Fischer¹

Thais de Souza Schlichting²

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
(Carlos Drummond de Andrade)

Adentrar em esferas sociais, como a acadêmica, centradas na palavra escrita, requer que **tenhamos a chave**, isto é, que acessemos as **mil faces secretas sob a face neutra** das palavras, que nos inserimos em práticas de linguagem que têm características específicas em sua configuração. Para atuar socialmente nessas esferas, é requerido que possamos interagir com diferentes interlocutores, discursos, textos e recursos – incluindo os digitais (FIAD, FISCHER, MIRANDA, 2019; FISCHER, 2020).

Em relação ao mundo acadêmico, é necessário enfrentar uma série de demandas de letramentos (FIAD, 2015; FISCHER, 2015; STREET, 2009) que são valorizadas, incluindo práticas distintas de linguagem. Nesse sentido, ler, escrever e oralizar, na esfera acadêmica, não é o mesmo que participar dessas práticas na esfera escolar, pois há uma série de características específicas. Uma dessas características se relaciona com o domínio de termos e conceitos

¹ Professora na Universidade Regional de Blumenau (FURB).

² Professora na Universidade Regional de Blumenau (FURB).

básicos que constituem as áreas disciplinares como Humanidades, Exatas e Saúde.

Dessa forma, para além de conhecimento científico que a atuação demanda em cada uma das áreas (FISCHER, 2007; FISCHER, GONÇALVES, VICENTINI, 2021; FISCHER, HEINIG, 2014; HEINIG; FRANZEN, 2013; SCHLICHTING, 2016), há também a necessidade de domínio da terminologia, do léxico especializado que representa esse conhecimento (SCHLICHTING, 2021).

Outros aspectos, com particularidades metodológicas, que refletem na atuação em práticas de letramentos e que serão discutidos ao longo deste texto, também podem ser considerados, a fim de melhor situar a inserção, seja de graduandos e/ou pós-graduandos, em uma área específica do saber. Esses aspectos se referem, neste texto: i) aos objetos de aprendizagem adotados em práticas de letramentos no Ensino Superior; ii) aos projetos de letramentos, os quais representam potenciais recursos pedagógicos para inserção de estudantes em distintas práticas e iii) a proposições em torno de metodologias ativas, que dão suporte para que interações e produções de sentido, na esfera acadêmica, sejam sempre mais significativas aos envolvidos nessas práticas de letramentos.

Para abordar esses três aspectos mencionados, baseamo-nos no modelo dos “letramentos acadêmicos” (LEA; STREET, 1998; 2006) e “[n]a possibilidade de aplicabilidade desse modelo ao ensino de escrita e leitura” (FIAD, 2015, p. 28). Dois princípios nos dão respaldo para assim nos posicionar: a) negar o discurso do *déficit* (FISCHER; PELANDRÉ, 2011; FISCHER, 2007; LILLIS, 2021) nas variadas situações de ensino da universidade, como em disciplinas e em orientações para a escrita de pesquisa (RODRIGUES; FISCHER, 2021); b) reconhecer letramentos acadêmicos como dominantes (cf. GEE, 1999) e incluir seus participantes como membros ativos nessas práticas de letramentos, expandindo as formas de ser, agir, interagir, falar, ler, escrever e usar artefatos culturais (BARTLETT, 2013) que lhes concedam mais status, poder e identidade nos contextos sociais dos quais passam

a participar (BLOOME, CASTANHEIRA, LEUNG, ROWSELL, 2019; GEE, 2001; HALL, 2006). Esses princípios compõem o “Manifesto acadêmico: por nova(s) pedagogia(s) de escrita para o Ensino Superior” (MIRANDA et al., 2022), elaborado por inúmeros pesquisadores brasileiros e estrangeiros³.

Esses princípios auxiliam na compreensão das particularidades em áreas específicas de formação e atuação, as quais demandam a interação com linguagens e textos específicos – orais, escritos, imagéticos, mistos – em um movimento de interrelações constantes, incluindo saberes e linguagens que nelas circulam. Inserido nesse contexto, este texto tem o objetivo de promover a discussão de abordagens em torno do modelo dos “letramentos acadêmicos” (LEA, STREET, 1998; 2006) sob perspectiva sociocultural, com foco em práticas que possibilitem oportunizar a inserção gradativa e a participação em contextos acadêmicos.

Para tanto, a próxima seção apresenta enfoques teóricos que explicam o modelo dos “letramentos acadêmicos”, suas proposições, em diálogo com uma perspectiva dialógica da linguagem e com abordagens em torno das tecnologias digitais, que assumem um papel de destaque também na esfera acadêmica. Adiante, a terceira seção aborda possibilidades dos letramentos acadêmicos, ao focalizar os objetos de aprendizagem, os projetos de letramento e as metodologias ativas de aprendizagem, discutindo funções e funcionamentos. Como fechamento, abordamos as considerações finais e apresentamos reflexões a respeito do processo de encontro com “*a chave*” (cf. epígrafe de Carlos Drummond de Andrade) nos letramentos na academia. Ao final do texto, são apresentadas sugestões de leitura para quem vem se inserindo no mundo dos letramentos acadêmicos.

³ Trata-se da obra “Letramentos Acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad” (2022), pela Editora Pedro & João, sob organização de Rómima de Mello Laranjeira, Flávia Danielle Sordi Silva Miranda e Larissa Giacometti Paris.

2. EM DIÁLOGO COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: COMPREENSÕES EM TORNO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS E DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Para tecermos as discussões desta seção, é importante definirmos nossa postura teórica acerca dos letramentos, compreendidos neste trabalho como um “conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem [verbal], mas de qualquer texto. Portanto, aí vamos enveredar por um letramento que é plural, envolve, integra outras linguagens que não apenas a linguagem verbal através dos textos” (DIONÍSIO, 2007, p. 210).

A abordagem das linguagens sob a perspectiva dos letramentos, assim, considera atuações sociais com distintos textos e linguagens. Para além de habilidades e competências, a linguagem é vista sob a perspectiva social, de interação por meio de textos orais e escritos. Nesse sentido, as práticas de linguagem na academia são aqui compreendidas a partir da perspectiva dos letramentos acadêmicos, que entende as linguagens que circulam na academia como práticas sociais, e considera “a escrita e aprendizagem dos alunos como questões epistemológicas e de identidade em vez de habilidades ou socialização. A abordagem dos letramentos acadêmicos vê as instituições em que as práticas acadêmicas têm lugar na sua composição como lugares de discurso e poder” (LEA, STREET, 1998, p. 158-159, tradução nossa).

De acordo com Lillis, Harrington, Lea e Mitchell (2015, p. 4, tradução nossa), “letramentos acadêmicos” é uma abordagem crítica direcionada à pesquisa e ao ensino da escrita, do letramento, ao papel desempenhado e ao potencial dessas atividades na construção de sentidos por indivíduos e na construção de conhecimento acadêmico no ensino superior. Assim, trata-se de uma abordagem que considera as relações de poder, as identidades construídas e outros aspectos constituintes das práticas de leitura, escrita e oralidade. Não se preocupa, nesse sentido, apenas com questões de formalização do texto acadêmico.

O modelo dos letramentos acadêmicos, então, concebe leitura, escrita e oralidade como práticas sociais que variam segundo contexto, cultura e gênero (LEA; STREET, 1998; 2006), práticas estas que indicam modos de saber e de interagir com discursos, práticas e interlocutores específicos em domínios acadêmicos. Nesse modelo, são considerados os sentidos produzidos nos discursos acadêmicos, as identidades constituídas no processo de interação com textos e com pessoas envolvidas nas práticas letradas, as relações de poder e autoridade que circulam na esfera acadêmica.

Em consonância com as afirmações anteriores, está, em primeiro plano, a natureza institucional do que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico. Há formas de conhecimentos que são assumidas, reconhecidas e legitimadas nas diferentes áreas disciplinares na universidade, e esses conhecimentos, em via de mão dupla, caracterizam essas áreas às quais se relacionam.

Inseridos no meio acadêmico, professores e estudantes precisam discutir, aprender a usar recursos diversos, como os tecnológicos, são desafiados a problematizar essas questões de conhecimento de cada área, a identificar caminhos pelos quais podem atuar nos letramentos acadêmicos, considerando o contexto no qual estão inseridos e muitas dimensões escondidas que são constitutivas das práticas de linguagem na esfera acadêmica (FISCHER, 2015). A exemplo, essas dimensões, as quais podem ser inúmeras, referem-se a expectativas de professores sobre o modo de produção dos estudantes, tipos de feedbacks às práticas de letramentos, aos modos de interação com os textos e entre estudantes e professores. Há de se considerar, nesse sentido, os objetivos dessas reflexões e discussões sobre o letramento acadêmico em distintos cursos de graduação, na direção de oportunizar reflexividade, ampliar consciência sobre o funcionamento da língua em diferentes contextos. Assim, inserir-se em uma determinada esfera social, como a acadêmica, é, necessariamente, inserir-se em práticas de linguagens específicas.

Neste ponto, retomamos um conceito já indicado na Introdução deste trabalho: o de esferas sociais (BAKHTIN, 2003), das quais participamos cotidianamente. Esses diferentes meios nos quais atuamos socialmente têm, cada um, um repertório de linguagens específico que circula em suas atividades. As múltiplas linguagens que decorrem de distintas motivações e finalidades emergem em variadas relações de poder e, então, são sempre carregadas de uma configuração axiológica, isto é, um conjunto de valores – dentre os quais estão os valores éticos e estéticos – que circulam nas práticas de linguagem. Dessa forma, a linguagem se caracteriza como constitutiva dos processos de efetiva inserção e atuação nas diferentes práticas sociais.

A academia, esfera sobre a qual nos debruçamos neste texto, segue esse sentido e se constitui um contexto no qual são desempenhadas práticas de letramentos (STREET, 2003) bastante específicas e situadas. As práticas de letramentos são aqui compreendidas como atividades discursivas e culturais, que delimitam a produção e interpretação de textos orais e escritos (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2003). As práticas de letramentos não são unidades observáveis, pois envolvem construções de sentidos, relações de poder, questões epistemológicas e de identidade. Por consequência, essas práticas devem ser atreladas a cada contexto, considerando os sentidos sociais e as identidades dos sujeitos (LEA; STREET, 2014).

No mundo da academia, há, portanto, Discursos com D maiúsculo (GEE, 2005), nos quais os sujeitos precisam se inserir, isto é, “formas de vida que integram palavras, atos, valores, crenças, atitudes e identidades sociais [...]. Um Discurso é um tipo de kit de identidade que vem completo com [...] instruções de como agir, falar e escrever, a fim de aceitar um papel social particular que outros reconhecerão” (GEE, 2005, p. 140). É importante salientar que, quando um sujeito aprende novas linguagens sociais e gêneros, no sentido de ser capaz de produzi-los e não apenas consumi-los, significa que ele está sendo socializado nesses Discursos (GEE, 1999; 2001). Mesmo quando o sujeito aprende uma

nova linguagem social ou mesmo um gênero discursivo, apenas para consumir e não produzir, ele está aprendendo a reconhecer um novo Discurso (FISCHER, 2007).

A inserção e interação nas práticas de letramentos na academia, então, contempla um conjunto de atuações sociais requeridas pela esfera, com abordado por Pedralli e Catoia, nesta obra, no capítulo “Práticas de linguagem na universidade” e por Moritz e Narváez-Cardona, em “Ler e escrever na universidade”. Na visão de Gee (2001, p. 719, tradução nossa), “tanto dentro quanto fora da escola, a maior parte das linguagens sociais e dos gêneros não são claramente adquiridos por instrução direta”, mas por processos de socialização. Mesmo considerando a importância de modelos e apoio instrucional por parte de professores, a imersão em práticas significativas é elemento base nesse processo interacional – e não apenas a imposição de regras gramaticais, de normas ABNT, de orientações meramente estruturais dos textos.

Nesse sentido, conforme discussões já apresentadas em Fischer (2007), nesses processos de socialização, abrem-se, aos estudantes, oportunidades de expansão e de transformação de suas próprias práticas de letramentos (cf. STREET, 2003) por meio do uso do metachecimento que constitui os Discursos dominantes acadêmicos. Assim, exclui-se a possibilidade de apenas viabilizar aos estudantes o acesso a práticas rotuladas como dominantes. Como realça Street (2003), os letramentos acadêmicos são formas de marcação de poder na sociedade e precisam ser também dominados por estudantes ingressos no Ensino Superior para melhor participarem deste contexto social.

Nas palavras de Fischer (2007), é importante realçar que metachecimento (cf. LANKSHEAR et al., 2002) é o conhecimento sobre o que está envolvido na participação dos Discursos. É mais que meramente saber como agir, ser capaz de se engajar de forma bem-sucedida em uma prática de letramento particular. O metachecimento pressupõe entender a natureza de uma prática, suas crenças e seus valores constitutivos, seus significados e sentidos, como se relacionam com outras práticas, o que em

específico proporciona a um sujeito um desempenho bem-sucedido, que o faz ter poder.

O metaconhecimento dos Discursos, nesse sentido, contribui para três modos de capacitação crítica de acessar o poder, por meio do uso de um dado letramento. Primeiro, ter metaconhecimento de um Discurso dominante e seus letramentos aumenta as possibilidades de dominar e desempenhar, em alto nível, esse Discurso. Esse domínio amplia o potencial de ter acesso aos bens sociais e às formas centrais de poder associadas a eles. Segundo, o metaconhecimento amplia a possibilidade para análise e para aplicações dessas formas de poder. Ser capaz de controlar o uso da linguagem secundária, como uma forma de analisar um Discurso, viabiliza compreender e analisar como habilidades e conhecimentos podem ser usados de outras maneiras e em novas direções em diferentes Discursos. Aqui, o enfoque recai sobre a transformação, referenciado por Street (2003), no lugar de apenas se ter acesso a certos gêneros dominantes. Terceiro, o metaconhecimento de um Discurso, requerido na direção de criticar um Discurso, aumenta as chances de provocar mudanças na identidade constitutiva e social deste, provocando efeitos de funcionamento nele e/ou em outros.

Essas três direções possíveis da capacitação crítica simbolizam, no olhar de Green (2001), formas de se tomar decisões - processo que altera a percepção individual de um sujeito e da sociedade de uma maneira particular. O poder, elemento central nesse processo, tem o papel de questionador da realidade, que se apresenta de maneira aparente em muitos Discursos. Segundo esse autor, essa abordagem do letramento é denominada como ativa e desafiante e funciona como um ideal de contestação educacional. O argumento é que essa orientação de letramento oferece potencial aos envolvidos de compreenderem como as linguagens funcionam e as maneiras como os grupos sociais usam os letramentos para seus fins e razões específicos.

Há, portanto, uma série de particularidades nas práticas de letramentos das quais as pessoas participam nas mais variadas

áreas, especialmente – para este capítulo – no campo acadêmico. Segundo Fischer (2007, p. 45), as particularidades, dentre várias que poderiam ser elencadas, dizem respeito ao uso das linguagens - especializadas, contextualizadas - no domínio acadêmico. Ainda, fazem referência aos papéis sociais (pelo menos desejáveis) de estudantes e professores, às finalidades de os estudantes estarem nesse domínio, e às relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. Todos esses aspectos inevitavelmente interrelacionam-se, pois os letramentos, compreendidos como práticas sociais, envolvem, conforme já indicamos antes, formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes em um dado contexto.

Sobre essas linguagens especializadas na esfera acadêmica, Comber e Cormack (1997), referidos por Fischer (2007), propõem que se discutam possibilidades de compreender o trabalho que os estudantes precisam fazer para identificar o que conta como um bom trabalho ou o que significa ser bons estudantes e como eles precisam expor suas competências letradas. Ressalta-se, assim, que “o que conta como letramento varia de acordo com fatores como lugar, instituição, proposta, período da história, cultura, circunstâncias econômicas e relações de poder.” (COMBER; CORMACK, 1997, p. 23, tradução nossa).

Nesse grande contexto de discussões, atualmente, outro aspecto a ser considerado com relação aos letramentos (além de) acadêmicos é o das tecnologias digitais (TD). As inovações tecnológicas refletem em diversos aspectos de nossa vida cotidiana. Historicamente, diferentes tecnologias já foram criadas e impactaram na interação social do ser humano, visto que o termo “tecnologia” abrange uma variada gama de técnicas, instrumentos e métodos de domínios da atividade humana. A criação da escrita, do jornal, do telefone, do telegrama – e mesmo do livro – causou mudanças na forma como o homem interage com o outro e com o meio (BARTON; LEE, 2015; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Já há um certo tempo, as tecnologias que recebem o qualificador de “digitais” têm refletido em mudanças nas formas de organização do homem. Podemos pensar, por exemplo, nas possibilidades criadas a partir das tecnologias digitais durante o período de distanciamento físico em decorrência da Pandemia da Covid-19, desde 2020.

É necessário sinalizar, porém, que as tecnologias por si só não refletem em mudanças em nossas vidas. Conforme Barton e Lee, “novas atividades na vida não são tecnologicamente determinadas; o fato é que a própria tecnologia também é parte das mudanças sociais mais amplas” (BARTON; LEE, 2015, p. 13). Nesse sentido, é importante refletir a respeito da forma como as pessoas se apropriam das tecnologias e mobilizam os recursos disponíveis de modo a construir sentidos e participar ativamente de práticas e eventos de letramentos cotidianos, estes, mediados pelas tecnologias digitais.

Essas mudanças ligadas ao uso das tecnologias digitais estão, necessariamente, relacionadas às linguagens. Isso porque as linguagens têm um papel fundamental nas mudanças contemporâneas: essas mudanças são, antes de mais nada, mudanças na forma como interagimos e como construímos sentido nas práticas e eventos de letramentos de que participamos, pois “a linguagem é essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos. Ao mesmo tempo, ela é afetada e transformada por essas mudanças” (BARTON; LEE, 2015, p. 13).

Atuar e interagir com as tecnologias digitais reflete, portanto, em novas aprendizagens e (re)(des)construções de conhecimento. Interagir com apoio de tecnologias digitais requer que tenhamos um conjunto de conhecimentos aplicados. Além disso, em um processo dialógico, somos constituídos pelas práticas de linguagem das quais participamos e, ao mesmo tempo, nós as constituímos. Para que atuemos eficientemente com as linguagens no âmbito digital, temos que nos inserir em práticas de letramentos no contexto digital.

Neste ponto, cabe lembrar que a noção de práticas de letramentos desempenha importante papel na compreensão das

relações entre atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais em que estão apoiadas. Essas práticas representam o que as pessoas fazem com os letramentos (STREET, 2003) e são moldadas por normas sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, indicando quem pode produzir e ter acesso a eles. As práticas são mais bem compreendidas como existentes nas relações entre pessoas, dentro de grupos e comunidades, do que como um conjunto de habilidades individuais próprias de cada sujeito (BARTON; HAMILTON, 2000). Embora as práticas não sejam observáveis, os eventos de letramentos o são e representam episódios em que os indivíduos interagem com textos de diferentes formas (FISCHER; GONÇALVES; VICENTINI, 2021).

Ainda, os Estudos dos Letramentos defendem uma abordagem que integre, nas práticas, diferentes artefatos (BARTLETT, 2013), tanto digitais quanto impressos, os quais não se complementam, simplesmente, eles competem ou coexistem nas práticas de uma forma não necessariamente harmônica (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014).

Em relação aos usos de TD nas práticas de letramentos que nos dispomos a discutir neste capítulo, consideramos relevante fomentar, conforme Moura (2008), o deslocamento do conceito de TD relacionado às formas de aplicação de conhecimentos científicos na relação com artefatos tecnológicos. Voltamo-nos para o conceito de tecnologia como construção social, produção, e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos, perspectiva que melhor se relaciona com os Estudos dos Letramentos. Dessa forma, as TD passam a ser concebidas por nós como mecanismos que ressignificam e refratam (BAKHTIN [VOLOCHINÓV], 2006) os letramentos e são peças-chave dos contextos educacionais contemporâneos, por oferecerem uma diversidade de possibilidades para a mudança nas práticas desenvolvidas, neste caso, no contexto acadêmico (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014). A relação entre as TD e os Estudos dos Letramentos não é caracterizada apenas pelo fato de estes estudos terem lançado um olhar às práticas com usos de TD, mas à sua vinculação com um

novo posicionamento em relação aos processos de inovação aberta, colaborativa, ascendente e em rede (BUZATO, 2009).

Há de se problematizar, porém, que esse realinhamento, envolvendo agora as TD implique, no escopo dos Estudos dos Letramentos, a promulgação do poder e da reprodução do privilégio social (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014). Assim, reitera-se a importância do papel da universidade nesse cenário como uma instituição que abarca múltiplos letramentos e como um lugar para onde acadêmicos trazem consigo diferentes experiências de vida, de modo que acabam aprendendo e refletindo de maneiras diferentes. Nessa perspectiva, ao invés de se representar um único destino cultural na universidade, a educação passa a ser um “local de abertura, negociação, experiências e a interrelação entre estruturas e pensamentos alternativos” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 120).

Uma vez que práticas de letramentos são compreendidas como sociais, vinculadas a formas de pensar, agir, valorizar e da ressignificação de identidades, dialogamos com a concepção da linguagem como interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Para Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 115), esta concepção pressupõe um interlocutor, um outro, que vai ouvir ou ler nossas palavras e agir sobre elas, construindo sentidos, uma vez que “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”. Essa noção é relevante, pois consideramos diferentes aspectos na reflexão a respeito das práticas de letramentos no contexto acadêmico, com e sem o emprego de tecnologias digitais.

Com base nas abordagens até o momento apresentadas, na seção que segue, trazemos proposições para potencializar a inserção e participação de estudantes em práticas de letramentos acadêmicos.

3. ORIENTAÇÕES AO ESTUDANTE – PROPOSIÇÕES A PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Nesta seção, partimos de aspectos, com particularidades metodológicas, que refletem na atuação em práticas de letramentos, os quais apresentamos em um material criado para a disciplina de **Práticas de letramentos e Recursos digitais** (SCHLICHTING; FRANZEN, 2022) da Universidade Regional de Blumenau, e que abrem possibilidades de participação e inserção em contextos universitários. Refletimos, então, a partir das propostas e fundamentos da disciplina, ofertada para estudantes de cursos de graduação.

Para tanto, organizamos o texto, nesta seção, em três enfoques, como já referimos na Introdução deste texto: i) objetos de aprendizagem que podem ser adotados em práticas de letramentos no Ensino Superior; ii) projetos de letramentos, os quais representam potenciais recursos pedagógicos para inserção de estudantes em distintas práticas e iii) proposições em torno de metodologias ativas, que dão suporte para que interações e produções de sentido, na esfera acadêmica, sejam sempre mais significativas aos envolvidos nessas práticas de letramentos. São foco de nossa discussão nesta seção, assim, potencialidades aos letramentos acadêmicos, que reafirmam os dois princípios já indicados na abertura deste texto: i) negação ao discurso do *déficit* dos letramentos e ii) reconhecimento dos letramentos acadêmicos como dominantes (cf. GEE, 1999), na direção de abrir caminhos para incluir os participantes como membros ativos nessas práticas de letramentos.

3.1 Objetos de aprendizagem

No contexto acadêmico, interagimos com distintos materiais (que vamos abordar como objetos de aprendizagem) e que podem refletir nos processos de construção do nosso conhecimento e que passam, necessariamente, por práticas de linguagem que se

organizam sob a perspectiva, conforme abordamos na segunda seção deste texto, das múltiplas linguagens (SCHLICHTING; FRANZEN, 2021).

Antes de seguir às discussões, precisamos compreender o que são objetos de aprendizagem. Estes podem ser explicados de diversas formas, mas podemos conceituá-los como ferramentas facilitadoras que são utilizadas e reutilizadas em favor da construção de aprendizagens. Os objetos, quando da relação que aqui propomos entre práticas de letramentos acadêmicos e tecnologias digitais, “podem ser vistos como componentes ou unidades digitais, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet para serem reutilizados para o ensino.” (LAVOR; MARTINS, 2020, p.179)

O digital nem sempre fez parte da conceituação de objetos de aprendizagem. No entanto, o objetivo de que esses recursos pudessem ser usados em diferentes contextos e acessados de diferentes lugares fez com que a conceituação de objetos de aprendizagem como recurso digital ganhasse força – e daí nosso enfoque neste capítulo, justamente por consistir em importante constituinte das práticas de letramentos acadêmicos.

A fim de compreender melhor essa conceituação, apresentamos metáforas utilizadas por Wiley (2008) para explicar características dos objetos de aprendizagem:

i. **o lego** - de acordo com Rebouças, Maia e Scaico (2021, *online*), “[e]ssa comparação incide sobre a característica de OAs [objetos de aprendizagem] como pequenos pedaços de conteúdo (blocos de Lego) que podem ser recombinaados de forma simples e diretamente com outros OAs;”

ii. **molécula** – ao comparar os objetos de aprendizagem a uma molécula, o autor mostra que, na realidade, é possível que nem sempre as pequenas unidades, que formam uma molécula (átomos), podem ser combinadas com um novo elemento, isso porque é necessário que haja uma afinidade para essa ligação;

iii. **tijolo-e-argamassa** – os conteúdos específicos têm diferentes formas, esses conteúdos podem ser unidos entre si, mas é

necessário que haja um contexto favorável para isso. Assim como os tijolos, de diferentes formatos e tamanhos, podem ser ligados entre si, desde que seja usada uma argamassa para isso. Essa metáfora se aproxima à do Lego. Aqui, também é necessário considerar os diferentes contextos de aprendizagem, nem sempre a “liga” da argamassa vai ocorrer.

Os objetos de aprendizagem são, assim, recursos que utilizamos para favorecer a nossa aprendizagem e, para que isso ocorra, o objeto deve ser adequado ao contexto, ao conteúdo e, claro, a quem o está manipulando, como disposto em capítulos deste livro, em torno de fichamento, de resumo, de resenha, de seminário, de projeto de pesquisa (Capítulos 5, 6, 7, 8 e 9, respectivamente).

De acordo com Galafassi, Gluz e Galafassi (2013), os objetos de aprendizagem “despontam na educação presencial e na educação a distância como tecnologias que, apesar de estar em constante evolução, já pode beneficiar professores e estudantes, nos diversos ambientes de aprendizagem e seus contextos” (GALAFASSI; GLUZ; GALAFASSI, 2013, p. 42). No momento de pensar na estruturação de um objeto de aprendizagem ou, até mesmo, no momento de escolher algum objeto disponível, é preciso considerar três aspectos, conforme Singh (2001):

i) objetivos: é necessário deixar claro o que será trabalhado/aprendido a partir do estudo que será realizado. Assim, ao final do trabalho, o próprio aprendiz pode avaliar se conseguiu atingir o esperado;

ii) conteúdo instrucional: nesse item, entra o que será necessário para que possamos construir conhecimento para atingir os objetivos que foram estabelecidos;

iii) prática e feedback: ao final, é necessário que haja momentos em que possamos avaliar o progresso e possamos dizer se atingimos aquilo que era esperado e que foi estabelecido no início do processo.

Além desses três aspectos, quando trabalhamos com objetos de aprendizagem digitais, há que se considerar o aspecto

pedagógico proporcionado por eles e, ainda, o aspecto técnico (tecnológico) (GALAFASSI; GLUZ; GALAFASSI, 2013; LAVOR; MARTINS, 2020). Então, ao utilizarmos um objeto de aprendizagem, precisamos considerar que o ponto essencial está na autonomia do estudante, que seja ativo em práticas de letramentos. Dessa forma, um objeto deve proporcionar interação e cooperação, deve, ainda, ser um objeto que favoreça os processos cognitivos dos estudantes – memória e atenção – sem gerar sobrecargas. Mas, como saber qual o objeto mais adequado? A chave está no conhecimento: do conteúdo, do contexto, dos estudantes.

De modo mais específico, o que, então, pode ser utilizado como objeto de aprendizagem? Elencamos como possibilidades: vídeos, Games, Podcasts, Infográficos, E-books, Flashcards, Fóruns online. E uma pergunta que emerge na universidade: são objetos de aprendizagem coerentes com esta esfera social?

São todos objetos que podem contribuir no processo de aprendizagem, seja na formação de licenciandos ou de bacharéis, seja com gêneros mais prestigiados e recorrentes considerados, ao longo das décadas, como acadêmicos, tais como resumos, resenhas, artigos científicos, seminários. São, portanto, objetos de aprendizagem, que podem auxiliar na personalização do planejamento, adequando-os às necessidades do contexto educacional em que se está inserido.

3.2 Projetos de letramento

Dentro do contexto dos letramentos acadêmicos, uma das possibilidades de atuação é em projetos de letramento. Um projeto parte de práticas sociais que usam a leitura e a escrita com finalidades específicas em situações determinadas. Então, esse será o fio condutor do projeto – as práticas sociais – e, a partir disso, muitas habilidades e competências de leitura, escrita e oralidade podem ser trabalhadas e construídas, pois, para que seja possível atuar em práticas sociais por meio da leitura e/ou escrita de um determinado gênero com uma finalidade específica, é necessário

mobilizar diferentes conhecimentos – como os de ordem linguística (termos e conceitos), relativo ao interlocutor, ao Discurso que circula nesse gênero etc. (SCHLICHTING; FRANZEN, 2022).

De acordo com Tinoco, Oliveira e Santos (2014, p.48), “[em] um projeto de letramento, são as práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e de escrita”. Os projetos de letramento podem ser definidos como:

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Quando refletimos a respeito das práticas de linguagem das quais participávamos como estudantes na escola, percebemos que, na maioria das vezes, a leitura e a escrita tinham uma finalidade muito específica no âmbito escolar, mas acabavam se restringindo a ele, o que refletiu na falta de criação de condições para que agíssemos de forma proficiente e crítica com as linguagens com as quais interagimos.

No contexto acadêmico no qual estamos vivendo, então, é importante pensar nesses usos sociais da leitura, da escrita e também da oralidade. Do engajamento em práticas de linguagem situada, relacionada a objetivos específicos de interação, a interlocutores do meio acadêmico e às dimensões escondidas que estão tacitamente ligadas aos letramentos acadêmicos, conforme já temos discutido ao longo de todo este capítulo.

No sentido de discutir possibilidades de letramentos acadêmicos – em diálogo com as tecnologias digitais – apresentamos brevemente um projeto realizado no contexto da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). O projeto se constituiu como uma divulgação, em forma de podcasts, elaborados por doutorandos da primeira turma do PPGE, de 2019, durante a sua participação no Seminário de tese III, sob orientação da profa. Dra. Adriana Fischer – uma das autoras deste capítulo. Esse projeto, por se pautar na elaboração de podcasts, está centrado na oralidade.

Nesse projeto, foram desenvolvidos dez podcasts que discutem diversas questões que abrangem a área da educação e suas diversas possibilidades com a pesquisa. É um projeto que está estritamente ligado às tecnologias digitais⁴ e que faz emergir muitas proposições, problematizações, propostas inovadoras de pesquisa, as quais dialogam, diretamente, com interesses pessoais e institucionais, de que os doutorandos participam ao longo do curso de formação. Nesse enfoque, partimos do pressuposto de que os projetos de letramentos possibilitam a inserção dos estudantes em práticas, bem como a construção e a ressignificação de conhecimentos (FISCHER; GRIMES; FIRMINO, 2020). Esta é, então, uma das inúmeras possibilidades de ressignificação das práticas de leitura, oralidade e escrita acadêmica, no modelo dos letramentos acadêmicos – daí emergem as potencialidades e proposições, abordadas em nosso título.

⁴ Para que você conheça na prática o resultado dos *podcasts* do projeto do PPGE FURB, acesse <https://www.youtube.com/playlist?list=PLZhIo8wtYV1nuWYqidM Mj2R3F4r1bSOzg>, bem como o Instagram PPGE/FURB – PPGE/FURB-Cast (Spotify)

3.3 Metodologias ativas

Além dos objetos de aprendizagem e os projetos de letramento, que são possibilidades de letramentos acadêmicos no contexto universitário, também temos as chamadas metodologias ativas. Estas são formas, possibilidades outras que podem ser empreendidas no meio acadêmico como forma de promoção das práticas de letramentos. As metodologias ativas são formas de condução do trabalho pedagógico, considerando-se o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem e que, por meio de uma participação ativa, esse estudante processualmente constrói seu conhecimento (SCHLICHTING; FRANZEN, 2021).

Dito isso, uma das características mais centrais em metodologias ativas de aprendizagem é a resolução de problemas, a qual nos dá sustentação para defendermos que não têm validade o discurso do *déficit* sobre os estudantes, realizado isoladamente, se não houver proposições de trabalho, de estudo, de pesquisa, com os estudantes, que os possibilitem problematizar, compreender o funcionamento de Discursos dominantes, os quais, por exemplo, exigem a escrita de artigos científicos. Por meio de atividades baseadas em situações reais, os estudantes precisam apresentar respostas a problemas encontrados, articulando teorias aprendidas às situações práticas.

Outro princípio norteador das metodologias ativas de aprendizagem é o desenvolvimento de capacidades transversais pelos estudantes. Como atuam em diferentes práticas e assumem distintos papéis, majoritariamente em equipes, os estudantes desenvolvem características como a gestão de tempo e pessoas. Dessa forma, as atividades mais práticas e contextualizadas pautadas em metodologias ativas refletem, também, na forma como o estudante vai encarar questões de interação em equipes em outros contextos para além de institucionais e acadêmicos.

As metodologias ativas de aprendizagem também apresentam um trabalho pautado na multi ou interdisciplinaridade. Por não focalizar especificamente os conteúdos, mas questões reais, as

metodologias ativas precisam levar os estudantes a articularem os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares de forma a visualizarem o panorama mais amplo no qual estão inseridos.

A reflexão até aqui apresentada permite compreender que as metodologias ativas são aquelas que oferecem oportunidades de construir seu conhecimento por meio de atividades teórico-práticas, que instigam maior interação entre estudante, objeto e contexto de estudo. Isso tudo é feito a partir da orientação do professor, que atua como um mediador do processo de construção de conhecimentos.

Neste ponto do texto, apresentamos algumas possibilidades – e propostas – de trabalho guiados pelas metodologias ativas e que podem ser empreendidas em contextos acadêmicos de modo a promover práticas e eventos de letramentos:

i) **sala de aula invertida** - é uma metodologia mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nessa proposta, o estudante tem contato antecipado com os assuntos que irá aprender por meio de atividades em casa. Em sala de aula, os estudantes são incentivados a trabalhar em equipes, de forma colaborativa, tendo o professor como mediador entre si e a realização de suas atividades. Com a antecipação do conteúdo (premissa da Sala de Aula Invertida), cria-se a possibilidade de otimização do tempo em aula. O tempo que seria empregado na exposição de informações passa a ser de engajamento entre professor e estudante, o que se torna uma vantagem para ambos (cf. ANDRADE et al, 2019);

ii) **rotação por estações de aprendizagem** - modelo no qual, dentro de um curso ou matéria, os estudantes revezam entre modalidades de ensino, em roteiro fixo ou a critério do professor. É possível que, pelo menos, uma modalidade seja do ensino *online*. Os aprendizes fazem o rodízio de acordo com uma agenda de tarefas ou por decisão do professor, em várias estações, que podem conter tarefas *online*. Podem, ainda, realizar tarefas escritas em papel, instrução individualizada ou trabalhos em grupo. O trabalho propõe uma divisão da turma em diferentes grupos e a criação de um circuito em sala de aula, as chamadas “estações” – que podem abranger

atividades de leitura, escrita, audição, oralidade etc. (cf. LENGERT; BLEICHER; MINUZI, 2020);

iii) **aprendizagem entre pares ou instrução entre pares** – consiste na utilização da sala de aula para explorar o conteúdo de ensino, por meio do diálogo e de questionamentos que surgem de forma individual ou coletiva. Para tanto, o estudante deve ter contato com o conteúdo do material, ou com as leituras indicadas, antes do período de aula. Ele deve ser incentivado a realizar essa primeira leitura de forma autônoma para que possa desenvolver capacidades interpretativas, criativas e críticas. A partir disso, o próprio material adquire maior relevância e substância, à medida que, na sala de aula, surgem diferentes perspectivas e questões que mesmo o professor não teria optado por abordar. Espera-se que o novo método incentive a existência de um número cada vez maior de mediadores de ensino em sala de aula. Não apenas o professor, mas os próprios estudantes devem desenvolver formas particulares e diferenciadas de abordar um mesmo tema ou conteúdo frente aos seus colegas. O processo de ensino e aprendizagem se baseia no debate e cooperação entre estudantes, motivados por questões conceituais (cf. MÖRSCHBÄCHER, 2017);

iv) **aprendizagem baseada em projetos** - é uma metodologia ativa construída por meio de atividades de aprendizagem e tarefas contextualizadas que trazem desafios sobre os quais os estudantes precisam refletir e propor alternativas para resolução. Essas atividades geralmente refletem os problemas que as pessoas costumam enfrentar em seu cotidiano, dentro ou fora da sala de aula. A aprendizagem baseada em projetos traz uma abordagem facilitada pelo professor para a aprendizagem, na qual os estudantes orientam e constroem conhecimentos, questionando o que desperta a sua curiosidade natural (BELL, 2010). Geralmente é feita por grupos trabalhando juntos em direção a um objetivo comum e ensina não apenas conteúdo, mas também importantes habilidades (cf. SIQUEIRA; NETO, 2020);

v) **storytelling** - ou contação de histórias, é uma metodologia de aprendizagem ativa de grande utilidade, visto que contar e

compartilhar narrativas é parte de um processo de memorização inerente ao ser humano. O termo *storytelling*, cunhado por Jenkins, compreende ao compartilhamento de mensagens, temas ou histórias pela combinação de diversas plataformas de mediação. Múltiplas histórias são contadas por meios distintos de maneira autônoma, complementando-se para formar uma narrativa mais ampla. Dessa forma, as temáticas em sala de aula podem ser abordadas por meio de histórias, não apenas criadas e contadas pelo professor, mas também pelos estudantes como forma de sistematizar os seus conhecimentos (GOMES; CASTRO; TEDESCO, 2017).

Como podemos ver, são inúmeras as possibilidades de práticas e eventos de letramentos na esfera acadêmica. Ler, escrever e oralizar no meio acadêmico requer uma série de conhecimentos, habilidades, competências, pois, como já referimos, inserir-se efetivamente na esfera acadêmica demanda o domínio dos Discursos que circulam nesse meio. Ao compreendermos os princípios dos letramentos acadêmicos, podemos nos lançar às possibilidades e construir as potencialidades dessas interações com as linguagens sociais no âmbito acadêmico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme indicado na seção de introdução deste capítulo, fomos guiadas pelo objetivo de promover a discussão de abordagens em torno do modelo de letramentos acadêmicos (LEA, STREET, 1998, 2006) sob perspectiva sociocultural, com foco em práticas que oportunizam a inserção gradativa e participação em contextos acadêmicos. Para tanto, dialogamos a respeito da introdução dos estudantes em letramentos acadêmicos, princípios e diferentes dimensões que caracterizam esses letramentos. Abordamos, ainda, as relações entre os letramentos acadêmicos e as tecnologias digitais. E, considerando as possibilidades de letramentos acadêmicos, dialogamos com objetos educacionais, projetos de letramento e metodologias ativas de aprendizagem (SCHLICHTING; FRANZEN, 2022).

Sob um olhar, que nos posiciona como professoras e pesquisadoras no Ensino Superior, a escolha por objetos de aprendizagem, por projetos de letramentos, ambos aliados com metodologias ativas, são caminhos para romper com um ensino e possibilidades de aprendizagem centrados em orientações normativas, que erroneamente se vinculam a instruções estruturais, unicamente, de gêneros que comumente são reconhecidos como acadêmicos, a exemplo de resumos, resenhas e artigos. Defendemos que esses textos são produtivos e necessários ao funcionamento de práticas de letramentos acadêmicos. No entanto, podem ser abordados, encaminhados, ensinados e socializados de modos muitos diversos, que oportunizem a participação ativa, a produção significativa por parte de estudantes, a fim de não apenas aguardar respostas reprodutivas por parte deles, o que levará, em muitas circunstâncias, à reprodução de discursos de *déficit*, pois não cumprem com expectativas de professores, de cursos, de demandas caracterizadas como acadêmicas.

Necessário se considerar, ainda, a abordagem das tecnologias digitais aplicadas à aprendizagem. Há uma generalização a este respeito e esta conduta deve ser repensada. Sem dúvida, as abordagens aqui apresentadas auxiliam a problematizar modos de interação com os textos escritos propostos por professores que podem despertar a motivação, o engajamento dos acadêmicos, e a esperada inserção mais efetiva em práticas de letramentos acadêmicos. As tecnologias digitais sozinhas, porém, não salvam a Educação Superior, não são a única possibilidade dos letramentos acadêmicos.

Em consequência, em acordo com o já afirmado por Fischer, Gonçalves e Vicentini (2020), “essas questões [em torno dos letramentos acadêmicos] nos fazem refletir, ainda mais, sobre como podemos promover práticas que sejam transformadoras na vida dos estudantes com os quais interagimos e que, com toda certeza, também nos transformam como professoras e pesquisadoras comprometidas com questões da educação e da linguagem”.

O processo de inserção no meio acadêmico, nas práticas de linguagem que constituem essa esfera, requer que **contemplemos as palavras**, conforme afirmamos na epígrafe deste texto. Compreender princípios dos letramentos acadêmicos, refletir a respeito de potencialidades desses letramentos e nos engajarmos em possibilidades de letramentos acadêmicos nos ajuda nessa contemplação, e ainda na problematização, **de cada uma das palavras que têm mil faces secretas sob a face neutra**. Assim, encontramos **a chave**.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. G. da S. B.; JESUS, L. A. F. de.; FERRETE, R. B.; SANTOS, R. M. A sala de aula invertida como alternativa inovadora para a educação básica. **Sala de aula em foco**, v. 8, n. 2, p. 4-22, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/bitstream/123456789/1184/3/A%20sala%20de%20aula%20invertida%20como%20alternativa%20inovadora%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20basica.pdf> Acesso em 17 mar. 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. Tradução [1998] In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (orgs.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2000.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. 1 ed. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

- BARTLETT, L. Situated identities and literacy practices: to seem and to feel. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 73-96, 1º sem. 2013. Disponível em: <http://200.229.32.55/index.php/scripta/article/view/8742>. Acesso em: 20 set. 2017.
- BLOOME, D, CASTANHEIRA, M.L., LEUNG, C. ROWSELL, J. **Re-theorizing literacy practices: complex and cultural contexts**. New York: Routledge, 2019.
- BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **Delta**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502009000100001&lng=en &nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2019.
- COMBER, Barbara; CORMACK, Phil. Looking beyond 'skills' and 'processes': literacy as social and cultural practices in classrooms. **Reading**, Oxford, v. 31, n. 3, p. 22-29, 1997.
- DIONÍSIO, M. de L. Entrevista com Maria de Lourdes Dionísio: Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun. 2007.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, n. 6, 2015, p. 23-34. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>. Acesso em: 06 jun. 2022.
- FISCHER, A., GRIMES, A., FIRMINO, R. Nas vozes dos estudantes: perspectivas letradas em tempos de distanciamento social. In: KOMESU, F.; ASSIS, J.; FLUCKIGER, C. (orgs.) **Práticas de letramento em tempos de isolamento/distanciamento social**. BH: Editora PUCMINAS, 2020. p. 177-209. Disponível em: <https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofra/docs/praticas-discursivas-v4>. Acesso em: 10 jan.2021.

FIAD, R. S.; FISCHER, A.; MIRANDA, F. S. S. Escritas acadêmicas com tecnologias digitais: práticas de letramentos em cursos brasileiros de Letras. In: KOMESU, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo – Ensaios sobre a escrita acadêmica**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019, v. 1, p. 104-121.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, SC, 2007.

FISCHER, A. Hidden features and overt instruction in academic literacy practices: a case study in Engineering (CHAPTER 5). In: LILLIS, T., HARRINGTON, K., LEA, M., MITCHEL, S. (Org.). **Working With Academic Literacies: case studies towards transformative practices**. Colorado: The WAC Clearinghouse; Parlor Press, 2015. p. 75-86.

FISCHER, A.; HEINIG, O. L. de O. M. (orgs.) **Linguagens em uso nas Engenharias**. Blumenau, Edifurb, 2014.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, 2011.

FISCHER, A.; GONÇALVES, K.; VICENTINI, M. A. Práticas de letramentos com gamificação em um contexto de formação de professores *stricto sensu*. In: FUZA, A.; BATISTA-SANTOS, D. O.; MELO, L. C. (Orgs.). **Leitura: aspectos teórico-metodológicos no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 177-219.

FISCHER, A. Letramentos acadêmicos: (re)contextualizações e sentidos. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (orgs.) **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. Disponível em: <https://anadigital.pro.br/2020/10/30/tecnologias-digitais-e-escola/> Acesso em: 23 jun. 2022.

GALAFASSI, F. P.; GLUZ, J. C.; GALAFASSI, C. Análise crítica das pesquisas recentes sobre as tecnologias de objetos de aprendizagem e ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. v. 21, n. 3, 2013.

Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2351>. Acesso em: 02 abr. 2022.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses**. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GEE, J. P. **La ideologia em los Discursos: linguística social y alfabetizaciones**. Tradução do castelhano de Pablo Manzano. Madri: Ediciones Morata, 2005.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GOMES, T.; CASTRO, F.; TEDESCO, P. Desenvolvendo o Pensamento Computacional na Educação Infantil: Um *toolkit* educacional sobre conceitos de programação baseado em *storytelling* transmedia. **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, v. 13, p. 31 – 40, 2017.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**. v. 21, 2014. p. 1-13.

GREEN, Pam. Critical literacy revisited. In: FEHRING, H; GREEN, P. **Critical literacy: a collection of articles from the Australian literacy educators' association**. Australia: International reading association, 2001. p. 7-14.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HEINIG, O. L. de O. M.; FRANZEN, B. A. **Ler e escrever: uma proposta para as Engenharias**. Brusque: Gráfica NF, Ed. 2013.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010. p. 375-400.

LANKSHEAR, C. Literacy and empowerment. In: LANKSHEAR, C. **Changing literacies**. Philadelphia: Open University Press, 2002. p. 63-79.

LARANJEIRA, R. de M.; MIRANDA, F. D. S. S.; PARIS, L. G. **Letramentos acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad**. São Paulo: Pedro e João. 2022. 157p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/letramentos-academicos-no-brasil-dialogos-e-mediacoes-em-homenagem-a-raquel-salek-fiad/> Acesso em: 20 fev. 2023.

LAVOR, O. P.; MARTINS, K. M. de L. Potencializando o ensino da matemática através de objetos de aprendizagem. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**. v. 9, n. 21, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46565>. Acesso em: 02 abr. 2022.

LEA, R. M.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, p. 157-170, jun/1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. 2006. Trad.: Fabiana Komesu; Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v.16, n.2, p.477-496, jul./dez.2014.). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407> Acesso em: 20 jun 2022.

LENGERT, C.; BLEICHER, S.; MINUZI, N. A. O Modelo de Rotação por Estações Adaptado para Uso em Webconferência na

Educação a Distância. **Pleiade**, v. 13, n. 30, p. 23-35, jan./jun, 2020. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/563>. Acesso em: 17 mar, 2022.

LILLIS, T. Academic Literacies: Intereses Locales, Preocupaciones Globales? Academic Literacies: Local Interests, Global Concerns?. In: ÁVILA-REYES, N. (Org.). **Multilingual Contributions to Writing Research: Toward an Equal Academic Exchange**, 2021, p. 35-59.

LILLIS, T., HARRINGTON, K., LEA, M., MITCHELL, S. (Org.). **Working with academic literacies: Colorado: The WAC Clearinghouse; Parlor Press**, 2015, Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/lillis/>. Acesso em: 15 nov. 2015.

MIRANDA F. D. S. S. et al. Manifesto acadêmico: por nova(s) pedagogia(s) de escrita para o Ensino Superior. In: LARANJEIRA, R. de M.; MIRANDA, F. D. S. S.; PARIS, L. G. **Letramentos acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad**. São Paulo: Pedro e João. 2022. p. 233-251. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/letramentos-academicos-no-brasil-dialogos-e-mediacoes-em-homenagem-a-raquel-salek-fiad/> Acesso em: 20 fev. 2023.

MÖRSCHBÄCHER, J. L. **Contribuições e desafios da metodologia instrução entre pares: um estudo de caso no ensino técnico**. 2017. Artigo (Especialização) – Curso de Docência na Educação Profissional, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 06 set. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2207>. Acesso em: 17 mar, 2022.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 2 mar. 2018.

OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna**. 2. ed. EdUFRN: Natal, 2014.

REBOUÇAS, A. D.; MAIA, D. L.; SCAICO, P. D. Objetos de Aprendizagem: da Definição ao Desenvolvimento, Passando pela Sala de Aula. In: PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F.; SANTOS, Edméa O. (Org.). **Informática na Educação: ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.5) Disponível em: <http://ieducacao.ceie-br.org/objetos-aprendizagem>. Acesso em: 21 jan.2022.

RODRIGUES, D. L. D. I; FISCHER, A. O discurso relatado na escrita de pesquisa: problematizações teóricas e didático-discursivas em práticas de letramentos acadêmicos. **Travessias Interativas**, São Cristóvão (SE), n. 24, v. 11, p. 88–103, jul-dez/2021.

STREET, B. 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. 1-14, 2003.

SCHLICHTING, T de S. **Letramentos em contexto de aprendizagem ativa nas Engenharias: “construindo o edifício das palavras para nele ser inquilino”**. Dissertação. Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Regional de Blumenau: Blumenau, 2016.

SCHLICHTING, T. de S. **Compreensão leitora e linguagem técnica no Ensino Superior: um diálogo entre Psicolinguística e Engenharia**. Tese Doutorado em Linguística (Programa de Pós-Graduação em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2021.

SCHLICHTING, T. de S.; FRANZEN, B. A. **Práticas de letramentos e recursos digitais**. Material de disciplina EaD da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau: FURB, 2022.

SIQUEIRA, L. S. C.; NETO, M. V. de S.; OLIVEIRA, F. K. Aprendizagem baseada em projetos (ABP): um relato sobre o uso do *Life Cycle Canvas* (LCC)[®] na educação básica. **Prometeu**, n. 6,

2020. Disponível em: http://lte.ce.ufrn.br/prometeu/revistas/revista_2020/6.pdf Acesso em 17 mar., 2022.

SINGH, H. **Introduction to Learning Objects**. 2001. Disponível em: www.elearningforum.com/july2001/singh.ppt, Acesso em: 27 out. 2021.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies. Literacy learning and design of social futures**. London/New York: Routledge, 2000. p. 9-37.

WILEY, D. A. **The learning objects literature**. In: SPECTO, J. M.; MERRIL, M. D.; MERRIENBOER, J. V. DRISCOLL, M. P. (Eds.). **Handbook of research on educational communications and technology**. New York: LEA, 2008, p.345-353.

SUGESTÕES DE LEITURA

FISCHER, A. SOUZA, F. R. O Trabalho com a língua em um projeto vivencial de letramento. **Revista Todas as Letras (MACKENZIE. Online)**, v. 18, p. 141-154, 2016.

FUZA, A. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas**. 2015. 368 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

KALANTZIS, M., COPE, B., PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KOMESU, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo – Ensaio sobre a escrita acadêmica**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, v. 1, 2019.

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 261p.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA UNIVERSIDADE

Rosângela Pedralli¹
Sabatha Catoia Dias²

1. INTRODUÇÃO

Quando nos propomos a alçar como objeto de reflexão as práticas humanas de modo geral ou, como no caso deste capítulo, as práticas de linguagem numa instância de atividade humana específica, a acadêmica, não podemos nos furtar de definir como tais práticas são conceitualizadas. Nesse sentido, a definição mais elementar e, por isso mesmo, primordial é a de prática humana/social como identificada ao trabalho. Trabalho, aqui, é reconhecido não como sinônimo de trabalho remunerado, ainda que possa envolvê-lo, mas trabalho no sentido ontológico do termo ou, mais precisamente, nas palavras de Engels, o trabalho como “[...] a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004 [1896], p. 11).

É, assim, a relação humana orientada para o trabalho que possibilitou, no decorrer da história, a humanização do gênero humano – ou, mais precisamente, a diferenciação radical do ser humano dos demais animais, na medida em que, pela sua atividade, passa a transformar a natureza para o atendimento às suas necessidades. Nesse processo, transforma o meio natural em um meio social e transforma também a si, de forma a produzir e se apropriar de novo e sempre da cultura produzida historicamente.

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Nesse ínterim, não poderíamos deixar de pontuar, dado o enfoque deste capítulo, que a própria linguagem passa a figurar como necessidade e possibilidade humana, como explica, ainda, Engels:

[...] o domínio sobre a natureza [...], com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. [...] o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta para cada indivíduo, tinha de contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. (ENGELS, 2004 [1896], p. 15)

O mesmo autor assim sintetiza a centralidade do trabalho na constituição do ser social e sua relação indissociável com a linguagem verbal: “Primeiro o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano” (ENGELS, 2004 [1896], p. 16). Importa, contudo, considerar que tal afirmação não está de nenhum modo aportada numa perspectiva biologista do desenvolvimento; contrariamente, segundo esse autor ainda e em consonância com toda a proposição filosófica do materialismo histórico e dialético, desenvolvimento cerebral, dos sentidos tipicamente humanos, da consciência, da abstração como possibilidade humana, dentre outras capacidades típicas, são alcançados pelo gênero humano como potencialidades, como desenvolvimento possível pela dialética entre trabalho e palavra que caracteriza a história da humanidade.

É dessa mesma relação e, como derivada dela, da (re)produção cada vez mais intensa e complexa da cultura que as produções humanas – ou objetivações genéricas – passam a compor um conjunto fulcral na constituição de cada novo ser da espécie humana que dele se apropria, sendo imperativo o desenvolvimento de formas cada vez mais elaboradas de objetivações e de sua apropriação deles. Como resposta a essa dinâmica histórica que

são, as ideias, “em qualquer sociedade onde existam relações que envolvam interesses antagônicos, [...] refletem essas diferenças” (ANDERY et Al., 1988, p. 15), o que claramente se identifica numa sociedade cindida em classes, como é o caso do sistema societal vigente, o capitalista.

O desenvolvimento de ideias num sistema cultural compartilhado interessa de forma especial no debate proposto neste capítulo, na medida em que:

Dentre as ideias que o homem produz, parte delas constitui o conhecimento referente ao mundo. O conhecimento humano, em suas diferentes formas (senso comum, científico, teológico, filosófico, estético etc.), mesmo sendo incorreto ou parcial, ou expressando posições antagônicas, exprime condições materiais de um dado momento histórico.

A ciência é uma das formas de conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história. (ANDERY et al., 1988, p. 15)

É no âmbito da ciência, nesses termos, que a produção da forma de conhecimento privilegiado na esfera acadêmica se dá, aspecto que, por mais elementar que possa parecer, precisa ser reafirmado em um tempo de profundo combate às elaborações científicas e ao conhecimento formalizado/verdadeiro³, como o que se dá, por exemplo, com as *fake news*. Tais conhecimentos do campo

³ Verdadeiro, vale o registro, enquanto movimento, aproximação da essência da realidade, na inalienável unidade dialética com a aparência do real. Em desassociação, portanto, da noção de verdade absoluta, ou como bem adverte Kosik (1976, p. 16-17, grifo no original): “Tal ocultação [da coisa em si, da verdade] não pode ser absoluta: se quiser *pesquisar* a estrutura da coisa e quiser perscrutar ‘a coisa em si’, se apenas se quer ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade – o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, ‘coisa em si’, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente.”, em contraponto, pois, à dimensão meramente opinativa característica da cotidianidade e da prisão à pseudoconcreticidade, as quais escamoteiam a verdade da realidade social, também conforme discute o autor.

científico, cabe enfatizar, são também expressão da luta de classes, assim como são as ideias de modo geral, o que acaba por refletir em posições epistemológicas distintas, as quais ora secundarizam, ora escamoteiam/negam e ora enfrentam tais dimensões dessa forma de produção humana, como se vê no caso do historicismo, do positivismo e do marxismo, respectivamente⁴. É, assim, à luz dessas premissas que buscaremos contribuir no debate sobre as práticas de linguagem na universidade.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA UNIVERSIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Assumindo, conforme discutido anteriormente, que a relação entre trabalho e linguagem é incontestada e ainda perseguindo o objetivo de apresentar a conceitualização que ‘prática’ ganha à luz do fundamento que ampara essa mesma relação, nesta seção, avançamos nessa direção para, então, discutirmos as práticas de leitura e produção textual no âmbito da universidade, tentando alcançar premissas metodológicas gerais. É justamente para isso que evocamos os debates em torno do conceito de **práxis**, fundantes no âmbito do materialismo histórico e dialético. Nesse sentido, um dos últimos parágrafos da obra *Dialética do Concreto* (KOSIK, 1976) – uma obra clássica em que as categorias centrais do método dialético marxista são apresentadas –, quando examinado com rigor, oferece uma definição bastante significativa desse conceito:

O homem não está emparedado na subjetividade da raça, da sociedade e dos projetos subjetivos nos quais, de diversas maneiras, sempre definiu a si mesmo; mas, com a sua existência – que é a *práxis* –, tem a capacidade de superar a própria subjetividade e de conhecer as coisas como realmente são. Na existência do homem não se

⁴ Para conhecimento dos debates em torno dessas perspectivas epistemológicas, bem como de suas especificações, vale o estudo da obra de Löwy (1985), indicada nas referências deste capítulo.

reproduz somente a realidade humano-social; reproduz-se espiritualmente também a realidade em sua totalidade. O homem existe na totalidade do mundo, mas a essa totalidade pertence também o homem com sua faculdade de reproduzir espiritualmente a totalidade do mundo⁵. (KOSIK, 1969, p. 229, grifos no original)

No trecho em análise, identificam-se com alguma nitidez os elementos que necessariamente se articulam na montagem do conceito em voga: **homem**, como substantivo que representa no fragmento o coletivo **seres humanos**; **natureza**, como modificada pela ação humana, do que deriva a **realidade humano-social**; e a dinâmica de mútua modificação entre os seres humanos e essa realidade produzida por eles mesmos, no sentido de que, ao produzir a realidade, precisa apropriar-se dela, o que modifica sua constituição subjetiva, mas também a biológico-orgânica, nos termos defendidos por Engels, na discussão da relação entre trabalho e linguagem, e sua modificação no aparato orofacial para/pela fala articulada, por exemplo.

A relação estreita destacada no excerto em discussão entre ser humano e **práxis** tem como aspecto indelével a concepção de que cada novo indivíduo carrega em si a potencialidade de ser 'síntese de inúmeras relações sociais' de forma consciente, o que se dá pela apropriação das atividades humanas produzidas historicamente e concentradas em objetos culturais. É justamente esse processo de

⁵ A respeito de 'totalidade', uma das categorias nodais do método dialético marxista de produção de conhecimento acerca da realidade humano-social, importante explicar que, para a filosofia materialista histórico e dialética, totalidade não implica em um todo constituído por partes que se comunicam via simples cálculo de adição. Segundo Kosik (1976, p. 41), "A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade." Sob a perspectiva marxiana, totalidade é tomada enquanto totalidade concreta, todo estruturado enquanto devir, em curso de desenvolvimento, e resposta à indagação **O que é a realidade?**.

apropriação que permitirá que cada um de nós o seja sabendo-se um sujeito histórico, que sintetiza tais relações sociais, e com isso superar a condição de sujeito meramente empírico, preso e isolado na cotidianidade, sendo mesmo assim também uma síntese dessas relações, mas de forma espontânea, sem consciência das contradições e da sua relação com a coletividade humana (KOSIK, 1976; SAVIANI, 2012).

A coletividade humana é, nesses termos, produtora da realidade. Essa realidade que é humano-social, portanto, se dá a conhecer às futuras gerações na forma de objetos materiais e imateriais – as objetivações genéricas, conforme vimos pontuando –, os quais portam atividade humana concentrada, subjetividade que se objetiva no produto da práxis. Constitui um importante aspecto da formação humana, na direção de reconhecer-se como histórico, conforme demarcado no parágrafo imediatamente anterior, tanto a apropriação desses objetos quanto a objetivação na realidade social compartilhada a partir da incorporação deles na nossa constituição, fazendo-o de forma consciente – de nossa pertença histórica e da não naturalidade da estruturação social a que chegamos – e assim crítica. Duarte (2013) realiza uma importante síntese sobre a mencionada dinâmica entre apropriação e objetivação para a formação humana, qual seja:

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. [...] Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. (DUARTE, 2013, p. 26-27)

Nesses termos, não é demais registrar que, ainda a partir da contribuição de Duarte, “A linguagem escrita também é uma

objetivação genérica [...]” (DUARTE, 2013, p. 14), objetivação que, no caso das práticas da universidade, envolve a um só tempo tanto o conjunto de produções humanas elaboradas no âmbito da ciência – as priorizadas na instância universitária, na forma de ideias, como a produção teórica – quanto as próprias formalizações – ainda que relativas, porque não apenas reproduzidas, como tudo aquilo que é humano e portanto histórico – sobre essa forma de produção, a exemplo dos gêneros do discurso que instauram as relações nessa esfera e das especificidades metodológicas com que os conhecimentos são desenvolvidos e sistematizados nesse campo. Trata-se, dessa forma, de uma dinâmica que oferece implicações diretas às práticas de linguagem da esfera acadêmica, sejam elas de leitura ou de produção textual oral e escrita.

No que compete especificamente à leitura na relação com tal dinâmica, parece suficientemente evidente sua centralidade no processo sobretudo de apropriação, de que temos buscado dar conta nessa elaboração de capítulo. Contudo, quando lidamos com processos de leitura em espaços sociais destinados à promoção da formação humana, como defendemos serem as instituições acadêmicas (THESSING et al., 2021), é importante que tenhamos presente a natureza da relação com os objetos culturais que deverão ser apropriados pela via da leitura. Trata-se de uma relação eminentemente de estudo, para além da relação de interação num sentido mais genérico. Expliquemos melhor.

Nas demais formas de relação com os textos escritos, nas práticas de leitura, afora as próprias da escola e da universidade, assumidas como instâncias formativas por excelência, os indivíduos leem com diferentes objetivos e para diferentes finalidades. Geraldi (2011 [1984]) e Britto (2015), por exemplo, oferecem um certo levantamento dessas potenciais diferenças depreensíveis nas práticas de leituras em que se engajam os seres humanos neste tempo histórico. Geraldi (2011 [1984]), a seu turno, elenca o que ele chama de ‘posturas’ diante do texto, a saber: (i) leitura - busca de informações; (ii) leitura - estudo do texto; (iii) leitura - pretexto; e (iv) leitura - fruição do texto. Já Britto (2015)

apresenta uma diferenciação tomando como quadro referencial o que ele denomina como 'formas como se realiza o conhecimento no mundo contemporâneo', a partir do que chega à (i) esfera da cotidianidade; (ii) esfera da aplicabilidade técnica; e (iii) esfera do pensamento especulativo, da qual seriam parte a ciência, a alta cultura, a filosofia, o universo legislativo e campos afins.

Ainda no intento de explicar por que motivo defendemos que a relação dos sujeitos com os textos em espaços como os acadêmicos sejam majoritariamente de estudo, para além da interação de modo mais generalizado, tal qual se dá em outras instâncias sociais, cabe fazer um recuo à contribuição teórica produzida pela psicologia social marxista, sobretudo por Leontiev (1978) no escopo da Teoria da Atividade. Nessa elaboração, o autor defende e fundamenta a tese de que os sujeitos se desenvolveriam, humanizando-se nas e pelas atividades humanas, do que já entendemos ter dado conta na discussão apresentada até aqui neste capítulo. Tomando essa tese como base, Davydov (1988) se ocupa de sistematizar o modo como, ao longo de sua vida e, por isso, de seu processo de constituição, que é permanente e ininterrupto, os indivíduos, pela participação nessas atividades, desenvolvem-se em múltiplas dimensões possíveis e constituem-se subjetivamente como a um só tempo partícipes do gênero humano e representantes particulares dele, com uma subjetividade própria e irrepetível por qualquer outro indivíduo da espécie humana. Seguindo esse objetivo de sistematização, o autor vai sustentar que uma certa regularidade na passagem por diferentes tipos de atividades humanas é identificável na cultura, regularidade que ele organiza pela posposição do que vai chamar de atividades-guia ou atividades-principais. Grosso modo, essa organização permite compreender que, em dado momento da história particular do indivíduo, a atividade que contribui mais para o seu desenvolvimento é, por exemplo, o que ele chamará de jogos de papéis. Nesse momento, as crianças tendem a alcançar grande implemento de suas capacidades humanas, incluindo a de representação simbólica e a

de interação, imprescindíveis para a relação com a linguagem verbal por exemplo, pela imitação das atividades dos adultos. Sem nos alongarmos muito nessa discussão, interessa principalmente nessa sistematização a que chega o autor a atividade de estudo, a atividade-guia responsável pela promoção do desenvolvimento humano desde o ingresso no espaço escolar e que, uma vez estabelecida, compõe a constituição dos indivíduos de tal modo que não deixará de existir; apenas se recolherá para que outras assumam maior destaque em razão de necessidades humanas, como as socialmente úteis na adolescência e a laboral na vida jovem e adulta.

É a partir dessa aposta teórica que é possível dizer que, quando do ingresso no espaço universitário, os sujeitos de forma geral se ocuparão de uma atividade indiscutivelmente de estudo, mas o farão de modo distinto a depender da centralidade que tal atividade ocupará no seu desenvolvimento. Ousamos propor que ela poderá ser de três formas: (i) como atividade principal, no caso de sujeitos que disponham de condições objetivas para orientar sua vida às demandas de estudo impostas por esse processo de formação, ainda que outras atividades possam coexistir, obviamente; (ii) como atividade-guia que coocorre com outra atividade também principal, a exemplo de um trabalho que exija igual dedicação ou de atividades atinentes à maternidade, por exemplo; e (iii) como atividade que concorre com outra atividade principal que precisa de atenção prioritária, a exemplo de um trabalho em período integral que exija longos deslocamentos ou de uma rotina que envolva trabalho com ampla jornada, tarefas domésticas para atenção à família e à maternidade.

Importa compreender que tal tentativa de condensar os modos como os sujeitos enfrentarão as demandas da esfera universitária reverberarão também, mas certamente não apenas, nas formas como seu processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos previstos para a formação na esfera acadêmica se dará ao longo e a partir de sua formação superior. Outro aspecto associado a isso diz respeito à natureza das atividades próprias da universidade:

apropriar-se e objetivar-se na realidade como resultado da incorporação à sua formação de produção humana ao longo da história exige (re)produção de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, o que só é possível pela via da atividade de estudo, a principal nesse espaço, ainda que seja para a produção de conhecimento no âmbito da pesquisa. Pensar sobre isso, contudo, envolveria aprofundarmo-nos nos limites das possibilidades de superação da reprodução acadêmica, dadas as distintas possibilidades de tomada das demandas impostas pela universidade como atividade, o que se afasta dos objetivos deste capítulo.

Retomando assim nossa marcação de que a atividade principal dos sujeitos em formação universitária seja a atividade de estudo, não é demais sublinhar que a leitura nesse processo é fundamental e precisa ser assumida como leitura-estudo do texto, tomando categorização de Geraldi (2011 [1984]), e como voltada à esfera do pensamento especulativo, apoiando-nos na sistematização de Britto (2015). Isso porque, dada tal especificidade da universidade, é fundamental que a formação dos indivíduos aqui produzida permita a ele seu reconhecimento como sujeito histórico, atuante na realidade no que tange à sua produção e modificação, o que, como já registrado, demandará apropriação de objetos culturais que concentram atividade humana maximamente. Esse compromisso exigirá esforço sistemático, de estudo, portanto, de leitura de textos que, ainda que se prestem a outras finalidades na cultura compartilhada, aqui se converterão em objeto de estudo. É, assim, nessa direção que o trabalho com leitura passa a ser assumido na esfera em causa.

Nesses termos, tendo caráter prioritário e recebendo assento humanizador, nada do que figura nos textos é óbvio, nada deveria já ter sido compreendido, nada deve ser deixado a cargo de uma suposta 'autonomia' discente, que, quando não alcançada, evidenciaria uma lacuna no seu processo de escolarização anterior. Em convergência, adverte Britto:

Assim como liberdade, autonomia não é algo que se tem por decreto. Aceitando o princípio de autonomia como a capacidade da pessoa de se autogovernar e de se autodeterminar, segundo uma moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno, temos de reconhecer que a autonomia só se realiza efetivamente na medida em que o sujeito se apropria das formas de ser e de fazer no mundo e, reconhecendo-se como sujeito de direito, reivindica para si o poder de tomar as decisões relativas à sua vida. (BRITTO, 2015, p. 42-43)

Isso posto, ler passaria a ser uma tarefa prioritária que envolveria em igual medida esforços de docentes e discentes. Debruçar-se sobre textos, como representantes da atividade humana concentrada em máxima complexidade, seria 'a' atividade das distintas disciplinas que compõem a formação do acadêmico.

Se essa defesa for acolhida pelo leitor, é possível que se chegue a uma pergunta: seria o trabalho com produção textual superado sob essa lógica? Entendemos que não. Ele, por outro lado, ganharia ainda mais precisão, na medida em que se assumiria que os textos produzidos, sejam eles orais ou escritos, estariam submetidos à premissa do modo de sua existência nas práticas humanas/sociais, em nosso caso específico, na universidade. E, como tal, na tensão com a própria atividade principal ali marcada: a de estudo. Tendo isso presente, importa desdobrarmos alguns pontos que poderiam ser assumidos como diretrizes do trabalho com produção textual oral e/ou escrita.

O primeiro deles diz respeito à assunção de que produção textual envolve práticas humanas de objetivação na modalidade oral e na modalidade escrita (CHRAIM; PEDRALLI, 2022). Nesses termos, assumindo que a universidade toma como prioridade o trabalho com o conhecimento científico e os objetos culturais que concentram ideias dessa natureza, é possível dizer que, em razão da prevalência da modalidade escrita nessa forma de produção, muitas vezes não há uma cisão marcada entre aquilo que é de cada uma dessas modalidades. Pelo contrário, o que se identifica é um

profundo imbricamento entre elas, na medida em que, com frequência, os textos escritos são objeto de produções textuais orais, na forma de conferências, aulas, debates, seminários, dentre outras ações afins; enquanto essas práticas tipicamente orais próprias do espaço acadêmico, em paralelismo, tomam textos escritos como ponto de partida e, algumas vezes, delas derivam produções escritas.

Nas práticas sociais, ainda na direção dessa argumentação, produzem-se textos com duas finalidades básicas, das quais se desdobrariam todas as outras: recurso de memória e interação com o outro. Esse segundo ponto sintetiza aspecto que repercute diretamente nas práticas de produção textual na esfera acadêmica, uma vez que, em muitos casos, o resultado do registro escrito produzido pelos estudantes ali em formação não se destina a alguém, o que não significa, obviamente, que por isso não haja regularidades que precisarão ser atendidas quando da produção de seus textos. São exemplos das formas de interação para recurso de memória o fichamento, o resumo informativo, dentre outros, os quais não se prestarão à interação com outros, a exemplo de publicação. Por outro lado, tais objetos, muitas vezes, convertem-se em pontos de apoio para a produção textual que tem como orientação a leitura do outro, seja na forma de potencial publicação ou não, do que são exemplos a resenha, o ensaio, o seminário, dentre outros gêneros.

Tomando a atividade de estudo como a principal no trabalho educativo desenvolvido na universidade e em estreita articulação com o ponto imediatamente anterior, é possível compreender que boa parte das ações de produção textual, sejam elas orais ou escritas, são em essência reações-respostas sobretudo ao lido. A autoria, na esfera acadêmica, precisa ser pensada nesses termos, especialmente no caso de acadêmicos em formação.

Os textos produzidos na instância universitária também se dão sempre como manifestações particulares de gêneros do discurso. Trata-se esse terceiro ponto de aspecto inquestionável no âmbito dos debates científicos sobre produção textual acadêmica, assumidos

como fundantes nesta obra e repercutidos neste capítulo, mas acerca do que vale marcação. Na mesma direção de aspecto incontestado, cabe registrar que um trabalho educativo que se proponha a contribuir na direção da formação humana também no espaço acadêmico para e pela relação com a produção científica na forma de textos não pode tomar intuitivamente a compreensão do que sejam gêneros do discurso e seus marcos e noções elementares. É necessário que docentes dominem tal teorização para que seja possível incorporar seus fundamentos, superando-os no planejamento das aulas. Ou, mais diretamente: ainda que não seja objetivo tornar os acadêmicos profundos conhecedores de fundamentos bakhtinianos ou de regularidades típicas dos gêneros em leitura e/ou produção, ao professor é essencial este conhecimento por um sem-número de razões, dentre as quais vale destacar a necessária compreensão de que os textos não se caracterizam como tais pelo preenchimento de uma estrutura típica, ainda que existam elementos tipicamente característicos em cada gênero.

Em síntese, metodologicamente, é possível entender que é da prática e para a prática social que toda a atividade humana gestada e levada a efeito na universidade – também nela, cabe enfatizar, ainda que não somente – deve partir. Esse entendimento nada carrega de original; ele, antes e sobretudo, reverbera a resposta ao problema do conhecimento dada pelo materialismo histórico e dialético – desde o início, nossa marcação de alinhamento teórico-filosófico neste capítulo. Sob essa orientação, a relação dos sujeitos com a realidade e com tudo o que nela/dela é possível conhecer se situa, grosso modo e esquematicamente, da seguinte forma: da realidade social, haure-se objeto a conhecer, nesse momento ainda um concreto sincrético, porque impreciso, desconhecido em sua essência, uma massa amorfa; procede-se a abstração teórica, que significa desdobrá-lo em partes menores, com mediação da teoria, dos conceitos, do conhecimento historicamente acumulado; para, então, em conhecendo-o essencialmente, ‘devolvê-lo’ à realidade social, agora como concreto sintético, concreto pensado, reconhecido em suas partes menores, identificado e reposicionado

na realidade como conhecido, da qual é possível uma tomada agora também em abstração. Essa relação será nodal à discussão na seção que segue.

3. INTERAGIR NA UNIVERSIDADE: IMPLICAÇÕES PARA ACADÊMICOS/AS EM INSERÇÃO NESSA ESFERA

As respostas às questões ‘o que se busca conhecer?’, ‘como se conhece?’, ‘com que finalidade o fazemos?’, dentre outras questões afins, refletem profundos embates epistemológicos, fundados sobretudo em visões sociais de mundo antagônicas, a conservadora e a transformadora, em síntese. É nessa direção que a resposta dada pelo materialismo histórico e dialético se pauta: marca-se uma posição radical – no sentido de que vai à raiz das questões sociais – em favor da transformação social, aderindo a uma posição pró-trabalhadores ante à luta de classes. Isso não é pouca coisa considerando, como vimos sinalizando ao longo deste capítulo, que as perspectivas epistemológicas coexistentes a ele tendem a secundarizar ou mesmo a negar a interveniência indissociável desses aspectos na produção do conhecimento.

É assumindo a vinculação a tal visão social de mundo que a proposição metodológica que acompanha essa epistemologia se coloca. De tal fundamento epistemológico, buscamos destacar já no final da seção anterior o movimento que vai da prática social e retorna a ela, tomando essa prática necessariamente relacionada à totalidade da realidade social produzida historicamente. No caso específico do objeto focalizado neste capítulo – as práticas de linguagem na universidade –, essa tomada é fundamental na medida em que é a realidade social como produção histórica que explicará e justificará determinadas práticas de leitura e produção textual oral e escrita próprias dessa esfera, tanto quanto as regularidades delas a que chegamos também como resultantes desse mesmo processo.

Saviani (1984) oferece uma contribuição significativa nessa direção ao delinear objetivamente cada passo da forma de resposta

a que o materialismo histórico e dialético chegou. O primeiro deles diz respeito à tomada da prática social. Acerca desse momento, amparado na própria definição marxiana, assim posiciona Saviani:

[...] o momento que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, concluindo que o concreto, sendo unidade de variedade, síntese de múltiplas determinações, é, para o pensamento, um resultado, o ponto de chegada, e não o ponto de partida, acrescentando porém: ‘apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação’. (SAVIANI, 2012, p. 127)

E complementa:

À primeira vista, essa passagem soa estranha porque Marx afirma que o concreto não é ponto de partida, é ponto de chegada. Mas, em seguida, desdiz o que havia dito afirmando que é o verdadeiro ponto de partida, frisando que antecede mesmo a própria observação imediata e a representação. Ou seja, está no ponto de partida das primeiras impressões em que a realidade nos parece como um todo caótico, sincreticamente. (SAVIANI, 2012, p. 127)

Com tal explicação e reparo, o autor busca superar a definição de prática social como ponto de partida apresentada quando da proposição inicial, ainda na década de 1990, momento em que era claro o compromisso com processos formais de ensino e aprendizagem. Eis a definição de então para registro: “O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados” (SAVIANI, 1984, p. 70). A diferenciação apontada diz respeito, sobretudo, à compreensão alcançada do objeto em estudo por professor e alunos: “Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar ‘síntese parcial’, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético” (SAVIANI, 1984, p. 70). Isso seria válido evidentemente

aos objetos tomados no âmbito do trabalho com as práticas de linguagem na universidade, a exemplo de resumos informativos, fichamentos, seminários, artigos acadêmicos.

Como segundo passo, tomada a prática social original – a realização de fichamentos como estratégia de estudo de textos científicos, por exemplo –, caberia “[...] a identificação dos principais problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 1984, p. 71), ao que se nomina por problematização, que constitui o momento de “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 1984, p. 71).

A partir da problematização, caberia um processo intenso de apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a lide com autonomia com tal objeto do conhecimento em causa e, conseqüentemente, com a prática social em voga. Em relação a esse processo, temos acordo com Moura et al. (2010) que, em convergência com a psicologia social marxista, notadamente com a proposta teórica de Leontiev (1978), defende ser responsabilidade do professor a condução desse processo. Isso porque a especificidade da sua atividade tem justamente essa marcação, a de organizar, sistematizar e conduzir o trabalho educativo, em síntese, a de ensinar.

É a partir do conceito gramsciano de **catarse** que o quarto passo é sistematizado. Nesse sentido, assim o define Saviani: “[...] momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1984, p. 72). No que compete a esse momento, entendemos que o conceito de **sujeito concreto** pode contribuir. Isso porque, quando se trata da transformação de elementos teórico-conceituais em elementos ativos de transformação social tal como defende o autor nessa passagem, o que se defende não é a transformação social em si mesma como resultado da apropriação e possibilidade de identificação crítica da realidade social, mas a compreensão do

indivíduo que se apropria nesses termos como sujeito histórico, que passa, nesse processo, a reconhecer-se como sujeito parte de uma realidade social produzida historicamente pela ação humana e, como tal, não natural e passível de transformação, portanto. O vislumbre de tal transformação como possibilidade é fundamental para a organização coletiva da classe trabalhadora, com motivação revolucionária.

O último momento, então, é o momento em que a prática social é retomada concretamente, ou seja, em que, agora como ponto de chegada, a prática social original é compreendida sinteticamente. Esse momento é marcado pelo reconhecimento pelo aluno dos elementos que compõem o aspecto da realidade social que se voltou a conhecer – apropria-se deles e converte-os em ferramenta para o enfrentamento crítico da realidade como resultante de processo histórico. Quanto ao professor, há a redução da precariedade da síntese inicial que moveu o desenvolvimento do trabalho educativo em causa, pela identificação de seu alcance no que tange à apropriação pelos alunos. Assim, “[...] a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa” (SAVIANI, 1984, p. 72), na medida em que

[...] é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. (SAVIANI, 1984, p. 72)

Aprender a realidade de forma teórico-conceitual é nodal para, dentre outros aspectos, o cumprimento de dois compromissos das instâncias formais de ensino, como a escola e a universidade, e que são dialeticamente relacionados: desenvolvimento do pensamento teórico, superador de posições premidas pela imediatez cotidiana e fundadas no paradigma

opinativo, e da consciência, sempre de classe. Com relação ao primeiro desses pontos, o desenvolvimento do pensamento teórico, importa considerar que, segundo Leontiev (1978), em convergência com o materialismo histórico e dialético portanto, tal desenvolvimento envolve apropriação de conceitos sistematizados. Isso significa assumir que, para o desenvolvimento de um modo teórico de pensar sobre a realidade, é fundamental a apropriação de um sistema compartilhado na cultura de significação de determinado aspecto da realidade, o conceito. Tais sistemas compartilhados estão presentes na arte, na filosofia e na ciência, ainda que não sejam restritos a elas, e significam efetivamente conhecimento, no sentido de superação por incorporação de informações avulsas e aleatórias, porque envolvem apropriar-se de um sistema produzido historicamente pela ação humana, organizado e sistematizado. Esses conceitos tomam, grosso modo, fenômenos identificáveis na realidade humano-social, submetendo-os à elaboração teórica, o que permite a compreensão deles para além da aparência, ou seja, de sua constituição essencial, daquilo que, mesmo não sendo perceptível na experiência imediata com o fenômeno, o compõe.

O desenvolvimento dessa forma de tomar a realidade, conceitualmente, diretamente relacionada com o desenvolvimento do pensamento teórico, permite superar, assim, a submissão do sujeito à imediatez cotidiana, ainda que ela não deixe de ocupá-lo. Além disso, dá aos indivíduos elementos para a superação do paradigma opinativo, ou seja, faculta a compreensão da realidade humano-social e natural como resultantes de fenômenos ou da ação humana pregressa a sua existência e, por isso mesmo, não explicável a partir da opinião pessoal ou de paradigmas que não encontram aporte na realidade compartilhada, como é o caso das *fake news*, por exemplo.

O entendimento mínimo desse primeiro aspecto leva-nos ao segundo deles: o desenvolvimento da consciência. Nessa direção, importa ter presente que, tanto na proposição de Leontiev (1978) – teórico que no âmbito deste capítulo é evocado em função da

proposição dos marcos originais da Teoria da Atividade, assim como da criação da Psicologia Histórico-Cultural de forma mais geral – quanto na discussão de Volóshinov (2009) – autor importante do chamado Círculo de Bakhtin, coletivo responsável, dentre outras teorizações, pela elaboração teórica mais expressiva, em nossa compreensão, sobre gêneros do discurso, fundamento já mencionado reiteradamente ao longo desta obra e deste capítulo –, a conceitualização do termo ‘consciência’ aparece sempre associada àquilo que é estruturante do modo de sociabilidade vigente, o capitalista: a luta de classes. Acerca dessa marcação da consciência como sempre de classe, Volóshinov (2009) assim registra:

Nuestra exposición echa una nueva luz sobre el problema de la conciencia y la ideología que hemos analizado. [...] la conciencia em cuanto expresión material organizada [...] es um hecho objetivo y una enorme fuerza social. [...] se convierte em una fuerza real y es capaz incluso de realizar una influencia inversa sobre las bases económicas de la vida social. (VOLÓSHINOV, 2009, p. 144)

Ainda no intento de exemplificar a mencionada marcação, remetemos à explicação de Leontiev (1978, p. 185) sobre a formação da consciência, quando defende a relação estreita desse processo com as limitações próprias de uma sociabilidade fundada no primado da luta de classes: “Na sociedade de classes, a encarnação no desenvolvimento dos indivíduos dos resultados adquiridos pela humanidade na sequência do desenvolvimento da sua atividade global, e a todas as aptidões humanas, permanecem sempre unilaterais e parciais”. E continua, especificamente sobre a linguagem nesse processo:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade, por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência. (LEONTIEV, 1978, p. 184)

Assumindo, assim, esses dois aspectos do desenvolvimento humano nesses termos e como interrelacionados, não é demais reafirmar a necessidade de reconhecer um paradoxo original a todo o trabalho educativo levado a termo, seja ele escolar ou acadêmico: ainda que condicionado e constringido pela divisão de classes própria do sistema capitalista, o ideal de formação humana almejado, se projetamos efetivamente uma formação para a crítica, precisa envolver desenvolvimento do pensamento teórico e formação da consciência de classe, sem o que a tomada da realidade é sempre parcializada e, no limite, ingênua.

Para isso e em favor da ampliação das possibilidades de crítica, que é, não por acaso, sempre uma crítica às formas de estruturação da realidade humano-social vigente, é preciso assumirmos os processos educativos como essencialmente contra-hegemônicos, ou ‘virados para o futuro’ (SUCHODOLSKI, 2002), como processos que prospectam o vislumbre de outro modo de organização social pelos indivíduos em formação. Trata-se, importa o registro, de uma projeção revolucionária, de transformação radical. Nesses termos, “[...] essa luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 1984, p. 75-76).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso empreendido neste capítulo e de seu intento de contribuir, ainda que no limite de introdução, ao debate sobre a temática das práticas de linguagem na universidade, considerando o amplo espectro de elementos nela envolvidos, cabe, em nossa compreensão, destacar à guisa de síntese o lugar do trabalho com as práticas de linguagem na universidade ante ao mencionado projeto formativo em favor de um outro projeto social. Nesse sentido, o trabalho educativo com tais práticas estaria “[...] a serviço da referida transformação das relações de produção”

(SAVIANI, 1984, p. 76), o que se dá, como já mencionado anteriormente, não como resultado da ação direta das atividades de ensino e aprendizagem, mas, sim, como resultado da contribuição dessas atividades, na forma de trabalho educativo, para o reconhecimento dos indivíduos como sujeitos históricos, para o que formação do pensamento teórico e da consciência de classe são aspectos indissociáveis, também, para a formação do sujeito coletivo (TONET, 2013), esse potencialmente revolucionário. E é por isso que o trabalho com leitura e produção textual oral e escrita na universidade supera na origem a dimensão técnica e a suposta neutralidade que a acompanharia para que fosse alçada à suposta cientificidade, sempre positivista, porque em favor da manutenção do estado de coisas.

No contrapasso dessa visão conservadora, defende-se um trabalho com as práticas de linguagem na universidade posicionado criticamente, o que demanda a assunção, como elemento original, de uma visão social de mundo transformadora/revolucionária, além de um trabalho com leitura e produção textual oral e escrita que supere incorporando as discussões mais complexificadas até o momento sobre a relação entre enunciados, gêneros e esfera da atividade humana, com relevo para a acadêmica, mas sem reduzir-se a ela. Desenvolver um trabalho educativo convergente com tal visão revolucionária, ao contrário do que se poderia supor, não implica nem de longe uma posição de militância, de afirmação contundente de visões político-partidárias. Ele é um trabalho que envolve a escolha de objetos culturais produzidos historicamente e que apresentem elementos potencialmente promotores da compreensão crítica⁶ da realidade social. Deles, é salutar que possam ser apreendidas posições antagônicas, visões sociais de mundo distintas e contradições

⁶ Crítico enquanto superador da pseudoconcreticidade produzida pela divisão social do trabalho. Pensamento crítico como aquele que “[...] dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, para alcançar a sua realidade [...]. *Para que o mundo possa ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da ‘práxis’ revolucionária.*” (KOSIK, 1976, p. 22, grifo no original).

próprias do modo de sociabilidade vigente, o que inclui concepções de ciência em disputa, ideias e conceitos em contraposição, dentre outros aspectos específicos da produção do conhecimento, da esfera acadêmica portanto.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso** - Leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R. Mas o que é mesmo trabalhar com oralidade? A produção textual oral no processo de alfabetização. *In*: CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R. (orgs.).

Alfabetização e humanização: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 265-291.

DAVYDOV, V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Trad.: José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2013 [1993].

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: ANTUNES, R. (org.). **A Dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004 [1896]. p. 11-28.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1984].

SAVIANI, D. Marxismo, Educação e Pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. p. 59-86.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução Rubens Eduardo Frias. – São Paulo: Centauro, 2002.

THESSING, A. F.; EMERICK DE MARIA, M. S.; PEDRALLI, R. Educação linguística na pandemia: modos de promoção da formação humana ou de intensificação da alienação? **Letra Magna** (Online), v. 28, p. 73-87, 2021.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VOLÓSHINOV, V. **El Marxismo y la filosofía del language**. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina, 2009.

SUGESTÕES DE LEITURA

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lucs, 2013.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social**: Elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2015 [1985].

CHRAIM, A. Ma.; PEDRALLI, R. Mas o que é mesmo trabalhar com oralidade? A produção textual oral no processo de alfabetização. *In*: CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R. (orgs.). **Alfabetização e humanização**: a apropriação inicial da escrita sob

bases histórico-culturais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 265-291.

SAVIANI, D. Capítulo três: Escola e democracia II – Para além da teoria da curvatura da vara. *In*: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1984]. p. 59-80.

GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESFERA ACADÊMICA

Fabiana Giovani¹

Moacir Lopes de Camargos²

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade
não pode ou não deve ser feita à distância de
uma rigorosa formação ética e estética.

Paulo Freire

1. ENTREI NA UNIVERSIDADE, E AGORA?

Iniciar a caminhada em uma graduação é motivo de comemoração para todos que furam o anel de exclusão e adentram à cidade das Letras (RAMA, 1985). Uma das formas mais comuns para tal entrada é a aprovação em vestibulares, sendo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a prova mais comum para entrada nas universidades públicas brasileiras.

Desse modo, podemos afirmar que o ENEM se tornou, no Brasil, uma das principais formas de acesso ao ensino superior, transformando-se em um processo seletivo de grande alcance. Em relação à prova de redação do exame, solicita-se a produção de um texto dissertativo-argumentativo em prosa sobre um tema de relevância social. Embora anunciada como “inovadora”, essa prova exige a escrita de um texto com características e estrutura previamente determinadas, o que reproduz o modelo clássico de “redação escolar”, conceito este que demanda uma atenção especial.

A tradição do ensino escolar consagrou, por muito tempo, o ensino da escrita a partir de três tipos de textos: narração, descrição e dissertação. Estudos que se focaram sobre redações

¹ Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

² Professor associado da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, RS.

escolares concluíram por unanimidade que a escola não levava o aluno a se colocar criticamente, mas lhe oferecia modelos e estratégias de preenchimento (LEMOS, 1977), a fim de cumprir a tarefa de produzir a redação. Algo estava errado e os estudos debruçaram-se sobre a busca de soluções possíveis, caminhos novos para serem trilhados.

De acordo com Giovani (2020), no interior deste quadro de reflexões e mudanças, houve uma tentativa de transformar, inclusive a própria nomenclatura e toda a base teórica carregada por ela: da redação à produção de textos (GERALDI, 2008). Osakabe (1977) já demonstrava preocupações com relação à prática de redação, evidenciando uma necessidade de mudança:

[...] o exercício de redação é mais que um adestramento: é o favorecimento de uma atitude no sujeito, atitude essa que não se reduz à sintaxe gramaticalmente correta, mas que envolve necessariamente o debate, a crítica, a informação, a leitura (OSAKABE, 1977, p. 58).

A terminologia “produção de textos” trouxe para a prática em sala de aula uma nova concepção de linguagem, sendo esta considerada agora uma forma de interação. Assim, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um “emissor” a um “receptor”³, a linguagem passou a ser compreendida como um lugar de interação humana (GIOVANI, 2006). Na nova perspectiva, destaca-se a importância do sujeito, uma vez que produzir implica alguém que produza e alguém que receba. Assim, estamos falando de um sujeito que é produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela.

A nova compreensão de linguagem vem sendo pensada, discutida e até mesmo “aplicada” quando pensamos em ensino e aprendizagem de língua portuguesa desde os anos 80. São propostas que tiveram um *boom* de divulgação com a coletânea “O

³ Concepção de linguagem ligada à teoria da comunicação que vê a língua como código.

texto na sala de aula” organizada por Geraldi (2004), cujas ideias principais passaram a ecoar nos documentos oficiais que regem o ensino⁴. No entanto, ao conhecer o público que ingressa na universidade no que se refere ao uso dos gêneros discursivos - sejam orais, sejam escritos -, é possível concluir que estamos entre avanços e retrocessos nos processos de conhecimento e domínio da linguagem e tal movimento pode ser decorrente do próprio ato de ensino e aprendizagem. Vamos tentar pensar nesse movimento a partir de experiências construídas com universitários recém ingressos na universidade, portanto, graduandos, em um primeiro semestre, da disciplina *Leitura e Produção do Texto*.

2. ENTRE PRÁTICAS ORAIS E ESCRITAS NA ESFERA ACADÊMICA

Se retomamos a discussão iniciada nos anos 80, sobre domínio da linguagem, que se estende também ao público universitário, compreendemos que naquele momento era compreensível o questionamento sobre o porquê de estudantes chegarem à universidade sem saber “ler e escrever”.

No entanto, hoje, concordamos com Fiad (2011) ao afirmar que não podemos mais fazer a mesma pergunta, uma vez que não é mais possível dizer que os estudantes não sabem escrever, de modo genérico e absoluto. Nas palavras da autora:

Se, antes, era possível ver o desempenho na escrita como habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas principalmente na escola, hoje é necessário situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico. Olhar para as habilidades individuais reforça dicotomias conhecidas: alfabetizados x analfabetos; letrados x iletrados e não considera

⁴ De acordo com Giovani e Souza (2020), o “projeto do Wanderley” – como ficou conhecido na época – foi disseminando um novo modo de se trabalhar a língua portuguesa em uma perspectiva em que o texto se colocava como unidade básica do ensino de língua, seu ponto de partida e de chegada.

outros tipos de letramento, principalmente aqueles que acontecem fora do contexto escolar (FIAD, 2011, p. 360).

Ao considerarmos os estudos sobre o letramento como a relação de uso que os indivíduos ou a comunidade estabelecem com a escrita, como professores universitários, precisamos considerar que os estudantes que ingressam na universidade são letrados, uma vez que possuem experiências múltiplas e singulares com a leitura e a escrita. Estas são heterogêneas e o sucesso e fracasso na nova esfera social se deve, muito provavelmente, ao fato de que muitos não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico.

Contradizemos, dessa forma, um discurso muito recorrente na esfera acadêmica de justificar o fracasso dos alunos ao fato de não dominar determinados gêneros orais e/ou escritos. No papel de docente da disciplina obrigatória *Leitura e Produção do Texto*, para os cursos de Biblioteconomia e Ciência da Informação, no primeiro semestre de 2022, trabalhamos com estudantes calouros com o intuito de vivenciarmos os gêneros da esfera acadêmica. De acordo com a ementa da disciplina trata-se de:

Abordagens teóricas sobre leitura e concepções de leitura correlatas. Níveis, estratégias e práticas de leitura. Fatores de textualização/textualidade, regras de coerência e referenciação. Condições de produção textual e particularidades de gêneros do discurso (PLANO DE ENSINO).

O conteúdo programático desta disciplina gira em torno da leitura e da escrita dos gêneros discursivos da esfera acadêmica. No campo da leitura, sugere-se: 1.1 Práticas de leitura em ensaios científicos, artigos acadêmicos, resenhas e outros textos de gêneros afins: enfoque em projetos de dizer dos autores, especificidades interacionais do texto no gênero, estilo, configuração composicional e conteúdos temáticos implicados em tais gêneros; 1.2 Exercitação do processo de construção de sentidos em ações de leitura que impliquem reconhecimento das condições de produção

do texto no gênero discursivo, tanto quanto que impliquem localização de informações, interpretação e reflexão e avaliação crítica do conteúdo.

Já na área de escrita, a indicação é a de que se trabalhe com práticas de produção textual de resumos, fichamentos, resenhas e outros textos em gêneros afins: enfoques no delineamento dos projetos de dizer, compatibilidade com as especificidades interacionais, adequação do estilo ao contexto de produção, especificidades da configuração composicional, consistência dos conteúdos temáticos implicados em tais gêneros. Além disso, indica-se a exercitação de especificidades do processo de produção textual relacionadas à dimensão verbal dos gêneros discursivos da esfera acadêmica: fatores de textualização, processos de referenciação, metarregras de coerência e adequação à norma padrão e às normatizações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Além disso, propõe como objetivos:

Reconhecer no exercício do ato de ler, implicações das concepções sobre a leitura na formação do acadêmico como leitor, objetivando qualificar as diferentes leituras de textos em gêneros da esfera acadêmica, fazendo-o quer na dimensão intersubjetiva - encontro com o autor, em um contexto social e historicamente situado - quer na dimensão intrassubjetiva - ações de leitura demandadas na construção dos sentidos do texto.

Reconhecer, no exercício da produção textual acadêmica, implicações dos fatores de textualização, das regras de coerência e dos processos de referenciação nos diferentes projetos de dizer os autores, objetivando qualificar a produção de textos nos diversos gêneros discursivos da esfera acadêmica (PLANO DE ENSINO).

A fim de compreender um pouco mais o movimento que aqui propomos – entre avanços e retrocessos no conhecimento e domínio dos gêneros – orais e escritos – relacionados à aprendizagem da linguagem – é importante ouvir o que estes estudantes pensam sobre o texto – seja oral, seja escrito – no início do processo de interação na disciplina, bem como ao final dele.

Antes, porém, é preciso compreender de que perspectiva teórica estamos falando de gêneros do discurso.

3. EM CENA OS GÊNEROS DO DISCURSO EM BAKHTIN

Pode-se dizer que Bakhtin (1992/2003) foi o primeiro a empregar a palavra “gêneros” com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. De acordo com o autor, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados – orais ou escritos – concretos e únicos, oriundos de sujeitos pertencentes a inúmeras esferas da atividade humana. Ainda que o caráter e os modos dessa utilização sejam variados, como as próprias esferas da atividade humana, a unidade da língua não é comprometida mantendo-se uma e assim, possibilitando a interação entre os sujeitos falantes, mesmo que estes ocupem ou representem diferentes lugares da sociedade. Nas palavras do autor,

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1992, p. 279).

A diversidade e riqueza dos gêneros são infinitas e suas possibilidades de criação e mudança estão diretamente ligadas ao desenvolvimento e heterogeneidade da atividade humana que possui sua gama de gêneros discursivos. Assim, conforme uma sociedade transforma-se, desenvolve-se ou complexifica-se, mais mudanças ocorrerão no repertório disponível de gêneros.

Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são, nas palavras do autor, as correias de transmissão que

levam da história da sociedade à história da língua. Desse modo, todo e qualquer querer-dizer de um locutor é moldado, primeiramente, na escolha de um gênero do discurso. Escolha esta que é determinada em função da especificidade de cada esfera da comunicação verbal e adapta-se a algumas necessidades como, por exemplo, à temática, aos objetivos dos parceiros do discurso, etc. Entretanto, essa escolha não significa a renúncia à individualidade e à subjetividade do indivíduo porque estas duas características adaptam-se e ajustam-se ao gênero escolhido, sendo composto e desenvolvido na forma do gênero determinado.

Como afirmam Giovani e Reyes (2019), ainda que a obra de Bakhtin tenha encontrado lugar fértil na área da educação, é a questão dos gêneros do discurso um dos elementos de maior destaque, especialmente após a introdução dessa ideia como objeto de ensino, a partir de documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, as referências ao texto de Bakhtin fazem crer que o pensamento bakhtiniano está na escola e nas salas de aula de língua materna. Essa entrada, porém, não é tão simples quanto parece. Nas palavras das autoras,

Infelizmente, o que ainda se vê por aí é uma compreensão limitada da teoria na qual há uma sequência didática sobre determinado gênero discursivo, desconsiderando suas características temáticas, composicionais e estilísticas e, o que é pior, tirando-o de sua esfera real de comunicação.

[...]

A interação verbal é inerente ao ser humano. Não há como pensar em um homem no mundo isolado de textos, uma vez que estes povoam a sua memória – de passado e de futuro. É através dos textos que existe a interação e constituição humana (GIOVANI; REYES, 2019, p. 140).

Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011) argumentam que a universidade – academia – é uma esfera da comunicação de destaque na sociedade, uma vez que tem muito prestígio social.

Assim, participar dos debates, da construção e da disseminação de saberes, como membro dessa comunidade são desejos de estudantes que nela ingressam.

Os estudantes que chegam aos bancos universitários são de origem diversa, participam de práticas discursivas diversas, em suas respectivas comunidades, nas quais se desenvolvem como leitores e produtores de textos, e essa heterogeneidade discursiva, essa plurivocalidade, favorece o enriquecimento do debate universitário. Para participar desse debate em condições razoáveis de modo a contribuir como sujeito responsivo ativo e protagonista, é necessário, no entanto, que os estudantes experienciem determinadas práticas envolvendo a leitura e a produção de textos que predominam na academia; e apropriem-se, por conseguinte, de gêneros textuais/discursivos específicos desse ambiente discursivo. (BALTAR, CERUTTI-RIZZATTI e ZANDOMENEGO, 2011, p. 39).

Nesse contexto, podemos falar em letramento acadêmico, uma vez que se assume que há usos específicos da linguagem oral e escrita no contexto acadêmico e, embora saibamos que há práticas de letramento comuns a todos os contextos escolares, sejam da educação básica até a universidade, o fato é que nem sempre os estudantes fazem essa passagem de um ambiente a outro de forma tranquila e de pleno domínio das práticas letradas que ali circulam. É justamente este pisar em ovos dos estudantes no domínio diferenciado dos gêneros orais e escritos que circulam na esfera escolar que hipotetizamos ser construído entre avanços e retrocessos recorrentes do próprio ato de ensino e aprendizagem da linguagem, afinal, há muitas atividades fundamentadas na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin já invadiram a educação básica, mas ainda convivem com atividades de cunho mais tradicional como o treino para a escrita da tal redação escolar exigida pelo ENEM. Para compreendermos melhor esse movimento, nada melhor do que conhecer a palavra dos próprios estudantes.

4. ENTRE OS AVANÇOS E RETROCESSOS NO CONHECIMENTO E DOMÍNIO DOS GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS

Ao reler os questionamentos diagnósticos dos estudantes respondidos no início e ao final da disciplina *Leitura e Produção do Texto*⁵ é possível levantar alguns elementos que indiciam a questão do movimento entre avanços e retrocessos no conhecimento e domínio dos gêneros orais e escritos decorrentes do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no âmbito escolar.

Três dos primeiros questionamentos aos quais os estudantes responderam foram:

- “1- Como você avalia o seu desempenho na educação básica?
- 2- Como eram as suas aulas de Língua Portuguesa na educação básica?
- 3- O que achou do texto que escreveu para ser aprovado/a no vestibular?”

Destacamos uma das respostas dadas por uma das estudantes da turma.

Estudei a vida toda em escola pública, ora em bons colégios, ora em deficitários. O primeiro ciclo da educação básica transcorreu bem, pequenas travessuras, notas medianas e muitas idas à biblioteca. Já o segundo ciclo foi bem traumático. Reprovi a quinta série, como chamávamos à época, achava todo o modelo difícil de disciplinas isoladas e desconexas. As aulas de Língua Portuguesa foram as mais prejudicadas na minha educação básica. Em apenas um ano passaram seis professores diferentes de LP. Sinto falta dessa base até hoje. Na época do vestibular, procurei um curso de reforço específico. Não tenho ideia do que escrevi para ser aprovada, pois a última redação foi em 2017 no ENEM. Sempre

⁵ Temos disponível para a análise os questionários diagnósticos iniciais e finais de dez estudantes.

preferi a narração, mas só em um vestibular pude fazer uma redação narrativa (ESTUDANTE D).

Para analisar a fala da estudante é preciso retomar o que Fiad (2011) afirma sobre a necessidade de situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico. Nota-se que a estudante marca o seu lugar de leitora desde a mais tenra idade, uma vez que a sua educação básica foi marcada com *muitas idas à biblioteca*. Apesar de olhar o seu ensino e aprendizagem de língua portuguesa como deficitário, a estudante consegue discutir elementos envolvendo o texto, já que afirma preferir escrever narrativa e apenas em um dos vestibulares pôde optar por essa tipologia textual. Supõe-se que a procura da estudante, à época do vestibular, por curso de reforço específico, compreendeu, dentre outras preocupações, o fato de preencher a estrutura de preenchimento que menciona Lemos (1977) na redação exigida por esse processo seletivo.

Outro questionamento cuja resposta merece atenção foi sobre o bloco:

O quanto a leitura está presente na sua vida?

Você gosta de ler?

O que costuma ler?

Vejamos a resposta dada pelo estudante N.:

A leitura na minha vida, ela está diariamente marcando passos comigo, porque sou realmente amigo da leitura, apesar de não conseguir ter ainda um nível desejado da compreensão de alguns textos por serem muito mais científicos (ESTUDANTE N).

É possível observar o movimento entre o avanço e o retrocesso no domínio dos gêneros na fala do estudante que afirma ter boa relação com a leitura, mas não no ambiente do qual faz parte agora, a esfera acadêmica, uma vez que não tem o nível desejado na

compreensão dos textos científicos. O questionamento que lançamos é o seguinte: em que momento há essa ruptura na visão do estudante de não compreensão dos textos científicos?

Sobre os questionamentos “O quanto a escrita está presente em sua vida? Você gosta de escrever? O que costuma escrever?”, destacamos a seguinte resposta:

Com relação a escrita, tive (tenho) uma paixão enorme pela escrita, mas, todos os dias, sinto menos prazer de escrever devido muitas coisas que não consigo explicar. A minha escrita sempre baseia-se nas minhas vivências e dos próximo e a própria realidade humana no mundo de hoje. A minha vida realmente é tão carregada de histórias, assim como de qualquer um, nesse sentido, procuro sempre fazer o possível, narrando isso nos papeis (ESTUDANTE N).

Mais uma vez conseguimos identificar o movimento entre o avanço e retrocesso no posicionamento do estudante. Ele afirma ter paixão pela escrita, mas que tem sentido menos prazer nesta atividade. Curiosamente, esta falta de prazer vem do momento em que lhe é exigido o domínio dos gêneros discursivos próprios da esfera acadêmica e notamos o conflito do estudante ao mencionar que o desprazer está no fato de não conseguir se explicar. Desse modo, o fato de a diversidade mencionada por Baltar, Cerutti-Rizzati e Zandonego (2011) que deveria favorecer o enriquecimento do debate universitário, perde espaço quando os próprios sujeitos compreendem a diversidade como um fator negativo, como menor e, portanto, não consegue assumir o protagonismo esperado nas práticas envolvendo gêneros orais e escritos na esfera acadêmica.

Ao final do semestre, após o desenvolvimento da disciplina *Leitura e Produção do Texto*, questionamos aos estudantes sobre a seguinte questão: “Que relações você consegue tecer a respeito dos gêneros escritos e orais na esfera acadêmica?”. Destacamos duas respostas:

Creio que muitas vezes as pessoas tendem a identificá-los como opostos, porém com o tempo que estive na disciplina, consegui perceber o quanto os dois se complementam de maneira positiva (ESTUDANTE L).

No âmbito acadêmico os gêneros orais e escritos devem se apoiar em certos moldes de formalidade, mas isso não os tornam gêneros “engessados”, muito pelo contrário, pois contribuem ao auxiliar o pesquisador/acadêmico a se expressar e debater sobre o tema escolhido (ESTUDANTE J).

Os posicionamentos dos estudantes L e J evidenciam um avanço na compreensão da própria relação entre os gêneros orais e escritos pertencentes, especialmente, às práticas de linguagem na esfera acadêmica, após vivenciarem o processo de um semestre na disciplina *Leitura e Produção do Texto*. O estudante L destaca a necessidade da não oposição entre oralidade e escrita, postura esta contrária a oposição entre elas marcada, muitas vezes, pelas pessoas em outras esferas sociais. Já o estudante J fala sobre a quebra nos tais moldes, na estrutura de preenchimento mencionada por Lemos (1977) e afirma que os gêneros não devem ser *engessados*. Ambos demonstram em suas exposições a importância que tem o processo pelo qual passam na experiência de circular por diferentes esferas de atividade humana, seja dentro ou fora do ambiente acadêmico e o quanto gêneros orais e escritos devem ser compreendidos em um continuum, já que é através do texto, como dissemos anteriormente, que existe a interação e a própria constituição humana.

Um passo para além do movimento entre avanços e retrocessos no conhecimento e domínio que os estudantes tecem sobre os gêneros, sejam orais, sejam escritos, construído com o desenvolvimento da disciplina *Leitura e Produção do texto*, na esfera acadêmica, parece ficar explícito na comparação de dois bilhetes escritos por um dos estudantes, no início e ao final do semestre, respectivamente, sob as seguintes orientações:

i- Escreva um bilhete para a professora sobre as suas expectativas ao cursar a disciplina *Leitura e Produção do Texto*

ii- Deixe um bilhete para a professora com tema livre.

i- As minhas expectativas é de grande nível só pelo fato de ver e escutar como a professora fala, isso já me leva a entender que a disciplina terá muito que bater na massa, mas que depois valerá a pena.

ii- Quero só agradecer a professora pelo conhecimento transmitido durante o semestre. Foi um momento que senti um aumento grande do saber. Não só dos gêneros acadêmicos, mas também como lidar com os processos, ou seja, de que forma posso analisar a produção oral do outro, sua intenção (...).

Obrigado!!

Xxxx

A diferença já é perceptível no próprio posicionamento do estudante em assinar o seu bilhete. Neste sentido, no primeiro bilhete, temos pura e simplesmente um atendimento a uma tarefa escolar, sem a assinatura, sem assumir a responsabilidade pelo dizer (BAKHTIN, 2010). O gênero solicitado, o bilhete, foi completamente ignorado. O leitor precisa desse contexto da produção para compreender do que se trata. Já o segundo, embora não marque o interlocutor em lugar de destaque, já o menciona na primeira linha “(...) agradecer a professora” e traz a assinatura.

Ao compararmos os dois bilhetes, consideramos que há um conhecimento e domínio do gênero bilhete, ao final do semestre, momento em que há, de fato, a entrada do estudante no gênero ao manipular com maior propriedade as suas características relativamente estáveis.

5. O MEU LUGAR NA UNIVERSIDADE: AO INFINITO E ALÉM

Acompanhamos, pela análise dos textos, o processo de diálogo que os estudantes têm construído com as práticas de linguagem envolvendo os gêneros orais e escritos não só agora, momento em que ocupam a esfera acadêmica, na universidade, na disciplina

Leitura e Produção do Texto, mas, especialmente, a partir do conhecimento que trazem de outras esferas sociais nas quais circularam anteriormente.

Os posicionamentos que os estudantes tiveram diante dos questionamentos no curso da disciplina (início e final) nos levam a crer que os mesmos encontraram-se mergulhados em um movimento que entendemos como avanços e retrocessos no conhecimento e domínio que possuem sobre os gêneros, sejam orais sejam escritos. É interessante questionar o porquê desse movimento entre idas e vindas presentes nas palavras dos estudantes entre a segurança e insegurança no domínio dos gêneros e até mesmo a sensação de falta que eles assumem ao iniciarem a circulação na esfera acadêmica. A nossa hipótese é a de que a escolarização, o ensino/aprendizagem de língua portuguesa e suas nuances são responsáveis por essas compreensões.

Sabemos que temos ainda muito a construir no que se refere às práticas envolvendo a oralidade e a escrita no âmbito escolar, mas acreditamos que abrir as portas da esfera acadêmica para os estudantes que chegam dialogarem com o vivido é um caminho profícuo de construção, autonomia, pertencimento e até mesmo de cidadania. Estes serão multiplicadores de ações envolvendo práticas de linguagem orais e escritas não só no novo espaço que agora ocupam, mas para o infinito e além.

Enfim, retomando nossa epígrafe, como nos ensina Freire (1996), o professor e a escola devem não só respeitar os saberes dos educandos quando estes chegam aos ambientes escolares, mas também discutir com eles os motivos de ser desses saberes com os conteúdos para que estes não sejam apenas repetidos ou memorizados como modelos a serem seguidos como corretos, uma vez que ensinar exige dos sujeitos envolvidos no processo olhares críticos em relação à linguagem e ao mundo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BALTAR, M.; CERUTTI-RIZZATI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. **Livro de Leitura e Produção Textual Acadêmica I**. UFSC, 2011.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 10, n. 4, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>. Acesso em: 11 out. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. SP: Ática, 2004.
- GIOVANI, F. **O texto na apropriação da escrita**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.
- GIOVANI, F. O ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa a partir dos gêneros do discurso. **Revista Desenredo**, v. 16, n. 3, 22 jul. 2020.
- GIOVANI, F.; SOUZA, N.B. De professor para professor: o 'projeto do Wanderley', interlocução e militância. **Letra Magna** (Online), v. 25, 2020.
- GIOVANI, F. REYES, C. R. Bakhtin e educação: entre teorias e práticas. **E-escrita** Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.10, Número 2, maio-agosto, 2019.
- LE MOS, C. Redações de vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 23, 1977.

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

RAMA, A. **A cidade das Letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PARÁFRASE, CITAÇÃO E NORMATIZAÇÕES

Morgana Fabiola Cambrussi¹

Ani Carla Marchesan²

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, vamos estudar **citação**, **referência** e outros elementos de **normalização** em textos acadêmicos. Para desenvolvermos esses temas, discutiremos também **paráfrase** e **intertextualidade**, como modos de validação e de produção do conhecimento científico, e a mobilização desses aspectos na escrita (e na leitura) de textos na universidade.

O conceito de **polifonia**, pelo qual examinamos a intertextualidade e a paráfrase, é abordado na seção 2. Ali vemos que o texto acadêmico se compõe a partir de uma pluralidade de vozes, ou seja, a partir de uma composição entre diferentes textos ou referências.

Na seção 3, estudamos a citação direta e a indireta, suas normas de apresentação textual, além de alguns aspectos que merecem nossa atenção ao produzirmos citações e que podem ser úteis no aprimoramento da escrita acadêmica. Apresentamos também uma discussão que se situa no campo ético, mas está intimamente relacionada à prática de produção de textos no contexto universitário: plágio em trabalhos acadêmicos.

A seção 4 explica o que são referências e como elaborá-las em um trabalho acadêmico. Nessa seção, estudamos os principais aspectos formais, preconizados em normas específicas para a apresentação de referências em textos de gêneros acadêmicos, e discutimos alguns pontos de elaboração textual.

¹ Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó.

² Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó.

Ao final do capítulo, são apresentadas as considerações finais, as nossas referências (que podem ser úteis também para estudo e aprofundamento das temáticas aqui abordadas) e uma lista comentada com sugestões de leitura.

2. UM TEXTO, MUITAS VOZES

Este texto que você está lendo, assim como os demais textos produzidos na universidade, não parte da *folha em branco* ou de um *ponto zero*, como se poderia pensar. Os textos, os gêneros textuais, os discursos, enfim, toda a atividade de linguagem é inscrita em uma tradição histórica, cultural e política. Quando escrevemos um texto, essa tradição que nos precede participa do que estamos produzindo e é mobilizada na nossa escrita (nem sempre de modo consciente). Sem aprofundarmos essa questão, podemos dizer que todo texto é uma forma de continuidade de outros textos que o antecedem e também o compõem – porque são vozes que dialogam entre si (FIORIN, 2011).

Assim como acontece em textos que circulam por outras esferas, os textos acadêmicos expressam uma pluralidade de pontos de vista e algumas dessas posições são ocupadas por vozes que estão em paridade, ou seja, por uma polifonia de autores ou pesquisas cuja expressividade dentro de uma área do conhecimento assume certa equivalência em termos de importância ou autoridade. Essas vozes são chamadas de referenciais, no sentido de que possuem o potencial de validar as discussões, as reflexões e a própria produção de conhecimento dentro da área em que se situam (na linguística, na filosofia, na psicologia, em tantas outras).

Isso nos ajuda a compreender por que o referencial teórico é tão relevante no trabalho acadêmico: ele identifica (nas citações diretas e nas indiretas) e indica (na lista de referências) quais são as fontes empregadas para assegurar a confiabilidade e a qualidade do trabalho, além de respaldar os resultados alcançados. Quando escrevemos textos na universidade, precisamos ancorar nossa

escrita em referenciais relevantes, que costumam ser qualificados como *sólidos, robustos, consistentes, resistentes, densos, concretos*. Perceba que todos esses modos de qualificar um bom referencial teórico são relativos às edificações, como em *viga sólida, pilar robusto* ou *coluna resistente*. Essa metáfora é muito interessante. Ela nos ajuda a compreender a centralidade do referencial teórico, que é tão relevante para a sustentação do texto acadêmico quanto os alicerces de uma obra serão relevantes para a manutenção de um edifício, por exemplo, para que ele não venha a ruir.

Com essa centralidade em mente, a seguir, vamos abordar dois conceitos essenciais para a escrita de referenciais teóricos e de outras produções acadêmicas, *intertextualidade* e *paráfrase* – conceitos que precisamos esclarecer antes de estudarmos as normas de citação e de referência.

2.1 Intertextualidade

Quando elaboramos um texto, frequentemente escrevemos a partir de outros textos, os quais nos servem como referência. Essa referência pode estar no estilo, no conteúdo ou no modo de apresentação e de estruturação do texto. Além disso, pode ser uma referência implícita (quando não é direta e declarada) ou explícita (quando se trata de uma referência manifesta). Antes de exemplificarmos esses aspectos que caracterizam a intertextualidade, vamos ler o texto da escritora e roteirista Manuela Cantuária, publicado no jornal Folha de São Paulo:

**Nossa feminista viveria um conto de fadas,
mas o príncipe era um cancelado**

Manuela Cantuária

Era uma vez, em um reino não tão distante, na cidade do Rio de Janeiro, uma jovem mulher que não usava tiara nem tinha pais importantes, mas, quando saía de casa, era abordada por homens desconhecidos que a chamavam de princesa.

Costumava agradecer ao suposto elogio – que preferia chamar de assédio – mostrando o dedo do meio, ainda que o gesto lhe parecesse um tanto falocêntrico. Sim, nossa mocinha era feminista e lutava por um mundo em que mulheres pudessem passear sozinhas no bosque sem se sentir ameaçadas.

Até que, certa noite, num karaokê, ela se arriscou a cantar uma música da Kate Bush, quase estourou os copos sujos do estabelecimento, e chamou a atenção de um rapaz que em nada parecia um príncipe. Ele não enalteceu seus atributos físicos, não tentou beijá-la quando ela estava quase inconsciente de tanto beber cachaça de jambu, nem a perseguiu quando ela decidiu ir embora.

Era o início de uma história de amor. Mas nossa antiprincesa estava decidida a vivê-la sem abrir mão de sua individualidade. O que ela não sabia é que estava prestes a protagonizar uma releitura contemporânea do mais abominável dos contos de fada, "A Bela e a Fera".

Ele era avesso a redes sociais, o que parecia extremamente sexy em meio à surra de selfies e superexposição à qual ela estava acostumada. Mas uma simples busca no Google foi suficiente para desconstruir o tal desconstruído. E assim ela descobriu que seu grande amor era... Cancelado. Um desabafo publicado pela ex-namorada dele sobre a relação abusiva que os dois tiveram repercutiu entre mulheres que viveram situações semelhantes.

Ele tentou se justificar. Disse que sua ex sofria de transtornos psicológicos (o famoso conto da "ex louca"). Que não era mais aquele cara de outrora (o famoso conto do "juro que vou mudar"). E implorou para que ela não desistisse de uma relação tão especial (o famoso conto do "você não vai encontrar nada melhor").

Mesmo sem acreditar em contos de fadas, ela sabia que era mais provável reverter a maldição de uma bruxa do que um cancelamento. E eles não foram felizes para sempre. (CANTUÁRIA, 2022)

Logo no título, elementos como *viveria um conto de fadas e príncipe* indicam ao leitor que o texto pode estabelecer intertextualidade com outros textos clássicos e muito conhecidos, os contos de fada. No primeiro parágrafo, essa hipótese se confirma porque o modo de introduzir a narrativa, os elementos de

composição e de estruturação apontam diretamente para histórias clássicas de *era uma vez*. Além dessa referência, ainda temos *um reino não tão distante*, mais os elementos que caracterizam as personagens principais, suas famílias e a identificação *princesa*, que não deixa restar nenhuma dúvida de que o texto de Manuela Cantuária está apontando para outros textos com os quais o leitor certamente tem familiaridade e reconhece no texto da autora.

Dizemos que esses movimentos que ocorrem quando um texto aponta para outros textos e incorpora esses outros em sua própria composição são movimentos de intertextualidade (KOCH, 2004). No nosso texto-exemplo, no segundo parágrafo, encontra-se *passar sozinhas no bosque sem se sentir ameaçadas* como novo vínculo com os contos de fada; no parágrafo seguinte, há duas referências intertextuais, uma implícita como as anteriores, em *era o início de uma história de amor*, e uma ocorrência de intertextualidade explícita, quando o apontamento para outro texto é manifesto e declarado: *releitura contemporânea do mais abominável dos contos de fada, "A Bela e a Fera"*.

No sexto parágrafo, novas relações intertextuais são estabelecidas, a partir de clichês de relacionamentos abusivos, que funcionam como *contos do vigário* e não como *contos de fada*. Essas novas conexões intertextuais são explícitas e inclusive marcadas por aspas, um recurso gráfico muito utilizado quando se deseja indicar que determinada sequência textual foi extraída de outro texto e reproduzida sem modificações, *ipsis litteris*: "*ex louca*", "*juro que vou mudar*", " *você não vai encontrar nada melhor*". Para fechar nossa análise, o parágrafo final apresenta ainda *reverter a maldição de uma bruxa* e a última referência intertextual, que não poderia ficar de fora: *eles não foram felizes para sempre* – negação do final feliz característico em contos.

Até este ponto, a partir de um texto de opinião, demonstramos como pode ocorrer a intertextualidade em textos verbais e destacamos casos de intertextualidade implícita e casos de intertextualidade explícita. Agora vejamos como podemos ter intertextualidade no texto acadêmico, cuja composição exige

mobilizarmos, nos mais diferentes gêneros textuais acadêmicos, a construção de referencial teórico.

As referências do texto acadêmico, como indicamos anteriormente, constituem as fontes que dão respaldo ao texto e validam as informações e análises apresentadas. Essas referências são outros textos, fontes informadas com clareza e precisão normativa³, que compõem o texto acadêmico em movimentos de intertextualidade explícita. Segundo Koch e Elias (2009, p.80), “a explicitação da fonte [...] tem função argumentativa. Trata-se de recorrer ao dizer de autoridades, para credibilidade do discurso.”

Como exemplo dessa força argumentativa, podemos tomar o parágrafo anterior, em que vínhamos discutindo a importância das fontes selecionadas para o trabalho acadêmico. Vejamos que a citação que fizemos entre aspas, do trabalho de Koch e Elias (2009), é um exemplo de intertextualidade explícita, à medida que é outro texto, identificado de acordo com as normas de citação e referência, que integra a composição e a argumentação sustentada neste capítulo, portanto, essa citação é um intertexto do nosso texto. Mas, além disso, o trabalho das autoras é também um argumento de autoridade, selecionado para conferir confiabilidade, precisão técnica e aprimoramento ao nosso próprio ato de dizer e de conceituar. Essa é precisamente a função dos referenciais teóricos em trabalhos acadêmicos. Agora que compreendemos a importância deles, vamos estudar um dos recursos disponíveis para sua produção – a paráfrase.

2.2 Paráfrase

Antes de discutirmos o conceito de **paráfrase**, vamos comentar duas possíveis manchetes para uma notícia divulgada em agosto de 2022, quando foram apresentados os resultados do *ranking* das melhores universidades do mundo. Entre as instituições, 21

³ Acompanhe, na seção 3, as normas para citação e, na seção 4, as normas para apresentação da lista de referências em textos acadêmicos.

universidades brasileiras foram listadas na classificação, sendo todas públicas (instituições federais ou estaduais)⁴. As possibilidades de manchete que queremos comentar estão em (1) e (2):

(1) O Brasil tem 21 universidades no ranking das mil melhores do mundo, mas nenhuma entre as 100.

(2) O Brasil não tem universidades na lista das 100 melhores do mundo, mas 21 aparecem no ranking de mil instituições.

Uma leitura mais apressada poderia nos sugerir que as manchetes (1) e (2) *dizem a mesma coisa*. É certo que elas não são semanticamente idênticas, mas por que poderíamos pensar que seriam? Em termos de conteúdo, ambas relatam que 21 universidades brasileiras estão entre as 1000 melhores do mundo e que nenhuma está entre as 100 melhores. Se essa informação é a mesma em (1) e (2), então, em algum nível, essas manchetes de fato têm uma identidade de conteúdo.

Porém, as manchetes não possuem identidade argumentativa: uma delas destaca o que **o Brasil tem** e outra evidencia o que **o Brasil não tem**. Detalhadamente, enquanto a manchete (1) dá destaque positivo para os resultados das instituições nacionais e depois apresenta um dado depreciativo (21 entre 1000, **mas** nenhuma entre 100), a manchete em (2) inverte essa lógica, coloca foco sobre o desempenho negativo e deixa em segundo plano o que poderia ser visto como uma conquista das universidades (nenhuma entre 100, **mas** 21 entre 1000).

Em outras palavras, parece ser o caso de que a manchete em (1) é um exemplo de formulação textual que enaltece o trabalho das instituições, enquanto (2) é um exemplo de formulação que diminui a importância dos resultados alcançados. A despeito dessas diferenças, em termos de conteúdo, ambas descrevem o

⁴ A empresa de consultoria chinesa Shangai Ranking é responsável por esse levantamento. Mais informações podem ser consultadas no site da BBC Brasil, pelo link: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62548262>. Acesso em: 16 ago. 2022.

mesmo fato no mundo, que são os resultados classificatórios de universidades no ano de 2022. O exercício de interpretação desses exemplos nos evidencia algumas questões importantes:

- (a) existem diferentes formas de apresentarmos verbalmente uma ideia, um conceito ou uma informação;
- (b) essas diferentes formas não dizem *exatamente* a mesma coisa, porque diferentes escolhas linguísticas implicam diferenças nos efeitos de sentido;
- (c) duas formulações textuais podem guardar entre si equivalência de conteúdo, mas não correspondência absoluta de sentido.

Agora que compreendemos as questões acima, estamos prontos para falarmos sobre **paráfrase** enquanto **sinonímia estrutural** entre enunciados. Produzir uma paráfrase de um texto, de um parágrafo, de uma frase implica produzir um ato verbal de **redizer** esse enunciado, com outras palavras, em outra estrutura linguística (não é apenas repetição), conservando aspectos de conteúdo essenciais e, tanto quanto possível, conservando a força argumentativa.

Essa tarefa de conservação de sentidos precisa ser muito relativizada não apenas na paráfrase, mas na intertextualidade de modo geral. Como discutem Koch e Elias (2009), produzir novos enunciados ou deslocar enunciados de um texto-fonte para um texto-alvo sempre implicará a constituição de novos sentidos, ainda que haja “[...] ecos do(s) texto(s)-fonte e estes se farão ouvir mais – ou menos – [...] [pois] o ‘deslocamento’ de enunciados de um contexto para outro, indiscutivelmente, provocará alteração de sentidos”. (KOCH; ELIAS, 2009, p.78)

Em síntese, a paráfrase é construída sobre uma noção de equivalência relativa entre um enunciado de origem e um enunciado-meta (HILGERT, 1999) e seu ponto de partida é uma semelhança real de significados, mas nunca completa ou absoluta (ILARI; GERALDI, 1985). Ao elaborarmos o referencial teórico em

um texto acadêmico, por exemplo, por meio do recurso de citação indireta, produziremos paráfrases e essas reformulações estarão sujeitas, necessariamente, às restrições de equivalência semântica detalhadas até aqui. Isso significa dizer que temos que ter especial atenção aos modos de citar as fontes no trabalho acadêmico, para que não sejam produzidas distorções de sentido indesejáveis ou evitáveis, entretanto, precisamos nos manter conscientes de que, ao *redizer*, não dizemos mais *a mesma coisa*. Na próxima seção, estudaremos a citação em textos acadêmicos.

3. CITAÇÃO NO TEXTO ACADÊMICO

Nosso estudo até aqui destacou a relevância das fontes para o texto acadêmico e o caráter intertextual, dialógico e polifônico dos referenciais teóricos. Mas de que modo podemos citar nossas fontes no texto acadêmico? Quais são as regras para apresentá-las? A partir de agora, vamos compreender alguns aspectos técnicos e formais convencionalizados pela cultura difundida no campo da pesquisa científica (e da escrita acadêmica) para a prática de *citação* e como devemos proceder para adequarmos nossos textos ao contexto de produção textual na universidade.

Esta seção 3 está ancorada na Norma Técnica Brasileira 10520 (NBR 10520), que define citação como “[...] menção de uma informação extraída de outra fonte.” (ABNT, 2002, p. 1). Segundo essa mesma norma técnica, as citações podem ser *diretas* (quando reproduzimos trechos de outros autores) ou *indiretas* (quando fazemos paráfrase de ideias, conceitos, informações, reflexões de outros autores). Quando *diretas*, as citações podem ser *curtas* ou *longas*. A seguir, vamos explicar cada um desses casos, mas, para conhecer todos os detalhes sobre como fazer citações em documentos e para acessar exemplos diversos e detalhados, sugerimos a leitura e a consulta frequentes da NBR 10520 ou de suas atualizações futuras, se houver. A norma regra dois sistemas de citação e de referência: o sistema numérico e o sistema autor-

data. Por ser utilizado com maior frequência, neste capítulo, será apresentado exclusivamente no sistema autor-data.

3.1 Normas e modos de citar

As citações diretas são uma “transcrição textual de parte da obra do autor consultado.” (ABNT, 2002, p. 2). Quando essas citações são produzidas, o trecho citado precisa ser acompanhado das informações: a) sobrenome do autor, instituição responsável ou palavra inicial do título; b) ano da obra; c) página (quando o documento é paginado). Veja alguns casos: Fiorin (2011, p.10); (FIORIN, 2011, p.10); Koch e Elias (2009, p.78); (KOCH; ELIAS, 2009, p.78). Observe que, se o sobrenome do autor estiver dentro dos parênteses, deve ser registrado em caixa alta, mas, fora dos parênteses, apenas a inicial deve ser maiúscula.

Um exemplo de citação direta ocorre logo no começo do parágrafo anterior, com uma citação curta, ou seja, que possui até 3 linhas. Nesses casos, o trecho citado deve estar integrado ao texto, mas destacado entre aspas duplas. Vejamos alguns dos modos mais frequentes de apresentarmos citações desse tipo:

Quadro 01: Exemplos de citações diretas

Exemplo 1: As citações diretas são uma “transcrição textual de parte da obra do autor consultado.” (ABNT, 2002, p. 2).
Exemplo 2: Segundo ABNT (2002, p. 2), as citações diretas são uma “transcrição textual de parte da obra do autor consultado.”.
Exemplo 3: As citações diretas são uma “transcrição textual de parte da obra do autor consultado.”, conforme apontado pela ABNT (2002, p. 2).

Fonte: Organizado pelas autoras.

Quando uma citação direta ultrapassar três linhas de extensão, ela será apresentada como uma citação direta longa, o que implica

ser separada do texto. Nesses casos, o trecho citado é apresentado sem aspas, em monobloco, com recuo de 4cm da margem esquerda, em espaçamento simples e com fonte menor que a do texto (que costuma ser apresentado em fonte 12, com as citações diretas longas em fonte 10). A seguir, temos alguns exemplos:

Quadro 02: Exemplos de citações diretas com recuo

<p>Exemplo 4:</p> <p>Ao discutirem a importância de se aplicarem adequadamente as normas de citação, Rover e Mello (2020, p. 111) destacam que:</p> <p>O ideal para se evitar o plágio é, desde as primeiras anotações, fazer tudo corretamente, citando a origem das informações e de forma completa, indicando a referência do material consultado. Deve-se lembrar de nunca assinar como suas as informações extraídas de outras fontes. Para tanto, é necessário indicar a autoria em citação e na lista de referências.</p>
<p>Exemplo 5:</p> <p>Para eliminarmos o risco de cometer plágio acidental, é imprescindível que se apliquem adequadamente as normas de citação. Nesse sentido,</p> <p>O ideal para se evitar o plágio é, desde as primeiras anotações, fazer tudo corretamente, citando a origem das informações e de forma completa, indicando a referência do material consultado. Deve-se lembrar de nunca assinar como suas as informações extraídas de outras fontes. Para tanto, é necessário indicar a autoria em citação e na lista de referências. (ROVER; MELLO, 2020, p. 111)</p>

Fonte: Organizado pelas autoras.

As citações indiretas são paráfrases baseadas na obra do autor consultado, empregadas quando o modo de dizer difere do original, entretanto, o conteúdo manifestado foi extraído da fonte de pesquisa, que precisa ser identificada, conforme os exemplos a seguir:

Quadro 03: Exemplos de citações indiretas

<p>Exemplo 6:</p> <p>De acordo com ABNT (2002, p. 2), as citações diretas curtas devem ser mantidas junto ao texto, mas entre aspas duplas, ao passo que as aspas simples devem ser empregadas nos casos em que houver citação dentro da citação.</p>
<p>Exemplo 7:</p> <p>As citações diretas curtas devem ser mantidas junto ao texto, mas entre aspas duplas, ao passo que as aspas simples devem ser empregadas nos casos em que houver citação dentro da citação (ABNT, 2002, p. 2).</p>

Fonte: Organizado pelas autoras.

As diferenças entre as citações diretas podem ser assim resumidas:

Quadro 04: Comparação entre citações diretas

CITAÇÃO DIRETA CURTA	CITAÇÃO DIRETA LONGA
Possui até 3 linhas.	Possui mais de 3 linhas.
É apresentada junto com o texto.	Apresentada separadamente, em monobloco, com recuo de 4 cm da margem esquerda.
Fonte do mesmo tamanho usado no texto.	Fonte em tamanho menor que o usado no texto.
Entre aspas duplas.	Sem uso de aspas.
Espaçamento igual ao do texto.	Espaçamento sempre simples.

Fonte: as autoras, com base na NBR 10520

Por fim, é importante salientarmos que todo material extraído de outro texto precisa ser citado, indicando a autoria. Estamos nos dedicando neste capítulo a citações de trechos de textos verbais, mas, além do texto verbal, gráficos, tabelas, imagens diversas, ilustrações, qualquer material copiado ou transcrito devem ter sua fonte declarada e indicada conforme as normas técnicas. Ainda destacamos outros elementos de normalização pertinentes para citação:

→ se, no interior da citação curta, forem utilizadas aspas duplas, estas devem ser substituídas por aspas simples, uma vez que a própria citação curta estará entre aspas duplas;

→ para contar o número de linhas de uma citação, considera-se apenas o trecho entre aspas, ou seja, não entram, no cômputo das 3 linhas, palavras que introduzem a citação. Ao avaliar a extensão da citação, portanto, deve-se contar exclusivamente o trecho transcrito/copiado;

→ quando não for possível identificar paginação na fonte consultada, pode-se colocar a abreviação *n.p.* (não paginado): Cambrussi (2020, n.p.) ou (CAMBRUSSI, 2020, n.p.). Esse recurso ainda não é indicado pela ABNT, nas normas de referência e citação, portanto, estamos apresentando-o ao leitor a título de recomendação;

→ nas citações indiretas (paráfrases), a indicação da página é opcional, mas a indicação de autor e ano é sempre obrigatória;

→ quando a citação direta transcrita estiver localizada em mais de uma página no texto original (começa em uma e termina em outra), deve-se indicar a página inicial e a final, separadas por hífen: (FIORIN, 2011, p.15-16) ou Fiorin (2011, p.15-16);

→ quando o documento citado não possui autoria identificada, o sobrenome do autor ou nome da instituição precisa ser substituído pela primeira palavra nocional do título, seguida de reticências: (AS CITAÇÕES..., 2022, p.12);

→ nas citações diretas, deve-se conservar o uso da ortografia, da pontuação, de maiúsculas e minúsculas e do idioma, conforme o original. Em caso de haver inadequações, recomenda-se indicá-las com o uso de [sic] no interior da citação, que significa *assim, desse jeito*: “[...] questões de significado lingüístico [sic].” (ILARI; GERALDI, 1985, p.36);

→ é possível suprimir partes de um trecho citado, mas isso precisa ser indicado por meio do uso de [...], que significa que houve supressão de material textual. Essa supressão pode ocorrer no início, no meio ou no final da citação;

→ é possível incluir um trecho ou uma palavra no corpo da citação, mas essa inserção deve ocorrer com o uso dos colchetes, como em: “[...] questões [importantes] de significado lingüístico [sic].” (ILARI; GERALDI, 1985, p.36), em que [...] indica supressão

de texto, [importantes] indica inserção de texto na citação e [sic] indica que está grafado desse modo no original;

→ se for realizada a tradução de uma citação, nos casos em que o texto original estiver em língua estrangeira, é necessário indicar a tradução, após a página, com a informação *tradução nossa*, que indica se tratar de uma tradução livre (não oficial) do texto. Nesses casos, é facultativo e de bom tom colocar o trecho citado (no idioma original) em nota de rodapé, precedido da informação *No original: “...”*;

→ quando é colocada ênfase em partes da citação (como negrito ou itálico), é necessário informar *grifo nosso* na chamada da citação e entre parênteses; caso o grifo seja original, presente na fonte, deve-se informar *grifo do autor*, assim: Marchesan (2021, p.10, grifo nosso) ou (MARCHESAN, 2021, p.10, grifo do autor);

→ é possível fazer citação de citação, por meio do uso de *apud* (citado por), conforme disciplinado na norma (ver NBR 10520), porém, esse recurso deve ser empregado apenas nos casos em que não se pode acessar a fonte original;

→ na citação indireta, por vezes, utilizam-se diferentes trabalhos de um mesmo autor, caso que deve ser indicado em ordem cronológica assim: Cambrussi (2012, 2016, 2022) ou (CAMBRUSSI, 2012, 2016, 2022);

→ outras vezes, são utilizados diferentes trabalhos de diferentes autores, então, indica-se assim (veja atentamente a pontuação empregada): Cambrussi (2012, 2016), Marchesan (2019, 2021) e Cambrussi e Marchesan (2022) ou (CAMBRUSSI, 2012, 2016; MARCHESAN, 2019, 2021; CAMBRUSSI; MARCHESAN, 2022);

→ se o último nome de um autor for uma expressão que indica grau de parentesco (a exemplo de Filho, Neto, Júnior), deve-se informar na citação os dois últimos nomes, o sobrenome e a expressão de grau de parentesco, como SILVA FILHO em (COSTA; SILVA FILHO; FERREIRA, 2021);

→ quando há mais do que três autores para o material citado, é possível informar todos os sobrenomes ou informar apenas o primeiro, seguido da expressão *et al.* (*et alii*, que significa *e outros*):

Cambrussi, Ferreira, Marchesan e Daga (2020, p.2) poderia ser Cambrussi *et al.* (2020, p.2) e (CAMBRUSSI; FERREIRA; MARCHESAN; DAGA, 2020, p.2) poderia ser (CAMBRUSSI *et al.*, 2020, p.2).

Como foi possível perceber neste estudo, existem muitos aspectos envolvidos na normalização de citações e não vamos esgotar todos eles neste capítulo. Acreditamos ter apresentado os principais elementos, mas reforçamos a importância de consulta à norma vigente sempre que surgir a necessidade durante a escrita de textos acadêmicos. As normas de referência e de citação são materiais de consulta, ou seja, devem estar sempre à mão para que possamos dirimir dúvidas no momento da escrita acadêmica. Na seção seguinte, faremos algumas considerações sobre a textualização de citações.

3.2 Aspectos de elaboração textual ao citar

O emprego de citações diretas é recomendável especialmente nos casos em que reescrever o texto original pode ser arriscado em função de sua precisão técnica. Rover e Mello (2020) salientam que, nessas situações, em que estão em jogo conceitos muito específicos ou quando o conteúdo do texto original é bastante dependente da formulação textual adotada pelo autor-fonte, as citações diretas são a melhor escolha.

Entretanto, nas circunstâncias em que a reescrita não afeta a produção de sentido desejada, deve-se optar pela citação indireta ou paráfrase, em que as marcas de autoria são mais salientes. Em síntese, *redizer* é preferível a *transcrever o já dito* porque a atividade de paráfrase é sempre uma elaboração textual própria (mais autoral), ainda que com base nas ideias de outro(s) autor(es). Especialmente citações diretas longas devem ser utilizadas com parcimônia para que o texto não tenha um excesso de transcrições extensas e acabe com uma estética de *colcha de retalhos*. A harmonia textual é um quesito importante e, mesmo quando bem

alinhavadas, citações longas (com mais de 3 linhas) produzem certa quebra do fluxo textual.

Essa quebra de fluxo pode ser ainda maior quando as citações não são cuidadosamente adaptadas ao texto. É importante que, ao citar, possamos introduzir a citação no texto seguindo a coerência local e global, bem como o paralelismo do período que introduz o trecho citado. Por analogia, podemos pensar que a citação direta deve encaixar no texto como uma luva, não cair como uma pedra e romper o fluxo textual. Observe o Exemplo 8, extraído integralmente de Avelino e Miranda (2021, p.60-61), em que a citação é muito bem articulada ao texto:

Quadro 05: Articulação entre texto e citação

Exemplo 8

Dito de outra forma, na paráfrase busca-se a reformulação de um texto-fonte, [d]e modo a manter o seu significado/sentido original. Ademais, à guisa de considerações finais à presente discussão, recorremos a Miranda (2013), pois ela entende

[...] que a paráfrase faz parte do contexto de produção escrita acadêmica e que, ao escrever, o pesquisador em formação precisa conhecer o estado da arte do tema estudado. Isso é essencial para que ele saiba o que já se produziu a respeito da questão que pode ser subsidiado pelo legado cultural, pode fazer suas escolhas teóricas, dizer de outro modo o que já foi dito, de forma que algo de si possa apresentar-se como característica explícita de sua relação com o conhecimento, e ultrapassar o discurso do “outro”. (p. 53).

Fonte: Organizado pelas autoras.

Nesse exemplo, além da continuidade temática que une o texto e a citação (ambos abordam a paráfrase), percebemos que os autores produziram uma continuidade entre o texto do parágrafo e a citação longa. Ao transcrever o trecho citado, houve um recorte da citação de modo que pudesse ser inserida no texto e que, ao mesmo tempo, fosse mantido o paralelismo sintático do período que vinha sendo construído: “pois ela entende / **que a paráfrase faz parte...**”. Nota-se que, nessa elaboração escrita, o fluxo textual não sofre interrupções e a citação está inserida no texto de modo

articulado e coeso. Ainda sobre o Exemplo 8, chamamos atenção para o uso de [...] no início da citação longa, indicando supressão de texto-fonte, e para o estilo escolhido na apresentação dos dados de identificação da fonte, com autor (Miranda) e ano (2013) no corpo do texto, mas página ao final da citação (p.53), mantendo a ordem: autor, ano, página.

Em relação à prática de se fazer **citação de citação** também cabem algumas ressalvas. Muito embora a norma técnica preveja este tipo de citação por *apud*, acrescenta que é um recurso para ser empregado quando não se tem acesso à fonte original (ABNT, 2002). Isso significa dizer que livros clássicos, materiais antigos, de circulação restrita, publicados exclusivamente em formato impresso e/ou com tiragem reduzida podem ser citados por meio de citação da citação quando não estão acessíveis. Porém, textos recentes, em formato digital e de acesso facilitado devem ser lidos no original e nunca por meio de comentadores. Além disso, obras que são centrais como referência de um trabalho acadêmico, mesmo quando raras e de difícil acesso, precisam ser buscadas como fonte direta e primária de informação. Em outras palavras, a citação por *apud* não pode ser um subterfúgio facilitador da pesquisa bibliográfica, ao contrário disso, ela é o último recurso em caso de nada mais possibilitar o acesso direto à fonte.

Por fim, destacamos a necessidade de mantermos a uniformidade do texto acadêmico. Anteriormente, elencamos alguns aspectos de apresentação das citações que são facultativos, como informar página no caso da citação indireta, traduzir citações de textos em língua estrangeira e, quando traduzidas, informar o texto original em nota de rodapé. Além disso, informamos que a NBR 10520 normatiza dois sistemas para apresentação de citações, entre os quais se pode escolher: numérico e autor-data. Apesar de todos esses elementos serem facultativos e, em menor ou maior grau, serem escolhas possíveis para quem está escrevendo o texto acadêmico, é importante destacar que não se deve alterná-los em um mesmo texto. Se optarmos por traduzir as citações em língua estrangeira, então deveremos traduzir todas as citações do texto. Se

decidirmos apresentar a versão original do texto citado em nota de rodapé, então deveremos apresentar em todo o trabalho. Se definirmos o modo de apresentação como sistema autor-data, esse será o sistema adotado até o final do texto – e assim por diante.

3.3 Plágio em textos acadêmicos

Ainda um último aspecto relativo à citação das fontes em textos acadêmicos que abordaremos diz respeito à prática de plágio no contexto universitário. Em sentido amplo, *plágio acadêmico* é uma forma de nos referirmos genericamente à cópia indevida de trabalhos por meio do chamado Ctrl+C e Ctrl+V (ou copia & cola). Essa cópia acarreta violação dos direitos autorais da pessoa plagiada e pode ser feita no todo (texto integralmente plagiado) ou em parte (trechos do texto são cópias de outro(s) texto(s) sem citação).

Em termos práticos, ocorre plágio em um texto quando não se aplicam as normas de citação e apresentação de fontes que acabamos de estudar neste capítulo e isso resulta em apropriação delituosa da propriedade intelectual de outrem. Às vezes, essa apropriação acontece por desconhecimento das técnicas de citação, o que chamamos de plágio acidental. Outras vezes, é um ato deliberado e intencional. Em ambas as circunstâncias, a prática de plágio é uma apropriação indevida e criminosa, prevista na Lei nº. 10.695, de 1 de julho de 2003, que atualiza a compreensão legal sobre violação de direitos autorais (BRASIL, 1998, 2003).

Quando o plágio acontece, além de o direito do autor ser violado, em uma espécie de roubo de sua produção intelectual, o próprio trabalho acadêmico passa a ser desacreditado, já que a dimensão ética no contexto de produção desse trabalho foi violada. Como apontam Costa, Silva Filho e Ferreira (2021), também ressaltamos a importância de se “[...] estudar esse tema no seio da comunidade acadêmica, porque, nos últimos anos, têm ficado mais frequentes os casos de cópia indevida de textos acadêmicos.” (COSTA, SILVA FILHO; FERREIRA, 2021, p.65)

O plágio pode ocorrer em qualquer texto. Há casos em que trabalhos de avaliação em disciplinas (artigos, resenhas, ensaios, resumos e outros) são plagiados para se beneficiar de propriedade intelectual alheia na avaliação de desempenho e possível aprovação. Também ocorre plágio de trabalhos de conclusão de curso, exigidos para obtenção de títulos acadêmicos (como TCC para a graduação, dissertação para mestrado e tese para doutorado). Ainda há casos de plágio de artigos e livros para publicação e muito mais. Em todos esses atos, quem comete plágio está sujeito a sanções que podem ser institucionais ou legais, indo desde reprovação em disciplinas, cassação de diplomas, processo disciplinar (no âmbito da instituição de ensino) e até processo penal, conforme Artigo 184 do Código Penal, com pena prevista que vai desde pagamento de multa até a reclusão por período de 2 a 4 anos (BRASIL, 1940, 1998, 2003).

Combater a prática de plágio em textos acadêmicos é uma tarefa de todas as pessoas. Precisamos estar atentos às normas de referência e de citação e estabelecer uma dinâmica de produção textual que atenda com rigor à necessidade de registro das informações extraídas das fontes de pesquisa desde o princípio de nossas leituras e anotações escritas (para não cometermos plágio acidental). Além disso, devemos questionar e denunciar, sempre que chegarem ao nosso conhecimento, anúncios de venda de trabalhos acadêmicos. Quando um trabalho é “comprado”, perde-se a oportunidade de aprender por meio da sua produção (pesquisa, elaboração textual), comete-se fraude e, ainda, corre-se o risco de “adquirir” um trabalho que esteja repleto de plágio(s) (parcial ou total). Como destacam as autoras Diniz e Terra (2014), quando lido, um texto que contenha plágio será identificado como cópia indevida, ou seja, a única chance de um plágio não ser descoberto seria o texto que o abriga nunca ser lido.

Como já dissemos, a discussão sobre plágio está muito mais inscrita no campo da ética que no campo da produção textual. Nesse sentido, Diniz e Terra (2014) alertam para o fato de haver “[...] uma *expectativa de sinceridade* que é rompida quando o leitor se

descobre diante de um texto plagiado” (DINIZ; TERRA, 2014, p. 28, grifo do autor). Ainda que não seja um tópico específico da produção textual acadêmica, nosso intuito com sua abordagem neste capítulo foi o de levantar a reflexão sobre um compromisso coletivo de combate a uma espécie de cultura do plágio. Estamos certas de que um assunto tão relevante como esse não poderia ficar de fora de um estudo destinado à apresentação dos modos e das normas de citar e de referenciar fontes em trabalhos acadêmicos. Com isso, encerramos nossas discussões sobre citação e passamos à próxima seção, que abordará as referências.

4. REFERÊNCIA E NORMALIZAÇÃO NO TEXTO ACADÊMICO

Até aqui, vimos que o texto, em especial o acadêmico, é permeado por muitas vozes, chamadas de referenciais por auxiliarem na validação de discussões, em reflexões e na própria produção do conhecimento dentro de uma área do saber. Quando esses referenciais são citados ao longo do texto (de forma direta ou indireta), apenas a identificação da autoria (pelo último sobrenome, nome da instituição ou do responsável, ou palavra inicial do título), o ano de publicação da obra e a página (nas citações diretas) são mencionados. Outros detalhes, com os dados completos que identificam a fonte da citação, devem constar em listas de *referências*, ao final do texto, ou em notas de rodapé, de forma acurada, padronizada e normalizada.

Importante destacar que há diferentes normalizações para elaboração de referências: APA, Vancouver e ABNT parecem ser as mais recorrentes. O estilo APA, *American Psychological Association*, fruto de uma conferência realizada em Washington, em 1929, é mais utilizado em publicações científicas das áreas da Antropologia e Psicologia (HOPPEN; MAGNUS; VANZ, 2018). Vancouver, datado de 1978, de origem canadense, como o próprio nome indica, “é um estilo de normalização de referências documentais comumente usado nas publicações científicas da área

de ciências médicas e da saúde” (HOPPEN; MAGNUS; VANZ, 2018, p. 44). No Brasil, a Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT, regulamenta, dentre outros, as regras de referência. Essa norma é a mais utilizada no país, ainda que algumas áreas priorizem o uso das normas internacionais, APA e Vancouver.

Para saber qual norma seguir, é fundamental que se leiam as diretrizes das revistas científicas e das instituições de ensino superior, pois é neste espaço que está definida a norma que deve ser seguida. Vale destacar que os dados para elaboração das referências pelo formato APA, Vancouver e ABNT são praticamente os mesmos. A distinção entre as normas ocorre na localização das informações e na formatação, como mostra o quadro 2, abaixo, em que há a referência de um mesmo livro nos três formatos:

Quadro 06: Elaboração de referência de livro

APA	Diniz, D., & Terra, A. (2014). <i>Plágio: palavras escondidas</i> . Brasília, DF: Letras Livres.
Vancouver	Diniz D, Terra A. Plágio: palavras escondidas. Brasília: Letras Livres; 2014. 196 p.
ABNT	DINIZ, D.; TERRA, A. <i>Plágio: palavras escondidas</i> . Brasília: Letras Livres, 2014.

Fonte: As autoras, com base na APA, Vancouver e ABNT NBR 6023.

Os modelos de referência apresentados contêm as informações que são imprescindíveis para a identificação do texto-fonte: autoria, título e subtítulo da obra, cidade onde a obra foi publicada, editora e ano de publicação. A diferença está na formatação do último sobrenome das autoras (maiúsculas, minúsculas), na pontuação (vírgula, ponto e ponto e vírgula), no grifo do título e do subtítulo (grifado ou não), na posição do ano de publicação (após os nomes das autoras ou após a editora), na continuação da referência a partir da segunda linha (logo abaixo da primeira letra da referência ou logo abaixo da sexta letra).

Por questões de espaço e por ser utilizada com maior frequência no Brasil, esta seção 4 está ancorada na norma brasileira,

ABNT, especificamente na Norma Técnica Brasileira 6023 (NBR 6023), que “estabelece os elementos [e fixa a ordem desses elementos] a serem incluídos nas referências” (ABNT, 2018, p.1). Além disso, focaremos exclusivamente no sistema alfabético de ordenação das referências, dado que é o mais utilizado.

A seguir, vamos explicar as regras para elaboração das referências que consideramos como principais, mas, para conhecer todos os detalhes sobre o assunto e, também, o sistema numérico de ordenação das referências, é importante a leitura e consulta à norma NBR 6023, de 2018, e sua atualização, quando houver.

4.1 Normas e modos de referenciar

A referência constitui-se como um “conjunto padronizado de elementos descritivos, retirados de um documento, que permite sua identificação individual” (ABNT, 2018, p.3). O primeiro elemento que compõe a referência deve ser *exatamente aquele utilizado na citação* (direta ou indireta): sobrenome do autor, instituição responsável ou palavra inicial do título.

No parágrafo anterior, ABNT é a instituição responsável pelo trecho de citação direta e, portanto, a entrada da referência deve ser com esse elemento:

Quadro 07: Exemplo de entrada de referência

Exemplo 9:

ABNT. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

Fonte: As autoras.

A **autoria**, primeiro elemento da referência, deve estar em letras maiúsculas (caixa alta). Quando o autor é uma pessoa física, a entrada é pelo último sobrenome, por extenso e caixa alta, seguido do prenome e demais sobrenomes por extenso (apenas a inicial maiúscula) ou abreviados (inicial maiúscula seguida de

ponto) assim: CAMBRUSSI, Morgana Fabiola ou CAMBRUSSI, M. F. (veja, também, os exemplos 10 e 11 abaixo).

Além da autoria, outros elementos são essenciais: título da obra, local, editora e ano de publicação. Esses dados constituem as “informações indispensáveis à identificação do documento” (ABNT, 2018, p. 4). Por isso, quando não puderem ser identificados, utilizam-se, como veremos, informações que indicam a ausência dessa informação.

O **título da obra** (do livro, da revista, do evento etc.) deve ser destacado em itálico, negrito ou sublinhado. No entanto, quando a autoria é desconhecida, a entrada da referência é feita pela primeira palavra nocional do título e, nesse caso, não há destaque:

Quadro 08: Título da obra

Exemplo 10:

ROVER, Ardinete; MELLO, Regina Oneda. **Normas da ABNT:** orientações para a produção científica. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020.

Exemplo 11:

ROVER, A.; MELLO, R. O. **Normas da ABNT:** orientações para a produção científica. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020.

Exemplo 12, retirado da ABNT (2018, p. 19):

OS GRANDES clássicos das poesias líricas. [S. l.]: ExLibris, 1981.

Fonte: Organizado pelas autoras.

Os exemplos 10 e 11 mostram também que, quando há subtítulo, este deve estar separado do título por dois pontos e não deve ser destacado.

Quando consta no documento, a partir da segunda, a **edição** deve ser inserida de forma abreviada (assim: 2.ed., 3. ed.) e no idioma do documento.

Quadro 09: Edição da obra

Exemplo 13:

PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais.** 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

Fonte: Organizado pelas autoras.

O **local de publicação** e a **editora** devem ser mencionados da forma como constam no documento, no formato “Cidade: editora”. Quando não é possível depreender o nome da cidade, usa-se o termo *sine loco* (que significa *sem local*) em itálico e entre colchetes. Quando não há editora, usa-se *sine nomine* (*sem editora*), em itálico e entre colchetes:

Quadro 10: Local de publicação e editora

Exemplo 14: FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. [S.l.]: Ática, 2011.
Exemplo 15: FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: [s.n.], 2011.
Exemplo 16: FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. [S.l.: s.n.], 2011.

Fonte: Organizado pelas autoras.

Nos exemplos acima, é importante observar que o *S* de *sine* segue as regras de pontuação, ou seja, usa-se *S* maiúsculo logo após o ponto; *s* minúsculo quando não houver ponto antes.

Outro item imprescindível para a referência é o **ano de publicação**. “Se nenhum ano de publicação, distribuição, copirraite, impressão, entre outros, puder ser localizado no documento, deve ser indicado um ano, entre colchetes.” (ABNT, 2018, p. 44), assim:

Quadro 11: formas de indicar a data de uma obra

[1971 ou 1972]	um ou outro	[ca.	ano
[1969?]	ano provável	1960]	aproximado
[1973]	ano certo, não indicado	[197-]	década certa
[entre 1906 e 1912]	usar intervalos menores de 20 anos	[197-?]	década
		[18--]	provável
		[18--?]	século certo
			século provável

Fonte: ABNT (2018, p. 44-45).

No quadro abaixo, há um resumo para elaboração da referência dos documentos que acreditamos serem os mais utilizados em trabalhos acadêmicos. Esses exemplos podem ser utilizados como modelos para elaboração de referências de acordo com o tipo de material a ser referenciado:

Quadro 12: Modelos de referência

Monografia (livro)	<p>SOBRENOME, N. Título: subtítulo. 2. ed. Cidade: Editora, ano.</p> <p>KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Cortez: 2009.</p>
Monografia (TCC, especialização, dissertação, tese)	<p>SOBRENOME, N. Título: subtítulo. ano de depósito/publicação. Tipo de trabalho (grau) – Curso, Universidade, Cidade, ano de apresentação/defesa.</p> <p>SIQUELLI, S. A. Aspectos éticos em dissertações e teses do PPGE/UFSCar à luz da Resolução CNS 196/96. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.</p>
Parte de monografia (capítulo de livro)	<p>SOBRENOME, N. Título do capítulo do livro. <i>In:</i> SOBRENOME2, N. (org.). Título do livro: subtítulo. 2. ed. Cidade: Editora, ano. Páginas inicial e final do capítulo.</p> <p>KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Texto e intertextualidade. <i>In:</i> KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Cortez: 2009. p.75-100.</p>
Artigo científico	<p>SOBRENOME, N. Título do artigo. Nome da revista, Cidade, v. 1, n. 2, páginas inicial e final do artigo, mês e ano.</p> <p>AVELINO, P. D. S.; MIRANDA, M. A. da S. Produção escrita acadêmica: fichamento, resumo e paráfrase em</p>

	evidência. Revista Iniciação & Formação Docente , Cuiabá, v. 8, n.1, p.55-73, jul. 2021.
Artigo e/ou matéria de jornal e de artigo de revista não científica	<p>SOBRENOME, N. Título do artigo. Nome do jornal/revista, Cidade, ano, n., dia mês ano. Caderno/Seção, página.</p> <p>CANTUÁRIA, M. Nossa feminista viveria um conto de fadas, mas o príncipe era um cancelado. Folha de São Paulo, São Paulo, ano 2, n. 3, 4 jul. 2022. Seção de Colunas e Blogs, p. 5.</p> <p><u>Quando não houver caderno ou seção, a página precede a data:</u></p> <p>CANTUÁRIA, M. Nossa feminista viveria um conto de fadas, mas o príncipe era um cancelado. Folha de São Paulo, São Paulo, ano 2, n. 3, p. 5, 4 jul. 2022.</p>
Trabalho apresentado em evento e publicado em <i>anais</i> (Caderno de resumos)	<p>SOBRENOME, N. Título do trabalho apresentado. <i>In</i>: NOME DO EVENTO, numeração do evento, ano de realização, Cidade de realização. Anais [...]. Cidade de publicação: Editora, ano de publicação. Páginas inicial e final do trabalho.</p> <p>HAMEL, R. E. Políticas de linguagem em situações de multi- e plurilinguismo. <i>In</i>: INSTITUTO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, V., 2021, Chapecó. Anais [...]. Chapecó: ed. UFFS, 2021. p. 11-12.</p>
Documento cartográfico (atlas, mapas)	<p>SOBRENOME, N. Título: subtítulo. Cidade: Editora, ano. Descrição física. Escala: xxx.</p> <p>BRASIL e parte da América do Sul. São Paulo: Contexto, 1999. 1 atlas. Escala: 1:600.000.</p>

Fonte: as autoras, com base na ABNT 6023.

Por fim, é importante lembrar que todos e somente os textos citados (de forma direta e/ou indireta) devem constar na lista de referências. Cabe ainda destacar outros elementos de normalização importantes para a elaboração das referências:

→ as referências podem ser colocadas em nota de rodapé, em listas de referências ou precedendo resumos e resenhas;

→ a lista de referências deve estar em ordem alfabética pelo último sobrenome do autor, com espaço simples entre as linhas, “alinhadas à margem esquerda [...] e separadas entre si por uma linha em branco de espaço simples” (ABNT, 2018, p. 5), conforme lista de referências que se encontra ao final deste e dos demais capítulos que compõem este livro;

→ em documentos *online*, deve-se informar, além da referência conforme o tipo de documento, o endereço eletrônico (precedido de *Disponível em:*) e a data de acesso (precedido de *Acesso em:*) assim:

CAMBRUSSI, M. F. (org.). **Na trajetória das Letras: reflexões sobre a construção coletiva da experiência acadêmica na UFFS**. Chapecó: ed. UFFS, 2022. *E-book*. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/editora-uffs/na_trajetoria_das_letras_reflexoes_sobre_a_construcao_coletiva_da_experiencia_academica_na_uffs. Acesso em: 10 nov. 2022.

→ as referências devem ser padronizadas quanto ao recurso de destaque (negrito, itálico ou sublinhado) e quanto ao uso (ou não) dos elementos complementares (ou seja, se optar por utilizar um elemento complementar na referência de um livro, esse elemento torna-se obrigatório em todas as demais referências de mesmo tipo na mesma lista de referências);

→ todos os termos e abreviaturas do latim (*In, et al.* etc.) devem estar em itálico;

→ se a autoria da obra não puder ser identificada, a entrada deve ser feita pelo título da obra, da mesma forma que foi utilizada na citação (dentro do texto). Nesse caso, o destaque do título é descartado. Veja o exemplo:

NA TRAJETÓRIA das Letras: reflexões sobre a construção coletiva da experiência acadêmica na UFFS. Chapecó: ed. UFFS, 2022.

→ a referência à data e ao mês, quando for necessário (por exemplo em documentos *online* e em artigos publicados em revistas científicas), deve ser por extenso com o mês abreviado (em

português: jan., fev., mar., abr., maio, jun., jul., ago., set., out., nov., dez.) e sem o uso de preposições e zeros à esquerda do número, assim: 19 jan. 2022 | 2 fev. 2021 | 30 maio 2019 | 20 set. 2010.

→ outros tipos de responsabilidade, como tradutor, ilustrador, revisor etc. podem ser informados na referência (é um elemento complementar). Se forem informados, devem ser inseridos logo após o título e subtítulo da obra, assim:

SOBRENOME, Nome. **Título da obra**. Tradução/Ilustração/Revisão Fulano de Tal. Cidade: editora, ano.

SUERTEGARAY, Máira. **Dandara, seus cachos e caracóis**. Ilustração Carla Pilla. Porto Alegre: Mediação, 2017.

NICOLAO, Eliziane. **A família tico-tico**. Tradução Anelize Nicolao. Chapecó: Palma da mão, 2021.

→ as obras cuja autoria é um autor entidade (uma pessoa jurídica: empresas, associações, universidades etc.) “têm entrada pela forma conhecida ou como se destaca no documento, por extenso ou abreviada” (ABNT, 2018, p. 37):

ABNT. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

→ quando há responsabilidade pelo conjunto da obra (em coletâneas de vários autores, por exemplo), a entrada deve ser feita pelo nome do(s) autor(es) responsável(is), na ordem em que aparecem no documento, seguido da abreviação da responsabilidade (organizador|org., compilador|comp., editor|ed., coordenador|coord. etc.), abreviada, no singular, em minúsculas e entre colchetes. Quando há mais de um autor, o tipo de responsabilidade deve estar logo após o último nome, assim:

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZUGAIB, Marcelo (ed.). **Zugaib obstetrícia**. 4. ed. Barueri: Manoele, 2020.

VELLOSO, João Paulo dos Reis (coord.). **Rumo ao Brasil desenvolvido (em duas, três décadas)**. [S.l.], Campus, 2013.

→ quando há mais do que três autores, a NBR 6023 pontua que se deve mencionar os três, *preferencialmente*; ou, *alternativamente*, informar apenas o primeiro autor, seguido da expressão *et al.* O uso de uma forma ou outra deve ser exatamente igual ao que consta na citação, direta ou indireta, feita no texto. Ou seja, se a citação menciona todos os nomes dos autores no corpo do texto, deve-se fazer o mesmo na lista de *referências*.

SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P.; URZÊDA-FREITAS, M. T. de.; FERREIRA, E. P. (org.). **Movimentos críticos em educação linguística: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa**. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

SILVESTRE, V. P. V. *et al.* (org.). **Movimentos críticos em educação linguística: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa**. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

Nesta seção, vimos que há muitos elementos envolvidos na normalização das referências e não conseguimos esgotar todos eles. Elencamos os que acreditamos que sejam os principais elementos e, novamente, reforçamos a importância de consulta à norma vigente sempre que surgir dúvida ou necessidade. As normas da ABNT (assim como as outras normas, APA, Vancouver, entre outras) devem ser materiais de consulta, tal como fazemos com o dicionário. Na próxima seção, apresentaremos alguns aspectos sobre a elaboração textual ao referenciar.

4.2 Aspectos de elaboração textual ao referenciar

Todas e somente as obras mencionadas ao logo de um texto devem constar na lista de referências (ou em nota de rodapé). É muito importante que aquele nome que consta na citação corresponda ao que consta na referência.

Quadro 13: Exemplo de correspondência entre citação e referência (sistema autor-data):

No texto:

pagamento etc.). Sobre esse tema, Guinchat e Menou (1994, p. 433) definem normalização como

[...] uma atividade coletiva que tem por objetivo o desenvolvimento de normas. Uma norma é uma fórmula que tem valor de regra, em geral indicativa e algumas vezes imperativa. Ela define as características que deve ter um objeto e as suas características de uso, bem como as características de um procedimento e/ou de um método.

No que se refere à padronização de produtos, a normalização está presente a todo o momento no nosso cotidiano, desde que se iniciaram as atividades fabris. O processo de produção em massa e de produtos uniformes somente foi possível a partir do momento em que se começou a aplicar normas técnicas.

Norma técnica é um documento que reflete a consolidação de uma tecnologia; nela podem encontrar-se a definição dos parâmetros de um produto, sua provável padronização e os métodos para sua certificação; também pode definir as especificações de projetos, as características das matérias-primas, os procedimentos de fabricação e os métodos de ensaio e inspeção. (VEADO, 1985 apud DIAS, 2000, p. 140)

Na lista de referências:

DIAS, M. M. K. Normas técnicas. *In*: CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

GUINCHAT, C.; MENO, M. Normalização. *In*: GUINCHAT, C.; MENO, M. **Introdução geral às ciências e técnicas da informação e documentação**. 2. ed. Tradução Míriam Vieira da Cunha. Brasília: Ibict, 1994. p. 433-442.

Fonte: texto escrito por Barros, Rosa e Ribeiro (2017, p. 54).

Nesse exemplo, quadro 5, a menção à obra Guinchat e Menou (1994), no texto, faz com que a entrada para essa referência seja GUINCHAT, C.; MENO, M. O uso do *apud* (citado por) obriga o autor a referenciar o texto lido, ou seja, DIAS, e é esse que consta na lista de referências. Opcionalmente, a referência ao texto não lido, mas citado a partir da leitura de Dias, poderia ter sido elencado em referência feita em nota de rodapé. Nunca em lista de referência, já que essa lista destina-se apenas aos textos citados e lidos. Vejamos mais um exemplo:

Quadro 14: Exemplo de correspondência entre citação e referência (sistema autor-data)

No texto:

Segundo Costa, Silva Filho e Ferreira (2021, p. 57),

A referência é constituída de elementos essenciais e, quando necessário, acrescida de elementos complementares. Os elementos essenciais e complementares são retirados do próprio documento e devem refletir os dados do documento consultado. Na inexistência desses dados, utilizam-se outras fontes de informação, indicando-os entre colchetes.

Na lista de referências:

COSTA, M. R. M.; SILVA FILHO, D. A. da; FERREIRA, M. **Escrita científica**. Brasília: ed. UnB, 2021.

Fonte: As autoras, com citação direta de Costa, Silva Filho e Ferreira (2021, p. 57).

Do exemplo acima, quadro 6, quatro características da elaboração textual das referências serão destacadas. A primeira é o grau de parentesco (Silva Filho) que, da mesma forma como é citado no texto, deve ser na lista de referências. A outra, segunda, é a manutenção da partícula “da” na referência, ainda que os prenomes estejam abreviados, como é o caso colocado no quadro 6: “SILVA FILHO, D. A. da” e poderia ser: “SILVA FILHO, Demétrio Antônio da”.

As outras duas características estão no conteúdo da citação direta, que enfatiza a importância de utilizar os dados do documento lido e, caso não encontre todos os dados essenciais para montar a referência, utilizar outras formas de identificação (como [s.l.], [s.n.], [19--?] etc., vistos ao longo deste capítulo) entre colchetes. Por fim, chamamos atenção para os *elementos essenciais e complementares*, mencionados na citação do quadro 6. A NBR 6023 apresenta, para cada modelo de citação, elementos que são essenciais - “indispensáveis à identificação do documento” (ABNT, 2018, p.4) e que devem ser mencionados, ainda que entre colchetes

quando a informação não consta no documento - e elementos complementares – “informações que, acrescentadas aos elementos essenciais, permitem melhor caracterizar os documentos” (ABNT, 2018, p.4). Por exemplo, à referência do livro de Costa, Silva Filho e Ferreira (2021), poderíamos acrescentar o número de páginas (82 p.) e o número do ISBN: COSTA, M. R. M.; SILVA FILHO, D. A. da; FERREIRA, M. **Escrita científica**. Brasília: ed. UnB, 2021. 82 p. ISBN 978-65-86721-62-1.

Não se pode esquecer de que, ao inserir um dado complementar em uma lista de referências, esse dado se torna obrigatório por uma exigência de uniformidade do trabalho acadêmico, assim, passa a dever constar, na mesma lista de referências, em todas as referências daquele mesmo tipo.

Vamos ampliar isso, lembrando que, assim como ocorre nas citações, nas referências, também há elementos que são facultativos (chamados de complementares), como informar o número de páginas do livro e o número de ISBN, indicar o nome do tradutor do livro (no caso de livro for traduzido) etc., e há elementos optativos, como colocar as referências em nota de rodapé ou em lista de referências; usar *itálico* ou **negrito** ou sublinhado para destacar partes da referência; registrar por extenso ou abreviado os prenomes dos autores, informar os nomes de todos os autores (quando forem mais de 4) ou utilizar *et al.* etc. Apesar de haver elementos facultativos (que podem ser utilizados ou não) e opcionais (em que se pode escolher uma das opções), a norma da ABNT 6023 destaca que não se pode alterar, em um mesmo texto, as escolhas feitas.

Assim, se decidirmos utilizar *itálico* para os destaques, esta escolha deve se manter em todas as referências na mesma lista de referências. Se decidirmos informar o número de páginas de um livro, essa informação complementar (facultativa) se torna obrigatória e, a partir de então, deve constar em todas as referências de livro que tenhamos que elaborar para o mesmo documento. Se optarmos por abreviar prenomes de autores, deveremos abreviá-los em todas as entradas, sem alternância de apresentação dentro

de uma mesma lista de referências. Se definirmos que as referências serão colocadas em nota de rodapé, deveremos manter assim em todo o trabalho, e assim por diante.

4.3 Outros aspectos de normalização

Um trabalho acadêmico pressupõe consultas a diversas fontes que são, por vezes, citadas, de forma direta ou indireta. Um texto sem citações (e, conseqüentemente, sem referências) não se constitui como um texto acadêmico/científico, porque, provavelmente, não terá credibilidade, embasamento teórico, comprovação científica. A organização das referências deve seguir as normas nacionais (ABNT) ou internacionais (APA, Vancouver). Hoje,

existem algumas ferramentas que podem auxiliar na produção de citações e referências no texto, a exemplo do Mecanismo Online para Referências (More), desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina. Essa ferramenta está em português, utiliza o formato ABNT para 15 tipos de documentos e é gratuita. Além do More, outras ferramentas também podem ser utilizadas como a mesma finalidade. Algumas são comerciais – *Papers* [<https://www.papersapp.com/>], [...] e *Endnote* [<https://endnote.com/>], [...] – e outros gratuitos – *More* [<https://novo.more.ufsc.br/inicio>] e *Zotero* [<https://www.zotero.org/>]. (BARROS; ROSA; RIBEIRO, 2017, p. 59)

Outro aspecto a ser destacado é a menção ao *link* de onde o texto foi retirado e/ou lido. É fundamental que o *link* colocado na referência seja aquele que, ao ser clicado ou digitado, abra a página do texto (de forma direta). Muitas vezes, o *link* ocupa mais de três linhas da referência. Ainda assim, deve-se utilizar esse *link* e não um reduzido em que o leitor tenha que procurar o texto dentro de um domínio/página. Relevante também lembrar que há textos disponíveis na internet e que não deveriam estar na web, porque são textos com direitos autorais. Nesses casos, é preciso diferenciar e-book de livros digitalizados e disponibilizados na rede, por exemplo.

Por fim, cabe destacar a importância de saber onde localizar as informações. Em um livro ou e-book, por exemplo, as informações para montar a referência encontram-se na ficha catalográfica; em um artigo científico, essas informações constam no rodapé da página (normalmente de forma abreviada).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, procuramos destacar alguns aspectos fundamentais de apresentação das citações no texto acadêmico/científico e de elaboração das referências. Para essa exposição, ancoramo-nos nas normas da ABNT, especificamente na NBR 10520, de 2002, e na NBR 6023, de 2018.

Vimos que um texto é permeado por diversas vozes, que podem se apresentar de forma implícita (no caso de textos literários, obras de arte etc.) ou explícita (no caso de textos acadêmico-científicos). No texto acadêmico, as citações diretas e indiretas seguem regras que garantem ao autor do texto e aos autores citados no texto a não violação de direitos autorais. Por isso, conhecer essas regras é imprescindível.

Evidenciamos, ainda, que todos os textos mencionados (na forma de citação direta ou indireta) devem constar em lista de referências, que também seguem uma norma para que os leitores e o próprio autor consigam localizar a obra citada se for necessário.

Por fim, cabe lembrar a importância de sempre ter à mão as normas de citação e de referências (assim como outras normas para elaboração de textos acadêmicos), pois este capítulo não teve o intuito de esgotar todos os elementos de normalização, mas, sim, apresentar uma seleção daqueles mobilizados com mais frequência.

REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ABNT. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

AVELINO, Pablo Diego Santos; MIRANDA, Maria Aparecida da Silva. Produção escrita acadêmica: fichamento, resumo e paráfrase em evidência. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Cuiabá, v. 8, n.1, p.55-73, jul. 2021.

BARROS, Susane; ROSA, Flávia; RIBEIRO, Elizabeth M.

Princípios e técnicas para elaboração de textos acadêmicos.

Salvador: UFBA, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.695, de 1º de julho de 2003**. Altera e acresce parágrafo ao art. 184 e dá nova redação ao art. 186 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, alterado pelas Leis nos 6.895, de 17 de dezembro de 1980, e 8.635, de 16 de março de 1993, revoga o art. 185 do Decreto-Lei no 2.848, de 1940, e acrescenta dispositivos ao Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 – Código de Processo Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.695.htm#art1art184. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei No 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 26 ago. 2022.

CANTUÁRIA, Manuela. Nossa feminista viveria um conto de fadas, mas o príncipe era um cancelado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 jul. 2022. Seção de Colunas e Blogs, p. 5. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/manuela-cantuarria/2022/07/nossa-feminista-viveria-um-conto-de-fadas-mas-o-principe-era-um-cancelado.shtml>. Acesso em: 15 ago. 2022.

COSTA, Marcos Rogério Martins; SILVA FILHO, Demétrio Antônio da; FERREIRA, Marcello. **Escrita científica**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2021.

DINIZ, Débora; TERRA, Ana. **Plágio: palavras escondidas**. Brasília: Letras Livres; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

HOPPEN, Natascha Helena Franz; MAGNUS, Ana Paula Medeiros; VANZ, Samile Andréa de Souza. Referências de atos normativos brasileiros na comunicação científica internacional: estilos Vancouver e APA. **Prisma**, Portugal, n.36, p. 41-58, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22326/17927>. Acesso em: 15 nov. 2022.

HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 103-127.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1985.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez: 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Cortez: 2009.

ROVER, Ardinete; MELLO, Regina Oneda. **Normas da ABNT: orientações para a produção científica**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020.

SUGESTÕES DE LEITURA E CONSULTA

Em seus estudos, procure sempre aprofundar conhecimentos por meio de leituras complementares. Para os temas abordados neste capítulo, recomendamos:

- A obra “Normas da ABNT: orientações para a produção científica”, escrita por Ardinete Rover e Regina Oneda Mello, publicada em 2020, pela Editora Unoesc. As autoras apresentam quatro capítulos que abordam, detalhadamente e com riqueza de exemplos, os gêneros acadêmicos, referências e citações e, ainda, especificações para a apresentação de trabalhos científicos. O e-book gratuito pode ser acessado em: <https://www.unoesc.edu.br/editora/livros-single/normas-da-abnt>. Nosso último acesso foi em: 12 ago. 2022.

- O livro “Plágio: palavras escondidas”, de Débora Diniz e Ana Terra, publicado em 2014 pelas editoras Letras Livres e Fiocruz, está dividido em sete capítulos, nos quais as autoras discorrem sobre conceitos, vestígios, consequências etc. relacionados às *palavras escondidas*, ou seja, ao plágio. A discussão e o caminho percorrido pelas autoras envolvem textos verbais (escritos) e não verbais (imagens), com discussões instigantes nas esferas ética e estética, e tornam o texto único e de leitura fundamental para a reflexão sobre o assunto *plágio*.

- “Falsas elegâncias”, de autoria de Marcos Bagno, é um livro que não se relaciona diretamente com os tópicos abordados neste capítulo, entretanto, queremos recomendá-lo por sua relevância. Nessa obra de 2020, publicada pela editora Parábola, Bagno aborda questões de hipercorreção na escrita (bastante pertinentes para a escrita acadêmica), variação e mudança linguística. O e-book gratuito está disponível em: [https://www.dropbox.com/s/mp4du963jppp91r/Falsas_elegancias .pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/mp4du963jppp91r/Falsas_elegancias.pdf?dl=0). Nosso último acesso foi em: 16 ago. 2022.

- Além dos livros indicados, você também pode conhecer e experimentar ferramentas desenvolvidas pelo campo da biblioteconomia e que são úteis para geração automática de

referências – mas cuidado, pois essas ferramentas não dispensam a revisão e a correção da referência gerada, um cuidado que cada autor precisa ter para que suas referências sejam sempre adequadas às normas vigentes. Sugerimos:

MORE – Mecanismo *Online* de Referências: a ferramenta está atualizada de acordo com a NBR 6023/2018. Permite gerar referências conforme a norma e, se o usuário efetuar *login*, também é possível armazenar as referências geradas, para confecção da lista. Disponível em: <https://more.ufsc.br/inicio>. Nosso último acesso foi em: 12 ago. 2022.

ZOOTERO – Gerenciador de Referências. Há vários vídeos no canal aberto da Plataforma Youtube que podem ser acessados para compreender o funcionamento desse software. Indicamos o vídeo elaborado pela bibliotecária da UFFS, Daniele Rohr, <https://youtu.be/nb2Ds1Q4QCA>. O gerenciador está disponível de forma gratuita em: <https://www.zotero.org/>. Para ambos os arquivos, nosso último acesso foi em: 15 nov. 2022.

O GÊNERO DISCURSIVO FICHAMENTO

Sabatha Catoia Dias¹

Rosângela Pedralli²

1. INTRODUÇÃO

Em se tratando das práticas de linguagem na esfera de atividade humana acadêmica, horizonte norteador desta obra organizadora, insta alçar a objeto de reflexão os distintos gêneros do discurso específicos desse espaço social, haja vista sua monta no que compete ao desenvolvimento e consecução das interações humanas no interior da universidade, bem como ao processo de estudo e de formação humana e profissional, dentre eles, em especial o gênero fichamento, mote do presente capítulo e de cuja importância discorreremos adiante.

Em que pese a riqueza de contribuições teórico-metodológicas existentes no campo da Linguística que discorrem sobre o tema, a exemplo de Marcuschi (2008), Abreu (2005), Medeiros (2003), Koch (1993), entre outros, fundamentos do desenvolvimento de um número considerável de aulas, cursos e oficinas relativos à atividade de produção textual acadêmica, move-nos o desejo de enfrentar e participar dessa reflexão à luz de um aparato teórico-filosófico outro, aparentemente rarefeito nas elaborações teóricas hegemônicas na literatura da área, qual seja, a ontologia materialista histórico e dialética, ou teoria social marxista.

Nesses termos, o ato de fichar textos, apesar de aparentar ser/estar num 'lugar comum' a nós, indivíduos inseridos e atuantes na comunidade acadêmica, uma prática esperada, especialmente, via atividade de estudo, atividade tal característica e demandada

¹ Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

² Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

em instituições formais de ensino, a exemplo da universitária, requer, a nosso ver, um reposicionamento teórico e filosófico, mormente em virtude do confronto vivenciado em tempos atuais entre conhecimento científico e conhecimento tácito, tensionamento este alimentado por grupos políticos e econômicos conservadores e de ultra direita no cenário nacional. Importa o registro de que o conhecimento produzido cientificamente tem sido alvo de questionamentos, tentativas de invalidações e esvaziamentos, em um evidente distanciamento de busca de explicação da realidade natural e social tal qual verdadeiramente ela é³. Tal ataque passa, necessária e indiretamente, pela deslegitimação da leitura e de sua prática, das operações intelectuais (cognitivas, históricas e sociais) envolvidas no processo de interpretação de textos – de que depende, em alto grau, o fichamento –, em especial daqueles textos que materializam a produção humana sofisticada, altamente elaborada, como o é a produção do âmbito das ciências.

A fim de dar tratamento ao tema, o capítulo está organizado em quatro seções assim planejadas: na primeira, apresentamos a atividade de fichar enquanto uma prática social ou atividade humana, conceituando, para tanto, práxis e seus desdobramentos; em seguida, tratamos de leitura como totalidade, enfocando o ato de ler no espaço universitário; na seção posterior, discutiremos sobre o fichamento como uma objetivação genérica humana para, ao fim, lançarmos as considerações finais.

³ Tentativas de anulação da relevância do conhecimento historicamente produzido e sistematizado ocorridas, sobretudo, na vigência da presidência do Brasil por parte de Jair Messias Bolsonaro, entre os anos de 2019 e 2022, período este envolvido, inclusive e não de menor importância, pela pandemia da COVID-19, cuja vacina, na mesma direção dos ataques direcionados à ciência, foi negligenciada pelo então presidente, ocasionando aproximadamente 600 mil mortes de brasileiros, de 2020 até o fim de 2022.

2. CONCEITO DE PRÁXIS SOCIAL

Conforme já discutido diretamente no capítulo intitulado “Práticas de linguagem na universidade” (PEDRALLI; CATOIA DIAS, 2023) e tangencialmente em um bom número de capítulos desta obra, as práticas de escrita na universidade, quando compreendidas para além da superfície fenomênica, implicam a superação por incorporação da dimensão técnica, que certamente é inerente a elas, mas não são a elas identificadas. Isso porque as interações nessa esfera, sejam elas pela prática de leitura ou de produção de textos orais e escritos, envolvem a apropriação de um conjunto de conhecimentos de natureza sócio-histórica, dentre os quais as normatizações técnicas e as regularidades próprias de uma das dimensões que compõe o enunciado, as configurações composicionais, por exemplo. Tal processo de apropriação está envolvido porque é a linguagem verbal, assim como explica Engels (2004 [1896]), uma criação humana, que responde a necessidades derivadas do convívio social cada vez mais complexo, o que impulsionou tanto a sua criação quanto a sua sofisticação.

É nesses termos que a linguagem verbal passa a ser conformada de modos específicos e tipificados em diferentes instâncias sociais, sendo necessário que cada novo indivíduo, ao se inserir na cultura desde seu nascimento, desenvolva a capacidade de interagir verbalmente, oralmente ou por escrito, o que demandará um contínuo processo de complexificação das formas com que o fará, sobretudo, a depender das esferas em que se inserirá ao longo de sua vida. Assim, ainda que tenhamos um conjunto finito de línguas e um sistema de escrita alfabética compartilhado culturalmente, os modos como cada novo ser da espécie poderá ampliar sua capacidade de interagir verbalmente dependerá das apropriações que realizará.

Aqui importam duas considerações, necessárias por assumirmos, como dissemos anteriormente, a teoria social marxista como fundamento. A primeira delas diz respeito ao fato de que conceber que o processo de apropriação será responsável pelas

possibilidades e constrictões do desenvolvimento da capacidade de interação verbal de cada indivíduo não significa adotar uma posição epistemológica relativista, uma vez que é amplamente conhecida a importante contribuição vigotskiana (1934) no mapeamento da pré-história da linguagem escrita, mapeamento que nos permite identificar que aquilo que caracteriza a criação da linguagem verbal escrita como possibilidade de representação simbólica se refaz a cada vez em cada novo ser da espécie humana, que, ao nascer em determinada cultura, grafocêntrica de modo geral, defronta-se com a capacidade ontogênica de interagir verbalmente e, de forma mais específica, pelo escrito. Esse entendimento leva-nos à segunda consideração: ainda que capacidade ontogênica alcançada pela espécie humana historicamente, a interação verbal, sobretudo pelo escrito, não pode ser tomada como garantia biológico-orgânica, não está condicionada a um desenvolvimento que obedece à natureza intuitiva; ela é, conforme mencionado anteriormente, atrelada a um processo contínuo de apropriação, complexificação e objetivação da/na realidade por esse indivíduo.

A apropriação reconhecida na argumentação que aqui buscamos desenvolver diz respeito às produções culturais realizadas pelas ações humanas historicamente, as quais envolvem objetos materiais e imateriais, do que são exemplos as ideias, os conceitos, as formalizações técnicas, as características típicas dos gêneros, dentre elementos afins. É nesses termos que o conceito de práxis social ganha relevância, uma vez que de sua compreensão resulta o entendimento de que as trocas interacionais, tal qual identificadas empiricamente nas diferentes esferas da atividade humana, por exemplo, se efetivam a partir de um conjunto amplo de regularidades, relativamente estabilizadas, e um conjunto de aspectos teórico-conceituais, ambos resultantes de produção histórica pelas atividades humanas. Essas atividades humanas estão, assim concebendo, concentradas nos objetos culturais e são práxis social, conceito do qual, como retomada do que já foi apresentado com maior verticalização no capítulo intitulado

“Práticas de linguagem na universidade”, tentaremos dar conta ao menos no que diz respeito aos aspectos mais elementares e fundamentais para a elaboração específica sobre fichamento de que nos ocupamos neste capítulo.

Nesse intento, é nodal contemplarmos o conceito de trabalho. Na proposição materialista histórica e dialética, esse conceito tem valor ontológico, no sentido de que é pelo trabalho, concebido como atividade vital humana, que a própria realidade é criada, como realidade humanizada, resultante da atividade humana de transformação da natureza em favor do atendimento de suas necessidades (LEONTIEV, 1978). Dialeticamente, a própria humanidade como genericidade, como ontogênese se (trans)forma pelo processo de diferenciação cada vez mais significativa dos outros animais.

O trabalho é, pois, categoria nodal e essencial da elaboração filosófica marxista à qual se aproxima o conceito de práxis social, conceito que contribui para uma compreensão mais complexa do trabalho como atividade humana, por, ao ser tomada como problema pelo campo marxista, ser entendida “[...] como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade [...]” (VÁZQUEZ, 1977, p. 117). Nessa medida, “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa ação é consciente.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 117). De modo sintético, é possível tomar que “[...] praxis original é exatamente a produção material, o trabalho humano.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 131). Tal síntese é também a síntese de uma das mais importantes contribuições da teoria social marxista, ao que Vázquez (1977) chama de descoberta: “Essa descoberta é fundamental para uma filosofia da praxis, porque com ela se esclarece não só a praxis social, assim como outras formas de produção não material [...]”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 131).

Dentre tais formas de produção não material, figuram os distintos modos de responder ao problema do conhecimento, na

forma de epistemologias, criadas historicamente, e com elas as formas distintas de produzir conhecimento, para o que a linguagem escrita tem um papel incontestado, ainda que, no que compete à forma de produção e circulação do conhecimento na esfera acadêmica, muitas vezes, o limite entre as formas orais e escritas de interação pela linguagem verbal não possam ser separadas de forma tão precisa. Isso porque, a partir das contribuições das teorizações próprias do Círculo de Bakhtin em aproximação à da Teoria Histórico-Cultural, seria correta, em nossa compreensão, a seguinte elaboração:

[...] produção textual seria um único eixo, o da produção concreta de objetivações humanas pela via da linguagem verbal, na forma de enunciados concretos e únicos, que poderia ser materializado nas modalidades oral e escrita, sempre em gêneros do discurso portanto, os quais poderiam ser próprios da imediatez interacional cotidiana, os gêneros primários, ou afetos às esferas de convívio cultural mais complexo, organizado e formalizado, instâncias sociais formadas historicamente pela atividade humana vital. À escola caberia, pois, privilegiar a articulação entre textos orais e escritos, de modo a reconhecer, como propõe Britto (2005, p. 36), '[...] a existência de situações interlocutivas na sociedade de cultura escrita em que se manifesta uma fala orientada pela escrita'; são situações, continua o autor, '[...] em que a intervenção oral, ainda que mantenha características irredutíveis à escrita – como as marcas prosódicas, a inconstância na forma das palavras e os truncamentos sintáticos –, se apoia em um modelo de texto escrito'. (CHRAIM; PEDRALLI, 2022, p. 283)

No caso específico do fichamento, nessa direção, teríamos uma forma específica de produção textual, qual seja: uma produção escrita realizada a partir de outra produção também escrita, normalmente um enunciado em gênero secundário, próprio das esferas sistematizadas de convívio social, o que constitui uma prática social própria da atividade de estudo (DAVYDOV, 1988), desenvolvida historicamente e, por isso mesmo, com

normatizações e especificidades que tornam o fichamento uma forma de interação característica da universidade. É sobre o fichamento como forma de objetivação atrelada ao processo de leitura nesses termos que trataremos na seção que segue.

3. LEITURA COMO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Tendo enfrentado, até o momento, o ato de fichar como uma atividade humana orientada pela prática social, ou práxis, nesta seção que aqui se inicia, debruçar-nos-emos sobre outra atividade, imprescindível para a consecução de fichamentos (foco do capítulo), bem como para a formação profissional e humana: a leitura. A discussão aqui desenvolvida calca-se nos fundamentos marxistas sobre trabalho ou práxis humana, categoria principal da filosofia a que nos alinhamos, conforme já mencionado.

O trabalho, atividade vital humana por meio da qual o homem atua sobre a natureza e sobre si mesmo, modificando a ambos, é caracterizado pela dinâmica ou relação dialética entre apropriação e objetivação, sobre a qual ocupa-se Duarte (2013), referência elencada por nós para o tratamento do tema em questão. Segundo o autor, a apropriação consiste no processo de incorporação da produção humana – material e imaterial –, ou objetivações genéricas, historicamente acumuladas e transmitidas geracionalmente a fim de serem significadas e inseridas no movimento de criação de novas e outras necessidades humanas. Importante explicar que na apropriação ocorre transferência, para o sujeito, da atividade que está contida, concentrada no objeto, por meio da qual conhecimentos, ideias, teorias e linguagem são incorporados à sua subjetividade, movimento este que se estende à prática da leitura, atividade de importância incontestada, se não por outras razões, dado o caráter grafocêntrico da sociedade hodierna, marcada pela cultura da escrita, tal qual atesta Britto (2012). Ainda em se tratando da apropriação, pontua Duarte (2013): “[...] o mundo das objetivações do gênero humano, que todo indivíduo

encontra ao nascer, não se apresenta para este de imediato, sendo necessária a mediação do processo de apropriação”. (DUARTE, 2013, p. 110)

Dialeticamente, a objetivação é compreendida como o processo por intermédio do qual a atividade – seja ela física e/ou mental – do sujeito se transforma em propriedades de um objeto, no qual o ser humano se objetiva, isto é, processo de exteriorização (transformação de uma atividade interior em um objeto exterior) e de acúmulo ou condensação de experiência humana. Nesse caso, a subjetividade humana é objetivada nos produtos decorrentes do processo criador, constituindo elo significativo no processo de constituição e desenvolvimento do gênero humano e da humanização que se dá ao longo da história.

O gênero humano, no processo de apropriação e de objetivação via trabalho, desenvolve-se objetivamente, portanto, em um contínuo movimento de constituição de indivíduos como seres genéricos promovida pela mediação dos bens culturais ou objetivações existentes, conforme explica Duarte (2013). Nesse ínterim, o indivíduo, assim, desenvolve a consciência de si enquanto sujeito único, irrepetível, ou enquanto particularidade, bem como de seu pertencimento ao gênero humano ou coletividade por intermédio do mundo produzido pelos homens, constituído pelas objetivações da práxis humana, atividade esta que, ao longo da história, vai construindo as objetivações genérico-humanas. Destaca Duarte:

O gênero humano tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social. A objetividade do gênero humano é diferente da objetividade da espécie humana, e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica. (DUARTE, 2013, p. 103)

Com relação aos bens culturais ou objetivações genéricas produzidas pela atividade humana no decorrer de seu processo histórico, podem ser agrupados a partir do critério do espaço social

a que pertencem e onde circulam prioritariamente, mas não exclusivamente. Podemos, assim, tomá-los, por um lado, como aqueles correspondentes à esfera do cotidiano (objetivações genéricas em si), até as formas mais elaboradas e complexificadas de objetivação no que diz respeito a seu processo de desenvolvimento, como aquelas da esfera do pensamento especulativo – a arte, a ciência, a filosofia, entre outras (objetivações genéricas para si).

As objetivações genéricas em si consistem nas criações humanas mais intimamente relacionadas às atividades desenvolvidas cotidianamente, um tanto automatizadas, marcadas pela repetição e pela rarefeita reflexão sobre o seu fazer. Dentre elas, podemos citar os objetos em geral, a linguagem e os costumes, consistindo nas principais objetivações da vida cotidiana. Por outro lado, mas em contínua relação dialética com a cotidianidade e suas objetivações em si, as objetivações para si referem-se às formas mais desenvolvidas de objetivação da humanidade, integrando as esferas artística, filosófica e científica, no âmbito da qual apresenta-se a prática de fichamento no espaço universitário enquanto atividade de estudo dos textos acadêmicos trabalhados nas distintas disciplinas, tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação.

Necessário frisar, nessa discussão, que, a fim de viver sua cotidianidade, todo indivíduo deve se apropriar de um mínimo dos produtos da práxis social, contudo, no intuito de se emancipar ou, no caso da esfera universitária, de formar-se profissional e humanamente, não pode isentar-se da apropriação das objetivações genéricas para si, para a qual evidencia-se como central a atividade de leitura, uma vez que teorias, conceitos, conhecimentos estão sistematizados via modalidade escrita da língua prioritariamente. Isso, pois, na apropriação de novos conhecimentos – conforme esperado da inserção de acadêmicos na universidade –, o sujeito modifica sua realidade subjetiva, acarretando o processo de desenvolvimento; isso quer dizer que as criações humanas ou objetivações genéricas, ao serem apropriadas

pelo homem – subjetivadas –, passam a ser de domínio individual e servirão para a produção de novas objetivações. Toma-se, assim, a formação do indivíduo como resultado da permanente dialética entre a objetivação da atividade humana e a apropriação da atividade objetivada nos produtos, assim como nos textos dados a ler na universidade.

Em se tratando especificamente de leitura, mote desta seção, tomamos, pois, como uma atividade de apropriação de objetivações genérico-humanas, isto é, assimilação do patrimônio cultural produzido ao longo da história; instrumento, em um ordem societal marcada pela divisão social de classes e pela expropriação da força de trabalho humana, primordial para acesso aos conhecimentos que superam a cotidianidade, isto é, os mais sofisticados e orgânicos indispensáveis para a instauração de uma ordem econômica e social nova e outra em que o homem compreenda-se e atue, efetivamente, como indivíduo universal e livre, na contramão da propalada liberdade e autonomia neoliberal, sustentadas na liberdade contratual guiada pelas leis do mercado econômico.

Posicionamo-nos, dessa forma, no que diz respeito ao processo formativo no interior da esfera acadêmica, em distanciamento a paradigmas hegemônicos orientados para uma formação humana e profissional de caráter meramente adaptativo e reprodutor da visão de mundo pró-conservação, ou, em outras palavras, formação unilateral, a favor de uma formação humana integral ou omnilateral, norteadas, no interior da universidade, por um projeto transformador de sociedade, para o qual o fichamento, enquanto atividade de estudo de objetivações genéricas para si, possibilitadoras da constituição da consciência histórica e de classe, é potência quando orientada pela prática social da realidade humana, para além de sua aparência fenomênica ou, como afirma Kosik (1976), para além da pseudoconcreticidade característica das consciências reificadas sustentadas por uma visão de mundo burguesa.

No que compete à busca por essa compreensão radical da realidade natural e social – enquanto criação humana e totalidade – facultada pela leitura de textos do âmbito das ciências, das artes

e da filosofia, entendemos, à luz da ontologia que nos ampara, que seu alcance depende, indubitavelmente, de um eficaz movimento de interpretação textual no sentido de ir à essência de um determinado texto com o intuito de compreender seu sentido, aquele compartilhado pelo autor do texto que projeta em seu discurso, explícita ou veladamente, sua compreensão de mundo e sua base ideológica – conservadora ou transformadora.

Ler, pois, depende, fundamental e prioritariamente, da identificação de tal visão de mundo, sem a qual a interpretação textual mostra-se inócua e esvaziada de sentidos, tanto no que se refere às práticas de leitura em geral, quanto no que tange às leituras requeridas e desenvolvidas na esfera de atividade humana acadêmica – na ciência de que mesmo textos científicos não são isentos de acentos ideológicos, são perpassados por crenças, valores, visões sociais de mundo, mergulhados que estão no caráter dual de uma sociedade cindida em classes sociais antagônicas –, no interior da qual, conforme amplamente mencionado, o fichamento tem papel central como atividade de estudo de conhecimentos altamente elaborados e cruciais para o entendimento efetivo e crítico da realidade social. Acerca do caráter ideológico do conhecimento científico, advertem Andery *et al.* (1996) no que compete ao método de produção de conhecimento:

Isto porque, ao definir a maneira de o homem se relacionar com seu objeto de estudo para produzir conhecimento, ao constituir o caminho necessário para a explicação, **o método expressa concepções de homem, de natureza, de sociedade, de história e de conhecimento** que trazem a marca do momento histórico no qual o conhecimento é produzido, explicitando, assim, quais as exigências atendidas, quais as possibilidades realizadas. (ANDERY *et al.*, 1996, p. 430, grifos nossos)

Entremos, pois, na discussão sobre o gênero fichamento na seção que segue.

4. FICHAR TEXTOS COMO ATIVIDADE DE ESTUDO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO HUMANO

Nessa direção que estamos seguindo ao enfrentar a prática de leitura no interior do espaço acadêmico, emerge como central o ‘conhecimento’ enquanto objetivação genérico-humana desigualmente distribuída na sociedade do capital, dada sua transmutação em meio de produção, cujo domínio pela burguesia visa, no limite, à neutralização de possíveis ações futuras transformadoras da estrutura econômico-social vigente por parte da classe trabalhadora, uma vez que:

O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. (KOSIK, 1976, p. 18)

Sob esse paradigma, em que o conhecimento é arma na luta de classes, conhecer implica o desvelamento do que há para além do concreto real ou da aparência fenomênica, ou seja, a estrutura e a dinâmica que estão na essência do objeto e que são mascaradas pelos grupos sociais e econômicos privilegiados. Para alcançar esse fim, urge transformar o concreto real em concreto pensado, tal qual as premissas do método do materialismo histórico e dialético, por intermédio de um movimento que conduza “da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’)”, como coloca Saviani (2008, p. 59). Importante recuperar que a mediação analítica é caracterizada pelo agenciamento conceitual, pelo conhecimento mais elaborado acerca de determinado objeto de investigação ou de estudo, o que demanda, por parte do sujeito, apropriação prévia de conhecimentos específicos (objetivações genéricas para si) e

requeridos no momento em questão, o que passa, sobremaneira, pela atividade de leitura, pelo ato de ler enquanto atividade de estudo no interior da esfera acadêmica, do que o fichamento participa, dado seu caráter de instrumento de estudo ou recurso de memória, tanto quanto como meio para atividades futuras com outros gêneros do discurso, como realização de seminários, elaboração de resenhas, trabalhos acadêmicos em geral, como dissertações, teses, entre outros.

Estando evidente que o conhecimento é essencial no processo de formação profissional e de humanização dos indivíduos, e que nele se materializa a luta de classes, portanto, enquanto objeto de disputa tem de ser tomado de modo que o ponto de vista do proletariado esteja no horizonte, isto é, a visão de mundo dos trabalhadores, transformadora. Tendo isso em vista, advogamos pela urgência da apropriação das objetivações genéricas para si por parte dos indivíduos, bem como pelo interesse dos docentes no que diz respeito a tal internalização, compromissados com o desafio da transformação social, isto é, ao professor, seja do nível da Educação Básica, seja do Ensino Superior, cabe facultar aos trabalhadores e a seus filhos o acesso ao conhecimento mais elaborado por meio das principais instituições destinadas a isso: a escola e a universidade, esta última em especial, no caso deste capítulo e da obra que integra. Com efeito, para que essa função – de socialização do patrimônio cultural historicamente produzido – se realize, o fichamento pode servir como instrumento por meio do qual a apropriação das elaborações científicas se concretiza, atendendo à sua finalidade, tal qual apresentada na literatura da área:

Grande parte do conhecimento científico formalizado pela humanidade ao longo da História registra-se em gêneros textuais/discursivos diversos, veiculados, por escrito, em diferentes suportes. A leitura é, pois, uma das mais eficientes formas de acesso a esse patrimônio. Não podemos, porém, reter na memória todos os conteúdos lidos, o que, em um curso superior, exige de nós algum tipo de organização para estudo, principalmente se considerarmos o

contato com inúmeros textos que não nos pertencem e cuja leitura é viabilizada graças a empréstimos de outrem.

Assim, nossas restrições de memória e de acervo pessoal exigem que lancemos mão de algum tipo de instrumento para sistematizar, organizar, documentar nossas leituras, e o fichamento parece ser um recurso significativamente produtivo para fazer isso. (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 43)

Destacamos, assim, nossa marcação de que a atividade principal dos sujeitos em formação na esfera universitária seja a atividade de estudo e, nesse sentido, reiteramos a centralidade da leitura nesse processo, assumindo-a como leitura-estudo do texto, tal qual categorização formulada por Geraldini (2011 [1984]), tanto quanto leitura de conhecimentos tomados como objetivações genéricas para si, voltados à esfera do pensamento especulativo, conforme já anunciado. Acerca de tal esfera, vale mencionar, verifica-se a presença contínua do conhecimento organizado e sistematizado. Sobre ela explicita Britto (2015): “[esta esfera] supõe formas de organização e exposição distintas do falar e do pensar cotidiano, exige a explicitação, referenciação e descontextualização do pensamento, o que, por sua vez, faz da metacognição procedimento intelectual fundamental para sua realização”. (BRITTO, 2015, p. 69)

O desenvolvimento de tais procedimentos, a nosso ver, se dá no interior de um trabalho educativo ocupado com a humanização, para além da mera formação profissional no âmbito do espaço acadêmico. Trabalho educativo aqui tomado como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13) e que tem como protagonistas docentes e discentes assumindo suas atividades principais: aquele, a atividade de ensinar, de transmitir o conhecimento sistematizado e produzido ao longo da história; este, a atividade de aprender, de se apropriar do patrimônio cultural humano e se objetivar em suas produções vindouras, imprimindo

continuidade à história da produção humana. No que tange ao aprendizado, é crucial que a formação concretizada na esfera acadêmica possibilite aos estudantes seu reconhecimento como seres históricos, criadores, atuantes na realidade enquanto produtores e transformadores dela, ou seja, uma formação que promova a desnaturalização da realidade, tão almejada pela visão de mundo conservadora burguesa pró-manutenção do *status quo*.

Certamente, como vimos assinalando, alcançar tal consciência de si e do mundo perpassa pela leitura de textos que concentram atividade humana no mais alto grau de desenvolvimento alcançado até o momento, requerendo, dessa forma, disciplina e esforço de estudo, de trabalho a fim de lidar com os textos que se alçam a objeto de leitura na universidade, sempre orientados pela prática social, conforme método da ontologia assumida neste capítulo.

Defendemos, portanto, que os professores partam da prática social experienciada enquanto totalidade por professor e alunos com o fim de conhecimento de sua dinâmica e estrutura, tornando aquilo que é sincrético (caótico) para os estudantes em sintético (organizado, elaborado) por meio de um trabalho em que esses possam analisar a prática social, problematizando-a e, assim, instrumentalizando-se para que, posteriormente, possam atingir a catarse, que é o momento de “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 57); por fim, o objetivo do trabalho educativo é que os alunos consigam retornar à prática social, possibilitando uma compreensão diferente da que tinham no começo do processo, pois da efetiva mediação da ação pedagógica e, finalmente, assim como os professores, possam se tornar agentes da transformação social.

Em se tratando da prática de produção de fichamentos, esse movimento que vai da síntese à síntese envolve, indubitavelmente, o conhecimento das regularidades do gênero do discurso em questão, do que trata exaustivamente a literatura da área no sentido de elementos componentes de um fichamento: tema ou título genérico do objeto do fichamento; títulos específicos;

indicação do texto-fonte, segundo normas da ABNT; conteúdo, via resumo informativo ou citações; relação com outras fichas.

E sobre o conteúdo, 'coração' do fichamento:

O conteúdo da ficha pode:

- a) conter somente resumo da obra;
- b) constituir-se apenas de citações diretas do texto-fonte passíveis de uso em produções textuais futuras;
- c) apresentar resumo da obra e, ao final dele, citações diretas passíveis de uso em produções textuais futuras;
- d) contemplar excertos de uma obra que merecem ser retomados posteriormente.

Obs.: Ao final de cada um desses tipos de ficha, é possível inserir comentários diversos desde que sejam feitos entre colchetes. Esse procedimento objetiva deixar claro que tal conteúdo não faz parte do texto fonte, não constitui citação e não pontua fragmentos do pensamento do autor do texto-fonte, mas veicula opiniões do autor do fichamento. (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 47)

A materialização do fichamento, conforme temos advogado, decorre do processo adequado de interpretação textual de determinado texto dado a ler cujo conteúdo tem de ser devidamente apropriado por parte dos acadêmicos em suas demandas universitárias. O texto, à luz da abordagem materialista histórico e dialética, é admitido como uma objetivação humana ou produto humano-genérico, fruto do trabalho, instrumento de comunicação e interação orientadas por motivações e necessidades específicas. Consiste em uma totalidade concreta perpassada ideologicamente e dotada de mediações que promovem a articulação de suas partes com o todo estruturado e dialético. Em aproximação ao que Kosik (1976) expõe acerca da totalidade concreta enquanto categoria marxiana, compreendemos que “[...] todas as regiões da realidade objetiva [no nosso caso, todas as partes ou elementos constituintes do texto] são sistemas, isto é,

conjuntos de elementos que exercem entre si uma influência recíproca”. (KOSIK, 1976, p. 46)

A fim de ilustrar nossa concepção de texto e de interpretação, apresentamos uma produção escrita extraída da página eletrônica da emissora Jovem Pan, publicizada em 29 de janeiro de 2019, de autoria de Rodrigo Constantino que se debruça sobre o tema “Escola sem Partido”:

Quadro 01: Exemplo de produção escrita

Rodrigo Constantino: O ponto não é tirar totalmente a política das escolas e universidades

Principal estrategista do petismo, José Dirceu reconheceu, com todas as letras, que o Escola Sem Partido representa a “pior ameaça” para o projeto de poder da esquerda no Brasil. “A pior ameaça que nós vamos viver é o Escola Sem Partido. Porque a cultura e a educação é onde estão as mentes e os corações”, afirmou numa palestra disponível nas redes sociais.

Em sua coluna desta segunda, Antonio Gois atacou o Escola Sem Partido e defendeu a política na escola:

“Uma pesquisa Datafolha divulgada há duas semanas mostrou que sete em cada dez brasileiros concordam que assuntos políticos devem ser tema de aula nas escolas. A identificação de Jair Bolsonaro com as pautas do Escola Sem Partido gerou receio de que sua eleição levasse esses temas a serem evitados por professores, ou até mesmo proibidos. A boa notícia é que, mesmo entre eleitores declarados do Presidente, a ampla maioria (71%) concorda que a Política tem que estar na escola. A questão é como fazer isso”.

Sim, claro que essa é a questão, e é exatamente o motivo pelo qual existe o projeto Escola Sem Partido. Hoje o que vemos é a doutrinação ideológica no lugar do ensino, em vez de um ambiente realmente plural de ideias, em que o aluno tem acesso ao contraditório. No mais, debater temas conjunturais políticos pode ser apenas uma fuga para professores preguiçosos ou incompetentes: é mais fácil ter uma conversa de botequim do que ensinar matemática, línguas ou ciência.

Heather Mac Donald, uma conservadora secular americana e autora do livro *War on Cops*, acaba de lançar *The Diversity Delusion*,

em que mostra como a ideologia “progressista” tem corrompido as universidades e desestabilizado a cultura. A esquerda radical sabe muito bem o que faz ao perverter o ensino e transformar as salas de aula em puxadinhos dos seus diretórios partidários. As “artes liberais” surgiram para ensinar o indivíduo a pensar, transmitir cultura clássica, mantê-lo imerso por alguns anos na busca pelo conhecimento do que há de mais elevado no saber humano. A esquerda pretende substituir isso por uma mesa de bar, na melhor das hipóteses, ou num processo cruel de doutrinação ideológica, na mais provável delas.

O ponto não é tirar totalmente a política das escolas e universidades, e sim impedir que elas se tornem instrumentos de um partido único com visão bastante limitada sobre o que seja educação. Escola Sem Partido já!

Fonte: Texto extraído da página eletrônica da Jovem Pan, publicizada em 29 de janeiro de 2019.

O texto em questão, publicado na seção de comentários do *site*, pode parecer, em uma primeira leitura, em sua aparência fenomênica, ir ao encontro das necessidades da sociedade brasileira no que diz respeito à formação das crianças e dos jovens na Educação Básica ao afirmar que não se trata de proibir a reflexão política no interior da escola, mas em como levá-la a termo. Entretanto, nos orientando em direção à essência desse texto, e ativando conhecimentos sobre o seu autor – Rodrigo Constantino Alexandre dos Santos é um economista, comentarista, colunista e escritor brasileiro ideólogo da extrema-direita. Presidente do Instituto Liberal e um dos fundadores do Instituto Millenium, foi considerado em 2012 pela revista “Época” um dos “novos trombones da direita” brasileira –, sobre seu objetivo – advogar pelo Projeto Escola sem Partido –, sobre a empresa em específico – Jovem Pan, emissora cujos profissionais externaliza(ra)m apoio a Jair Bolsonaro e suas ideias antidemocráticas e conservadoras –, sobre o contexto de sua produção – momento de debate acirrado acerca da implementação ou não de um Projeto de Lei que

instituiu o Programa Escola sem Partido⁴ –, bem como sobre questões atinentes às ciências políticas, é possível compreender que há um mascaramento do real objetivo do Projeto de Lei que consiste em tornar rarefeito o espaço para a vinculação estreita e inexorável entre conhecimento e ideologia, entre ideias e relações de poder, com vistas a dificultar a formação de uma consciência de classe nos alunos que os possibilite atuar em prol de uma transformação social efetiva. O conceito de política [partidária, importa registrar] é tomado na pseudoconcreticidade, de forma superficial, com o interesse explícito de manutenção do distanciamento entre cidadãos brasileiros e dimensão política da vida em que todos nós nos encontramos inseridos, indubitavelmente.

Importante registrar que igualmente imprescindível, para a compreensão do sentido do texto, é o agenciamento de conhecimentos linguísticos e interacionais (acerca do gênero do discurso em questão), sem os quais a relação entre autor e leitor se evanesceria.

O texto, como totalidade, pode ser entendido, enquanto objeto de leitura, por meio de um procedimento que segue o movimento do conhecimento marxista: parte do todo caótico do texto – sua dimensão plana, fotográfica, ou concreto sincrético – sua aparência fenomênica em direção à sua essência, sua dialética, da ‘coisa em si’ (KOSIK, 1976), via processo teórico abstrato caracterizado pelo agenciamento de conhecimentos prévios distintos (linguísticos e de mundo, especialmente), ativação de esquemas cognitivos e conceituais, operações de localização de informações, referenciação, inferenciação, num processo de desmonte do texto, de sua estrutura, a fim de investigar sua dinâmica, suas íntimas leis, revelando as conexões internas, estabelecidas entre os elementos

⁴ Programa Escola sem Partido é um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, que tem por objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos. Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

lexicais e gramaticais, em permanente dialética com aqueles aspectos do âmbito da interação em si, da prática social, para, no movimento inverso, tal qual postulado por Marx em seu método científico, remontá-lo a partir de suas determinações constituintes a fim de alcançá-lo, agora, como um todo concreto, ou concreto pensado, compreendido como prática social concreta, histórica, condicionada pela luta de classes.

Texto compreendido enquanto totalidade é, dessa forma, unidade de fenômeno e essência e não oposição de elementos ou soma de partes. Concebido como produto genérico-humano, sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana e, enquanto um produto histórico, totalidade com potência de refletir, em sua particularidade, a dialética entre singularidade e universalidade, ligando o percurso da vida individual ao percurso da humanidade.

Nesse processo de investigação de sentido do texto, de apropriação de objetivações já produzidas historicamente dadas a ler, imperioso destacar que os textos, como o fichamento, elaborados no âmbito da esfera acadêmica, concretizam-se como manifestações de gêneros do discurso que instauram interações humanas na realidade social. Logo, é tal realidade, concebida como produto da práxis humana, que justifica as práticas de leitura e de escrita na universidade: práticas orientadas pela práxis social – oriundas dela e voltadas a ela.

Se não por outras razões, o vínculo com a prática social se dá em virtude do desenvolvimento pessoal no que compete à humanização e à criticidade a fim de se inserir e atuar nos distintos espaços sociais de uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho e pela exploração do homem pelo homem, culminando na desigualdade econômica cada vez mais gritante no cenário nacional e no mundial, cuja extinção depende, impreterivelmente, da formação da consciência de classe dos indivíduos, bem como de sua atuação em prol da transformação do sistema econômico com vistas a uma ordem societal mais igualitária e promotora de condições dignas de vida a todos nós. Eis o desafio colocado na

agenda das instituições de ensino, especialmente da acadêmica: avançar da individualidade em si (ahistórica, reificada, alienada, consciência ingênua) para a individualidade para si (histórica, emancipada, libertada, universal, consciência de classe) via trabalho educativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos bicudos como os que temos enfrentado nos últimos anos no cenário brasileiro, especialmente desde o golpe contra a democracia, que culminou no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, e os reflexos deles nos marcos legais para a educação nacional, tratar de um processo acadêmico de produção de enunciados no gênero fichamento, buscando fazê-lo, em convergência com fundamento materialista histórico e dialético, em favor da produção da humanização, da produção da individualidade em si nos indivíduos, é certamente um esforço com contornos políticos evidentes. Isso porque, para isso, é fundamental que superemos por incorporação a dimensão técnica implicada nesse gênero, dando relevo à função social que fichamentos ocupam em instâncias formais de ensino, a exemplo da universidade.

Nesse sentido, fichar deixa de ser tomada como ação com finalidade em si mesma e passa a ser entendida como ferramenta de estudo, uma vez que a própria atividade de estudo passa a ser a atividade prioritária nas instâncias formais de ensino, para a qual a dinâmica entre apropriação e objetivação precisa ser imperativamente considerada. Esse realinhamento acompanha a compreensão da função social da universidade como responsável por contribuir para o processo de humanização dos indivíduos, para o que apropriar-se das produções humanas no âmbito da ciência, da filosofia e da arte figura como nodal em razão de ser condição *sine qua non* para o desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência de classe, o que possibilitará que outros modos de organização social, para além do capitalista, sejam vislumbrados.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 2005.
- ANDERY, M. A. *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo/Rio de Janeiro: EDUC, Espaço e Tempo, 1996.
- BALTAR, M. A.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. **Leitura e produção textual acadêmica I**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R. Mas o que é mesmo trabalhar com oralidade?: a produção textual oral no processo de alfabetização. In CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R. (Orgs.). **Alfabetização e humanização: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2022, p. 265-291.
- DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.
- DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004 [1896], p. 11-28.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2011 [1984].
- KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1993.

- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004 [1959].
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de textos e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEDEIROS, J. B. **Redação científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977 [1967].
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Machado Libros, 2012 [1931].

O GÊNERO DISCURSIVO RESUMO INDICATIVO

Patrícia Marcuzzo¹

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, escrevo sobre o resumo indicativo, muitas vezes conhecido também por resumo acadêmico ou então pela versão do seu nome, em inglês, o *abstract*. Como público-leitor deste capítulo, tenho em mente o(a) leitor(a) não especialista na área de estudos da linguagem ou então aquele(a) leitor(a) da área de estudos da linguagem ainda não familiarizado(a) com esse gênero da esfera acadêmica. Desse modo, no processo de escrita deste capítulo, houve uma adaptação do registro da linguagem acadêmica, para que o conteúdo deste texto chegasse ao público-alvo ao qual se destina.

O conteúdo apresentado neste capítulo parte de pesquisas científicas realizadas na área de estudos da linguagem e de publicações prévias acerca do resumo indicativo e, mais especificamente, em uma das subáreas da área de Letras, chamada de Linguística Aplicada (LA). Além disso, a escrita deste capítulo é orientada pela minha experiência como professora de leitura e escrita acadêmica em inglês, há mais de 10 anos, no contexto universitário, mais especificamente na Universidade Federal de Santa Maria, onde atuo como professora de LA-Língua Inglesa. Com este capítulo, tenho em mente o objetivo de divulgar o conhecimento científico produzido na área de LA ao público não especialista no assunto.

¹ Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE RESUMO INDICATIVO/ABSTRACT

Pelo menos desde a década de 1990, pesquisas na área de LA vêm sendo realizadas no Brasil acerca do gênero² resumo indicativo (ver, por exemplo, as pesquisas de Santos (1996), Motta-Roth; Hendges (1996; 1998), Motta-Roth; Hendges; Cabral (1999) e Motta-Roth et al. (2000). O resumo indicativo das mais diversas áreas foi e vem sendo investigado dada a importância desse gênero tão presente na esfera acadêmica desde a graduação até a pós-graduação.

As pesquisas na área nas quais me afilio teórica e metodologicamente partem da análise de textos acadêmicos autênticos, ou seja, escritos e publicados por pesquisadores nas suas respectivas áreas de conhecimento, para análise e estudo com vistas a oferecer uma abordagem pedagógica para o ensino de escrita desses textos. Dentre essas abordagens, destaco as seguintes obras:

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. 1. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students: a course for nonnative speakers of english**. 11 ed. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2005.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Abstracts and the writing of abstracts**. 6 ed. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2020.

A primeira, intitulada **Produção textual na universidade** é uma publicação em língua portuguesa que se apresenta como um “material didático [que] resulta de uma “reflexão prática” ou da íntima relação entre *reflexão teórica* e *aplicação prática*” (MOTTA-

² São enunciados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

ROTH; HENDGES, 2011, p. 9). Já as duas últimas obras são publicações em língua inglesa. A obra intitulada **Academic writing for graduate students: a course for nonnative speakers of english** é voltada para estudantes de pós-graduação não nativos na língua inglesa e se propõe a oferecer atividades didáticas voltadas para a escrita do artigo acadêmico como um todo (SWALES; FEAK, 2005). Por fim, a obra intitulada **Abstracts and the writing of abstracts** é voltada para a escrita de resumos que acompanham artigos, resumos de conferências, etc. (SWALES; FEAK, 2020).

Na próxima seção, passo a discorrer sobre o cerne deste capítulo: apresentar orientações para a escrita do resumo indicativo.

3. ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM RESUMO INDICATIVO/ABSTRACT

Na esfera acadêmica, o resumo indicativo acompanha outros gêneros geralmente mais longos que ele, como os artigos científicos, os trabalhos finais de graduação, as dissertações de mestrado e as teses de doutorado. Esse gênero tem o objetivo de reportar, de forma breve, os resultados de um estudo já concluído/finalizado ou ainda em andamento. Ele também pode ser o meio de divulgação de um estudo em uma comunicação oral ou em banner, em congressos. Neste capítulo, enfoco o resumo indicativo que acompanha o artigo acadêmico experimental (ver capítulo *O gênero discursivo artigo acadêmico*, de Aline Cassol Daga Cavalheiro, desta obra), embora acredite que muitas das orientações aqui apresentadas poderão ser adotadas para a escrita de resumos que acompanham outros textos, como os trabalhos finais de graduação, os chamados TCCs, as dissertações de mestrado e as teses de doutorado. O artigo experimental tem como objetivo “apresentar e discutir dados sobre determinado problema dentro de uma área de conhecimento específica e fazer interpretações na forma de resultado de pesquisa” (MOTTAROTH, 2011, p. 67). Aqui não enfocarei em nenhuma cultura

disciplinar específica; portanto, as considerações serão mais gerais e deverão ser adaptadas de acordo com a demanda do(a) leitor(a) do capítulo e de sua área de atuação/pesquisa/interesse.

O resumo é mais importante para o(a) leitor(a) do que para o escritor(a) no sentido que um resumo indicativo incompleto, por exemplo, provavelmente não afetará a decisão de aceitar ou não o manuscrito para publicação (embora os editores possam sugerir alterações nesse resumo) (SWALES; FEAK, 2005, p. 210). No entanto, por meio da leitura do resumo, o(a) leitor(a) pode definir se lerá o artigo que o acompanha na íntegra ou, pelo menos, parte dele (SWALES; FEAK, 2005, p. 210).

Em termos de estrutura, Gustavii (2022, p. 127-128) destaca que há dois tipos de resumos: o resumo formalmente estruturado e o resumo chamado de convencional ou tradicional, que é o “desestruturado”. No resumo formalmente estruturado, há títulos, no corpo do texto do resumo, para as quatro seções básicas: 1) pano de fundo (incluindo o objetivo do estudo), 2) métodos, 3) resultados e 4) conclusões. Já, no resumo convencional, os quatro componentes básicos não são identificados com títulos explícitos (GUSTAVII, 2022, p. 127). Nesta seção, as orientações são direcionadas para a produção de textos em resumo indicativo convencional ou “desestruturado” que acompanha um artigo acadêmico.

Para Bhatia (1993, p. 78), o resumo indicativo é uma “descrição ou sumário fatorial de um relato mais longo, que pretende dar ao leitor um conhecimento exato e conciso do artigo como um todo”. Ainda segundo o pesquisador, o resumo responde, no corpo do texto, a quatro perguntas básicas:

1. O que o(a) autor(a) fez?
2. Como o(a) autor(a) fez?
3. O que o(a) autor(a) encontrou?
4. O que o(a) autor(a) concluiu?

Para Swales e Feak (2020, p. 2), com base em Huckin (2001), há pelo menos quatro funções para o resumo indicativo/*abstract*:

1) funcionam como minitextos, dando ao leitor um pequeno resumo do tópico do estudo, da metodologia e dos principais resultados;

2) funcionam como “ferramentas de busca”, ajudando os leitores a decidir se eles querem ler o texto que o resumo acompanha ou não;

3) funcionam como prévia do texto que acompanha; e

4) funcionam como ajuda para indexação para escritores e editores.

Em termos de extensão, resumos geralmente consistem em um único parágrafo, em bloco, contendo cerca de quatro a 10 sentenças (SWALES; FEAK, 2005, p. 210). O resumo indicativo tipicamente tem restrições em relação ao número de palavras e essas restrições tornam a já difícil tarefa de escrever um resumo indicativo ainda mais difícil (SWALES; FEAK, 2020, p. xiii). Gustavii (2022, p. 128) chama a atenção para a primeira sentença de um resumo, que é a sentença de abertura do manuscrito como um todo e tem o objetivo de prender a atenção do leitor (GUSTAVII, 2022, p. 128).

O primeiro passo da tarefa de escrever um resumo é ler as orientações para autores no que se refere às diretrizes para a escrita do resumo em questão em termos de extensão, estrutura, etc. Essas orientações variam de revista acadêmica para revista acadêmica e de cultura disciplinar para cultura disciplinar, por isso não é possível fazer generalizações aqui. O segundo passo é ler a versão final do próprio artigo acadêmico/manuscrito em questão que está se tentando resumir em um resumo indicativo e, a partir dele, tentar produzir o resumo com informações que se deseja destacar acerca desse artigo.

Existem pelo menos duas abordagens principais para escrever resumos. Uma é “orientada para os resultados” do estudo que está sendo reportado/resumido, porque se concentra nos achados da pesquisa e no que pode ser concluído a partir deles, já a outra abordagem é oferecer um resumo no qual o(a) escritor(a) oferece sinopses de uma ou duas sentenças de cada uma das seções do

artigo (SWALES; FEAK, 2005, p. 211). A segunda opção costuma ser a mais adotada por autores(as) de artigos acadêmicos.

No Quadro 1, na coluna do meio, há os nomes típicos para as “seções” do resumo indicativo “desestruturado”, e as “perguntas implícitas” para cada “seção” que podem nortear os escritores na tarefa de escrita do resumo indicativo.

Quadro 1: Movimentos do resumo indicativo

Movimento #	Nomes típicos	Perguntas implícitas
Movimento 1	Contextualização/introdução /situação	O que você sabe sobre o tema? Por que o tema é importante?
Movimento 2	Pesquisa atual/Objetivo	Sobre o que é o estudo?
Movimento 3	Métodos/materiais/sujeitos/ procedimentos	O que foi feito?
Movimento 4	Resultados/descobertas	O que foi descoberto?
Movimento 5	Discussão/conclusão/implicações/recomendações	O que as descobertas significam?

Fonte: (SWALES; FEAK, 2020, p. 5).

Desse modo, podemos utilizar as informações apresentadas no Quadro 1 para produzir um resumo de um parágrafo acerca do artigo acadêmico que responda às perguntas da coluna da direita do Quadro 1, de acordo com cada movimento/seção do artigo.

Motta-Roth e Hendges (2011) propõe também cinco movimentos para o resumo indicativo mais detalhados em passos, conforme o Quadro 2 apresenta.

Quadro 2: Movimentos do resumo indicativo

MOVIMENTO 1 – SITUAR A PESQUISA	
Subfunção 1A – Estabelecer interesse profissional no tópico	ou
Subfunção 1B – Fazer generalizações do tópico	e/ou
Subfunção 2A – Citar pesquisas prévias	ou

Subfunção 2B – Estender pesquisas prévias	ou
Subfunção 2C – Contra-argumentar pesquisas prévias	ou
Subfunção 2D – Indicar lacunas em pesquisas prévias	
MOVIMENTO 2 – APRESENTAR A PESQUISA	
Subfunção 1A – Indicar as principais características	Ou
Subfunção 1B – Apresentar os principais objetivos	e/ou
Subfunção 2 – Levantar hipóteses	
MOVIMENTO 3 – DESCREVER A METODOLOGIA	
MOVIMENTO 4 – SUMARIZAR OS RESULTADOS	
MOVIMENTO 5 – DISCUTIR A PESQUISA	
Subfunção 1 – Elaborar conclusões	e/ou
Subfunção 2 – Recomendar futuras aplicações	

Fonte: (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2011, p. 155).

Além disso, as autoras indicam estruturas linguísticas comumente encontradas em *abstracts* (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2011, p. 159), que podem auxiliar o(a) escritor(a) na redação do seu texto (ver Quadro 3).

Quadro 3: Características linguísticas do resumo indicativo

Definição do problema	Explorações recentes em x indicam; muito/as pesquisador/as acreditam que x; enquanto professor/instrutor/pesquisador/as de x, devemos saber y, entretanto essa questão é difícil devido a z; essa última década nos trouxe uma significativa intensificação no estudo de x, entretanto nenhum consenso foi atingido no que concerne a y; uma premissa básica deste artigo é x e a falha parece estar afeita a y;
Objetivo	neste trabalho pretendo/emos/e-se x; este artigo relata uma pesquisa sobre x; o presente trabalho é uma tentativa de discutir questões sobre x; este trabalho explora x; neste trabalho são apresentadas/são descritas x; este artigo discute x.
Método	em primeiro lugar, analisarei/emos/se-á x; em seguida examinarei/emos/se-á y.
Resultados	os resultados da pesquisa incluem indicações de x.

Conclusão	as conclusões alcançadas referem-se a x; o trabalho argumenta que x.
------------------	--

Fonte: (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2011, p. 159-160).

Assim, as indicações disponibilizadas aqui vão no sentido de orientar o escritor(a) a ler as orientações da revista acadêmica para qual deseja submeter seu manuscrito, conhecer a cultura disciplinar da sua área de atuação/pesquisa/interesse, ler a versão final do seu próprio manuscrito e redigir o seu resumo indicativo com base nos Quadros 1 e/ou 2.

Por fim, apresento aqui algumas orientações finais com base em Swales e Feak (2005), Kastelic (2015) e Gustavii (2022). Segundo os autores, deve-se evitar, na tarefa de escrita do resumo, incluir abreviaturas, jargões, símbolos e indicações de referências incompletas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste capítulo versam em um roteiro prático voltado para a escrita de um resumo indicativo que acompanha um texto mais longo, o artigo acadêmico experimental. Esse roteiro foi elaborado com base nas orientações disponibilizadas na seção 3 deste capítulo e também na minha experiência como professora de redação acadêmica. O roteiro apresenta oito passos, conforme descrevo a seguir.

1º passo: ler as “orientações para autores” da revista para a qual se pretende enviar o manuscrito (artigo experimental) a fim de identificar as orientações específicas para a redação do artigo e do resumo indicativo.

2º passo: ler a versão final do manuscrito (artigo experimental) a fim de identificar as informações que deverão constar no resumo.

3º passo: redigir uma versão do resumo indicativo com base nas informações levantadas no 2º passo.

4º passo: ler as orientações para a escrita de resumos indicativos disponibilizadas neste capítulo, especialmente, as disponibilizadas na seção 3 deste capítulo e os Quadros 1 e 2.

5º passo: revisar a versão prévia do resumo indicativo com base nas orientações para a escrita de resumos indicativos disponibilizadas neste capítulo.

6º passo: redigir a versão final do resumo indicativo.

7º passo: disponibilizar a versão final do manuscrito para ao menos um(a) colega que não participou do estudo/processo de escrita do manuscrito para que esse(a) colega leia o resumo, identifique se entendeu o resumo e ofereça sugestões de re(escrita).

8º passo: efetuar as alterações finais no resumo.

REFERÊNCIAS

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

GUSTAVII, B. **Como escrever e ilustrar um artigo científico**. Trad. Marcos Marcionilo. 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

KASTELIC, J. P. **Principle of writing and scientific writing**. 2015. Curso ministrado na UFSM em ago. 2015.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students: a course for nonnative speakers of english**. 11 ed. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2005.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Abstracts and the writing of abstracts**. 6 ed. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2020.

SUGESTÕES DE LEITURA

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.

Resumo. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

O GÊNERO DISCURSIVO RESUMO INFORMATIVO

Letícia Lemos Gritti¹

Égide Guareschi²

1. INTRODUÇÃO

A perspectiva deste capítulo é a de dialogar com estudantes de graduação que queiram desenvolver suas habilidades de/em escrita acadêmica. O foco está no gênero do discurso **resumo informativo** e, nesse horizonte, primeiramente, percorre os caminhos das publicações mais conhecidas sobre o tema (na seção 1 “Alguns percursos”). Sem deixarmos de considerar que há diversas abordagens teóricas e práticas que perpassam esses textos e que não se esgotam aqui, em seguida, propomos algumas reflexões sobre como se estrutura a linguagem veiculada nesse gênero (na seção 3 “Resumo informativo como gênero do discurso” e 4 “A linguagem do resumo e suas características”) e análises práticas (seção 5 “Foco na prática”). Vale destacar que, apesar de este texto ter como principal público leitor o estudante universitário, não se exime de oferecer uma interlocução, também, aos professores da área.

2. ALGUNS PERCURSOS

A arte de sintetizar é algo que instiga desde os primórdios das civilizações que partilham da cultura letrada escrita. A brevidade e a objetividade são premissas que remontam à Grécia e perpassam os

¹ Professora do Departamento de Letras (graduação e pós-graduação) da UTFPR-Pato Branco.

² Professora do Departamento de Letras (graduação e pós-graduação) da UTFPR-Pato Branco.

tempos, pois transformar um texto em outro (retextualização, nas palavras de Marcuschi (2001)) com menor extensão não é tarefa simples. Matencio (2002), ao estudar o gênero resumo, argumenta que o acadêmico, ao se deparar com esse processo de retextualização na universidade, fica exposto às práticas discursivas universitárias, “[...] tanto da apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos – um **saber fazer**, [...] quanto de modos de referência e de textualização dos saberes – em outras palavras, um **saber dizer** [...]” (MATENCIO, 2002, p. 113, grifos do autor).

Em seu texto, a autora faz um estudo sobre a produção de resumos, a atividade de leitura para tal e as práticas de retextualização na produção textual desse gênero. Ela traz uma reflexão à luz das teorias linguísticas, com análise de dados de textos acadêmicos focando nas manifestações das atividades acionadas nesse processo, sejam elas linguísticas, textuais ou discursivas. A materialidade dessa pesquisa de Matencio foi em parte retratada em atividades práticas de produção de resumos no livro “Resumo”, de Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli, publicado no ano de 2004, e esse livro de Machado *et al* tem sido uma das maiores referências na área dos estudos dos gêneros acadêmicos no século XXI. Mas, antes disso, Machado, ainda nos idos dos anos 80 (em 1984), publicou um artigo juntamente com Roxane Rojo, intitulado “Convergência e divergência em leitura: reflexões sobre uma análise de resumos”, publicado pela revista científica “Trabalhos em Linguística Aplicada”, da Unicamp (BARROS, 1984).

Neste artigo, as autoras discutem a relação entre escrever e ler e tentam investigar o que há na estrutura textual de resumos considerados adequados. Para isso, analisam resumos de escritores “ditos mais proficientes” em leitura, os quais são os próprios sujeitos de pesquisa das autoras. Elas chegam à conclusão de que mesmo diante das mais diversas leituras feitas pelos sujeitos da pesquisa, o que sugere uma utilização do mais vasto aparato cognitivo de cada um, há uma base comum conservada nesses resumos. Ela consiste em “[...] um conjunto comum de significados,

logicamente relacionados e pragmaticamente determinados, que evidenciam a interlocução entre leitor e autor [...]” (MACHADO; ROJO, 1984, p. 56). Com base nesse estudo, as autoras argumentam que é tarefa do professor propiciar condições para que o aluno, ao ler determinado texto, possa “[...] recuperar o significado do texto, o raciocínio básico desenvolvido pelo autor, as premissas implícitas [...]” (1984, p. 58), favorecendo uma leitura crítica, “socialmente constituída”. Esse foi um dos primeiros textos em que Anna Rachel Machado abordou o gênero resumo.

Posteriormente, no livro “O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola”, publicado em 1998, Anna Rachel Machado juntamente com as demais autoras (Ângela Paiva Dionísio, Cleide Emília Fraye Pedrosa, Dóris Arruda Carneiro da Cunha, Judith Chambliss Hoffnagel, Márcia Rodrigues de Souza Mendonça e Maria Auxiliadora Bezerra) fez uma adaptação da sua tese de doutorado, na qual escreveu sobre o uso do Diário para o ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos. Mais especificamente na sua segunda seção intitulada “Gêneros textuais na mídia escrita e ensino”, a autora aborda, dentre outros, o conceito do gênero resumo, sua descrição e utilização no ensino-aprendizagem desse gênero, além de elencar exercícios que servem de apoio didático aos professores.

Em 2004, surge a coleção “Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos”, que compreende os livros intitulados “Resumo”, “Resenha”, “Planejar gêneros acadêmicos” e “Trabalhos de Pesquisa”. Esses são livros que tratam dos gêneros acadêmicos, perpassando pela teoria e prática, pois trazem os conceitos dos gêneros, suas situações de produção, suas finalidades sociocomunicativas, muitos exemplos práticos desses gêneros e suas circulações nas esferas sociais, além de muitos exercícios que estimulam a escrita eficiente do gênero. Esses livros podem ser lidos separadamente e são muito didáticos, mas não são livros didáticos em si, tampouco escolares. Eles ensinam uma forma de produzir os gêneros acadêmicos a que se propuseram.

Mais especificamente, o livro intitulado “Resumo”, publicado no ano 2004, está atualmente na sua 15ª reimpressão e foi o primeiro livro publicado da coleção justamente por as autoras julgarem que esse gênero é o mais importante de todos. Isso porque, como se sabe, professores de diferentes disciplinas requerem-no e o conhecimento sobre resumo é algo inerente a vários outros gêneros discursivos, a citar a resenha, os fichamentos, os artigos, os relatórios, os trabalhos de conclusão de curso, dentre outros. Além disso, à época, faltava, segundo as autoras, um material que fosse didático e tratasse da produção textual dos gêneros acadêmicos, com o intuito de auxiliar estudantes universitários e de Ensino Médio, uma vez que o material servia para resumos escolares e acadêmicos.

Por isso, esse livro tornou-se referência básica na maior parte das disciplinas de Produção Textual Acadêmica, Comunicação, dentre outras, dos cursos superiores das universidades brasileiras. Depois dele, muitas outras bibliografias surgiram com esse tema e por isso é impossível citar todas ou a maioria delas neste capítulo, cujo foco é outro. Mas sua relevância é notória, pois diversas bibliografias assumem a obra como referência ou ao menos o citam. Portanto, neste capítulo, trataremos alguns princípios básicos adotados por esse material para o embasamento teórico sobre o gênero resumo e também para nossa análise, ao final do capítulo, de um exemplo de resumo informativo.

Mas, afinal, o que é um resumo? Resumo como gênero acadêmico foi conceituado pela Norma Brasileira de Referência - NBR 6028 e sua atualização (ABNT, 2003b, 2021) como uma “Apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento.” A norma apresenta o resumo indicativo e informativo e, portanto, suas diretrizes não se diferenciam para ambos. Já, para os estudos linguísticos, o resumo abrange bem mais que isso, tal como conceitua Baltar *et al* (2011, p. 56),

O resumo é um gênero textual/discursivo cuja finalidade é o registro das informações básicas sobre um texto, quer objetivando difundir

tais informações, quer visando auxiliar o aluno em seus estudos teóricos, quer buscando informar ao leitor previamente o conteúdo de um trabalho acadêmico. (BALTAR *et al*, 2011, p. 56).

Como um gênero pertencente à esfera acadêmica, o resumo (informativo ou indicativo) possui características próprias relacionadas a essa esfera. Nesse momento, vamos nos ater mais ao aprofundamento do resumo informativo.

3. RESUMO INFORMATIVO COMO GÊNERO DO DISCURSO

Segundo Bakhtin (2016), os gêneros discursivos são constituídos por um conteúdo temático (conteúdo, assunto, construção de sentido), um estilo (gramática, registro, vocabulário) e uma construção composicional (características do gênero) específica a cada um deles, por isso a importância de se conhecer, antes de escrever um resumo, como em qualquer outro texto, sua estrutura, com base nas características essenciais citadas pelo autor.

Os resumos informativos são gêneros em que as informações mais relevantes do texto-fonte (o texto que se vai resumir) são mantidas, respeitando a ordem em que elas aparecem. Na universidade, são solicitados pelos professores como avaliação de leituras e como ferramenta para documentação (MARCHESAN; BUTTURI JUNIOR, 2012). Vale ainda acrescentar que o resumo informativo é solicitado com fins de exercitação da escrita acadêmica em disciplinas específicas cujo escopo é a linguagem. É também um modo de estudar, de se informar, de entender, de buscar informação e, portanto, um modo autodidata de construção de conhecimento³.

Porém, para quaisquer desses fins, faz-se necessário sempre elaborar determinadas perguntas:

³ Agradecemos à professora Dra. Fabiola Cambrussi, também autora de outro capítulo neste livro, pela leitura atenta deste capítulo, assim como por ideias e informações fornecidas a respeito do tema, de todo modo nos responsabilizamos por quaisquer eventuais inadequações que este capítulo venha a apresentar.

► *Em que o resumo informativo é empregado?*

No desenvolvimento da capacidade de síntese, na verificação do que se compreendeu de uma dada leitura, como orientação dos estudos, na exercitação da escrita acadêmica, na compreensão e no treinamento da produção textual do gênero resumo.

► *Quais os elementos básicos de um resumo informativo?*

O principal e primeiro elemento que irá ser decisivo na escrita de um resumo é a leitura, a compreensão do texto-fonte, sem ela, a escrita do resumo ficará prejudicada. Muitos são os trabalhos sobre leitura e de compreensão leitora, portanto, não é objetivo desse capítulo aprofundar-se nesse tema, nem esgotar a bibliografia a respeito. No entanto, traremos algumas reflexões importantes, com base em pesquisas científicas, com o intuito de auxiliar o estudante na leitura funcional do texto-fonte do resumo.

A leitura funcional é aquela em que o leitor decodifica os sinais gráficos e também compreende o que está lendo, constrói sentido para o texto (PERINI, 1988). Ano a ano os resultados de pesquisas que avaliam os níveis de leitura dos estudantes brasileiros revelam números baixos de leitores funcionais, aqueles que sabem ler e interpretar minimamente.

Koch e Elias (2006) e Liberato e Fulgêncio (2010), dentre tantos outros autores que corroboram essa ideia, afirmam que para compreensão do texto estão relacionados diversos fatores, tais como: conhecimentos linguísticos, conhecimento prévio a respeito do assunto do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivação e interesse na leitura. Para além disso, as pesquisas de cunho cognitivo apontam que o modo como as pessoas estão lendo na modernidade é diferente. Wolf (2019) argumenta que o que antes era uma cultura baseada no letramento, agora é no digital. “Os circuitos do cérebro leitor, segundo Wolf (2009, p. 16), são formados e desenvolvidos tanto por fatores naturais como ambientais, incluindo a mídia em que a capacidade de ler é adquirida e desenvolvida”.

Desse contexto é que vem a diferença entre ler e navegar, habilidades que não são totalmente distintas, mas que apresentam

características diferenciadas em alguns aspectos. Navegar, segundo Coiro; Dobler, (2007 *apud* COSCARELLI, 2016), envolve habilidades de como rolar, clicar, arrastar, entre outras. Já, ler envolve habilidades de interpretar, monitorar, avaliar, por exemplo (GOTZ, 2020). Por outro lado, Coscarelli (2016) afirma que navegar requer habilidades também de leitura, uma vez que é necessária a compreensão e a construção do sentido do texto. Nesse mesmo sentido, Lawless e Schrader (2008, p. 270 *apud* GOTZ, 2020, p. 40) ressaltam que “movimentar-se com facilidade por meio da estrutura de informação apresentada não significa construir sentido por meio dela”.

Portanto, a leitura é imprescindível mesmo no momento da navegação, tanto mais para se resumir um texto, no qual a compreensão é elemento fundamental.

[...] Ao se ler e, evidentemente, à medida que se compreende o que se lê, vai ocorrendo um processo de redução de informação semântica, por meio do qual o leitor acaba por construir uma espécie de resumo mental do texto, retendo as informações básicas e eliminando as acessórias, chegando, assim, à significação básica do texto (VAN DIJK, 1976, 1980 e 1992; SPRENGER-CHAROLLES, 1980 *apud* MACHADO, 2005 *et al*, p. 96).

Esse é, segundo as autoras, o processo da sumarização, que será posteriormente aprofundado neste trabalho, na seção 4.1 “Sumarização”. O que importa saber até aqui sobre a leitura é que as suas habilidades cognitivas sejam acionadas para que o sentido do texto-fonte possa ser apreendido. Não é intenção deste trabalho aprofundar-se em questões teórico-práticas de como se fazer uma leitura eficiente, mas, ao fim desta obra, haverá como indicação de leituras textos cuja temática é essa. O que é interessante até aqui é saber que antes de se começar a escrever um resumo, são imprescindíveis a leitura e a compreensão do sentido do texto-fonte.

Feita essa aprofundada leitura do texto-fonte, o leitor pode estar se perguntando quais seriam os próximos passos para, de

fato, começar a escrever um bom resumo. Nesse sentido, é comum vermos em manuais, tais como em Araújo (1999), Baltar *et al* (2011), Marchesan e Butturi Junior (2012), entre outros que tratam sobre o gênero resumo informativo – a maioria fundamentada em Machado *et al* (2004) e também na NBR 6028 (ABNT, 2003b, 2021) – que para escrever um resumo informativo é preciso haver:

1. Captação do núcleo do texto;
2. Manutenção de ideias centrais – sem plágio do autor;
3. Ordenação hierárquica das informações apresentadas e/ou discutidas;
4. Menção constante ao autor do texto ou ao texto/título do texto ao longo do resumo;
5. Referência bibliográfica do texto-fonte, sempre, no início;
6. Referência do tipo de documento a ser resumido (dissertação, tese, artigo, ensaio, notícia etc.), do nome do autor, título e temática desenvolvida no texto fonte – na primeira frase;
7. Uso de frases concisas, evitando-se o uso de tópicos;
8. Elaboração de texto compreensível por si mesmo;
9. Uso da 3ª pessoa do singular na voz ativa;
10. Opinião pessoal/julgamento são proibidos⁴.

Esses elementos, na maioria das vezes, são autoexplicativos e utilizados como critérios de avaliação de “bons” resumos, tal como foi utilizado aqui no quadro de critérios de avaliação, exposto e comentado mais à frente na seção 5 “Foco na prática”. Mas, para cada ponto vale uma reflexão. Com relação ao item (1), captação do núcleo do texto, nada mais é que elencar os pontos principais do texto-fonte a serem resumidos e mantê-los conforme o item (2) no resumo, sem copiar palavras, trechos do texto do autor, mas, sim,

⁴ Alguns desses elementos são abordados em uma videoaula não publicada, produzida para fins acadêmicos pelo Projeto Recursos Educacionais Abertos (REA) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em 2021. Essa videoaula foi elaborada pela acadêmica do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, Vanessa Bertoncetto Machado, e pela professora e coordenadora desse projeto, Égide Guareschi, revisada pelas professoras Letícia Lemos Gritti e Vanda Mari Trombetta, e pela acadêmica Letícia Reolin Comunello.

fazendo uma paráfrase⁵. Essas ideias, por sua vez, preferencialmente devem estar na ordem em que o autor do texto-fonte as apresentou - item (3) - para que não haja desorganização da lógica do texto-fonte. Portanto, em um resumo informativo, não é possível escrever sobre um ponto, passar para outro mais à frente no texto, depois retroceder, desconstruindo a sequência e a progressão lógica das ideias expressas no texto-fonte.

Essas informações de que tratam o parágrafo anterior não podem estar soltas no texto do resumo informativo. Elas precisam estar acompanhadas da figura do autor do texto-fonte (item (4)), uma vez que o produtor do resumo precisa estar sempre mencionando de quem são as ideias, mesmo que o nome do autor já tenha aparecido nas referências e na primeira frase do resumo. Assim, a menção pode ser feita com os “verbos de dizer”, elencados na seção 4.2 “Menção ao autor” deste capítulo, (o autor afirma, argumenta, propõe, mostra, etc.) ou de outras formas, tais como “segundo o autor”, “mediante palavras do autor”, “conforme o autor”, etc. É claro que a palavra “autor” pode ser substituída por outras palavras que o representem, uma vez que retomar sempre a mesma palavra deixaria o texto repetitivo e isso incorreria em sua falta de coesão. Nesse caso, o produtor do resumo poderia utilizar algumas estratégias para referenciar o autor, tais como chamá-lo pelo sobrenome, ou por sua profissão, ou somente mencionar por meio do pronome “ele” quando contextualizado, ou por palavras que o determinem, tais como “estudioso”, “teórico”, “pesquisador” (caso seja), ou ainda fazer referência ao texto-fonte. Podemos verificar a seguir um exemplo⁶ de como isso aparece nos textos:

⁵ Sobre paráfrase, ler o capítulo quatro deste livro.

⁶ Esse e os exemplos (01), (02) e (03) seguintes foram retirados de resumos produzidos por estudantes do primeiro período de um curso de Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em ocasião da escrita de resumos em aulas da disciplina Comunicação Linguística. São resumos do texto-fonte escrito por Tizzot (2022).

(01)

Figura 1: Trecho de um resumo produzido por um estudante de graduação.

Na obra “Nada no mundo virtual se compara com passear por uma livraria”, **Thiago Tizzot enfatiza** a importância das livrarias físicas e dos livreiros. Com isso, **o autor levanta** dados que questionam a criação de livrarias virtuais, que, por sua vez, são mostradas como responsáveis pela invariabilidade de obras que estão sendo consumidas pelos leitores.

Para Tizzot, o contato livreiro-livro é indispensável, trazendo uma amostra do que a obra tem a oferecer. Concomitante, **o autor apresenta** argumentos que revelam a importância das livrarias físicas, onde livros de autores desconhecidos têm a possibilidade de chamar a atenção dos livreiros, uma vez que estão disponíveis a fácil acesso para folhear, ao contrário do que ocorre nas livrarias virtuais, onde a recomendação das obras são baseadas em algoritmos e classificações, sem conceder espaço ao novo.

A partir disso, **o autor conclui** com a ideia de que todo livreiro tem seus próprios gostos, ressaltando o enfoque à diversidade proporcionada pelos espaços físicos, coisa que o algoritmo não é capaz de proporcionar.

No trecho acima, como pôde ser visto nos termos em destaque, há cinco menções ao autor que demonstram de quem é a autoria das ideias resumidas, ou seja, retomam e mantêm constante a referência ao autor do texto-fonte.

Já o item (5) trata da questão da referência bibliográfica. A NBR 6028 (ABNT, 2021) requer que a referência seja no início do resumo, ou seja, é o primeiro passo do resumo informativo. Essa é uma das únicas vezes em que a referência aparece no início do texto, uma vez que, na maior parte dos gêneros acadêmicos, as referências vêm sempre ao final.

O item (6) diz respeito à inserção, no resumo, da informação sobre de que gênero é o texto-fonte. Se o texto que está sendo resumido é veiculado em uma notícia, ou em uma tese, ou em um artigo, ou em outro gênero discursivo. Também, refere-se à questão de informar já na primeira frase o nome do autor, o título do texto-fonte e a temática. Essa é uma regra que também vem da NBR 6028 - sobre resumos. Outra regra que também procede dessa norma é a que está relacionada no item (7), quanto ao uso de frases concisas e a não utilização de tópicos (em outras palavras, frases concisas não implicam a utilização de uma lista ou de uma linguagem telegráfica).

Com relação ao item (8), ele trata da compreensão do texto-fonte, questão que aparece na maioria dos materiais que se propõem a trabalhar o ensino e a aprendizagem do gênero resumo informativo. É comum eles informarem que, para o resumo ser bom, o leitor não precisa retornar ao texto-fonte para tirar dúvidas. O exemplo abaixo é de um resumo informativo que não cumpriu esse requisito de ser informativo por si só:

(02)

Figura 2: Trecho de um resumo produzido por um estudante de graduação.

No artigo, Thiago Tizzot desenvolve uma reflexão muito importante nos tempos atuais: a incapacidade de aplicativos promoverem a experiência de descobrir livros ao acaso. Dessa forma, o autor de uma forma breve, mostra como as livrarias físicas possuem uma habilidade única de promover novos autores, através da humanidade e individualidade de cada livreiro.

Sem nos atermos a outros problemas desse resumo, mas focando no critério de “ser compreensível por si só”, o exemplo da Figura 2 apresenta ideias mais gerais sobre o texto-fonte. Por exemplo, faltou falar sobre a pesquisa veiculada na notícia, a ideia do aplicativo não está clara. A única informação mais clara nele é a da conclusão do autor do texto-fonte, no entanto, o leitor precisará voltar a esse texto-fonte para entender porque o autor chegou a essa conclusão.

Para isso, faz-se necessário deixar claro de quem são as ideias, algo de que trata o item (9), uso da terceira pessoa do singular, pois, assim, o produtor do resumo mostra que o “ele” que escreveu é o sujeito que pratica a ação (voz ativa) de produzir o texto-fonte. Assim, fica claro que não é permitido haver opinião pessoal no resumo informativo, o que trata o item (10). Abaixo estão exemplos da não-observância desses critérios:

(03)

Figura 3: Trecho de um resumo produzido por um estudante de graduação.

O autor Thiago Tizzot inicia o artigo citando uma pesquisa mencionada pela “The New York Times” que mostra o aumento na venda de livros impressos entre os anos de 2020 e 2021, porém, esse aumento não é o foco do artigo de pesquisa e sim a tentativa de reprodução virtual da experiência de visitar uma livraria.

Toda a evolução tecnológica nesse meio da literatura pode se tornar prejudicial para pequenos autores e até para os trabalhadores das livrarias. Com efeito, autores que não possuem uma fama e ainda estão construindo seu nome dentro desse mercado são diretamente afetados por essa era virtual, e já que o algoritmo não chega até eles suas obras não são indicadas aos leitores, dando lugar apenas aos grandes nomes. Esse caso se torna diferente dentro de uma livraria, onde temos a oportunidade de passear entre os livros e encontrar autores desconhecidos em meio a tantos nomes famosos e grandes obras, ou até mesmo receber uma indicação de um livreiro em seu local de trabalho.

Sem dúvidas, a experiência de um leitor não pode ser focada em seu histórico de compras e seus gostos, ele também envolve a descoberta de título desconhecidos e a relação entre leitor e livreiro. Por isso, o mundo virtual não pode ser comparado com uma visita à uma livraria, a importância delas para que haja diversidade no mundo da leitura é enorme e deve ser preservada.

Nesse exemplo, o produtor do resumo se colocou no texto do resumo por meio da conjugação do verbo “ter”, na primeira pessoa do plural. Essa forma do produtor do texto “aparecer” é comum na prática de produção dos resumos, por isso foi relevante mostrar essa ocorrência. Além disso, o produtor do resumo também quis emitir seu juízo de valor ao utilizar “sem dúvidas”, o que é inadequado ao considerar o item 10 dessa lista.

Com relação à estrutura do gênero resumo informativo, mais, especificamente, ao seu tamanho, pode-se dizer que na NBR 6028 (ABNT, 2021) menciona o número de palavras, mas somente dos resumos contidos em outros gêneros, conforme pode ser visto na figura abaixo (resumos que integram outros gêneros acadêmicos: como artigos, teses, dissertações, monografias e outros). Já, em relação à utilização dos parágrafos, a norma de 2003 se refere aos dois tipos de resumos (informativo e indicativo) e **recomenda** a utilização de somente um parágrafo, porém, a atualização da norma em 2021 retira a palavra “recomenda”, como podemos observar no ponto 4.1.2:

Figura 4: Trecho ABNT NBR 6028:2021

ABNT NBR 6028:2021

- b) fórmulas, equações, diagramas, entre outros, que não sejam absolutamente necessários, e, quando seu emprego for imprescindível, defini-los na primeira vez que aparecerem.

4 Resumo, resenha e resensão

Devem ser apresentados conforme 4.1 e 4.2.

4.1 Resumo

Proceder conforme 4.1.1 a 4.1.8.

4.1.1 O resumo deve ressaltar sucintamente o conteúdo de um texto. A ordem e a extensão dos elementos dependem do tipo de resumo (informativo ou indicativo) e do tratamento que cada item recebe no documento original.

4.1.2 O resumo deve ser composto por uma sequência de frases concisas em parágrafo único, sem enumeração de tópicos.

4.1.3 Em documento técnico ou científico, recomenda-se o resumo informativo.

4.1.4 Convém usar o verbo na terceira pessoa.

4.1.5 O resumo, quando não estiver contido no documento, deve ser precedido pela referência.

4.1.6 A referência é opcional quando o resumo estiver contido no próprio documento e deve ficar logo após o título da seção (Resumo).

4.1.7 As palavras-chave devem figurar logo abaixo do resumo, antecedidas da expressão Palavras-chave, seguida de dois-pontos, separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas por ponto. Devem ser grafadas com as iniciais em letra minúscula, com exceção dos substantivos próprios e nomes científicos.

EXEMPLO Palavras-chave: gestação; cuidado pré-natal; *Aedes aegypti*; IBGE; Brasil.

4.1.8 Quanto à sua extensão, convém que os resumos tenham:

- a) 150 a 500 palavras nos trabalhos acadêmicos e relatórios técnicos e/ou científicos;
- b) 100 a 250 palavras nos artigos de periódicos;
- c) 50 a 100 palavras nos documentos não contemplados nas alíneas anteriores.

Fonte: ABNT NBR 6028:2021

Porém, com relação a essa questão, na prática, até 2021, o que se via é que os resumos informativos eram produzidos com vários parágrafos. No próprio livro “Resumo”, de Machado *et al* (2004), há alguns exemplos de resumo da “Cultura da paz” que estão escritos em parágrafos distintos. Talvez essa flexibilização da norma ocorria por conta da palavra “recomenda-se” na norma da ABNT, de 2003, ou talvez, pela questão da extensão do resumo informativo que, geralmente, é produzido a partir de um texto longo.

Uma outra questão que sempre aparece em sala de aula é a questão do título do resumo. Afinal, o resumo informativo contém título? As bibliografias da área e a ABNT não comentam sobre essa questão. O resumo indicativo, que é parte de trabalhos maiores, como teses, dissertações, artigos, contém a palavra “resumo”, justificado à esquerda, como título, conforme vemos no exemplo abaixo de artigo:

Figura 5: Print da página Revista Working Papers

The screenshot shows the homepage of the journal 'Working Papers em Linguística'. The header includes the journal title and logo, along with the website URL 'www.periodicos.ufsc.br'. A navigation menu is located below the header, with options for 'CAPA', 'SOBRE', 'ACESSO', 'CADASTRO', 'PESQUISA', 'ATUAL', 'ANTERIORES', 'NOTÍCIAS', 'RESUMOS DE TESES', 'PPLEG', 'ESTATÍSTICAS', 'INDEXADORES', 'ARTIGOS MAIS CITADOS', and 'PERIÓDICOS UFSC'. On the right side, there is a user login section with fields for 'Login' and 'Senha', a 'Lembrar usuário' checkbox, and an 'Acesso' button. Below the login section, there is a 'FERRAMENTAS DE ARTIGOS' section with links for 'Imprimir artigo', 'Enviar para o e-mail', 'Enviar artigo via e-mail (número e endereço eletrônico)', and 'E-mail ao autor (somente a usuários cadastrados)'. At the bottom of the page, there is a 'SOBRE OS AUTORES' section.

Do discurso para a gramática, da gramática para o discurso: uma entrevista com Sebastião Josué Votre
 Eder Maria Górski, Leandra Cristina Oliveira, Tatiana Schwachow Pompão

Resumo
 Neste texto, a leitora e o leitor terão acesso a uma espécie de síntese do percurso acadêmico de Votre, uma linha temporal imaginária que emerge de suas respostas gentilmente a nós concedidas nesta entrevista. O ponto inicial, como não poderia deixar de ser, marca seus primeiros passos no campo teórico do Funcionalismo Linguístico da costa oeste montenegrina, em diálogo com grandes nomes como Sandra Thompson, Talmy Givón e Gillian Sankoff. Nesta conversa, também entram em cena temáticas como: (i) o debate ressignado nomeado pelo entrevistado como *Novo Funcionalismo Linguístico*; (ii) uma retrospectiva ao surgimento do Grupo de Estudos em Discursos e Gramática, suas objetivos, parcerias e alguns resultados alcançados; (iii) uma exposição sobre as interfaces teóricas propostas nos últimos anos que envolvem o Funcionalismo Linguístico de vertente norte-americana, e sobre os principais desafios teóricos e descritivos para os estudos funcionalistas do Português do Brasil; e (iv) as justificativas e motivações que o levam a distanciar-se dos estudos funcionalistas, voltando-se, em suas palavras, ao "alargamento da atenção para outros aspectos sociais que interferem na formação da gramática".

Fonte: Publicado pela revista *Working Papers* (MARTINS, 2020).

Se formos seguir essa mesma prática, já que a ABNT, por vezes, segue a mesma lógica para esses dois gêneros intitulado resumo, no informativo, recomenda-se usar somente a palavra “resumo” como título, ou seguir a lógica das resenhas publicadas por revistas especializadas, em que aparece o título do texto-fonte, tal como se vê no exemplo de uma resenha:

Figura 6: Print da Revista Resenhando



Fonte: Publicada pela Revista **Resenhando**, da Unifal (BATISTA, 2020).

Nesse caso, o título do texto-fonte é “Correio para mulheres” e também é o título da resenha. Assim, seguindo essa prática, alguns professores indicam/recomendam que o resumo informativo possa conter somente a palavra “resumo”, por vezes seguida do título do texto-fonte.

Além dessa questão do título, outra questão que sempre aparece em sala de aula é a das referências de obras citadas no texto-fonte. Elas aparecem nas referências de um resumo indicativo? Esse é outro ponto que não aparece nas bibliografias e nas normas da ABNT que tratam sobre o ensino-aprendizagem de resumo. O que se tem são indicações para que se evite colocar referências de autores que foram citados no texto-fonte no rol de referências de um resumo informativo. Mas, se houver extrema necessidade de citar essas obras mencionadas no texto-fonte, por essas referências serem parte primordial para a síntese de ideias, elementos centrais para a compreensão do texto, a recomendação é a de incluir ao final essas referências extras que apareceram no texto-fonte. Isso porque essa é uma prática recorrente no meio acadêmico e o estudante precisa saber o que fazer com essas referências citadas no texto. Lembrando que não é em todo o resumo informativo que precisará constar essas referências citadas

no texto-fonte, pois elas podem ser secundárias, não tão relevantes como mencionando anteriormente. Nesse caso, a referência será somente a do texto-fonte, no início do resumo, como já citado anteriormente.

4. A LINGUAGEM DO RESUMO E SUAS CARACTERÍSTICAS

4.1 Sumarização

Um dos primeiros princípios elencados no livro “O resumo”, de Machado *et al* (2004), e já mencionado em Matencio (2002), é o processo mental de sumarização que, segundo as autoras, é feito automaticamente no cérebro de quem está fazendo uma leitura, mesmo que sem fazer um resumo. Trata-se de, ao ler uma frase, selecionar somente a informação que é essencial (a que realmente não pode ser suprimida sob risco de a frase perder o sentido), desconsiderando todas as informações acessórias, a depender do destinatário do texto e dos objetivos a que ele se propõe. Portanto, a sumarização, além de ser um processo mental, é também uma atividade linguística, pois é na materialidade da linguagem que ela se completa. Como exemplo, pode-se citar o seguinte:

“b) Você deve regar as plantas para elas sobreviverem, pois, do contrário, elas não vão resistir.

Sumarização: Você deve regar as plantas.

Informações excluídas: justificativas para uma afirmação (do contrário, elas não vão resistir).

Ao fazer essa sumarização automática no cérebro, o leitor está implicitamente selecionando as informações mais relevantes e, somando uma a uma, vai construindo a compreensão global do texto. Ademais, as autoras argumentam que, para a escrita de um bom resumo aos olhos do professor, os autores dos resumos devem localizar e explicitar as relações entre as ideias mais relevantes do

texto e fazer referência e atribuição de atos ao autor do texto resumido.

4.2 Menção ao autor

No contexto de escrita de um resumo, como já dito, é comum fazermos referência ao autor do texto que está sendo resumido e, para tanto, existem diferentes mecanismos linguístico-discursivos. De acordo com a professora pesquisadora Siderlene Muniz-Oliveira:

[...] são diversas as formas e diversos os itens lexicais usados para fazer referência ao discurso do outro. Dentre os itens lexicais usados para fazer referência a outros autores, percebemos que são usados verbos, adjetivos, nomes, grupos nominais, grupos preposicionais. (MUNIZ- OLIVEIRA, 2016, p. 22).

Nesse caso, gostaríamos de destacar o uso dos verbos de dizer, ou verbos dicendi, pois “[...] ao resumir um texto, o autor utiliza verbos como **discute, argumenta, sugere** para inserir as vozes que, na verdade, são atribuídas ao autor do texto-fonte”. (MUNIZ-OLIVEIRA, 2016, p. 22, grifos do autor). Em resumos, geralmente, é mais usado o discurso indireto, o qual é introduzido pelo uso de alguns verbos do dizer. Na listagem abaixo, apresentamos alguns dos verbos introdutores de discurso indireto com maior ocorrência nas pesquisas de Muniz-Oliveira:

Quadro 1: Verbos de dizer

Propor	Concluir
Mostrar	Observar
Apresentar	Demonstrar
Discutir	Abordar
Argumentar	Sugerir

Fonte: Adaptado de Muniz-Oliveira (2016, p. 85)

Nesse caso, o conteúdo do resumo não fica exposto de maneira genérica ou aparentando serem ideias do autor do resumo. Assim, a voz do autor do texto-fonte é trazida por meio desses verbos para lembrar ao leitor de quem são as ideias. Mas, como organizar linguisticamente essas informações sumarizadas e devidamente referenciadas?

4.3 Da natureza das frases

É comum nas falas dos professores e também na teoria dos livros e manuais que veiculam informações de como se elaborar um resumo estar presente a indicação de que a linguagem dos resumos, dentre outras, precisa ter as principais características:

- Clareza e objetividade;
- Brevidade – tem de ser sintético (conciso).

➤ Mas, como escrever dessa forma?

4.3.1 Frases curtas

É consenso na literatura que para se obter objetividade em um texto umas das estratégias é escrevê-lo com frases curtas e na ordem canônica do português (ordem direta – sujeito + verbo + objeto (SVO)). A seguir, uma reflexão sobre cada uma das características, iniciando com a primeira delas. No intuito de auxiliar os estudantes com exemplos práticos, passemos ao trecho retirado de “A crise na educação”, que contém uma sentença muito extensa:

(04) Apesar disso, se compararmos essa crise na educação com as experiências políticas de outros países no século XX, com a agitação revolucionária que se sucedeu à Primeira Guerra Mundial, com os campos de concentração e de extermínio, ou mesmo com o profundo mal-estar que, não obstante as aparências contrárias de propriedade, espalhou-se por toda a Europa a partir do término da Segunda Guerra Mundial, é um tanto difícil dar a uma crise na educação a seriedade devida. (ARENDDT, 1972).

Esse trecho está muito longo. Perceba que, a primeira oração subordinada (“se compararmos essa crise na educação com”) e a coordenada, com quem ela se completa, (“é um tanto difícil dar a uma crise na educação a seriedade devida”), estão bem longe uma da outra. Dificultando, assim, o entendimento do trecho. Além disso, a oração coordenada está na ordem inversa, outro ponto que também dificulta a compreensão. Veja que se estivesse na ordem direta haveria mais clareza no entendimento: “é um tanto difícil dar a uma crise na educação a seriedade devida, se compararmos essa crise” com...

Para além disso, o trecho conta com quatro orações subordinadas as quais contêm elipses. Perceba que logo após a expressão “no século XX”, há uma elipse de “se compararmos essa crise na educação” e em seguida vem a segunda subordinada “com a agitação revolucionária que se sucedeu à Primeira Guerra Mundial”. O mesmo acontece na sequência com mais uma elipse de “se compararmos essa crise na educação” e a terceira subordinada “com os campos de concentração e de extermínio” e mais uma elipse concluindo com a quarta subordinada “**com o profundo mal-estar**”. Só esse fato de haver quatro orações subordinadas já agrega muitas informações para o trecho. Mas, ainda assim, há mais uma oração intercalada “não obstante as aparências contrárias de propriedade”, que inclui mais informações.

Nesse caso, a sentença está com seu sentido completo, muito embora com todas as ressalvas feitas anteriormente. Mas, o que acontece, muitas vezes, é que o produtor dessas sentenças muito extensas esquece qual é a ideia inicial e nem a finaliza, tornando a frase fragmentada, sem fim, incorrendo em, dentre outros vários, erro gramatical e principalmente relacionado ao significado. O significado de sentenças como essa fica prejudicado, pois há muita informação colocada em uma única sentença. Um outro exemplo semelhante, com sentenças muito longas, ocorre com a seguinte sentença⁷:

⁷ Essa sentença, assim como a seguinte, foi retirada de um resumo feito por um estudante para fins de exercitação da escrita. O resumo refere-se ao texto de Tizzot

(06) *Resumo do artigo “Nada no mundo virtual se compara com passear por uma livraria”, o escritor da obra trata sobre a problemática da construção da livraria digital a qual atua por meio de algoritmos para as escolhas dos livros, onde o autor diz que a experiência encontrada em utilizar esse aplicativo não é completa pois não se tem o livreiro o qual segundo ele o livreiro é de suma importância para a livraria, já que indica os livros podendo assim encontrar em livros novos ou de autores não muito conhecidos obras muito boas e evidenciá-las para os clientes.*

Esse período que tem sete linhas incorre em vários erros gramaticais, mas o maior problema dele é a extensão, ele é muito longo e cheio de informações. Perceba que logo após a primeira vírgula há a inserção do tema, que é a problemática da livraria digital, depois trata sobre a experiência com essa “livraria”, em seguida introduz a questão do livreiro e de sua importância e função dentro da livraria. São, no mínimo, cinco assuntos dentro de um período só. Uma possível reescrita para esse período seria:

(07) *Este é um resumo do artigo “Nada no mundo virtual se compara com passear por uma livraria”. O escritor da obra trata sobre a problemática da construção da livraria digital a qual atua por meio de algoritmos para as escolhas dos livros. O autor relata que essa experiência encontrada em utilizar esse aplicativo não é completa, pois não se tem o livreiro o qual, segundo ele, é de suma importância para a livraria. Isso porque ele que indica os livros podendo, assim, encontrar em livros novos ou de autores não muito conhecidos obras muito boas e evidenciá-las para os clientes.*

Outro exemplo de período muito extenso, em que seu sentido se perde, é o seguinte⁸:

(08) *Os oceanos vermelhos, que representam espaços de mercado já conhecidos, nos quais as regras de competitividade estão bem explícitas e (para obter sucesso) na busca pelo sucesso, as organizações envolvem-se*

(2022). Para divulgarmos esses trechos de estudantes, foi pedida autorização deles, que nos concederam termos de consentimento assinados.

⁸ Resumo referente à obra de KIM (2005).

numa guerra com a concorrência tentando abocanhar a maior fatia da demanda de mercado.

Ao ler esse período de maneira rápida, é possível que o leitor não saiba quem está na busca pelo sucesso, se os oceanos vermelhos ou as organizações, é preciso voltar e ler pela segunda vez. Uma possível reescrita desse período seria:

(09) Os oceanos vermelhos representam espaços de mercado já conhecidos, nos quais as regras de competitividade estão bem explícitas. Neles, as organizações envolvem-se em uma guerra com a concorrência, tentando abocanhar a maior fatia da demanda de mercado, na busca pelo sucesso.

Perceba que ao desmembrar a sentença em duas, o sentido fica mais claro. Aqui foi retomado por “neles” o sujeito da sentença anterior (“oceanos vermelhos”), foi trazido o sujeito da nova sentença (“as organizações”) para o início e a expressão “na busca pelo sucesso” levada para o final (lugar canônico dos complementos), contemplando a ordem direta das sentenças, outro item fundamental para a clareza e objetividade do texto.

4.3.2 Ordem direta das sentenças

A chamada ordem direta das sentenças é aquela em que primeiro vem o sujeito, depois o verbo e depois o objeto, a famosa SVO, ordem canônica do português brasileiro. A produção escrita de frases nessa ordem gera objetividade e clareza no texto, uma vez que se sabe exatamente quem é o sujeito, pois ele vem em primeiro na sequência. Já o objeto está sempre depois do verbo, o que pode ser visto na frase (10), algo que não ocorre em frases com a ordem indireta (exemplo (11)).

(10) O público aguarda uma inovação por parte do palestrante.
S V O

(11) Uma inovação por parte do palestrante o público aguarda.
OS V

Perceba que em (10) o sentido parece estar mais claro, de mais fácil acesso, digamos assim. O que não acontece em (11), na qual o leitor parece ter que dispendir um pouco mais de tempo para compreendê-la. No entanto, (11) ainda é de simples compreensão se comparada a frases bem mais complexas, principalmente, em como esta do Hino Nacional brasileiro:

(12) Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heroico
um brado retumbante [...]

Esse trecho do hino já é amplamente discutido nas aulas que trabalham escrita e é sempre o exemplo de frase com a ordem indireta dos manuais de escrita. Porém, cabe retomarmos, pois o exemplo pode não ter sido visto por todos os nossos leitores. Assim, pergunta-se: quem é o sujeito da frase (12)? Alguns pensam que é aquele sujeito oculto (eles) e ainda afirmam que falta uma crase em “as”. Isso somente para exemplificar como fica a dúvida de onde está o sujeito se ele sai de seu lugar prototípico na ordem direta. Saber quem é o sujeito dessa frase vai para além da sintaxe, mas é o significado que mais nos interessa. Afinal, quem viveu a experiência de *ouvir*? E o que se ouviu?

Esse é um de tantos outros exemplos de trechos literários que priorizam a escrita de frases na ordem indireta. Eles levam em consideração que escrever utilizando essa ordem gera um efeito de sentido bem mais interessante que o contrário. Mas, é por isso que se faz necessário saber para qual objetivo é o texto. No texto de um resumo, por exemplo, seria bem mais adequado se a frase estivesse desta forma, em sua ordem direta:

(13) As margens plácidas do Ipiranga ouviram um brado retumbante
de um povo heroico.

Perceba que, dessa forma, as dúvidas desapareceram com relação a quem ouviu e o que se ouviu. Outro exemplo de textos literários são os poemas, como se pode observar no poema “Motivo”⁹ de Cecília Meireles:

(14)

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada.

No verso em destaque “Tem sangue eterno a asa ritmada.”, do poema “Motivo”, de Cecília Meireles, o sujeito do verso está após o verbo e um tanto longe dele, o que quebra um pouco o raciocínio do leitor, fazendo experimentar a leitura mais por fruição do que por objetividade, em saber procurar quem é que tem sangue eterno, essa possibilidade é mais aparente em:

(15) A asa ritmada tem sangue eterno.

⁹ Poema publicado no livro **Viagem**, de 1939.

O mesmo processo de compreensão acontece no seguinte excerto do livro “O Ateneu”, de Raul Pompeia (1996, p.6):

(16)

“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta.” Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico, diferente do que se encontra fora, tão diferente, **que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental**, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, têmpera brusca da vitalidade na influência de um novo clima rigoroso. Lembramo-nos, entretanto, com saudade hipócrita, dos felizes tempos; como se a mesma incerteza de hoje, sob outro aspecto, não nos houvesse perseguido outrora e não viesse de longe a enfiada das decepções que nos ultrajam.

Na frase em **destaque**, “que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental”, quem parece um artifício sentimental? O poema que parece um artifício sentimental? Ou o artifício sentimental que parece um poema? É preciso ler, no mínimo, umas duas vezes a frase para tentar responder a essas perguntas, algo que não aconteceria se a frase estivesse na ordem direta:

(17) que o poema dos cuidados maternos parece um artifício sentimental.

O que antes não estava tão claro se esclarece em (17), na ordem direta, por isso pensar na sintaxe das frases com relação ao objetivo do texto é muito importante. Mais especificamente no gênero resumo informativo, a clareza e a objetividade do texto são características relevantes, logo, utilizar a ordem direta das frases facilita muito para que as possíveis dúvidas de interpretação sejam evitadas/diminuídas. Isso tudo é avaliado no momento de correção de um resumo.

5 FOCO NA PRÁTICA

5.1 Critérios de avaliação de um resumo informativo

É consensual na literatura da área, bem como entre os professores das disciplinas que treinam a escrita, nos exames nacionais de avaliação e nas provas de concurso que cada texto deverá ser avaliado segundo critérios fundamentados nas teorias mais contemporâneas sobre ensino-aprendizagem da produção textual. Essa perspectiva não é diferente com o resumo informativo.

A correção de um resumo informativo é perpassada pelos critérios formais, de estrutura, que vão desde elementos textuais, ortográfico-gramaticais, norma padrão, até critérios mais discursivos de conteúdo, de coesão e coerência e de características composicionais do gênero. Dessa maneira, torna-se interessante para professores elaborar uma tabela em que o estudante tenha bem claro o que vai ser avaliado do seu texto e qual o número de pontos para cada critério utilizado. Abaixo do resumo do texto-fonte está uma sugestão de tabela com critérios que podem ser utilizados na avaliação de um resumo informativo, com a possibilidade de ser útil tanto a professores quanto a estudantes para terem uma noção sobre o que pode ser avaliado em um resumo.

5.2 A análise de um resumo

Para verificar como essa utilização de critérios pode ser aplicada na avaliação de um resumo, trazemos o texto abaixo, que denominamos texto-fonte, sobre o qual, mais à frente, há um resumo elaborado por uma estudante.

Nada no mundo virtual se compara com passear por uma livraria

Aplicativo quer recriar a experiência de descobrir livros ao acaso numa loja física, mas ele ignora um detalhe importante: o livreiro



Livraria Strand, em Nova York. (Kathleen Tyler Conklin/Creative Commons)

Passando pelas notícias sobre os livros, uma no jornal “The New York Times” chamou minha atenção. Uma pesquisa realizada nos Estados Unidos pela NPD BookScan mostra que o número de livros impressos vendidos em 2021 aumentou 10% em relação a 2020. Uma notícia que deveria ser celebrada, mas o artigo não se concentra nesse número. O texto fala mais sobre a tentativa de recriar virtualmente – com um aplicativo chamado Tertulia – a experiência de entrar em uma livraria e passear por suas estantes. E o que uma coisa teria a ver com a outra?

Dos 3,2 milhões de títulos monitorados pela pesquisa, apenas 1% vendeu mais de 5 mil exemplares. Ou seja, as vendas aumentaram, mas ficaram concentradas nas mãos de celebridades e autores consagrados (a matéria cita o escritor James Patterson e o ator Matthew McConaughey, que escreveu um livro de memórias). A grande maioria dos autores vendeu pouquíssimos livros. E isso é uma notícia para lá de ruim. Significa que um autor que não seja uma celebridade, ou que não tenha um nome consagrado, terá uma estrada muito mais conturbada do que antes, e olha que antes a coisa já não era das mais fáceis.

Mas como era antes? Antes, diz o artigo, as vendas eram concentradas nas livrarias. Antes, eu acrescento, a figura do livreiro ainda era comum nas livrarias. Não são poucas as vezes em que um livro novo chega à livraria e ninguém ouviu falar sobre ele. É o primeiro

trabalho da autora ou do autor, o livreiro folheia, lê uns trechos e percebe que é coisa boa. O livro vai para a mesa, fica em destaque, é indicado e começa sua jornada. Nas lojas virtuais, isso não acontece porque um livro novo não tem histórico de compra para o algoritmo rastrear, não há como ser classificado por números.

Uma rápida história. Uma vez entrei em uma livraria e fiquei olhando as lombadas até que peguei um livro de um autor chamado Bernard Malamud (1914–1986), americano, do século 20, nunca tinha ouvido falar. “O faz-tudo” era o título. Levei, adorei. O livro está em catálogo até hoje e nem uma vez vi esse livro nas indicações que os algoritmos das livrarias virtuais fazem para mim. Agora, na minha livraria, sempre que tenho chance, indico Malamud.

E é isso. O artigo cita uma série de tentativas, aplicativos e ideias para tentar recriar essa experiência de trocar uma ideia sobre um livro bom que talvez você não conheça. Contudo, a experiência de comprar um livro não envolve apenas o leitor, com seus gostos e histórico de compras. Ela envolve alguém que está do lado de dentro do balcão. O livreiro. Com as experiências e o conhecimento que ele ganhou ao longo de sua jornada de leitor.

A leitura é uma experiência única, cada um tem a sua. Não tem como organizar isso em um algoritmo. Muitas vezes um livro que parece não ter qualquer ligação com outro pode fazer sentido para a pessoa que está indicando aquela leitura e para a pessoa que aceita (ou não) a indicação.

Nada no mundo virtual se compara com entrar numa livraria, passear pelos títulos e descobrir algo novo para ler. Nada.

A importância das livrarias para a diversidade dos livros é enorme. Todo o livreiro tem suas preferências e suas manias, e isso faz com que a seleção de livros expostos numa livraria seja diferente de outras, com uma diversidade maior de títulos ganhando espaço nas prateleiras. É assim que deve ser.

—
Thiago Tizzot – É escritor e trabalha como editor e livreiro na Arte e Letra. Como autor, publicou o romance "O segredo da guerra" (2005) e a antologia de contos "Esqueletos que dançam" (2020), entre outros.

Fonte: TIZZOT, Thiago. **Nada no mundo virtual se compara com passear por uma livraria.** Jornal Plural, Curitiba, jun. 2022. Disponível

em: <https://www.plural.jor.br/artigos/nada-no-mundo-virtual-se-compara-com-passear-por-uma-livraria/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

Nesse espaço, anexamos o resumo feito pela estudante Vitória Christine Gregorio Caregnatto¹⁰, de um curso de graduação:

Quadro 2: Resumo feito pela aluna

Indicação sobre a obra e sobre o autor	<p>TIZZOT, Thiago. Nada no mundo virtual se compara com passear por uma livraria. <i>Jornal Plural</i>, Curitiba, jun. 2022. Disponível em: https://www.plural.jor.br/artigos/nada-no-mundo-virtual-se-compara-com-passearpor-uma-livraria/. Acesso em: 06 set. 2022.</p> <p>O artigo “Nada no mundo virtual se compara com passear por uma livraria”, escrito por Thiago <u>Tizzot</u>, cita inicialmente uma notícia do jornal “The New York Times”, a qual trata do aplicativo Tertúlia que visa recriar a experiência de comprar livros em uma loja física, descobrindo novos autores e livros. A pesquisa contida na notícia mostra que os números de livros impressos vendidos aumentaram de 2020 para 2021, porém, essas vendas se concentraram em autores conhecidos e aclamados. Trazer as vendas para os aplicativos torna o caminho de escritores menos conhecidos mais difícil. Uma vez que no ambiente digital, segundo <u>Tizzot</u>, não existe a presença do livreiro, que muitas vezes é o responsável por colocar bons livros desconhecidos em destaque na loja, já que o algoritmo não rastreia livros sem histórico de venda. <u>Tizzot</u>, ao longo de seu artigo, defende a ideia de que nem o mundo virtual e seus algoritmos se compara a comprar em uma livraria, pois essa experiência é única e abrange além do leitor, o livreiro, e cada um com uma vivência diferente de leituras, o que torna a livraria física essencial para a diversidade dos títulos. “Muitas vezes, um livro que parece não ter qualquer ligação com outro pode fazer sentido para a pessoa que está indicando aquela leitura e para passa a de que o ambiente digital é incapaz de recriar a grandeza das relações humanas.</p> <p>Palavras-chave: Algoritmo. Aplicativo. Livreiro. Livraria</p>	Divulgação da trajetória de novos escritores
Referência a ao autor		Algoritmos versus a livreiro
Experiência única de uma livraria física		conclusão do autor
Referência a ao autor		

Para avaliar esse texto, há a sugestão do quadro abaixo em que constam critérios que podem servir tanto para professores, no ensino do gênero resumo informativo, quanto para a aprendizagem de estudantes, que podem nortear a escrita de seu resumo. Lembrando que esses critérios já foram previamente explicados e embasados teoricamente nas seções anteriores deste capítulo.

¹⁰ A estudante autorizou seu nome ser divulgado, por meio de termo de consentimento devidamente assinado.

Quadro 3: Quadro com critérios de avaliação de um resumo informativo:

Item	Sugestão de pontuação para cada critério	Pontuação do aluno
<p>Identificar os pontos principais do texto.</p> <p>1. Indicação no texto sobre a obra e sobre o autor¹¹</p>	1,0	
2. Conteúdo	2,0	
3. Menção ao autor , verbos de dizer variados	0,5	
<p>Começo, meio e fim do texto-base. Conectores para ligar as frases. Fidelidade ao original.</p> <p>4. Coesão e coerência</p>	2,0	
5. Pessoa do discurso	0,5	
<p>Pontuação, construção das frases (curtas, na ordem direta, acentuação, paralelismo, concordância verbal/nominal, regência nominal/verbal, Vocabulário técnico-científico; linguagem</p> <p>6. Norma padrão / textualização</p>	2,0	
7. Características quanto ao gênero	1,0	
8. Referência bibliográfica completa	0,5	
9. Capacidade de resumir as ideias principais do texto	0,5	
Nota:	10,0	

1. Notícia da Pesquisa feita pelo NPBooks
2. trajetória divulgada de novos escritores
3. Algoritmo X a figura do livreiro
4. Experiência única de estar na livraria física

Uniformidade de tratamento, utilizar sempre a 3ª pessoa do singular

“Como” o escritor resumiu as ideias principais do texto? Resumiu copiando a palavra do outro? Foi de forma sucinta ou de forma muito descritiva?

Fonte: As autoras.

O texto que está acima da tabela foi avaliado segundo esses critérios constantes nela e é resultante de uma atividade acadêmica de escrita de resumo, ele atende aos requisitos desse gênero. Contudo, há algumas questões que merecem ser destacadas, uma vez que não seguem todos os critérios estabelecidos para a avaliação e se caracterizam como inadequações comuns em sala de aula. Vale sublinhar que os critérios acima descritos foram organizados a partir dos textos teóricos norteadores, sobre os quais discorreremos no início do capítulo, bem como a partir das normas propostas pela ABNT.

O primeiro ponto a ser pensado é a indicação sobre a obra e sobre o autor, o que foi feito pela estudante já no início do texto. O segundo tópico versa sobre o conteúdo, ou seja, a identificação dos principais pontos do texto, nesse caso, poderiam ser elencados cerca de cinco partes, 1. o reconhecimento de que a pesquisa foi feita pela NPD BookScan, questão que não foi apontada no resumo e que é importante para que o leitor não tenha dúvidas e nem precise retornar ao texto-fonte para saber quem fez a pesquisa, além dos outros itens como: 2. a divulgação da trajetória de novos escritores, 3. a leitura dos algoritmos versus a atuação da figura do livreiro, 4. a experiência única de estar em uma livraria física e 5. a conclusão do autor, os quais são devidamente mencionados no resumo.

O terceiro ponto refere-se à menção ao autor, o que ocorre em trechos como “escrito por Thiago Tizzot”, “segundo Tizzot”, “Tizzot, ao longo de seu artigo”, “a mensagem que o autor passa”, e aos verbos de dizer variados, referidos como: “cita” e “defende”. Ao todo são três os verbos de dizer que fazem menção ao autor, além do “cita” e “defende”, há a menção indireta feita por meio do “passa”, pois na frase “a mensagem que o autor passa”, remonta ao verbo do dizer “passar”, no sentido de transmitir algo, porém, não seria um uso adequado, pois não usa a linguagem formal. Em geral, parecem ser poucos verbos *dicendi*, contudo, o resumo é um texto curto e, nesse caso, não há espaço para mais ocorrências dessas menções.

Quanto ao quarto argumento, o da coesão e coerência, podemos dizer que o resumo segue a sequência, na maioria das

vezes, do começo, meio e fim do texto-fonte e há o uso de conectores para ligar as frases. Sobre esse aspecto, é interessante que seja feita uma paráfrase daquilo de que o texto trata e que se “copie”, excepcionalmente, o mínimo do texto original. Dentro dessa perspectiva, conforme elencado nos destaques acima, este resumo apresenta alguns deslizes. A frase “visa recriar a experiência de comprar livros em uma loja física” está praticamente igual à frase original da lide do artigo, “quer recriar a experiência de descobrir livros ao acaso numa loja física”, é um tópico inadmissível, em um resumo, uma vez que parafrasear é um processo diverso, no qual não são permitidas cópias de acordo com as normas. Isso se repete ainda em “os números de livros impressos vendidos aumentaram de 2020 para 2021” e, por sua vez, no original, “o número de livros impressos vendidos em 2021 aumentou”, ou “se concentraram” e “ficaram concentradas” - são inadequações que, em alguma medida, não deixam de ser uma forma de paráfrase, embora não tão pertinentes, pois não modificam quase nada as palavras do autor.

Nesse quesito ainda relacionado ao uso de itens, expressões, locuções etc. do autor, como foi mencionado, é necessário não utilizar as palavras que ele utilizou. Dessa forma, o produtor do resumo precisará criar estratégias, tais como a da utilização de palavras sinônimas ou bastante semelhantes. Vejamos como isso pode se dar com exemplos do texto-fonte. Nele, Tizzot utiliza as palavras “celebrados” e “autores consagrados”, para referenciar os escritores mais conhecidos, dessa forma, o produtor do resumo poderia utilizar termos e expressões tais como “escritores aclamados”, “grandes autores” ou até mesmo “mais reconhecidos”, “mais expressivos”.

Por outro lado, o texto-fonte traz a informação do aumento da porcentagem do número de livros impressos vendidos entre 2020 e 2021, que é o de 10%, mas o autor do resumo não trouxe esse número para seu texto. Agora nos perguntamos: essa é uma informação relevante? A falta dela não levaria o leitor a se questionar se o aumento de exemplares de livros impressos

vendidos foi muito ou pouco? Essa parece ser uma informação relevante, que poderia fazer o leitor do resumo ter de recorrer ao texto-fonte para sanar sua dúvida; essa é uma situação que precisa ser evitada no gênero resumo informativo.

Ainda naquilo que diz respeito ao texto-fonte, as últimas linhas do resumo desobedecem a ordem hierárquica das informações do texto-fonte, ao citar o trecho “Muitas vezes um livro que parece não ter qualquer ligação com outro pode fazer sentido para a pessoa que está indicando aquela leitura e para a pessoa que aceita (ou não) a indicação”, depois da ideia acerca da experiência única proporcionada por uma livraria, questão que, no texto original, encontra-se depois da referida citação.

Este resumo segue a uniformidade de tratamento, quinto ponto, ao manter o uso da terceira pessoa do discurso, uma vez que o produtor do resumo não pode se incluir no texto. Assim, exemplos como “teríamos mais livros consagrados”, “começaríamos a livros de novos autores” não poderiam ocorrer. Além disso, esse resumo também segue as normas de textualização, no que diz respeito ao uso da norma padrão, elencado no sexto tópico da avaliação, ela é predominante no texto, todavia, são vistas algumas incoerências no uso da pontuação, em especial, das vírgulas. Também, há a subtração de algumas palavras e a falta de paralelismo em outras, como se vê nas indicações feitas no texto - uso do advérbio “nem” em tom comparativo, sem a alusão a outro advérbio de mesmo valor para equiparação da sentença. No tocante às características quanto ao gênero resumo, sétimo critério, elas são observadas de maneira clara, há o uso de paráfrases, apesar de haver algumas poucas cópias, a opinião do autor é mantida, em detrimento à opinião do redator do resumo. Com relação ao uso das palavras-chave, a norma¹¹ indica que sejam usadas com iniciais

¹¹ “4.1.7 As palavras-chave devem figurar logo abaixo do resumo, antecedidas da expressão Palavras-chave, seguida de dois-pontos, separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas por ponto. Devem ser grafadas com as iniciais em letra minúscula, com exceção dos substantivos próprios e nomes científicos” (ABNT, 6028: 2021).

minúsculas e separadas por ponto e vírgula, um pouco diferente do que foi realizado neste resumo, no qual são usadas palavras com iniciais maiúsculas e pontos para separar as palavras-chave. Além do que, o resumo está disposto em um único parágrafo, concernente com a norma da ABNT, a qual prevê um parágrafo só (chamado monobloco) para os dois tipos de resumos, ou seja, o resumo informativo (foco deste capítulo) e o resumo indicativo¹².

A referência completa do texto-fonte, conforme sugere o oitavo critério, está disposta no início do texto, de acordo com a sugestão da norma da ABNT sobre os pontos norteadores da escritura do gênero resumo. Vale destacar que a NBR 6028 (2021) indica o resumo como um dos únicos gêneros em que a referência deve constar no início do texto, como elemento pré-textual. Além disso, é importante que, no corpo do resumo, também tenha a referência da autoria do texto resumido. Em caso de citações, é essencial que seja indicado o nome do autor, o ano da publicação e a página, se tiver, pois nos textos online essa informação segue outra dinâmica.

Por fim, a capacidade de resumir as ideias principais do texto, como indicado no nono tópico dos parâmetros avaliativos, foi alcançada nesse texto, o poder de síntese é interessante, mostrando as informações de maneira direta. Contudo, alguns breves trechos indicados apresentam alguns deslizes, como por exemplo, quando são copiadas algumas palavras tais quais foram usadas no texto-fonte - inadequações recorrentes na escrita de resumos. Dessa maneira, pode-se dizer que, embora, tenha-se discorrido acerca de alguns pontos, para explanação de cunho didático, prevalecem as características positivas desse resumo.

A partir do que foi avaliado no resumo, segue resumo reescrito de acordo com os comentários feitos acima.

¹² “4.1.2 O resumo deve ser composto por uma sequência de frases concisas em parágrafo único, sem enumeração de tópicos” (ABNT, 6028:2021).

TIZZOT, Thiago. **Nada no mundo virtual se compara com passear por uma livraria**. *Jornal Plural*, Curitiba, jun. 2022. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/artigos/nada-no-mundo-virtual-se-compara-com-passearpor-uma-livraria/>. Acesso em: 06 set. 2022.

O artigo “Nada no mundo virtual se compara com passear por uma livraria”, escrito por Thiago Tizzot, cita inicialmente uma notícia do jornal “The New York Times”, a qual trata do aplicativo Tertúlia que visa recriar a experiência de comprar livros em uma loja física, descobrindo novos autores e livros. A pesquisa contida na notícia, realizada pela NPD BookScan, mostra que os números de livros impressos vendidos aumentaram em 10% de 2020 para 2021, porém, essas vendas se concentraram em autores conhecidos e aclamados. Trazer as vendas para os aplicativos torna o caminho de escritores menos conhecidos mais difícil. Isso porque, no ambiente digital, segundo Tizzot, não existe a presença do livreiro que, muitas vezes, é o responsável por colocar bons livros desconhecidos em destaque na loja, já que o algoritmo não rastreia livros sem histórico de venda. “Muitas vezes, um livro que parece não ter qualquer ligação com outro pode fazer sentido para a pessoa que está indicando aquela leitura e para a pessoa que aceita (ou não) a indicação.” (TIZZOT, 2022, n.p). Tizzot, ao longo de seu artigo, defende a ideia de que nem o mundo virtual e nem seus algoritmos se compara a comprar em uma livraria. Para ele, essa experiência é única e abrange além do leitor, o livreiro, e cada um com uma vivência diferente de leituras, o que torna a livraria física essencial para a diversidade dos títulos. Portanto, a mensagem que o autor transmite é a de que o ambiente digital é incapaz de recriar a grandeza das relações humanas.

Palavras-chave: algoritmo; aplicativo; livreiro; livraria

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado e o exercício do poder de síntese na caminhada acadêmica é um processo complexo, pois envolve a articulação de várias competências linguísticas, que se referem tanto às características do gênero textual, quanto à paráfrase do texto-fonte

e à escolha das palavras para a redação do resumo. Neste capítulo, buscamos mostrar alguns percursos de estudos realizados sobre o tema, bem como algumas possibilidades de reflexão e articulação, a partir do “desfiar” do resumo elaborado por uma de nossas estudantes.

Levando em conta os pontos vistos acima, podemos perceber a importância do aprimoramento da leitura, da interpretação e da produção textual dos estudantes de graduação, para que possam exercer a prática cidadã com maior liberdade. Nesse horizonte, essa é uma proposta de estudos, dentre outras, elaborada a partir da prática docente diária, com o intuito de contribuir com a produção escrita dos estudantes de graduação e, de alguma maneira, também com os professores da área.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Uma Análise da Organização Discursiva de ‘Resumos’ na Área de Educação. **Revista do GELNE**, v. 1, n. 1, p. 26-30, 1999.

ARENDDT, Hannah. **A crise na educação. Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028: informação e documentação: resumo: apresentação**. Rio de Janeiro. 2003. Disponível em: http://plone.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/2021_ABNT6028Resumo.pdf Acesso em: 25 set. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028: informação e documentação: resumo: apresentação**. Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: http://plone.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/2021_ABNT6028Resumo.pdf Acesso em: 25 set. 2022.

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

- BALTAR, M. A. R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. **Leitura e produção textual acadêmica I**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- BARROS, A. R. M. P.; ROJO, R. H. R. Convergência e divergência em leitura. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, IEL/DLA, v. 4, p. 47-64, 1984.
- BATISTA, A. O. F., SAVINI, M. E. **Revista Resenhando**. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/resenhando/index>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- CAMBRUSSI, Morgana Fabíola; MARCHESAN, Ani Carla. Paráfrase, citações e normatizações. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HUBES, Terezinha (org). Práticas de produção de textos na esfera acadêmica. São Carlos. Editora Pedro & João, 2023.
- COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 62-80.
- GOTZ, G. **A internet como recurso no processo de escritura de um artigo de opinião**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2020.
- KIM, W.C; MAUBORGNE, R. **A estratégia do oceano azul: Como criar novos mercados e tornar a concorrência irrelevante**. 28. Reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LIBERATO, Y. G.; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto. 2010.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo: leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; TARDELLI, L. S. A. O resumo escolar: Uma proposta de ensino do gênero. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2005.

MARCHESAN, Ani Carla; BUTTURI JUNIOR, Atilio. Os resumos. In: MARCHESAN, Ani Carla; BUTTURI JUNIOR, Atilio.

Metodologia do trabalho acadêmico. Campo Grande: ed. da UFMS, 2012. p. 52-66.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, M. A. R. Do discurso para a gramática, da gramática para o discurso: uma entrevista com Josué Sebastião Votre.

Revista Working Papers. UFSC, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

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.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **Resenha e verbos de dizer:** escrita acadêmica. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

PERINI, M. A leitura funcional e a dupla função do texto didático.

In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988. p. 78-86.

POMPÉIA, R. **O Ateneu.** 16 ed. São Paulo: Ática, 1996.

TIZZOT, T. **Nada no mundo virtual se compara com passear por uma livraria.** *Jornal Plural*, Curitiba, jun. 2022. Disponível em:

<https://www.plural.jor.br/artigos/nada-no-mundo-virtual-se-compara-com-passear-por-uma-livraria/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

WOLF, M. **O Cérebro no mundo digital:** os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

SUGESTÕES DE LEITURA:

LIBERATO, Y. G.; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura:** um guia para escrever claro. Editora Contexto. 2010.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.
Resumo: leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. 5. ed.
São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEIRELES, C. **Viagem e Vaga Música**. Rio de Janeiro: Nova
Fronteira, 1982 [1939].

MUNIZ-OLIVEIRA, S. Os Verbos de Dizer em Resenhas
Acadêmicas. **SIGNUM:** Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 103-129,
jun. 2005.

O GÊNERO DISCURSIVO RESENHA ACADÊMICA

Francieli Matzenbacher Pinton¹

1. INTRODUÇÃO

Ao ingressar na universidade, os acadêmicos são inseridos em práticas letradas que diferem em grande medida das práticas experienciadas no contexto da escola. Nesse novo percurso formativo, em que novas paisagens discursivas lhes são apresentadas, o ato de ler e produzir textos pressupõe familiarização com os gêneros e registros que circulam nesse novo contexto. (BAZERMAN, 2006). Partindo, assim, do pressuposto de que “gêneros são formas de vida” e “ambientes para aprendizagem”, este capítulo tem por objetivo apresentar o gênero resenha acadêmica.

O gênero resenha acadêmica pode revelar certo deslizamento de sentido quando consideradas as inúmeras definições/funcionalidades que circulam em materiais/manuais acadêmicos e em salas de aula. Por exemplo, o manual “Normas da ABNT: orientações para a produção científica”, publicado em 2020, conceitua resenha como um “texto mais abrangente que o resumo”, classificando-a como descritiva (apresentação do conteúdo de uma obra) ou crítica (avaliação de uma obra ou resultado acadêmico). Em relação à funcionalidade, a pesquisa de Oliveira Feitoza (2017) destaca a finalidade meramente avaliativa do gênero em sala de aula, ou seja, a produção de exemplares do gênero resenha como forma de mensuração de conteúdo disciplinar.

Em razão disso, inicialmente, apresentamos a definição e a funcionalidade do gênero resenha acadêmica que orienta este capítulo. Após, descrevemos a estrutura retórica do gênero, considerando seus movimentos e passos retóricos recorrentes. Em

¹ Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

etapa subsequente, tecemos considerações sobre as vozes textuais mobilizadas no gênero com vistas a fazer menção ao autor do texto fonte e a outros autores. Destacamos que, a cada seção, buscamos apresentar orientações teóricas assim como fornecer orientações práticas que poderão auxiliar o acadêmico a refletir criticamente sobre seu processo de produção de exemplares do gênero resenha.

2. RESENHA ACADÊMICA: DEFINIÇÃO E FUNCIONALIDADE

Se considerarmos que o resumo é um texto que se caracteriza, essencialmente, por apresentar informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto; a resenha, além de apresentar uma síntese das informações, fornece comentários e avaliações para o leitor (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004). No contexto acadêmico, a resenha objetiva fornecer uma avaliação sob a ótica de um especialista (mais ou menos experiente) sobre o tema discutido/apresentado. Os comentários, nesse sentido, articulam-se com a área disciplinar focalizada pela obra que está sendo avaliada. No Quadro 1, podemos observar objetos culturais, autores e veículos de circulação típicos desse contexto.

Quadro 1: Contexto de produção, circulação e consumo de resenhas

Objetos Culturais	Autores	Meio de Circulação
Livro Artigo científico e-book Software Outros	Professores Alunos de graduação e pós-graduação	Periódicos acadêmicos

Fonte: Adaptado de Pinton e Vasques (2019)

As resenhas acadêmicas, normalmente, são veiculadas em periódicos acadêmicos. Esses periódicos são classificados de acordo com a sua relevância em uma determinada área do conhecimento. Essa classificação é denominada *Qualis-Periódicos*,

sendo realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação. Segundo a CAPES, os periódicos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade, por exemplo, a classificação mais elevada é A1. Para consultar a classificação de um periódico, você deve acessar a Plataforma Sucupira.



Nos periódicos acadêmicos são publicados gêneros como artigos científicos, resenhas, ensaios e entrevistas. A seguir, na Figura 1, apresentamos um exemplar de periódico acadêmico que objetiva publicar exclusivamente resenhas de graduandos e pós-graduandos.

Figura 1: Print da revista *Resenhando* da UNIFAL



Fonte: Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/resenhando>. Acesso em 25 set. 2022.

Nesse caso em específico, a revista recebe resenhas em fluxo contínuo, ou seja, aceita resenhas sem que haja um período específico para submissão dos textos e/ou tema pré-determinado. Para proceder à publicação, é necessário observar que existem condições para submissão que abordam desde questões normativas do texto até questões éticas como a declaração de inexistência de plágio. Tais condições são bastante recorrentes na área de Humanidades (Figura 2). As condições normalmente são localizadas, em periódicos on-line, na aba “Sobre a revista”.

Figura 2: Print das condições de submissão da revista *Resenhando* da UNIFAL

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

- ✓ A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao editor".
- ✓ O arquivo da submissão está em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF.
- ✓ URLs para as referências foram informadas quando possível.
- ✓ O texto está em espaço simples; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento na forma de anexos.
- ✓ O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em [Diretrizes para Autores](#), na página Sobre a Revista.
- ✓ O autor declara que inexistente a ocorrência de plágio ou de autoplágio.

Fonte: Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/resenhando>. Acesso em 25 out. 2022.

Conforme destacado na Figura 2, os autores/resenhistas também devem atentar para as diretrizes propostas pelo periódico. As diretrizes orientam os pesquisadores em relação a aspectos normativos do texto como número mínimo e máximo de páginas. A fim de facilitar o fluxo de submissão, é importante atender às

condições e diretrizes do periódico considerando que os editores, inicialmente, verificam se o exemplar submetido respeita todas as orientações.

Assumindo, então, que o gênero resenha acadêmica tem como propósito avaliar o “resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento” e considerando que o produto a ser avaliado poderá assumir diferentes formatos, por exemplo, um livro, um *e-book*, um *software*, entre outros, a avaliação por pares de novas publicações promove a reorganização dos conhecimentos nas áreas disciplinas e instaura novas relações de poder (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Em outras palavras, a publicação de resenhas acadêmicas promove a circulação dos conhecimentos da área, impulsionando, em grande medida, as pesquisas entre os pares devido à avaliação de credibilidade fornecida pelos resenhistas na área.

3. ESTRUTURA COMPOSICIONAL DA RESENHA ACADÊMICA

Tomando por base que a resenha é um gênero que combina a apresentação das características essenciais de uma obra com comentários e avaliações críticas, a elaboração de uma resenha acadêmica exige conhecimento e estudo aprofundado do objeto cultural que será resenhado. Nesse sentido, o resenhista deve analisar e avaliar com vistas a tomar uma posição quanto ao objeto resenhado. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 33) explicam que a resenha enquanto trabalho acadêmico também oportuniza ao aluno aprender e analisar argumentos. As autoras apresentam um plano global da resenha que poderá auxiliar jovens acadêmicos a lerem exemplares desse gênero. Para isso, a identificação de alguns aspectos torna-se fundamental: livro resenhado, autor do livro, contextualização do livro, tema do livro, autor da resenha, área em que se insere o resenhista, veículo em que ela foi publicada e livros citados nas referências bibliográficas. A leitura de exemplares do gênero resenha em uma determinada

área promove a familiaridade com o registro empregado pelos resenhistas e com a estrutura composicional.

A estrutura composicional do gênero materializa o propósito comunicativo em termos de movimentos e passos retóricos. O movimento retórico é entendido como “uma unidade discursiva ou retórica que realiza, dentro do discurso escrito ou falado, uma função comunicativa coerente” (SWALES, 2004, p. 228) com seu propósito comunicativo e “não se identifica necessariamente por um período gramatical, enunciado ou parágrafo claramente delimitados” (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, p. 237). Ou seja, eles são “altamente flexíveis em termos de sua realização linguística” (SWALES, 2004, p. 229). Os passos retóricos concretizam o objetivo do movimento e variam de acordo com o projeto discursivo da comunidade disciplinar. Para produzir o movimento 1 de uma resenha acadêmica, por exemplo, o autor pode mobilizar diferentes passos (ver Quadro 2). Dessa maneira, podemos compreender que os passos são mais flexíveis do que os movimentos, estando, em grande medida, relacionados ao contexto imediato de produção (produtor/autor e público alvo).

Conforme estudo realizado na década de 90, Motta-Roth e Hendges (2010) apresentam a estrutura do gênero discursivo resenha com base em 4 movimentos e passos retóricos típicos. Segundo as autoras, os movimentos, normalmente, aparecem nesta sequência no texto: apresentação, descrição, avaliação e recomendação ou não da obra.

Quadro 2: Movimentos retóricos da resenha acadêmica

Movimento 1 – APRESENTANDO O LIVRO

Passo 1 – Definindo o tópico geral do livro e/ou

Passo 2 – Informando sobre a virtual audiência e/ou

Passo 3 – Informando sobre o autor e/ou

Passo 4 – Fazendo generalizações e/ou

Passo 5 – Inserindo o livro na área

Movimento 2 – ESQUEMATIZANDO O LIVRO

Passo 6 – Delineando a organização geral do livro e/ou

Passo 7 – Definindo o tópico de cada capítulo e/ou

Passo 8 – Citando o material extratexto

Movimento 3 – RESSALTANDO PARTES DO LIVRO

Passo 9 – Avaliando partes específicas

Movimento 4 – FORNECENDO AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO

Passo 10a – Recomendando/ desqualificando o livro ou

Passo 10b – Recomendando o livro apesar das falhas

Fonte: Adaptado de Motta-Roth e Hendges, 2010.

No Movimento retórico 1, “apresentando o texto”, o resenhista objetiva contextualizar a obra, definindo o tópico do livro, fornecendo informações sobre a audiência/ autor e/ou construindo generalizações e delimitando a área. Os passos retóricos realizados para apresentar um livro podem variar de acordo com as estratégias argumentativas do autor da resenha. Se consideramos, portanto, os exemplares de resenha produzidos “como formas de vida” representativas de comunidades discursivas, reiteramos que os movimentos são mais estáveis do que os passos selecionados pelos resenhistas. Assim, a apresentação de uma determinada obra pode variar de contexto para contexto. Observemos o Movimento 1 e seus respectivos passos no exemplar a seguir.

Carlos Alberto Faraco, professor da Universidade Federal do Paraná, é um respeitado especialista em linguística histórica. É autor de um dos mais usados manuais dessa disciplina, *Linguística histórica: introdução ao estudo da história das línguas*, publicado inicialmente pela Editora Ática e atualmente pela Parábola Editorial. É também um dos maiores especialistas brasileiros na obra de Mikhail Bakhtin. **(PASSO 3)** Vem agora a lume sua alentada *História sociopolítica do português*. **(PASSO 1)** Tradicionalmente a linguística histórica divide-se em linguística interna e linguística externa. Saussure, por exemplo, consagra, em seu *Curso de linguística geral*, um capítulo, intitulado *Elementos internos e elementos externos da língua*, a essa distinção. A linguística interna dedica-se unicamente a mudanças na estrutura de uma língua; ela faz dessas mudanças seu estudo

exclusivo, observando o funcionamento do sistema linguístico, seu “mecanismo”. Na linguística externa a língua é examinada em sua relação com fenômenos sociais, geográficos, econômicos, políticos, culturais, etc. [...] Na maioria das vezes, enquanto a linguística interna era objeto de minuciosas e aprofundadas análises, a linguística externa não passava de uma coleção de dados anedóticos. No entanto, o aparecimento de outras concepções de língua, como a utilizada pela sociolinguística, dá um papel de relevo ao que era chamado história externa da língua. **(PASSO 4)** Faraco filia-se a essa nova corrente, partindo do ponto de vista de que “as línguas estão intimamente atadas às dinâmicas histórico-políticas e às construções imaginário-ideológicas das sociedades em que são faladas. [...] Poder-se-ia imaginar que se trata de mais uma história da formação e da difusão do português. Entretanto, a obra que Faraco nos apresenta não é mais uma história do português, mas é uma história apresentada sob perspectivas novas, porque recusa interpretações anacrônicas, abdica do “tópos do orgulho” (p.10), submete ao crivo impiedoso da documentação certas ideias longamente aceitas, destrói mitos sobre a expansão do português, desvenda ideologemas que estão na base do que é apresentado como natural ou científico. **(PASSO 5)**

Fonte: Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtinia/article/view/28465>. Acesso em 8 dez. 2021.

Nesse exemplar, o resenhista opta por fornecer informações sobre o autor da obra, inicialmente, empregando uma seleção lexical bastante positiva, considerando a sua influência na área. Isso é corroborado, por exemplo, por escolhas como “respeitado especialista”, “um dos maiores especialistas brasileiros”. Como passos subsequentes, define o tópico geral do livro “sua alentada História sociopolítica do português” e tece generalizações sobre linguística histórica. No passo seguinte, insere o livro na área e avalia seu caráter inovador ao afirmar que “não é mais uma história do português, mas é uma história apresentada sob perspectivas novas”. Pressupondo que a resenha é um texto argumentativo que busca, em grande medida, convencer leitor sobre os aspectos negativos e/ou positivos de uma determinada obra, o resenhista

apresenta pistas linguísticas da avaliação da obra que será construída em detalhes no movimento de recomendação.

Em contrapartida, no exemplar a seguir, identificamos uma apresentação mais sucinta da obra, comprovando que há variações entre áreas disciplinares e estilos de cada resenhista. Neste exemplo, verificamos apenas dois passos que concretizam o movimento 1.

O livro *Educação Estatística: teoria e prática em ambientes de modelagem matemática* é resultado de trabalhos do Grupo de Pesquisa em Educação Estatística (GPEE) da UNESP de Rio Claro (**PASSO 3**). Na obra, os autores sistematizam e sintetizam informações, construção teórica e práticas acumuladas pelo GPEE que se encontram dispersas em outros meios de divulgação: teses, dissertações e artigos publicados pelos autores e outros membros do grupo (**PASSO 1**). Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646582>. Acesso em 4 set. 2022.

Conforme observado, a apresentação da obra focaliza o tópico geral do livro e indica brevemente os autores ao referenciar o grupo de pesquisa de que fazem parte. Nesse caso, o resenhista opta por descrever o conteúdo da obra de forma geral, destacando que os autores “sistematizam e sintetizam” o conhecimento acumulado ao longo da história do grupo. Assim, podemos afirmar que o resenhista não fornece pistas, a priori, da avaliação que será realizada.

Em relação ao Movimento 2, cujo propósito é descrever/ o livro que será avaliado, o autor deve apresentar um panorama da obra que não se pretende exaustivo. Os passos selecionados podem contemplar a organização geral do livro e a definição de cada tópico. Ademais, o autor pode incluir materiais extratexto que buscam ampliar e/ou corroborar a sua descrição e avaliação. No exemplar a seguir, constatamos que a descrição da obra privilegia a apresentação da obra e a definição de cada tópico que será desenvolvido nas partes indicadas na organização geral.

A obra divide-se em duas grandes partes: na primeira, a autora traça o panorama da trajetória da Linguística Textual, detendo-se principalmente em análises interfrásicas e gramaticais do texto (nomeadamente a visão da pura gramática de texto e a visão semântica), para expor detalhadamente a virada pragmática e, posteriormente, a sociocognitivo-interacionista. **(PASSO 6)** Nessa parte inaugural, ela aborda ainda os princípios da construção textual de sentido, designadamente os processos de construção da coesão textual do sentido e da coerência. Na parte II, a linguista aborda os principais objetos de estudo da disciplina: referenciação; formas de articulação textual; estratégias textual-discursivas de construção do sentido; marcas de articulação na progressão textual; a intertextualidade e, por fim, os gêneros do discurso. **(PASSO 7)**

Fonte: Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtinia/article/view/24466>. Acesso em 9 dez. 2021.

Ao descrever a obra, o autor emprega marcas linguísticas consideradas essenciais à orientação do leitor sobre a organização do conteúdo como em “divide-se” e “nessa parte inaugural” e “na parte II”. Cabe destacar também que há marca linguística que denota avaliação, ainda que superficial, das partes que constituem o livro resenhado, por exemplo, ao empregar “detalhadamente”. Podemos concluir, portanto, conforme já indicado, que a avaliação é construída de forma mais ou menos enfática ao longo de todos os movimentos retóricos.

Ao focalizarmos Movimento 3, observamos que o destaque de partes específicas pode ocorrer de forma breve, conforme sinalizado no fragmento a seguir.

No último capítulo da I Parte da obra, a autora procede, com todo o rigor, a uma recensão dos princípios de construção textual do sentido a partir da obra de Beaugrande e Dressler (1981), explicitando o conceito de coesão textual e ilustrando com exemplos significativos de elementos que podem ter, no texto, função coesiva.

Fonte: Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtinia/article/view/24466>. Acesso em 9 dez. 2021.

Importante sinalizar que o Movimento 3, normalmente, aparece em alternância com o Movimento 2, cuja função é descrever a obra. Ao descrever a organização da obra, o autor da resenha pode indicar avaliações específicas sobre o conteúdo apresentado em um capítulo ou parte da obra. Ainda que o autor construa essa avaliação específica, ao final é tecida uma recomendação ou não do objeto que constitui o Movimento 4 da resenha.

O Movimento 4, cujo propósito é fornecer uma avaliação final da obra, destaca, na maioria das vezes, aspectos positivos que culminam com a recomendação do livro. No exemplar a seguir, verificamos que a avaliação final reforça a qualificação da obra e do autor.

Como se nota por essa exposição dos conteúdos tratados na História sociopolítica da língua portuguesa, trata-se de uma obra fundamental não só para os que se dedicam aos estudos da língua portuguesa ou se interessam pelas questões da linguagem, mas também para todos os estudiosos das ciências humanas [...] O autor mobiliza uma vasta bibliografia para tratar de todos esses temas de uma maneira bastante singular, pois se propõe desconstruir mitos e ideologemas, corrigir interpretações errôneas, demolir lugares-comuns, desfazer conclusões ufanistas, retificar explicações anacrônicas. E cumpre o que promete. Por isso, essa obra vai ocupar um lugar especial na bibliografia das ciências humanas do Brasil em geral e dos estudos linguísticos em particular. Cabe destacar ainda que seu alcance vai muito além da matéria tratada, pois a obra de Faraco tem uma dimensão teórica não negligenciável para o tratamento da história das línguas. Por tudo isso, é uma obra indispensável e imperdível.

Fonte: Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiana/article/view/28465>. Acesso em 8 dez. 2021.

A recomendação da obra, nesse caso, justifica-se pelo seu caráter inovador, visto que o resenhista emprega verbos como “desconstruir”, “corrigir”, “demolir”, “desfazer” e “retificar” para sintetizar o que a obra promete em termos de conteúdos abordados. Ademais encerra a sua recomendação, afirmando que se trata de

um livro “indispensável” e “imperdível”. O resenhista assume, portanto, alto compromisso com que é dito, o que é corroborado pela sua credencial de pesquisador na área da obra analisada.

Podemos afirmar, em grande medida, que a voz autoral, no gênero resenha, materializa-se especialmente nos comentários/avaliações realizados pelo resenhista. É necessário, dessa forma, manter a polidez com o intuito de atenuar afirmações negativas que possam agredir e/ou constranger o autor da obra. No exemplar a seguir, identificamos avaliações que sinalizam aspectos que podem ser melhorados na obra analisada pelo resenhista.

No decorrer da leitura, percebemos alguns temas que poderiam ser incrementados em edições futuras, como as temáticas relacionadas à abordagem comportamental e contingencial. Sugere-se um debate mais aprofundado sobre o tema corrupção que, mesmo tratado nos capítulos de governança e responsabilidade social, merece a exposição de um caso para estimular a reflexão dos graduandos, e, ainda, a introdução da questão da diversidade nas organizações por ser uma tendência e uma necessidade na atualidade.

Fonte: Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/issue/view/46>. Acesso em 08 dezembro 2021

Ainda que o resenhista destaque aspectos que possam ser aprimorados, as escolhas linguísticas denotam polidez e respeito, minimizando o grau de certeza em relação ao que é afirmado, por exemplo, o emprego do tempo futuro do pretérito em “poderiam ser” e o uso do verbo “sugerem-se”. As escolhas realizadas, por conseguinte, evidenciam a voz autoral como uma dentre as possíveis avaliações sem se pretender absoluta. Sinalizamos ainda que na área de Letras normalmente não encontramos avaliações negativas que culminam com a não recomendação da obra, o que pode revelar uma prática da área no que diz respeito ao papel das resenhas.

Nesta seção, buscamos apresentar rapidamente os movimentos e passos retóricos típicos do gênero resenha acadêmica com vistas a explicitar as escolhas linguísticas e discursivas que materializam o objetivo e denotam a intenção

avaliativa do resenhista. Importante reforçar que a avaliação defendida, por vezes, é construída ao longo de todos os movimentos retóricos, por meio de pistas linguístico-discursivas que constroem a representação da obra resenhada.

4. VOZES TEXTUAIS: MENÇÕES AO AUTOR DO TEXTO FONTE E A OUTROS AUTORES

Tudo que falamos e escrevemos está sempre incorporado do discurso do outro. Em relação à prática argumentativa, as vozes discursivas são fundamentais para seleção e elaboração dos argumentos que sustentam, fundamentalmente, o posicionamento/avaliação autoral. No ato de resenhar, produzimos um texto que avalia outro texto, normalmente. Nesse sentido, em vários momentos precisamos reportar o que foi dito/abordado pelo autor desse texto para apresentarmos uma avaliação. Em resenhas acadêmicas, além de defender uma avaliação sobre o objeto resenhado, é necessário fazer menção ao autor desse objeto. Tomando por base esse princípio, a escrita de uma resenha acadêmica requer constante referência ao discurso do outro, assumindo formas e funções diversas.

Em razão disso, é importante revisitar os conceitos de discurso direto e indireto, já que são formas socialmente reconhecidas de se fazer referência ao discurso do outro. Segundo Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), a realização do discurso direto “simula restituir as falas citadas e se caracteriza pelo ato de dissociar claramente as duas situações de enunciação” (p. 140); enquanto o discurso indireto “apresenta uma infinidade de maneiras para traduzir as falas citadas, pois não são as palavras exatas que são relatadas” (p. 148). As diferentes formas de marcar o discurso alheio, portanto, contribuem para a compreensão da posição autoral e reconhecimento da voz do autor do objeto resenhado.

As formas de introduzir o discurso direto precisam satisfazer duas exigências, de acordo Maingueneau (2002): i) indicar que houve um ato de fala e ii) marcar a fronteira que separa o discurso

citante do discurso citado. A escolha do discurso direto pode: a) caracterizar o discurso como autêntico; b) proporcionar o distanciamento por não aderir ao que é dito ou ainda por aderir respeitosamente ao dito; por fim, c) mostrar-se objetivo em relação ao que é dito.

Nascimento, Bessa e Bernardino (2014), com base em Maingueneau (2002), apresentam uma sistematização das formas de introdução do discurso alheio.

Quadro 3: Formas de introduzir o discurso alheio

Forma	Definição/Função
Verbos introdutores	Sinalizam a presença de outra fala, de outro no interior do discurso citado. Para ser introdutor de discurso citado, o verbo não precisa ser transitivo.
Recursos tipográficos	Indicam que a parte destacada não é assumida pelo locutor, delimitando explicitamente o discurso citado.
Grupos preposicionais	Assinalam a mudança do ponto de vista, introduzindo o discurso citado direto ou o discurso parafraseado.
Verbo dicendi +que	Introduz um discurso citado indireto e também uma forma híbrida de discurso.

Fonte: Pinton, Poletto e Pereira (2018) com base em Nascimento; Bessa e Bernardino (2014, p. 30).

Conforme referenciado, na resenha acadêmica, o movimento retórico denominado “Esquematisando o livro”, que compreende a descrição do objeto, exige que o autor da resenha faça referência aos *atos de fala* do autor do livro fonte. Nos movimentos de “Avaliação” e “Recomendação ou não da obra”, o resenhista pode fazer menção a outros autores que abordam o objeto resenhado com a finalidade de sustentar sua avaliação. Observemos os fragmentos a seguir.

No fragmento 1, o resenhista emprega o recurso tipográfico das aspas para demarcar a voz da autora do livro e sinalizar que o segmento do texto foi extraído de uma fonte externa. Nesse caso,

trata-se de um discurso direto, cujo propósito é dar credibilidade à descrição realizada na resenha.

Foi também por considerar “a revolução [...] a coisa mais séria na vida de uma pessoa revolucionária” (DAVIS, 2019, p. 164) que, em meados de 1968, percebeu a necessidade de encontrar um grupo. O ingresso aos Panteras Negras é então mapeado sem, contudo, obliterar suas dissidências internas, bem como as discordâncias dentro da população negra a respeito da forma pela qual demandavam se engajar. (Menção ao autor)

Fonte: <https://www.scielo.br/j/ref/a/9BLy9C9VgB7ZqXs9TzhmXGS/?lang=pt>. Acesso em 20 nov. 2022.

No fragmento 2, trata-se de discurso indireto parafraseado, cuja finalidade é trazer uma voz de autoridade sobre o assunto abordado no livro que está sendo resenhado. Para isso, a resenhista emprega um grupo preposicionado que possibilita introduzir a voz de outro autor, produzindo um efeito discursivo que articula diferentes vozes: autor da resenha, autor do livro resenhado e autor de livros sobre a temática do livro resenhado.

Segundo Paula Cristina Cunha (2012, p. 1) tal estereotipação feminina realizada pelo homem na literatura era responsável, muitas das vezes, por enquadrar a mulher em dois extremos: o da mulher idealizada, caracterizada muitas vezes como angelical, e o da mulher diabolizada, em que é caracterizada como bruxa. (Menção a outros autores)

Fonte: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/resenhando/article/view/1266>. Acesso em 15 out. 2022.

Ao citar outros materiais, o autor da resenha faz menção a autores-especialistas que possibilitam validar sua posição em relação ao livro que está sendo avaliado, conforme indicado no fragmento 3.

Com isso, o autor contemporâneo, consagrado pela crítica e pelo público, define um projeto literário na contramão de tendências

estéticas afinadas com o modernismo vanguardista influente na literatura brasileira desde meados do século XX. Destaque-se a importância da pluralidade de vozes narrativas, procedimento estético adotado em obras como Fogo Morto (1943), de José Lins do Rego, e Absalão, Absalão (1936) de William Faulkner, que se consagraram com a abordagem crítica da decadência da oligarquia rural. Além disso, a trajetória das duas protagonistas de *Torto Arado*, conforme ocorre em uma das modalidades mais características de romance de formação “se apresenta em indissolúvel relação com a formação histórica” (BAKHTIN, 2003, p.222). (Menção a outros autores)

Fonte: Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matruga/article/view/63552> Acesso em: 13 novembro 2022.

Ao citar materiais extratexto, o resenhista mobiliza vozes de especialistas que corroboram/justificam/exemplificam a avaliação realizada. No fragmento 3, verificamos que a tese defendida pelo resenhista mobiliza autores e obras que parecem estar alinhados com o projeto literário da obra resenhada. Por fim, o resenhista apresenta um discurso citado, demarcado pelo recurso tipográfico das aspas, com finalidade de explicar e corroborar sua análise.

No fragmento 4, exemplo de discurso indireto, a forma de introduzir o discurso do autor do livro é realizada por meio de um verbo introdutor, “comenta”, que busca traduzir o ato de fala empregado no contexto de produção do livro resenhado.

Nichols também comenta que durante os anos setenta ainda predominavam na literatura grandes nomes masculinos, mas que já não se tratava mais de uma cultura totalmente tradicional. (Menção ao autor)

Fonte: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/resenhando/article/view/1266>. Acesso em 15 out. 2022.

Assim, podemos afirmar que para realizar a introdução dessas vozes, empregamos diferentes formas: verbos introdutores, verbos *dicendi*, grupos preposicionais e recursos tipográficos. Considerando o processo de fazer referência ao que o autor da obra

original realizou em termos de ação interlocutiva, elencamos verbos que podem ser empregados pelo resenhista para explicitar essa ação em diferentes movimentos retóricos.

Quadro 4: Verbos e ações do autor na obra original

Ação do Autor da Obra Original	Verbos Possíveis
Estrutura e organização da obra	estruturar, dividir, organizar, concluir, terminar, começar, finalizar.
Indicação do conteúdo geral	apresentar, desenvolver, descrever, explicar, demonstrar, mostrar, narrar, analisar, apontar, abordar.
Indicação dos objetivos da obra	objetivar, ter o objetivo de propor-se a.
Posicionamento do autor da obra em relação à sua tese	sustentar, contrapor, confrontar, opor, justificar, defender a tese, afirmar.

Fonte: Adaptado de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 33)

A ação realizada pelo autor no texto fonte precisa ser “traduzida” pelo resenhista de forma que proporcione uma representação fiel do panorama discursivo para leitor.

Nesta seção, detalhamos as formas de introduzir o discurso alheio considerando o texto fonte e os materiais extratexto. A forma de introduzir o discurso alheio no gênero resenha deve: i) encapsular a ação realizada pelo autor do texto fonte e ii) reforçar a estratégia argumentativa ao citar materiais extratexto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, objetivamos apresentar o gênero resenha acadêmica destacando aspectos do contexto de produção e circulação especialmente. Para tanto, retomamos desde aspectos gerais da produção de textos acadêmicos como a necessidade de observação das normas de submissão em periódicos acadêmicos até aspectos que envolvem a prática social do gênero resenha como

a possível reorganização da área devido à divulgação de objetos reconhecidos por pares mais experientes.

Como visto, a materialização do propósito comunicativo implica a mobilização de uma estrutura composicional que visa contextualizar, esquematizar, destacar partes específicas e recomendar ou não o objeto resenhado. Importante lembrar que a estrutura retórica no que diz respeito aos movimentos empregados é “relativamente estável” e materializa o propósito comunicativo gênero, enquanto os passos tendem a variar conforme o projeto discursivo da comunidade de prática dos autores em termos de escolhas linguísticas e estratégias argumentativas mobilizadas. Assim, a produção de resenhas exige conhecimento da área disciplinar, visto que os resenhistas pertencem a comunidades que possuem formas distintas de reportar, construir e avaliar conhecimentos.

A resenha acadêmica promove diálogo entre diferentes vozes que precisam ser orquestradas pelo resenhista de modo a validar a avaliação realizada. A introdução do discurso alheio precisa encapsular ações que vão desde o movimento de fazer menção ao autor e a parcelas do texto fonte até o movimento de citar outros materiais que corroboram, validam ou ainda justificam a avaliação realizada.

Como se trata de um processo que exige planejamento, revisão e reescrita, indicamos critérios que podem guiar o seu olhar de resenhista.

Quadro 5 Critérios de revisão e/ou avaliação de exemplares de resenha acadêmica

<input type="checkbox"/> O texto está adequado ao objetivo de uma resenha acadêmica?
<input type="checkbox"/> O texto está adequado ao(s) destinatário(s)? (ou seja, a seu professor e a seus colegas de área ?)
<input type="checkbox"/> O texto transmite a imagem que você quer passar de si mesmo? (isto é, a imagem de quem leu e compreendeu adequadamente o texto original e de quem soube se posicionar em relação a ele de forma crítica?)

Todas as informações que o autor do texto original coloca como sendo as mais relevantes estão expressas na sua resenha?
Além do conteúdo propriamente dito, você abordou: a) dados sobre o autor do texto? b) o conhecimento do autor em relação ao assunto? c) a adequação da linguagem usada no texto para o público ao qual se dirige? d) a organização global do texto? e) os mecanismos linguísticos de que o autor se utiliza construir sua argumentação?
Você escolheu os organizadores textuais mais apropriados para ressaltar a relação entre as ideias principais?
Você procurou ser polido em suas críticas?
Você utilizou adjetivos e substantivos para expressar sua opinião sobre o texto?
Você variou e escolheu os verbos mais apropriados para traduzir os atos realizados pelo autor da obra?
Não há problemas de pontuação, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos etc.?

Fonte: Adaptado de Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004, p. 89-90).

Com o intuito de tornar o gênero resenha parte de sua paisagem discursiva, leia diferentes exemplares da sua área disciplinar, analise os movimentos e passos empregados e observe como sua área avalia os objetos culturais. Por fim, faça o planejamento, escrita e revisão da resenha com vistas à publicação em periódicos qualificados.

REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, C. A vida do gênero na sala de aula. In: BAZERMAN, C; HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p.21-34.
- BIASI-RODRIGUES, B; BEZERRA, B. Propósito comunicativo em análise de gênero. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n.1, jan./abr. 2012. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/868. Acesso em 21 out. 2021.

- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOURA NEVES, M. H. **Gramática dos usos de Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.
- NASCIMENTO, I A de A; BESSA, J C R; BERNARDINO, R. A. S. Formas de introduzir o dizer do outro em artigos científicos de especialistas. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 03, n. 02, p. 23-38, jul./dez. 2014.
- OLIVEIRA FEITOZA, E. Letramentos Acadêmicos: abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática do letramento do gênero resenha crítica. **Revista Trama**, Cascavel, PR, v. 13, n. 28, 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/terama/article/view/15021>. Acesso em 15 nov. 2022.
- PINTON, F. M.; BARRETO, T. V. **Coleção Produzindo resenha na escola**, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/483/2020/03/00-VERS%C3%83O-FINAL-Caderno-did%C3%A1tico-26-06-2019-2.pdf>. Acesso em 30 nov. 2021.
- PINTON, F. M; POLETTO, R; PEREIRA, G. E. Discurso alheio e construção de posicionamento na produção de textos argumentativos no contexto escolar. **Revista Interfaces**, v. 9 n.3 (edição especial), 2018. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5521/3872 Acesso em 15 dez. 2021.
- ROVER, A; ONEDA MELLO, R. **Normas da ABNT: orientações para a produção científica**. Joaçaba: Editora, UNOESC, 2020.
- SWALES, J. M. **Research Genres: Exploration and Applications**. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 2004.

SUGESTÕES DE LEITURA

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. Judith C. Hoffnagel; A. P, Dionísio (Orgs.) São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MACHADO, A R.; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L S.
Resenha. São Paulo: Parábola, 2004.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

O GÊNERO DISCURSIVO

SEMINÁRIO ACADÊMICO-CIENTÍFICO

Márcia Adriana Dias Kraemer¹

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos acerca dos letramentos para as práticas sociais, embora ainda muito recentes, têm ganhado força e atenção de pesquisadores com foco em diferentes áreas disciplinares, em âmbito nacional e internacional. O termo *letramentos* refere-se às múltiplas ações situadas e constitutivas das experiências de leitura e de escrita, por meio de recursos semióticos, de acordo com a materialização das linguagens, em diferentes contextos de produção e em variados domínios, com tempo histórico, espaço social, autoria, temática e estilo definidos (KLEIMAN, 2008; ROJO, 2009; 2012; SOARES, 2003; STREET, 2014).

Nessa perspectiva, os letramentos acadêmico-científicos, no contexto universitário, pressupõem uma abordagem de leitura e escrita que transponha as ações individuais e cognitivas, bem como que amplie a socialização do resultado das produções científicas para além de uma área específica do saber, promovendo a inter e a transdisciplinaridade, em busca de que as capacidades letradas incentivem a produção do conhecimento, a construção de sentidos e a emancipação do sujeito partícipe do processo em sua comunidade de prática (LEA; STREET, 2014; CRISTOVÃO; VIGNOLI, 2019).

Com efeito, “Trata-se de desenvolver, na universidade, práticas de [leitura e de] escrita que possibilitem a interação do estudante não só com o meio acadêmico, mas também com qualquer espaço social, de modo que favoreça sua autonomia como

¹ Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *campus* Realeza, PR.

cidadão.” (CAPELIN, 2022). Em vista disso, essa abordagem privilegia “[...] a formação da identidade e sentido, extrapolando a socialização acadêmica com a participação da pessoa e sua produção textual em comunidades discursivas.” (CRISTÓVÃO; VIEIRA, 2016, p. 2012).²

Sob essa óptica, a produção discursiva no ambiente acadêmico, à semelhança de outros campos de atividade humana, tem-se fundamentado no estudo de gêneros do discurso, promovendo a concepção de linguagem e, portanto, de leitura e de escrita, como interação situada. Nesse sentido, espelha-se na perspectiva do Círculo de Bakhtin,³ em que se considera a estrutura da enunciação puramente social, porque só se efetiva entre os falantes. Na sua composição, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo

[...] estão indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 12).

Entende-se que o falante, ao materializar a linguagem em forma de discurso, apresenta-a como resultado de um produto

² Neste estudo, opta-se pela nomenclatura letramentos acadêmico-científicos porque se entende que a proposta engloba ações em prol dos letramentos acadêmicos, bem como ações inerentes aos gêneros de divulgação científica para a popularização da ciência. Compreende-se, também, nessa perspectiva, o seminário como uma prática social do campo acadêmico-científico.

³ “*Círculo de Bakhtin* é uma expressão convencionada por estudiosos contemporâneos ao grupo de pensadores de diferentes formações, interesses intelectuais e atuações profissionais - no qual se considera que Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) tenha prestado a maior contribuição, ao lado de Valentin N. Volochínov (1895-1936) e Pavel N. Medvedev (1892-1938)-, que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, na Rússia, em torno de projetos filosóficos os quais tinham, como ponto de convergência, a concepção de linguagem.” (KRAEMER, 2014b, p. 08).

histórico e significativa da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas. Por ser uma atividade mental humana, caracteriza-se como um processo pessoal e social ao mesmo tempo. Em decorrência, a linguagem acontece não no “eu” ou no outro, mas no fluxo discursivo, no movimento interativo da enunciação:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 272).

Enfatiza-se que, em se tratando de ambiente universitário, os gêneros organizam ações comunicativas tanto de condição institucional, no âmbito administrativo e em suas relações, quanto instrucional, como amparo didático-pedagógico na práxis docente e discente. Logo, os estudantes, quando ingressam na universidade, deparam-se com a necessidade de apropriarem-se de capacidades para ler e escrever textos⁴ em diferentes gêneros do

⁴ De acordo com o pensamento disposto nas diferentes obras do Círculo de Bakhtin, em que os estudos convergem para a perspectiva dialógica da linguagem, define-se texto como um enunciado concreto, a materialização do discurso, uma

discurso com os quais não são familiarizados, nem em suas práticas cotidianas, nem nas escolares (FIAD, 2011).

Isso acontece porque os letramentos acadêmico-científicos são geralmente distintos dos escolares, performando maior complexidade, tanto por integralizarem a ciência e seus contextos de produção quanto por articularem aspectos específicos do ofício de cada área do saber em que o ingressante se insere. Essa nova realidade estudantil pode gerar nos acadêmicos, principalmente nas fases mais incipientes, certo constrangimento e confusão, em vista de desconhecerem, por vezes, o processo constitutivo e orgânico dos enunciados que lhes são apresentados e que lhes são solicitadas as produções.

Assim, propor estudos a partir dos gêneros do discurso na universidade “[...] permite minimizar o [conhecimento] compartimentalizado, uma vez que, no uso social da língua, o enunciado assume uma plurissignificação decorrente da complexa inter-relação dos seus aspectos constitutivos e da sua organização composicional.” (KRAEMER, 2014a, p.08). Em se tratando de uso recorrente, os gêneros mais citados nos estudos universitários costumam ser o resumo (crítico, indicativo, informativo, científico, entre outros), a resenha, o fichamento, o artigo científico, o seminário, o projeto de pesquisa e o relatório (CAPELIN; KRAEMER; CASAGRANDE, 2020).

Enfatiza-se que, embora haja uma constância na arquitetura desses gêneros, eles são *relativamente* estáveis, o que exige do estudante a capacidade de ser versátil no domínio de suas diferentes versões de acordo com o propósito comunicativo, com o contexto e com as características de sua *comunidade de prática*,⁵

unidade plena da comunicação discursiva (BRAIT, 2012). Dessa forma, neste capítulo, os termos *texto* e *enunciado* são equivalentes.

⁵ “Nesse contexto é que se inserem as comunidades de prática, consideradas organismos vivos, criadas ao longo do tempo por meio da contínua busca de seus membros por objetivos comuns. De acordo com Wenger (1998), é natural do ser social estar constantemente engajado na busca de objetivos, interagindo com os

promovendo uma *participação periférica legítima*.⁶ Logo, ser letrado é o “[...] estado que assume aquele que, além de aprender a ler e a escrever, é capaz de realizar associações e interações com o que lê e o que escreve, em sua comunidade de prática e [em] seu ambiente interdiscursivo [...]” (KLEIMAN, 2006, p. 16). Por isso,

O outro é importante não só no processo de elaboração do conhecimento, como também na constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir, sendo a mediação um dos aspectos fundamentais para a aprendizagem. A academia, por exemplo, como uma *comunidade de prática* de produção de conhecimento [...], é criada com determinada intencionalidade comum e fundamentais para a aprendizagem. A academia, por exemplo, como uma *comunidade de prática* de produção de conhecimento [...], é criada com determinada intencionalidade comum e engajada em garantir a sobrevivência de seu objetivo precípuo: a aprendizagem coletiva [...] (KRAEMER, 2014a, p. 95).

Neste capítulo,⁷ por conseguinte, propõe-se a reflexão acerca de um dos fenômenos discursivos mais utilizados no contexto acadêmico, o seminário, com o intuito de (re)conhecer sua natureza constitutiva. Dessa forma, em específico, focaliza-se no estudo da

outros em diferentes contextos e, com isso, aprendendo [em] *comunidades de prática* [...]” (KRAEMER, 2014a, p. 94).

⁶ “Participação periférica legítima refere-se a atividades situadas com características de um processo de aprendizagem que descreve de forma analítica o engajamento e a participação dos aprendizes nas práticas de trabalho e nas comunidades de prática. Logo, adere-se à aprendizagem para se tornar participante pleno e ativo na comunidade de prática a que pertence ou pretende se inserir.” (LAVE; WENGER, 1991 apud KRAEMER; LONGARETTI, 2019, p. 642-643).

⁷ Este capítulo resulta de investigações desenvolvidas no Projeto de Pesquisa Estudos Dialógicos e Práticas de Linguagem na Educação – EDIPLÉ (GELLI/UFFS/CNPq), CAAE n. 04103818.4.0000.5564, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Márcia Adriana Dias Kraemer, e do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científico – LILA (UEL/UFFS/CNPq), sob a coordenação geral da Prof.^a Vera Lúcia Cristovão.

dimensão contextual e da dimensão linguístico-enunciativa do seminário acadêmico-científico.

Em vista disso, realizamos uma investigação de cunho teórico, com abordagem qualitativo-interpretativa, na perspectiva da Linguística Aplicada - LA (MOITA-LOPES, 1992; KLEIMAN, 2008), do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016 [1979]; 2017 [1930-1936]; 2003 [1979]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]) e dos novos estudos de letramentos (SOARES, 2003; LEA; STREET, 2014; STREET, 2014; 2012; 2006). A geração de dados acontece por meio da literatura especializada na área, categorizando-se como bibliográfica e documental, pelo método de análise e de interpretação dialético, com procedimentos técnicos de caráter histórico e comparativo.

Organiza-se o capítulo em duas seções de desenvolvimento: a primeira trata da natureza constitutiva do seminário acadêmico-científico, de sua dimensão contextual, como o horizonte cronotópico, temático e axiológico; e a segunda apresenta a dimensão linguístico-enunciativa, com enfoque no tema, na construção composicional e no estilo.

2. A DIMENSÃO CONTEXTUAL DO SEMINÁRIO ACADÊMICO-CIENTÍFICO

Esta investigação analisa a prática do seminário na universidade, entendido como um fenômeno social, cujo contexto de produção insere-se no campo de atividade acadêmico-científica. Materializa-se, por meio da organização de uma apresentação, que pode mesclar o oral e o escrito, a partir de um tema delimitado, com abordagem orientada, geralmente, por um mediador docente. Na perspectiva adotada, a ação discursiva é o elemento precípua à construção das relações sociais no âmbito universitário, espaço do estudo.

O seminário pode ser considerado um hipergênero, uma vez que, para a efetivação da sua prática, não é construído isoladamente (BONINI, 2011), porque os seminaristas valem-se da

produção discursiva oral, bem como de outros recursos enunciativos, como apresentação de slides em multimídia, resumos e sínteses em forma de *handout*,⁸ entre outros gêneros que podem ser associados para produzir uma unidade de sentido (STORTO; FONTEQUE, 2018).

Logo, nesta reflexão, procura-se tratar o fenômeno, sob a óptica da LA, a partir de uma abordagem crítica que perceba o entorno pesquisado com maior preocupação social e cultural, buscando a realização de modificações que possam acrescentar à realidade vivida no contexto acadêmico-científico. Como defende Pennycook (1998), “[...] uma linha de trabalho que procure sempre tanto criticar quanto transformar; que busque envolver-se num projeto moral e político que possibilite a realização de mudanças.” (PENNYCOOK, 1998, p. 25).

Nesse prisma, é preponderante refletir acerca da dimensão contextual de um enunciado, a qual corresponde a sua situação de produção. Todo e qualquer discurso pressupõe aqueles que o antecedem e todos os que os sucederão. Bakhtin (2003) declara que

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 98).

⁸ *Handout* - substantivo de origem inglesa cujo significado, denotativo, equivale a folheto: “2 a piece of paper with information given to people who are attending a lesson, meeting etc [...]” (LONGMAN, 1995 [1978], p. 645) -, é um gênero discursivo escolar-acadêmico que corresponde, no hipergênero seminário, à síntese do conteúdo da apresentação oral e escrita dos seminaristas. Nessa sinopse, expõem-se os tópicos principais abordados no trabalho de seminário, utilizando o *handout* como orientador da apresentação e/ou material de apoio ao público, um folheto para a leitura durante a exposição dos seminaristas. Por ser conciso, geralmente ocupa o espaço de uma página, podendo ser materializado em forma de infográfico, por exemplo.

Essa perspectiva implica a incorporação e o encontro de vozes em um espaço e um tempo sócio-histórico-cultural específico. Há, assim, a alternância dos sujeitos falantes que compõem o contexto do enunciado, visto, pelo Círculo, como enunciado concreto, histórico e social.

No viés adotado, a prática discursiva é o elemento precípua à construção das relações sociais no âmbito dos letramentos acadêmico-científicos, com foco no estudo do seminário. Há, nas atividades desenvolvidas, a recíproca relação entre os partícipes e o objeto de estudo, com mediação de um responsável pela condução das ações. É uma relação triádica, em que o social e o individual caracterizam os três elementos constitutivos: o seminarista, o mediador da interação e o conteúdo. Nenhum deles é neutro, pois são condicionados pelo contexto de produção em que se inserem, criando uma feição para a aprendizagem de acordo com seus princípios, sua ideologia, sua cultura, seu meio social, sua prática política e econômica.

2.1 Campo de atividade humana do seminário acadêmico-científico

Conforme Bakhtin, os diferentes campos de atividade humana são ligados ao uso da língua, sendo tão multiformes quanto o próprio caráter heteroglóssico, polifônico e dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2016 [1979]). Entende-se, na perspectiva do Círculo, por campo de atividade humana, os espaços sociais ideologicamente demarcados em que os gêneros, relativamente conformados, manifestam-se. Conforme Brait (2007),

[...] cada esfera [campo de atividade humana] conhece gêneros apropriados a suas especificidades. A esses gêneros correspondem determinados estilos. Uma dada função, seja ela científica, técnica, religiosa, oficial, cotidiana, somada às condições específicas de cada uma das esferas da comunicação, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista

temático, composicional e estilístico. Aqui, sem dúvida, se pensamos no estágio atual da construção do conhecimento, em nossa cultura e nos círculos acadêmicos em geral, certamente saberemos apontar alguns gêneros e as coerções que determinam sua temática, sua forma composicional e seu estilo. Mas saberemos, também, em meio às estabilidades, apontar o que há de marca autoral em artigos, monografias, teses, aulas expositivas, seminários, conferências. (BRAIT, 2007, p. 89).

Nesse contexto, pode-se compreender a comunidade de prática acadêmica, como um organismo vivo, articulado, em seu cronotopo, por meio da contínua busca de seus membros por objetivos comuns. É natural do ser social engajar-se em atividades e interações para o aprendizado: “À medida que o tempo passa, essa aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem tanto a busca de nossos objetivos quanto as relações sociais concomitantes. Essas práticas são, portanto, propriedade de um tipo de comunidade... as *comunidades de prática*.” (WENGER, 1998, p. 45).

Dessa forma, uma comunidade de prática amplia-se a partir de seu dinamismo e renovação, com a inserção e formação de novos membros, os quais aprendem gradativamente o seu papel nesse organismo e como participar efetivamente das atividades desse grupo social. Nesse sentido,

[...] o convívio social é fundamental para a efetivação da aprendizagem. Muitas comunidades de prática podem se caracterizar pela apropriação do conhecimento de modo empírico, mas uma atividade teórica como as desenvolvidas em disciplinas acadêmicas também caracteriza uma prática. Isso porque os membros experientes ensinam a prática apreendida interativamente, proporcionando a perpetuação da comunidade. Logo, *prática* pode ser definida como um conjunto de formas de atividades convencionadas socialmente em um campo específico de ação humana [...] (KRAEMER, 2014a, p. 96).

As práticas são articuladas por meio do discurso, em que os elementos constitutivos e orgânicos são relativamente estáveis,

com atividades, sujeitos, relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, forma de consciência, valores, ideologias, entre outros fatores que se imbricam e constroem o momento enunciativo: “Esses elementos que se interligam por meio de métodos próprios, dialeticamente, ao serem compartilhados no grupo, propiciam um padrão que fundamenta e atribui sentido às ações dos participantes em relação às necessidades específicas de cada esfera de atividade.”(KRAEMER, 2014a, p. 96).

Além disso, a comunidade mobiliza recursos, por meio de conhecimentos específicos decorrentes das idiossincrasias de cada área do saber. Logo, “Por analogia, podemos pensar que cada disciplina ou área do saber que compõe o universo acadêmico de pesquisa e ensino nas universidades corresponde a uma grande comunidade de prática, compreendida de unidades menores, organizadas em rede.” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 137).

Na comunidade de prática acadêmico-científica, em âmbito universitário, o seminário é uma atividade materializada em gêneros orais, escritos e multimodais, que pressupõe o engajamento nas ações discursivas que organizam a interação entre os profissionais, em formação inicial, continuada ou permanente de cada área disciplinar. Os letramentos acadêmico-científicos, portanto, tornam-se um objetivo e um desafio para os estudantes comprometidos com a aprendizagem profissional a qual se caracteriza como uma prática social.

2.2 Tempo histórico e espaço social do seminário acadêmico-científico

Em sua raiz etimológica, *seminário*, do latim (*sēminārīum*), apresenta o significado associado a *semear*, plantar, disseminar, propagar (CUNHA, 2007; STORTO; FONTEQUE, 2018). Na derivação de sentido, para a atualidade e o contexto da esfera acadêmica, pode-se entender que seminário é um espaço social de compartilhamento de informações, de disseminação de ideias, de

produção de conhecimento, de cultivo de saberes por parte de seus partícipes *seminaristas*.

O ambiente universitário europeu, no final do século XVII, é um dos espaços de origem do seminário que se tem ciência, visto como uma prática discursiva que propicia, em seus fundamentos, a formação de mestres e o estímulo e guia de seus discípulos, consolidando-se primeiramente na graduação e, em meados do século XIX, na pós-graduação (MEIRA; SILVA, 2013; ALTHAUS, 2011). Esse evento de letramentos é considerado, na época, uma oportunidade de apropriação do conhecimento científico, de métodos sistematizados de estudo investigativo e de colaboração intelectual.⁹

A arquitetura do seminário, em seu princípio, inspirado nos debates gregos dos filósofos da Antiguidade - em que *a arte de bem falar* de maneira *erudita* é muito valorizado -, evidencia, também, a prática da oratória e oportuniza aos participantes universitários - reunidos ao redor de uma mesa, com o intuito de apresentar o resultado de processos de leitura de material teórico ou prático, mediados pelo professor - a geração de comentários, discussões e debates acerca de um tema específico (ALTHAUS, 2011). Nesse sentido, é importante entender que as ações de linguagem estão sempre inseridas em um contexto e

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por frases isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 283).

Nesse viés, em relação às formas discursivo-enunciativas, Magalhães (2009) defende que nos discursos emergem três

⁹ O evento de letramentos é entendido como uma situação particular em que se evidenciam processos de leitura e de escrita ligadas a práticas de natureza cultural e social (KRAEMER; LONGARETTI, 2019).

momentos que denotam a postura do enunciador em sua produção linguística: a apresentação dos objetivos que o enunciador deseja alcançar, a escolha de temas e de conteúdos, a organização de espaço e de tempo e a noção de interação comunicativa; a maneira como o discurso se orchestra, a fim de alcançar o seu propósito no contexto situacional no qual está inserido; além dos mecanismos textuais e enunciativos utilizados pelo produtor do discurso, no intuito de materializar sua linguagem.

Logo, o seminário acadêmico-científico, na contemporaneidade, mantém os princípios de sua origem, objetivando ações discursivas, relacionadas à interação entre os pares de uma comunidade de prática específica, para a construção e a propagação de conhecimentos, a troca de experiências, a socialização de estudos com caráter de revisão bibliográfica ou divulgação científica, a avaliação de conteúdos, entre outros propósitos. Os temas desenvolvidos podem originar-se na tríade universitária ensino, pesquisa e extensão, além disso, em termos de espaço social, a prática pode estender-se em diferentes níveis, em salas de aula da graduação à pós-graduação, e em variados eventos acadêmico-científicos.

2.3 Interlocação e papéis sociais do seminário acadêmico-científico.

No que tange à autoria, o seminário acadêmico-científico, como enunciado real, é produzido coletivamente, em uma instituição de ensino superior, com a participação de:

a) *seminaristas* (discentes que podem apresentar prática individual ou em equipe);

b) *mediador* (geralmente um docente), que gesta as atividades, organizando a arquitetura do evento, com o estabelecimento da temática, do material didático-pedagógico de apoio teórico e prático; da formação das equipes, do cronograma, do tempo de apresentação, dos objetivos a serem alcançados, do processo de análise dos resultados, entre outras possibilidades;

c) *público* (discentes que assistem aos colegas em suas exposições).

Nesse prisma, a circulação do seminário pode ser considerada restrita. Contudo, esses sujeitos, ao se inserirem em um evento acadêmico-científico, por exemplo, com o intuito de socialização de resultados investigativos, ampliam o escopo de circulação de seus textos.

As representações dos partícipes dessa prática discursiva são impregnadas de conhecimentos, de percepções, de prescrições, de juízos de valor, instituídas por meio da heterogeneidade das ações sociais, porém reformuladas em sua formação intelectual e em sua práxis cultural. Logo, essas ideias conceituais propiciam uma imagem de si e a construção de sentidos que orientam os modos de apropriação dos saberes, bem como as resoluções condutoras do exercício educacional. Ao analisar os discursos materializados no seminário acadêmico-científico, é possível compreender qual é o objetivo que o condiciona, qual é a percepção que os educandos elaboram sobre si e seus pares no tocante ao seu potencial de ação, à sua vontade de agir, bem como aos motivos que o levam a fazê-lo.

Nesse sentido, pode-se, ainda, no que tange à formação de equipes no seminário acadêmico-científico, identificar o papel do:

a) *seminarista organizador*: discente(s) incumbido(s) de gerir as tarefas e seus integrantes. Geralmente a atribuição do organizador é de: agendar as reuniões prévias para a planificação e preparação do seminário; coordenar a busca de material que subsidie a produção de conteúdo; designar as tarefas de cada membro da equipe; estabelecer o tempo de exposição oral de cada um, entre outras ações. Essa experiência de gestão da atividade contribui para a promoção de liderança, de proatividade e de autonomia do desenvolvimento de ações acadêmico-científicas;

b) *seminarista apresentador*: discente(s) que expõem(m) os tópicos de estudo programados pela equipe, com a preocupação de que a materialização do discurso seja efetivada de maneira situada, de acordo com o contexto de produção da fala (horizonte cronotópico, temático e axiológico), demonstrando adequação ao

momento discursivo (construção composicional e estilo), com clareza na ordenação das ideias, coerência, coesão, precisão e correção linguística;

c) *seminarista redator*: discente(s) encarregado(s) de anotar as ponderações, os comentários, as avaliações do público e do mediador do seminário, de maneira a garantir a responsividade decorrente da interação discursiva, após o debate. O papel do seminarista redator é bastante importante, inclusive, no *plenário*, em que se podem apresentar as conclusões de todas as equipes, após as exposições dos grupos.

d) *seminarista debatedor*: discente(s) que atua(m) como assistência, auditório, público que participa do seminário e que interage em cada apresentação, com fins responsivos. Pode(m) realizar intervenções, após a apresentação, ao perguntar, pedir esclarecimentos, contra-argumentar, reforçar argumentos, sugerir contribuições, entre outras possibilidades.

Dessa forma, os seminaristas, ao divulgarem seus propósitos discursivos, devem atentar aos seus interlocutores preferenciais: seus pares acadêmicos, seus mestres, os que apresentam interesse na interlocução, com fins pré-determinados pelo mediador do evento. Este, por sua vez, também tem seu papel social de analisar o processo da enunciação em desenvolvimento, conforme os critérios acordados no contexto de produção do seminário. Todos os partícipes dessa prática de letramentos precisam estar cientes da situação de produção e de recepção do seminário, para a compreensão responsiva dos enunciados ali decorrentes.¹⁰

¹⁰ O Círculo de Bakhtin entende por responsividade uma exigência das práticas sociais de interação (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]), constituindo-se uma propriedade dos enunciados de permitir e exigir que lhe seja dada uma resposta, a partir de exemplos de diálogos orais ou escritos (MENEGASSI, 2009).

3. A DIMENSÃO LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVA DO SEMINÁRIO ACADÊMICO-CIENTÍFICO

Quanto ao que se refere ao método do estudo dos enunciados, considerado um evento concreto, situado em um contexto de produção social, histórico e cultural específico, o Círculo preconiza que se investiguem

- 1) [as] formas e [os] tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- 2) [as] formas dos enunciados ou [os] discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
- 3) partindo disso, [a] revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. A evolução real da língua também ocorre na mesma ordem: a comunicação social se forma (fundamentada na base), nela se criam a comunicação e a interação verbal e nessa última se constituem as formas dos discursos verbais e, por fim, essa formação se reflete na mudança das formas da língua. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 220–221).

Logo, o método sociológico orienta iniciar-se o estudo de gêneros por meio

- a) da condição de produção do discurso, na qual se evidencia o *campo de atividade humana* como forma de organização e de distribuição dos papéis sociais, bem como o conceito de cronotopia;
- b) do horizonte social no qual se inserem aqueles que fazem parte intrínseca do processo de interlocução: quem o locutor privilegia em sua discursividade;
- c) da apreciação valorativa dos parceiros de interlocução (relações sociais, institucionais e interpessoais), por meio da qual o produtor cria expectativas, determinando aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do discurso.

Assim, na perspectiva bakhtiniana, é sempre reiterado que os discursos constituem-se por três dimensões imprescindíveis e

indissociáveis: o tema – conteúdo ideologicamente conformado – que se materializa por meio de textos; a forma composicional, da qual emanam os elementos estruturais comunicativos e semióticos que organizam os textos; o estilo, correspondendo às marcas linguísticas, com seus recursos lexicais e gramaticais, selecionados conforme a posição enunciativa do produtor do texto.

Essas três dimensões são parametrizadas pela situação de produção dos enunciados e, principalmente, pela apreciação valorativa do produtor do texto, dentro de um contexto de produção específico:

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetal. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais.

O segundo elemento do enunciado, que lhes determina a composição e o estilo, é o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado. [...] A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for o objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo. [...] As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes. (BAKTHIN, 2003, p. 289-290).

Com efeito, após empreender o foco desta reflexão na dimensão contextual do seminário acadêmico-científico, passa-se ao estudo de sua dimensão linguístico-enunciativa, a partir das marcas relativamente estáveis de natureza orgânica, caracterizada pelo conteúdo temático, construção composicional e estilo.

3.1 Conteúdo temático do seminário acadêmico-científico

O conteúdo temático, para o Círculo, é entendido como o *objeto de sentido do enunciado concreto* - diretamente conformado pela *intenção discursiva* dos participantes da interlocução -, que se combina com o seu aspecto semântico-objetivo em uma unidade indissolúvel, vinculando-o à situação concreta da “[...] comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com seus participantes pessoais, com as suas intervenções – enunciados antecedentes.” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 282).

Inserido no conteúdo temático, está o tema que “[...] é um termo de grande riqueza sugestiva [, mas] que não se confunde com ‘assunto’: pode-se falar de um dado assunto e ter outro tema; logo, *tema* é o tópico do discurso [...]” (SOBRAL, 2009, p. 173), relaciona-se à enunciação concreta, sendo a unidade holística garantidora de seu significado. O conteúdo temático é constituído por elementos linguísticos, de ordem natural, orgânica, material (interna, metalinguística), no âmbito da compreensão do significado; e de ordem enunciativa, contextual (externa, epilinguística), no âmbito da construção de sentidos (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; MEDVIÉDEV, 2012[1928]). Assim:

Medviédev (2012, p.193) afirma que “[...] o gênero é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado.” Isso significa que para compreender o todo que envolve o gênero, ou seja, o enunciado concreto que o atualiza, é preciso considerar sua dupla orientação: interna e externa (MEDVIÉDEV, 2012). Não se deve, portanto, olhar para forma composicional, estilo e conteúdo temático como elementos separados e separáveis. É preciso compreender a determinação interna e temática do gênero, assim como entender os fatores de espaço e tempo que o constituem. Isso porque, conforme Medviédev (2012, p.199), “[...] é possível entender determinados aspectos da realidade apenas na relação com determinados meios de sua expressão. Por outro lado, os meios de expressão podem ser aplicados somente a certos aspectos da realidade.” Desse modo, não se pode ignorar, na compreensão de um gênero, a realidade para a

qual ele aponta e da qual faz parte e constitui. (STORTO; BRAIT, 2020, p. 04).

O conteúdo temático, portanto, na interação discursiva, responde, à semelhança da linguagem, a duas faces:

- a. uma formal, em que prevalece o sistema *linguístico*, de significação apreendida, de função referencial-informativa, com predomínio da acepção dicionarizada das palavras e das expressões, atuando como *signos neutros*;
- b. uma discursiva, em que se evidencia um sistema *translinguístico*, que transcende a significação e serve à produção de sentido, com caráter social e histórico de intercâmbio comunicativo, a partir das manifestações de intencionalidade do sujeito, inseridas nos processos ideológicos do *discurso*, em que as palavras e as expressões equivalem a *signos sociais*. (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 64).

Entende-se, pois, que a escolha do conteúdo temático e da delimitação do tema para o seminário acadêmico-científico estão intrinsecamente ligadas à intencionalidade do seu contexto de produção. Dependendo do propósito enunciativo, da área disciplinar inserida no campo de atividade universitária, do tempo histórico e do espaço social, do meio de circulação, da informatividade, da autoria, da interlocução, dos papéis sociais dos partícipes dessa prática social, da ideologia presente na interação, o conteúdo temático terá um enfoque específico e definido pelos idealizadores, sendo compreendido e aceito pelos seminaristas.

3.2 Construção composicional do seminário acadêmico-científico

A maneira como o discurso se orchestra, com o intuito de alcançar o seu propósito no contexto situacional no qual está inserido, remete à organização da construção composicional do discurso, proposta por Bakhtin (2003 [1979]) como *forma típica do enunciado*,

O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero, a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. Daí a possibilidade das expressões típicas que parecem sobrepor-se às palavras. Essa expressividade típica do gênero não pertence, evidentemente, à palavra enquanto unidade da língua, não faz parte do seu significado mas reflete apenas a relação da palavra e do seu significado com o gênero, isto é, enunciados típicos. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 293).

O seminário é constituído, em sua arquitetura retórica, geralmente por três etapas: a abertura, o desenvolvimento e o encerramento. Por meio da modalidade oral de linguagem,

a) na abertura, além do cumprimento ao público e da apresentação da autoria, é possível aos seminaristas explicitarem a ordem da exposição, a partir de, por exemplo, a identificação do tema de estudo, da delimitação temática, dos objetivos, da justificativa, da metodologia adotada e do aporte teórico que subsidia a reflexão ou a investigação;

b) no desenvolvimento, costumam-se apresentar os conteúdos ou tópicos que constituem a delimitação temática, a partir do discurso oral e de material de suporte escrito ou midiático;

c) no encerramento, é possível aos seminaristas realizarem uma síntese do apresentado, com principais considerações, resultados parciais ou finais da pesquisa sobre o tema, utilizando o resgate do discurso alheio e de autoridade, acrescentando, caso seja pertinente, o discurso de cunho autoral, com juízo de valor, ponderações e comentários a respeito da temática.

Também, após finalizar o conteúdo, é de praxe que se apresentem as referências que subsidiam o estudo, bem como os agradecimento pela leitura/escuta, além de oferecer espaço para a participação do público - os seminaristas debatedores -, bem como do mediador do seminário – docente responsável -, a fim de que

possam expor suas observações em caráter de ponderação ou de avaliação, de maneira responsiva.

Deve-se compreender que a interação discursiva, mediada pela palavra, tem uma perspectiva infinita de elos de linguagem, que se consolidam pelas posições sociais dos interactantes, em função do meio social em que vivem. Nesse percurso, a linguagem assume um papel de relevância, não só porque as interações se realizam por meio dela, mas também porque o pensamento abstrato se constitui e evolui nesse processo.

É desse contexto que surge o conceito de dialogia. Na perspectiva sociológica da linguagem, o diálogo permite a troca de experiências entre as pessoas, entre as gerações, estabelecendo a interação com o outro, pelo fato de os homens compartilharem conhecimentos, valores, sentidos, seu modo de ser e de pensar.

Logo, a linguagem pressupõe um processo de compreensão *responsiva*, de acordo com a necessidade de interação dos sujeitos nos diferentes campos de atividades humanas. Por isso, Bakhtin (2003) considera que toda compreensão do enunciado é de natureza responsiva, “[...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2003, p.271).

Quando enunciamos, dirigimo-nos a outrem e a palavra é proferida em função deste: caso se trate de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais ou afetivos. Essa orientação da palavra em função de outro tem uma importância vital para a concepção de linguagem como interação, uma vez que toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Constitui justamente o produto da interação do enunciadador e do coenunciador.

Nesse sentido, tudo o que é criado pelo autor, materializando-se na linguagem, está relacionado ao que Bakhtin (2003) denomina como *elos subsequentes da comunicação discursiva*, imbricados no

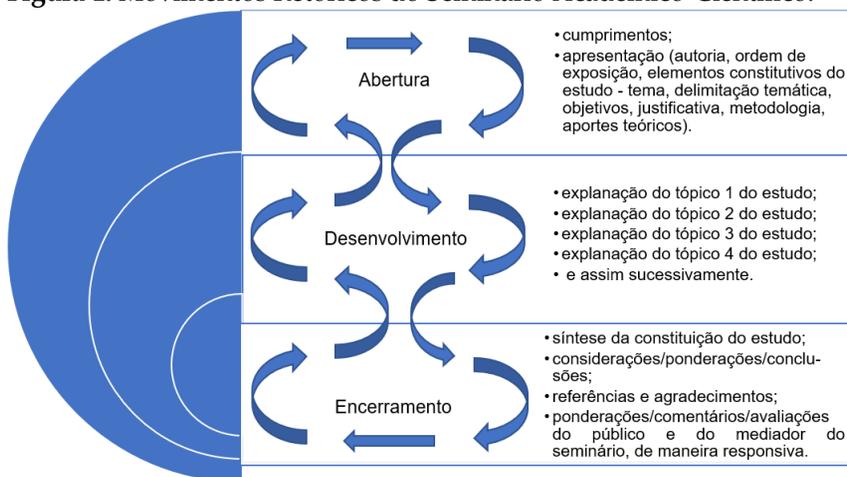
conceito de responsividade, um dos critérios de conclusibilidade específica do enunciado:

[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2003, p.301).

Em se tratando de conclusibilidade – aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso -, pressupõe-se que o leitor/ouvinte ocupe em relação a ele uma posição responsiva, uma vez que é possível para o interlocutor: exauri-lo, como objeto e como sentido, pelo fato de identificar uma ideia definida presente nele; perceber a intenção discursiva do discurso e, por meio dela, compreender a sua forma típica composicional e de gênero de acabamento (Bakhtin, 2003).

Assim, os movimentos retóricos do seminário acadêmico-científico, relativamente estáveis e discursivamente dialógicos e dialéticos, podem ser sintetizados na Figura 1:

Figura 1: Movimentos Retóricos do Seminário Acadêmico-Científico.



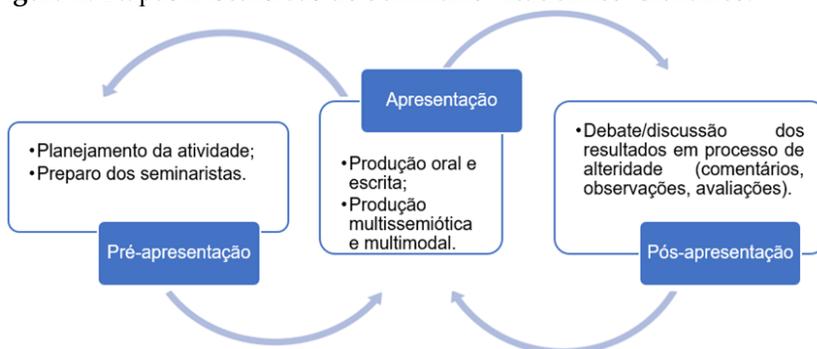
Fonte: Elaboração da autora, com base em Storto (2020).

Vale frisar que a fase de materialização do seminário acadêmico-científico é precedida por uma etapa de planejamento e preparação, em que, por exemplo: delimita-se o tema da apresentação, estabelecem-se os objetivos, elabora-se a justificativa, escolhe-se a metodologia, desenvolve-se o conteúdo temático por meio da escrita, produz-se o material que subsidiará a exposição (apresentação em plataforma multimídia, *handout*, roteiro de fala, entre outras possibilidades), prepara-se o discurso na modalidade oral.

Nesse processo, espera-se que haja auxílio do mediador do seminário, exercendo papel importante no processo de revisão e de reformulação da apresentação, caso necessite, até resultar em uma versão final dos gêneros que o integram. Após a explanação, essa etapa é sucedida pelo processo de produção de comentários, observações, questionamento, contra-argumentações, podendo ser também, uma etapa avaliativa. Nos dois momentos (pré e pós-apresentação), a ênfase maior é no processo de responsividade

ativa, com a possibilidade de diálogo mais intenso com os pares e com o mediador do seminário acadêmico-científico:¹¹

Figura 2: Etapas Discursivas do Seminário Acadêmico-Científico.



Fonte: Elaboração da autora, com base em Storto (2020).

Na fase pré-apresentação, os seminaristas geralmente se reúnem, quando atuam em equipe, realizando investigações na literatura técnica da área disciplinar em que desenvolverão o estudo, podendo apresentar conteúdo teórico ou teórico-prático, dependendo do objetivo da proposta. Também, é o momento de realizar a arquitetura da exposição, com a síntese do estudo, segmentação das partes, atribuição de tarefas (em caso de trabalho em equipes), preparação de recursos multimidiáticos (uso de plataformas de produção de slides, vídeos, *handout*), ensaio preparatório (prévia da apresentação entre os colegas da equipe) entre outros.

Essa etapa é fundamental para que o material produzido seja testado, as estratégias discursivas preparadas, o tempo de

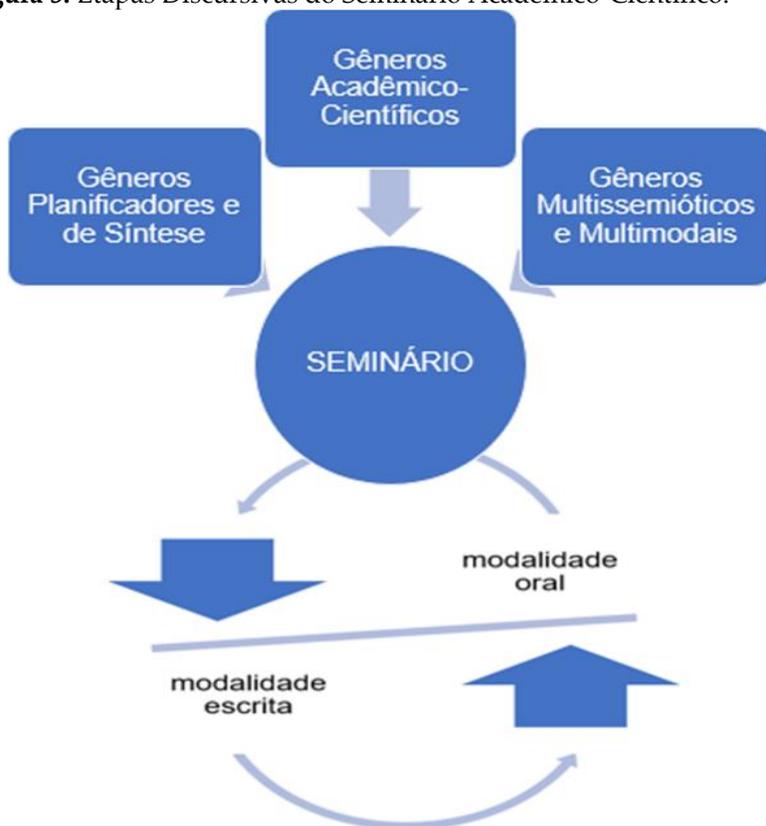
¹¹ “De acordo com Menegassi, têm-se três formas de materialização da responsividade: a imediata, a passiva e a silenciosa (MENEGASSI, 2009). A primeira corresponde a uma manifestação ativa, ou seja, trata-se de apresentar ao locutor uma devolutiva. Em relação à segunda, esta não precisa ser, necessariamente, verbalizada com uma resposta, pode ser um ato ou cumprimento de um pedido, solicitação e, até mesmo, uma ordem. Já a terceira, concerne a um efeito retardado de resposta a um determinado enunciado, não ocorrendo na troca verbal.” (PARDINHO; SALVINI; KRAEMER, 2020, p.159).

apresentação adequado, em uma pré-testagem, a fim de garantir eficiência na produção e eficácia no resultado da interação no seminário, asseverando maior segurança na performance dos seminaristas, para a clareza da exposição, que pressupõe concisão das ideias, precisão discursiva e adequação linguística ao momento da enunciação (tanto na modalidade escrita quanto oral).

Na fase pós-apresentação, institui-se o momento em que o mediador do seminário propõe ponderações, comentários, contra-argumentação, observações e avaliações (com menção a aspectos favoráveis e a pontos de melhoria, caso seja necessário) acerca da exposição, permitindo também, em geral, que o público possa manifestar-se em relação à proposta de estudo, com possibilidade de interação dialógica com os seminaristas. Essa dinâmica dependerá do contexto de produção do seminário, das intencionalidades do intercâmbio discursivo, do campo de atividade, da situação cronotópica, do suporte e veículo da comunicação, dos atores sociais envolvidos, da temática e da própria relatividade enunciativa do seminário.

A partir desses fatores, constrói-se a arquitetura composicional do seminário e de seu estilo, em movimentos retóricos que possibilitem a compreensão do significado e a construção dos sentidos da enunciação. Ressalta-se essa organização discursiva, por meio da imagem a seguir:

Figura 3: Etapas Discursivas do Seminário Acadêmico-Científico.



Fonte: Elaboração da autora, com base em Storto (2020).

Assim, entende-se que o seminário acadêmico-científico revela-se em uma tecitura de diferentes fios condutores, por meio da interação de gêneros discursivos diversos que compreendem: o conhecimento de divulgação acadêmico-científica (resenhas, ensaios, entrevistas, reportagens, artigos, monografias, dissertações, teses, entre outros); o planejamento e a síntese, como roteiro de apresentação e *handout*; multissemioses e multimodalidades (imagens, gráficos, infográficos, mapas conceituais, vídeos, *podcast*, *vodcast*, *vlogs*, entre outros), com movimentos enunciativos de modalidade escrita e oral, em uma

relação de complementaridade (MARCUSCHI, 2008), de maneira dialógica e dialética.

3.3 Estilo do seminário acadêmico-científico

Para Bakhtin, no que tange ao estilo,

[...] o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado. O sistema da língua é dotado das formas necessárias (isto é, dos meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas. Portanto, o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 296).

Para se entender melhor essa questão conceitual, é preciso, em princípio, considerar que

Os estudos do Círculo de Bakhtin a respeito do discurso e a sua reflexão acerca da língua como atividade, não como sistema, apontam para três eixos: a questão da unicidade e da eventicidade do Ser; o tema da contraposição *eu/outro*; o componente axiológico intrínseco ao existir humano. Esses pilares são tratados pelos filósofos russos sob um prisma sociológico, de relações entre a linguagem e a sociedade, inseridas em um contexto histórico, cultural e ideológico. (OHUSCHI; KRAEMER, 2022, p. 83).

Assim, o conceito de estilo, para o Círculo, apresenta um foco discursivo, constituído pelos usos da língua, inserida em contexto social, histórico e cultural situado, no qual os sujeitos que atuam nessas relações dialógicas, em determinado campo de atividade humana, interagem. Além disso,

O estilo é ainda definido como unidade instituída pelos artifícios usados para compor forma e acabamento ao sujeito e ao seu mundo, bem como pelos recursos determinados por esses procedimentos, a fim de elaborar, adaptar e superar um dado material, apresentando, em primeiro lugar, uma visão de mundo.

Na visão do Círculo, o estilo não considera apenas palavras, mas valores da vida, pois está impregnado de atitude avaliativa do autor, a entoação. Esse juízo de valor é o próprio enunciado, em seu todo, carregado de expressividade, em contato direto com a vida, a estabelecer interação entre os interlocutores, o que configura seu caráter social. Por isso, o estilo é definido como o conjunto dos processos de formação e acabamento do enunciado, tanto do homem, quanto do seu mundo. Nesse viés, a atitude avaliativa do interlocutor também é essencial e determinante no estilo de um enunciado, haja vista que é em função do outro que se estabelece o diálogo. Essa atitude avaliativa é determinada por um grupo social, uma vez que o estilo confere vida ao discurso, traz para si as indicações externas, correlaciona seus elementos próprios com os elementos do contexto alheio. (OHUSCHI; KRAEMER, 2022, p. 83-84).

Logo, em se tratando do seminário como um gênero da oralidade - considerada uma prática social de interação discursiva que pode se apresentar sob variadas formas enunciativas com realidade sonora (MARCUSCHI, 2008) -, mas por se encontrar em um campo de atividade acadêmico-científica, insere-se em um contexto de produção de fala mais formal, uma vez que envolve uma situação pública, mediante uma comunidade de prática educacional.

Deve-se ressaltar que a modalidade do seminário acadêmico-científico não estabelece uma relação com a escrita de substituição ou de exclusão, mas de completude, em um *continuum* (MARCUSCHI, 2008) de formas arquitetônicas e composicionais decorrentes de enunciados reais, de práticas sociais. Dessa maneira,

Ao se desenvolverem as situações orais formais, perpassadas pela escrita, agregam-se valores [às] modalidades, desconstruindo-se a noção de divergência e de oposição. Assim se enquadram as práticas

de debate, entrevista e seminário realizados no contexto de sala de aula, pois, essencialmente orais, são alicerçadas por textos escritos que [conduzirão] e [formalizarão] os momentos, além de outros critérios apresentados pela própria situação comunicativa. (MEIRA; SILVA, 2013, p. 02).

O discurso oral aproxima-se, o quanto possível, do padrão da escrita, valorizando a variante de maior prestígio, em função do campo de atividade humana a que pertence. Privilegia-se, portanto, o poder de síntese, a clareza na explanação, a coesão e a coerência discursiva, a precisão vocabular, a escolha de léxico técnico e especializado. Também, o estilo selecionado deve estar de acordo com a temática, com o espaço social de veiculação, com a intencionalidade e com os papéis sociais assumidos no evento comunicativo, a fim de que provoque a responsividade almejada.

Nesse sentido, vale ressaltar que a análise atenta do processo de materialização do discurso possibilita identificarem-se as tendências sociais estáveis próprias da apreensão ativa do discurso alheio o qual se manifesta nas formas da língua. O mecanismo desse processo encontra-se nos falares de uma comunidade linguística: dependendo da situação de produção, do horizonte social, da apreciação valorativa e da temática, os sujeitos escolhem os elementos da enunciação do outro que são considerados procedentes e contínuos nessa sociedade, tendo como fundamento a compreensão econômica, cultural, ideológica, política, entre outras, ali dominantes.

Além de toda enunciação ter seu propósito específico, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa, intensificando a ação das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso:

As condições de transmissão e seus objetivos apenas contribuem para atualizar aquilo que já se encontrava nas tendências da percepção ativa intradiscursiva, sendo que essas últimas, por sua vez, podem desenvolver-se apenas nos limites das formas de

transmissão do discurso presente na língua. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p.253).

Embora o processo não se efetive diretamente sob a forma, por exemplo, de discurso direto ou indireto, modelos estruturais usados para marcar a voz do outro, esses esquemas e suas variantes cristalizam-se no uso comum por serem consideradas eficientes para esse fim, exercendo, conforme Volóchinov (2017 [1929]), um poder regulador em relação ao processo de apreensão responsiva. Para o autor,

A língua não reflete oscilações subjetivo-psicológicas, mas inter-relações sociais estáveis dos falantes. Em diferentes línguas, em diferentes épocas, em diferentes grupos sociais, em contexto que variam conforme os objetivos, predomina ora uma, ora outra forma, umas ou outras modificações dessas formas. Tudo isso revela a fraqueza ou a força das tendências sociais de mútua orientação social dos falantes, das quais as formas são estratificações estáveis e seculares. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 253).

Por isso, pelo fato de a intencionalidade precípua do seminário ser apresentar, relatar, informar, explicar, descrever, defender um fato, um fenômeno, um ponto de vista, um juízo de valor, com fundamento em literatura especializada (teórica e científica) de uma área disciplinar específica, o *discurso alheio* torna-se evidente, principalmente, por ter força de autoridade, auxiliando na produção do enunciado.

Com isso, geralmente predomina nos seminários o *heterodiscurso* (BAKHTIN, 2017 [1930-1936]), uma vez que participam da enunciação os seminaristas, o mediador docente, o público (*seminaristas debatedores* que podem ter responsividade ativa) e as vozes de autoridade que emergem do discurso, as quais interagem em um processo de alteridade (STORTO, 2020). Essa constatação demonstra que os enunciados não são monológicos, são heteroglóssicos, plurivocais e, por vezes, polifônicos, prenes de respostas, e que o *discurso alheio* “[...] é o discurso dentro do

discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 249). Em razão disso,

Por extrapolar critérios meramente linguísticos, já que as relações dialógicas concernem ao campo discursivo, o estilo é estudo inovador sobre formas de materialização do discurso de outrem, em oposição à maneira mecânica e redutora com que eram tratados os discursos direto, indireto e indireto livre. Nesse sentido, consideram-se duas categorias: a) estilo linear: quando a citação do discurso alheio cria contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado, o que demonstra fraqueza do fator individual interno; b) estilo pictórico: quando a língua cria meios sutis e versáteis para permitir ao autor inserir suas réplicas e seus comentários – ou acentos de valor – no discurso do outro, o que tende a atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra. (OHUSCHI; KRAEMER, 2022, p. 85).

Nessa perspectiva, a ênfase, no seminário, está para o estilo linear, na impessoalidade do discurso, com escolha verbal e pronominal em terceira pessoa; léxico direcionado à área disciplinar delimitada e predomínio de substantivos abstratos, próprios do âmbito científico e de enunciados que privilegiam o discurso temático, não figurativo; além da ausência ou escassez de termos afetivos e adjetivações subjetivas (STORTO, 2020).

Outros aspectos de expressividade geralmente presentes, por se tratar também de uma produção discursiva emanada no momento da fala, são marcas de oralidade, como pausas, alongamentos, mudanças no tom de voz, repetições de termos ou expressões lexicais, uso de marcadores conversacionais, entre outros recursos prosódicos. Geralmente correspondem a estratégias de planejamento discursivo, em prol da reorganização diretiva das ideias, manutenção do turno de fala ou da interação, busca da adesão do interlocutor ou monitoramento da conversação (STORTO, 2020).

Contudo, ressalta-se que, em função da relatividade própria dos enunciados, essas são características voláteis e passíveis de

modificação, uma vez que o discurso depende de fatores situacionais relativos ao seu contexto de produção, da área disciplinar ou campo das ideias em que se insere, de seu cronotopo, de sua autoria e interlocução, intencionalidade, ideologia, temática e construção composicional:

A relação entre estilo e gênero do discurso é indissolúvel, ocorre um vínculo entre ambos. Os gêneros, em todas as áreas do conhecimento humano, apresentam, em sua arquitetura, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Eles refletem as condições e as finalidades particulares de cada espaço discursivo, ao se fundirem no todo do enunciado. A escolha lexical contribui para a construção de sentidos do enunciado, ligada diretamente ao conteúdo temático ideologicamente conformado, ao contexto de produção (à finalidade discursiva, à ideologia, ao perfil do público-alvo a que se destina entre outros) e à construção composicional: os elementos semióticos, a categoria (modalidade) retórica, o *layout*, entre outros. (OHUSCHI; KRAEMER, 2022, p. 84).

Logo, embora possa haver predomínio do estilo linear em determinadas situações comunicativas envolvendo o seminário, em outras, o estilo pictórico poderá prevalecer, dependendo da intencionalidade e dos propósitos do discurso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

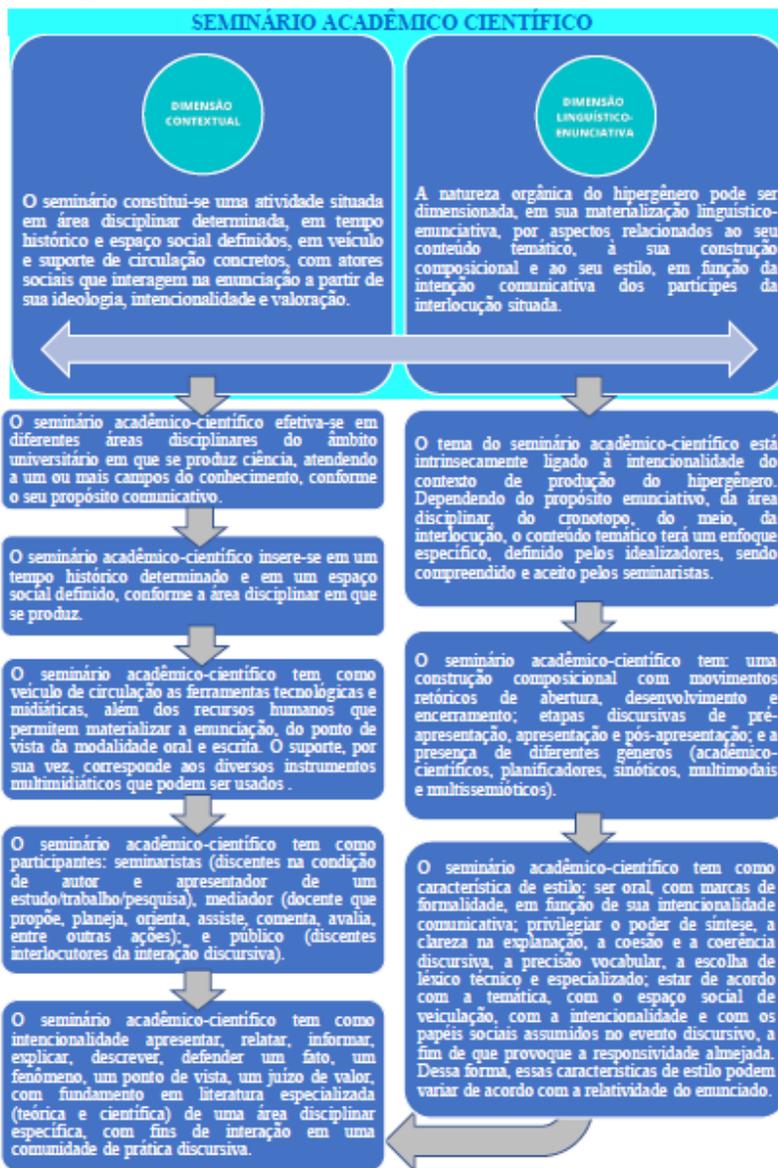
A enunciação dialógica, para o Círculo de Bakhtin, é considerada todo ato discursivo, único e não reiterável, produzido pelas interações sociais (BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2017 [1979]). O gênero, então, é visto como um enunciado relativamente estável, que circula (e é produzido) pelas diferentes áreas de atividades humanas, o qual se caracteriza pela dimensão: do conteúdo temático, objeto de sentido, avaliativamente construído; da construção composicional, com elementos de estrutura comunicativa e semiótica; do estilo, em que se manifestam os recursos linguístico-expressivos de regularidade do gênero.

Essas dimensões são indissociáveis entre si, bem como as condições de produção de um texto de determinado gênero: da esfera de comunicação a que pertence, de seu cronotopo, de sua modalidade linguística; das diferentes relações que estabelecem autor/leitor/ouvinte e seu papel social, profissional, interpessoal; da intenção comunicativa, subsidiada pela apreciação valorativa em relação à temática e aos participantes da interação; do local de circulação.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre as marcas que repercutem as vozes discursivas, relacionadas às condições de produção e ao conteúdo temático, as quais materializam a apreciação valorativa do objeto de sentido no discurso, é de extrema importância. Como a bivocalidade não existe fora do contexto de produção do enunciado, sendo que todo e qualquer discurso pressupõe aqueles que o antecedem e todos os que o sucederão, realmente, a materialização linguística está impregnada de escolhas, de juízos de valor, de afetividade, de subjetividade, uma vez que é social, histórica, cultural e ideologicamente conformada (BAKHTIN, 2003 [1979]).

Assim, neste capítulo, procura-se mapear as características do seminário acadêmico-científico, estudando seus elementos constituintes do âmbito situacional de produção e de sua materialização linguístico-enunciativa em prol dos letramentos para as práticas sociais, neste caso, da comunidade universitária. Diante disso, constrói-se um entendimento sobre sua arquitetura, a qual se procura sintetizar no Quadro Sinótico a seguir:

Figura 4: Quadro Sinótico do Seminário Acadêmico-Científico.



Fonte: Elaboração da autora.

Com efeito, entende-se que estudar o seminário torna-se preponderante, no campo de atividade acadêmico-científica, além

do ponto de vista de sua dimensão contextual, também da perspectiva de sua dimensão linguístico-enunciativa, porque esse enunciado verbo-visual, constituído de elementos multissemióticos e multimodais, é de grande aceitação no contexto universitário. Assim, é preciso (re)conhecer sua natureza constitutiva e orgânica, para construir o entendimento mais apropriado de sua arquitetura enunciativa, a fim de que se torne, além de uma estratégia discursiva de ensino, também um objeto de estudo, no intuito de ampliar os multiletramentos no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ALTHAUS, M.T.M. O Seminário como Estratégia de Ensino na Pós-Graduação. *In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 7 a 10 de novembro de 2011, Curitiba. **Anais**. Curitiba, PR: PUC/PR, 2011.
- BAKHTIN, M. M. (1930-1936). **Teoria do romance I: a estilística**. 1. reimpr. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. M. (1979). **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. (1979). **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BRAIT, B. Perspectiva Dialógica. *In: BRAIT, B.; SOUZA E SILVA; M.C. Texto ou Discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 09-12.
- BRAIT, B. Estilo. *In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 79-104.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

CAPELIN, P. T. C. **O Letramento Acadêmico e a Formação Inicial de Professores no Curso de Letras: um estudo documental com foco nas abordagens de escrita**. 2022. 152p. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2022.

CAPELIN, P. T. C.; KRAEMER, M. A. D e CASAGRANDE, S. Práticas de Leitura e de Produção de Textos na Esfera Acadêmica. In: KRAEMER, M. A. D.; PETERSEN, L. L. e GESSI, N. L. **Práticas Pedagógicas para a Reflexão Docente: diálogos e interfaces na educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 407-444.

CRISTÓVÃO; V. L. L.; VIEIRA, I. R. Letramentos em Língua Portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Revista Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 209-221, Florianópolis, set/dez, 2016.

CRISTÓVÃO, V. L. P.; VIGNOLI, J. C. S. **Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas**. Periódico Horizontes, USF, Itatiba, SP, Brasil. 2019.

CUNHA, A. G. da (1982). **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 3. ed., 3. reimpr. Rio de Janeiro, RJ: Lexikon, 2007.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: KLEIMAN, A. B.; CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KRAEMER, M. A. D.; LONGARETTI, R. B. Letramento acadêmico e formação do professor de língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 639-665, jul.-set. 2019.

KRAEMER, M.A.D.; LUNARDELLI, M. G.; COSTA-HÜBES, T.C.C. A linguagem e sua natureza ideológica. In: FRANCO, N.; ACOSTA, R.P.; COSTA-HÜBES, T.C.C. **Estudos Dialógicos da Linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. São Paulo: Pontes, 2020. p.63-88.

KRAEMER, M. A. D. Letramento Acadêmico/Científico e Participação Periférica Legítima: estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, v. 9, p. 92-110, 2014a.

KRAEMER, M. A. D. **Reflexão sobre o Trabalho Docente**: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica. Santa Rosa: FEMA, 2014b.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEA, M, R.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LONGMAN Dictionary of Contemporary English (1978). **The Complete Guide to Written and Spoken English**. 3. ed. England: Oxford University Press, 1975. p. 645.

MAGALHÃES, M. C. C. A Linguagem na Formação de Professores como Profissionais Reflexivos e Críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**: linguagem e reflexão. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 45-62.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- MEDVIÉDEV, P. N. (1928). **O Método Formal nos Estudos Literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.
- MEIRA, G. H. F.; SILVA, W. M. Seminário Acadêmico: mais que um gênero, um evento comunicativo. *In*: III Simpósio Internacional de Letras e Linguística – SILEL, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, MG: EDUFU, 2013.
- MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas & Letras**, v.10, n.18, p. 147-170, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. Tendências Atuais da Pesquisa na Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas no Brasil. **Letras**, Santa Maria, v. 4, p. 7-13, jul./dez. 1992.
- MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do Letramento Acadêmico por Engajamento em Práticas Sociais na Universidade. *In*: VIAN JR. O.; CALTABIANO, C. (Orgs.). **Língua(Gem) e suas Múltiplas Faces**: estudos em homenagem a Leila Bárbara. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.
- OHUSCHI, M. C. G.; KRAEMER, M.A.D. Estilo. *In*: PEREIRA, S. V. M.; RODRIGUES, S. G. C. (Orgs.). **Diálogos em Verbetes**. Coletânea Verbetes. noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 83-86.
- PARDINHO, J. A. O.; SALVINI, R.; KRAEMER, M.A.D. A Interação Discursiva e a Responsividade na Produção e na Reescrita de Textos. *In*: SILVEIRA, L.; SANTANA, W. K. F. (Orgs.). **Educação e Ciências Humanas**: reflexões entre desconfianças, a utilidade do inútil e a potência dos saberes. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos Anos 90. Tradução de D. E. Braga e M.C. dos Santos Fraga. *In*: **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Signorini, I.; Cavalcanti, C.C. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012. p. 11-32. (Estratégias de ensino)

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo, SP: Parábola, 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOBRAL, A. Estética da Criação Verbal. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p. 167-188.

STORTO, L. J.; BRAIT, B. Ensino de Gêneros Discursivos Oraís em Livros Didáticos de Língua Portuguesa. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v.62, p. 1-25, 2020.

STORTO, L. J.; FONTEQUE, V. S. Trabalhando a Oralidade: sequência de atividades para o ensino do seminário. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (Orgs.). **Propostas Didáticas para o Ensino da Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 135-156.

STORTO, L. J. Tratamento da Oralidade em Sala de Aula por meio do Gênero Seminário. In: LEITE, M. Q. **Oralidade e Ensino**. São Paulo, SP: FFLCH/USP, 2020. p. 238-271.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. 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. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p.69-92.

STREET, B. **Perspectivas Interculturais sobre Letramento.** Trad. Marcos Bagno. *Filologia, Linguística, Português*, n. 8, p. 465-488, 2006.

VOLÓCHINOV, Valentin (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Traduzido por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WENGER, E. **Communities of Practice: learning, meaning, and identity.** New York: Cambridge University Press, 1998.

O GÊNERO DISCURSIVO PROJETO DE PESQUISA

Rodrigo Acosta Pereira¹

Gabriela Debas dos Santos Clerisi²

Dada nossa compreensão inicial de que lemos e escrevemos textos-enunciados diversos na universidade e que, nos diferentes eventos de letramento, esses textos-enunciados se tipificam, tornando-se relativamente estáveis na forma de gêneros do discurso (Cf. capítulos iniciais), nos encaminhamos a discutir aspectos em torno do *projeto de pesquisa* sob a perspectiva do gênero. Com isso, objetivamos, neste capítulo, delinear considerações de ordem enunciativo-discursiva em torno do gênero *projeto de pesquisa* à luz de três instâncias: (1) sua finalidade discursiva, visando ao entendimento do que seja um projeto e sua intenção de dizer; (2) seu conteúdo temático, procurando identificar os elementos de que agencia para tematizar seu objeto discursivo e (3) seu estilo e sua composição, objetivando entender particularidades estruturais, estilísticas e gráficas enquanto texto-enunciado típico. Em suma, endereçamo-nos em reflexões envoltas ao evento de planejar uma pesquisa na esfera acadêmica por meio do gênero *projeto de pesquisa*.

1. A FINALIDADE DISCURSIVA DO GÊNERO PROJETO DE PESQUISA

Afinal, o que é um *projeto de pesquisa*? Para que serve um *projeto de pesquisa* na universidade?

Pesquisar faz parte da rotina de qualquer universitário. Embora não restrita à universidade, pois pesquisamos em

¹ Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

² Doutora em Linguística. Técnica Administrativa em Educação na UFPR.

diversos eventos de nossa vida social (por exemplo, os preços para a compra de um produto), a pesquisa, de modo geral, é uma prática central na vida universitária. Buscar informações, explorá-las, questioná-las, argumentá-las parece ser um caminho que resulta na prática de pesquisar, e o *projeto de pesquisa*, dentre outros textos-enunciados que nos utilizamos para a pesquisa, pode ser um caminho de sistematizar, organizar e planejar as ações em torno da pesquisa em tela. Técnica Administrativa em Educação na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Com isso, podemos compreender que **o projeto de pesquisa é um texto-enunciado típico da esfera acadêmica que tem por finalidade discursiva orientar a pesquisa**. Em outras palavras, **o projeto de pesquisa tem por fim sistematizar, organizar e normatizar as ações a serem executadas no evento da pesquisa**.

“Projeto de pesquisa é um texto que, além de determinar o problema, define e aponta detalhadamente o caminho a ser seguido e a ordem das atividades a serem realizadas para a construção de um trabalho de pesquisa científica.” (PESCUMA; CASTILHO, 2008, p. 19).

“Traçar objetivos, prever os passos necessários à realização das ações que nos levarão a alcançar os objetivos, decidir a ordem preferível em que esses passos devem ser desenvolvidos e identificar os objetos e pessoas necessários à realização das ações são todos elementos de um planejamento. [...] Comumente o planejamento de uma pesquisa é chamado de *projeto*.” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 51-52)

“A finalidade do projeto de pesquisa é planejar as ações do pesquisador para responder a perguntas acerca de um fenômeno que está sendo investigado.” (MATIAS-PEREIRA, 2007, p. 134).

As diferentes posições elencadas acima consensualmente nos esclarecem que o *projeto de pesquisa* tem por finalidade o planejamento das ações a serem realizadas pelo pesquisador em sua prática de investigação. Dessa forma, o *projeto de pesquisa* não

apenas define e expõe detalhadamente o caminho a ser percorrido na construção de um estudo científico, como, por conseguinte, projeta para o sujeito-autor um plano organizacional e sistemático de suas ações ao longo da execução desse trabalho. Com isso, é um instrumento de planejamento, uma ferramenta que o pesquisador se utiliza para delinear e executar as ações que se desenvolverão em sua investigação científica.

Ainda, **o projeto de pesquisa pode, dadas as conjecturas do evento, ser construído para fins diferentes.** O pesquisador pode estar preocupado com dados quantitativos, por exemplo, como, por outro lado, pode estar visando a realizar um estudo de ordem qualitativa. Ou ainda, uma pesquisa pode ter por fim apenas explorar um determinado problema com o objetivo de arregimentar aspectos gerais sobre um determinado problema (GIL, 2010), realizadas sob o plano de um estudo exploratório. Por outro lado, a fim de descrever características de uma determinada população e a relação entre variáveis que caracterizam essa população, um estudo descritivo pode ser o esperado. Além disso, o pesquisador pode desejar identificar fatores que determinam a ocorrência de certos fenômenos, realizando, para tanto, um estudo explicativo. Portanto, dadas as especificações do estudo, o pesquisador pode executar suas ações em torno de projetos de pesquisa exploratório, descritivo ou explicativo (GIL, 2010).

Em adição às modalidades acima, o *projeto de pesquisa* pode ser construído pelo pesquisador em torno do método a ser empregado em seu estudo. Sob a ótica de diferentes abordagens metodológicas, os projetos de pesquisa podem ser caracterizados considerando o ambiente da pesquisa, as técnicas de geração e coleta de dados e ainda as abordagens de análise. Ao longo da sua formação, você pode realizar diferentes estudos e construir diferentes projetos de pesquisa com fins plurais, como, por exemplo, projetos de pesquisa bibliográfico, de estudo de caso, ou etnográfico. Embora para fins diversos, o *projeto de pesquisa* é um texto-enunciado relativamente estável e normativo e, portanto, apresenta certas regularidades que

os caracterizam enquanto texto-enunciado típico. Em nossa próxima seção, discutimos essas feições do gênero *projeto de pesquisa*.

2. O CONTEÚDO TEMÁTICO DO GÊNERO PROJETO DE PESQUISA

Como vimos (Cf. capítulos iniciais), todo gênero do discurso, texto-enunciado típico, que significa nossas situações de interação, apresenta conteúdo temático que corresponde não apenas ao domínio de sentido do gênero como, por conseguinte, ao como o gênero do discurso seleciona os elementos da realidade e os trata na constituição do seu objeto discursivo. Sob essa perspectiva, o conteúdo temático do *projeto de pesquisa*, isto é, seu objeto discursivo, é construído sob o âmbito das seguintes orientações:

Quadro 01: Elementos do Projeto de Pesquisa

PROJETO DE PESQUISA	Título
	Problema
	Tema
	Delimitação do tema
	Formulação de hipóteses
	Justificativa
	Objetivos
	Referencial teórico
	Metodologia
	Cronograma
	Recursos
	Referências

Fonte: Organizado pelos autores.

Embora não haja uma forma singular de se construir um *projeto de pesquisa*, em função das diferentes demandas de contextos diversos, Demo (1991) elenca as seguintes considerações que, a nosso ver, parecem ser importantes de revisarmos:

Primeiro, é mister ter um tema, ou seja um problema interessante a ser estudado [...]; Segundo, projeta-se um caminho, com etapas para a realização do estudo [...]; O momento inicial é geralmente marcado pela dúvida, pois somente pesquisa quem não sabe tudo e convive criticamente com os limites do conhecimento [...]; Chega-se a uma primeira visão geral do tema, que delinea o tamanho do esforço que temos de investir e diante do qual mediamos o tamanho de nossas pernas; diante das circunstâncias limitantes, como tempo disponível, recursos e instrumentos empíricos, é possível assumir o tema em maior ou menor profundidade; o importante será sempre "o "eu ler", com vistas a formular um "quadro de referências", no qual vamos apresentar nossa proposta explicativa da realidade; é preciso justificar as relevâncias realçadas, o tipo de ponto de vista e de partida, a preferência teórica, sempre em termos de elaboração própria; [...] a questão metodológica que coloca o desafio do como proceder [...]. (DEMO, 1991, p. 65-66, grifo do autor)

Como vimos, Demo (1991) ressalta a importância do tema como o item gerador do projeto, pois é a partir do tema que a pesquisa será planejada no projeto. Outra questão ressaltada pelo autor é sobre os referenciais que serão agenciados para tratar de tal tema e a justificativa da escolha desse referencial no conjunto de domínios de uma dada área. Ao final, a importância da metodologia como a orientação que projeta ao pesquisador as rotas a percorrer com base no referencial teórico agenciado. Sob essa perspectiva, vejamos, a seguir, detalhadamente, cada um dos **itens sobre os quais o gênero projeto de pesquisa tematiza seu objeto de discurso**.

O conteúdo temático é o que regulariza relativamente o sistema de recursos e modos de tratar a realidade, à medida que os gêneros desempenham papel importantíssimo na apreensão do real, pois através deles o homem organiza, compreende e comenta seu mundo. (ACOSTA-PEREIRA, 2012)

2.1 O título

Corresponde à nomeação à pesquisa. Mesmo que, inicialmente seja provisório, em função das mudanças que poderão ocorrer ao longo do estudo, o título deve constar no projeto e deve ser fiel à proposta de investigação. “[O título] deve apresentar de maneira fiel, clara, objetiva, sugestiva e direta o conteúdo do trabalho, sintetizando o problema ou a hipótese.” (PESCUMA; CASTILHO, 2008, p. 31). Além disso, o pesquisador deve evitar ambiguidades ou truncamentos no título, além de construções frasais muito extensas. Como pontuam Motta-Roth; Hengdes, “tente elaborar um título que expresse com precisão o tema ou problema do qual o projeto se ocupe.” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 54).

2.2 O problema

De acordo com Gil (2010), o tema e o referencial teórico de um projeto se desencadeiam a partir da delimitação do problema de pesquisa. E do problema, decorrem as demais orientações do projeto, como o título, as hipóteses, a metodologia, etc. Com isso, podemos compreender que o problema é o cerne do projeto e corresponde a uma questão a ser respondida ao longo da pesquisa; é o problema sobre o qual se deseja investigar sob a luz de um determinado referencial teórico e de uma metodologia consociada ao referencial. Para Medeiros (2012), “um problema de pesquisa deve ser formulado de maneira clara e precisa. Também se deve levar em consideração se o problema é observável, quantificável e mensurável. Deve ser formulado como pergunta e ser suscetível de solução.” (MEDEIROS, 2012, p. 191). Com isso, o problema a ser investigado deve ser viável de investigação.

Uma questão pertinente pode ser a levantada por Inácio Filho (2003) que explica sobre a origem do problema a ser investigado. Como o problema é o cerne do projeto, o pesquisador pode começar a investigar revistas especializadas em sua área ou outros estudos prévios publicados para conhecer sobre o que se pesquisa

em dado campo e elucidar-se em torno de um problema, pois, como explica Medeiros (2012), “[...] quem conhece pouco raramente apresenta um problema relevante.” (MEDEIROS, 2012, p. 191). Assim, uma pesquisa exploratória precedente à construção do projeto parece ser uma via elucidativa para a construção do *projeto de pesquisa*.

2.3 O tema

O tema corresponde ao assunto a ser tratado na pesquisa, isto é, o assunto sobre o qual a pesquisa será realizada. Conforme explicam Pescuma e Castilho (2008), todo tema deve ter relevância científica e social e ser apresentado de tal forma que ainda possa ter o que se investigar a respeito. O importante é realizar diferentes leituras sobre o assunto, em uma dada área, para construir um tema relevante e de possível realização da pesquisa. Além disso, como alertam os autores, antes de decidir-se sobre um determinado tema, o pesquisador deve fazer uma testagem de validação para se certificar da possibilidade do tema na área em estudo e o acesso a referenciais.

Outro aspecto importante na escolha do tema diz respeito ao tempo disponível para a pesquisa. Há temas que demandam um tempo maior, posta sua complexidade. Assim, o pesquisador, ao escolher o tema, deve atentar para o tempo disponível para investigá-lo. Ao final, outra questão relevante abordada por Pescuma e Castilho é – “a escolha de um tema que não encante o pesquisador.” (PESCUMA; CASTILHO, 2008, p. 24). É interessante e importante que o pesquisador se identifique com o seu tema, evitando aborrecimentos ou abandono do trabalho, segundo os autores. A partir disso, ao escolher o tema questiona-se sobre o que mais lhe interessa na área, os assuntos que lhe deixa curioso e se você terá acesso ao tema em referenciais sobre o assunto e tempo disponível para tanto dentro do prazo estipulado.

2.4 A delimitação do tema

Segundo Pescuma e Castilho (2008), a delimitação do tema é um dos maiores desafios para o pesquisador. Como apontam os autores, “sem a realização dessa etapa, não conseguirá fazer uma pesquisa, pois não terá nenhuma pergunta para responder.” (PESCUMA; CASTILHO, 2008, p. 29). Além disso, a delimitação do tema funciona como de delimitador do foco do estudo, evitando que o pesquisador se perca ao longo do caminho ou torne seu objeto de estudo amplo demais. “É fundamental, portanto, delimitar, determinar e circunscrever o problema definido e também em que ângulo ou perspectiva ele será tratado.” (PESCUMA; CATILHO, 2008, p. 29).

Assim, ao delimitar o tema a ser tratado, o pesquisar não apenas realiza um recorte de seu objeto de estudo como, a partir desse recorte, torna seu estudo viável. A delimitação permite que o tema não se torne amplo demais, nem que recaia à imprecisão. A delimitação, portanto, projeta para pesquisador o que, de fato, dentre um rol de caminhos, vai ser seguido durante a investigação, como explica Medeiros (2012), “a delimitação do assunto, ou a constituição do tema do objeto da pesquisa permitirá estabelecer um foco, uma perspectiva, contribuindo para o aprofundamento da investigação. Temas genéricos não conduzem a resultados relevantes.” (MEDEIROS, 2012, p. 192).

2.5 A formulação das hipóteses

A formulação das hipóteses corresponde à antecipação de respostas ao problema posto pelo pesquisador. Em outras palavras, “[...] toda resposta antecipada e provisória ao problema.” (PESCUMA; CASTILHO, 2008, p. 30). Assim, um *projeto de pesquisa* pode apresentar uma ou mais hipóteses, que correspondem a suposições, conjecturas, respostas antecipadas ao problematizado pelo pesquisador em seu projeto.

Gil (2010) e Medeiros (2012) lembram que as hipóteses devem ser apresentadas ao projeto de forma concisa, clara e coerente ao problema posto e de acordo com o referencial proposto a ser revisado. Além disso, devem ser delineadas na forma afirmativa e objetiva, evitando ambiguidades na apresentação. Os autores também pontuam que as hipóteses podem ser modificadas ou abandonadas durante a pesquisa, caso, no desenvolvimento do estudo, sejam consideradas inadequadas ou incoerentes. Ao final, concordamos com Motta-Roth e Hendges (2010) que explicam que “hipóteses são conjecturas [...] que têm validade temporária, suposições provisórias, que respondem a determinado problema e que serão mantidas apenas enquanto forem autorizadas pelas evidências levantadas ao longo da pesquisa.” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 55).

2.6 A justificativa

A justificativa corresponde à razão pela qual o pesquisador se destina a realizar a pesquisa, isto é, o porquê da pesquisa a ser investida. É a relevância do tema do estudo para um determinado campo e da significância científica e social para determinada área. Para Pescuma e Castilho (2008), diz respeito às relevâncias pessoal, acadêmica, profissional e social. Como cada campo científico valora seus temas sob determinados horizontes apreciativos, a justificativa deve se concentrar em ratificar a importância do tema, dentre os vários, em um campo específico.

Para os autores, a relevância pessoal demonstra que o tema a ser pesquisado é importante para o pesquisador; este, nesse momento, explica como surgiu o interesse pessoal pelo tema ou as circunstâncias que influenciaram na escolha. Em relação à relevância acadêmica, o pesquisador pode explicar o quanto o tema a ser tratado é importante para sua área de estudo e se encadeia aos demais estudos no campo, especificando quais as contribuições, de fato, de seu estudo. A relevância profissional corresponde, segundo os autores, ao quanto o tema está relacionado com as experiências

profissionais do pesquisador ou ao quanto os resultados da pesquisa em projeto podem contribuir para a aplicação prática na vida profissional de estudiosos da área. Ao final, a relevância social corresponde à explicação do quanto o estudo contribui para a sociedade. Em suma, a justificativa corresponde ao porquê da existência da pesquisa (GIL, 2010) e a originalidade e aplicabilidade do projeto (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

2.7 O referencial teórico

Após a escolha do tema, é preciso reunir referenciais para construir a revisão de literatura da pesquisa. Com isso, o referencial teórico corresponde à apresentação de pesquisas prévias sobre o tema a ser tratado em consórcio com o problema e com os objetivos da pesquisa. Em outras palavras, o referencial diz respeito ao momento que o pesquisador reúne diversos estudos precedentes sobre o tema que possam coerentemente contribuir para sua investigação.

É o quadro teórico-conceitual a ser retomado pelo pesquisador em seu projeto a fim de fundamentar seu estudo (PESCUMA; CASTILHO, 2008). Com base no referencial, o pesquisador argumentará em torno de seu tema, retomando as posições, seja sob ponto de vista aproximativo, convergindo com as discussões prévias, seja se distanciando, em divergência com as posições retomadas. O importante é reunir um referencial teórico atual e coerente com a proposta do estudo (GIL, 2010). Em síntese, “a revisão de literatura [...] serve para demonstrar o que já se sabe sobre a temática, o problema em questão e o que as pesquisas desenvolvidas anteriormente demonstram.” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 57).

2.8 Os objetivos

Os objetivos mostram aonde o pesquisador pretende chegar com a realização da pesquisa, ou seja, apontam o que se pretende

alcançar com o estudo. Pescuma e Castilho (2008) explicam que os objetivos apontam os resultados a serem conquistados pelo pesquisador, e precisam ser objetivos, claros e possíveis (realizáveis). Geralmente construídos no projeto sob a égide de verbos no infinitivo (aplicar, avaliar, sistematizar, analisar, etc), os objetivos podem ser geral e/ou específicos.

Como esclarece Motta-Roth e Hendges (2010), retomando Luna (1998, p. 36), “o objetivo geral de um projeto é o que se espera vir a conseguir com a realização da pesquisa.” e “os objetivos específicos esclarecem o conteúdo do objetivo geral.” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 56); Gil (2010) afirma que os objetivos específicos são os desdobramentos do objetivo geral.

2.9 A metodologia

Neste item, o pesquisador deve apresentar as orientações em torno da condução de seu estudo, o como a pesquisa será realizada. Assim, para explicitar como desenvolverá o trabalho, a metodologia corresponde aos procedimentos adotados em consórcio com o referencial teórico e a natureza dos dados e objetivos da pesquisa. Para Motta-Roth e Hendges, “explica-se a natureza da pesquisa (se o estudo é qualitativo, quantitativo, exploratório, empírico ou de outro tipo) e os dados a serem obtidos, conforme demandado em cada caso específico.” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 57).

Para Pescuma e Castilho (2008), é importante que o pesquisador especifique de forma correta sua metodologia, apontando e justificando as fontes de dados escolhidos, os instrumentos e técnicas de geração e coleta de dados, além do tratamento dispensado para esses e a forma de apresentação, no estudo, dos resultados. Gil (2010) explica que, na seção de metodologia, o pesquisador pode se questionar sobre o como a pesquisa será conduzida e o como o objeto em estudo será investigado.

A natureza de uma pesquisa não se resume simplesmente a definir seu método em qualitativo ou quantitativo, uma vez que há

muitos e particulares fatores em cada investigação que a caracterizam. Mais do que definir um método, quando se delimita a metodologia da pesquisa o autor olha com cuidado para os materiais/dados que serão analisados, e de que forma esses dados serão tratados e observados para que se consiga atingir o objetivo principal da investigação.

Os métodos e as técnicas de pesquisa variam substancialmente a depender do autor que é tomado como referência para fundamentar a escrita da metodologia de uma pesquisa. Lakatos e Marconi (2003), por exemplo, apresentam as seguintes técnicas de pesquisa: documentação indireta, na qual estão enquadradas a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica; documentação direta, na qual há a pesquisa de campo e a pesquisa de laboratório; observação direta intensiva, em que estão alocadas a observação e a entrevista; e observação direta extensiva, técnica que compreende o questionário e o formulário.

Laville e Dionne (1999), por sua vez, direcionados à discussão da metodologia de pesquisa em ciências humanas, apontam as seguintes fontes de informação para pesquisa: pesquisa com base documental, e população e amostra. A partir dessas fontes de informação, desdobram as seguintes técnicas e instrumentos de coleta de dados: observação (estruturada, pouco ou não-estruturada); técnicas intermediárias de observação; testemunhos (questionários e entrevistas); e espaço à imaginação (testes, técnicas e instrumentos originais).

Outros tipos de pesquisa com base nos procedimentos técnicos são elencados por Gil (2010), quais sejam: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, pesquisa *ex-post facto*, estudo de corte, levantamento, estudo de campo, estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante. Com isso, observa-se claramente as diferenças entre as nomenclaturas dadas aos tipos e técnicas de pesquisa, ainda que muitos desses nomes converjam para um mesmo caminho. Fato é que o pesquisador, no processo de definir e explicar o melhor caminho metodológico para sua pesquisa, precisa consultar obras relevantes para essa tarefa,

sempre no intuito de fazer boas escolhas para a investigação e também deixar claro no projeto de pesquisa o caminho que seguirá nesse processo.

2.10 O cronograma

Toda pesquisa necessita de um cronograma que organize e especifique o tempo de realização das ações. Conforme Pescuma e Castilho (2008), a principal função do cronograma é “[...] indicar a sequência e as datas em que serão executadas as ações relativas à pesquisa. Sem ele, corre-se o risco de não realizar a tempo uma ou mais atividades, o que pode até inviabilizar a pesquisa.” (PESCUMA; CASTILHO, 2008, p. 33).

Com isso, o cronograma organiza as atividades do pesquisador, e este deve organizar tais atividades conforme os objetivos e a metodologia a serem realizados no estudo. As ações da pesquisa são listadas e ordenadas conforme as necessidades que surgem na pesquisa, como lembra Motta-Rothe Hendges, “[...] as atividades devem ser listadas, obedecendo a uma ordenação que corresponde às etapas de execução do mesmo, dentro do prazo de vigência do projeto como um todo.” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 59). Além disso, concordamos com as autoras de que, em função da visibilidade do cronograma no projeto, uma das estratégias visuais mais eficazes é a utilização de tabelas que associem as atividades com o tempo destinado, demonstrando o movimento cronológico da pesquisa.

2.11 Os recursos

Os recursos podem corresponder tanto à atuação de profissionais a serem contratados (recursos humanos), quanto ao uso de equipamentos (recursos materiais) para se alcançar os objetivos da pesquisa. Assim, a seção de recursos compreende, por exemplo, a previsão do uso de pessoas e de equipamentos para a realização do estudo. Uma previsão orçamentária pode ser

necessária a depender do projeto e, como explicam Pescuma e Castilho (2008), “este elemento é necessário principalmente ao se fazer um pedido de verbas para alguma instituição de fomento à pesquisa. Neste caso, o pesquisador deve prestar contas fielmente da verba que recebeu.” (PESCUMA; CASTILHO, 2008, p. 35).

É importante ficar claro que nem todo *projeto de pesquisa* precisará apresentar a seção que se destina à discussão e descrição dos recursos, uma vez que, dependendo do tema e dos objetivos de pesquisa, não haverá necessidade de agenciar e especificar os recursos tal como explicados acima. Por exemplo, no caso de uma pesquisa bibliográfica, com caráter especificamente teórico, possivelmente não se faça necessário o agenciamento de recursos extras.

2.12 As referências

Ao final do projeto devem ser listadas as referências que fizeram parte da escrita do texto. Todo material consultado para a confecção do projeto deve ser elencado ao final nesta seção e sua apresentação deve seguir as normas da ABNT. Ainda, conforme lembram Pescuma e Castilho (2008, p. 35), “é bom salientar que a lista de referências apresentada inicialmente tende a ser ampliada durante a pesquisa, já que novos documentos poderão ser levantados no desenvolvimento do trabalho.”.

O que pontuamos nesta parte do capítulo diz respeito ao como o gênero *projeto de pesquisa* tematiza seu objeto de discurso, isto é, o como o projeto, enquanto texto-enunciado típico, organiza seu conteúdo temático. A seguir, discutimos as projeções estilísticas e composicionais do gênero, procurando compreender como esse gênero agencia os diferentes recursos linguístico-textuais para tematizar seu objeto de discurso, isto é, para organizar seu conteúdo temático e como se organiza materialmente enquanto texto-enunciado relativamente estável.

3. O ESTILO E A COMPOSIÇÃO DO GÊNERO PROJETO DE PESQUISA

Entendendo por estilo o agenciamento de recursos linguístico-textuais para tematizar um conteúdo no gênero e composição como dispositivos de orquestração e acabamento do todo texto-enunciado, **direcionamos nossa discussão, neste momento, para a estrutura do projeto, seu estilo de linguagem e seu design gráfico.**

O estilo corresponde à seleção típica dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. A composição, por sua vez, corresponde a procedimentos de orquestração e disposição dos elementos no enunciado, sua organização material, além da mobilização dos participantes da situação de comunicação. (ACOSTA-PEREIRA, 2012, 42-43).

3.1 A estrutura do projeto

Como explica Gil (2010), as pesquisas diferem muito entre si, portanto, os itens que se estruturam em um *projeto de pesquisa* podem ser elencados de formas variadas a depender da área científica em que o pesquisador se situe. Contudo, cabe tomar como referência para a estruturação do projeto o que indica a norma NBR 15287:2011 (2011), que é a *norma brasileira para projetos de pesquisa*. Segundo essa norma, um *projeto de pesquisa* compreende: parte interna (capa e lombada, como elementos opcionais), e parte externa (elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais).

Na parte externa, a capa, como elemento opcional, deve conter o (i) nome da instituição para qual o projeto será apresentado; ii) nome(s) do(s) autor(es), (iii) título; (iv) subtítulo (se houver); (v) local (cidade onde se situa a instituição) e (vi) ano (de entrega do projeto). No caso da lombada, também como elemento opcional, deverão ser observadas as indicações presentes na norma NBR 12225. (ABNT, 2011).

Já a parte interna é a que contém, substancialmente, o que apresenta o *projeto de pesquisa*. Os elementos pré-textuais são i) folha de rosto, que apresenta basicamente as informações contidas na capa adicionadas às informações da natureza do trabalho e do(a) orientador(a); ii) lista de ilustrações, para o caso de haver quantidade considerável de ilustrações ao longo do projeto; iii) lista de tabelas, para o caso de haver quantidade considerável de tabelas ao longo do projeto; iv) lista de abreviaturas e siglas, com a relação alfabética das abreviaturas e siglas que aparecem no texto seguidas de suas palavras e/ou expressões; v) lista de símbolos, para o caso de serem utilizados símbolos ao longo do texto; e vi) sumário, como elemento obrigatório. Todos esses elementos têm suas especificações apresentadas na NBR 15287:2011, ou em outras normas específicas que são citadas por aquela, como a NBR 6027, destinada especificamente à explicação sobre *sumários*.

Os elementos textuais, por sua vez, correspondem ao conteúdo temático do gênero *projeto de pesquisa* e já foram discutidos na seção anterior deste capítulo. Entretanto, ressaltamos a importância do pesquisador, em adição, visitar as normas da ABNT em relação a essa especificidade. Cabe reforçar o que a norma explica, ratificando o que já foi exposto acima:

O texto deve ser constituído de uma parte introdutória, na qual devem ser expostos o tema do projeto, o problema a ser abordado, a(s) hipótese(s), quando couber(em), bem como o(s) objetivo(s) a ser(em) atingido(s) e a(s) justificativa(s). É necessário que sejam indicados o referencial teórico que o embasa, a metodologia a ser utilizada, assim como os recursos e o cronograma necessário à sua consecução. (ABNT, 2011, p. 5)

Quanto aos elementos pós-textuais, correspondem a: (i) referências, que devem seguir o que apresenta a NBR 6023:2018, sendo um elemento obrigatório; (ii) glossário (opcional); (iii) apêndice (opcional) – “indicado por letras maiúsculas consecutivas, travessão e pelos respectivos títulos.” (GIL, 2010, p.

171); (iv) anexo (opcional) – “indicado por letras maiúsculas consecutivas, travessão e pelos respectivos títulos.” (GIL, 2010, p. 172); e (v) índice (opcional). No que se refere à diferenciação entre os elementos *apêndices* e *anexos*, o primeiro trata-se de “texto[s] ou documento[s] elaborado[s] pelo autor, a fim de complementar sua argumentação, sem prejuízo da unidade nuclear do trabalho”, e o segundo trata-se de “texto[s] ou documento[s] não elaborado[s] pelo autor, que serve de fundamentação, comprovação e ilustração” (ABNT, 2011, p.1).

No que se refere aos aspectos do estilo, é importante ficar claro que, além dessas instruções básicas que são apontadas pela ABNT para estrutura do *projeto de pesquisa*, faz-se imprescindível observar as normas apontadas pela instituição para a qual o projeto será apresentado, uma vez que cada instituição usualmente possui uma relação de normas para cada tipo de trabalho, as quais se apresentam de forma adicional/complementar àquilo que a ABNT traz.

3.2 Aspectos do estilo

Ao entender que todo gênero do discurso agencia recursos linguístico-textuais típicos para tematizar um determinado objeto de discurso, o gênero *projeto de pesquisa*, assim como os diferentes textos-enunciados típicos da esfera acadêmica, apresenta-se caracterizado por determinadas projeções estilísticas, conforme pontuadas por Gil (2010), a saber: impessoalidade, objetividade, clareza, precisão, coerência, concisão e simplicidade.

Em relação à impessoalidade, na escrita do projeto geralmente evitamos marcas de personalização, exceto em casos que sejam pertinentes. Com isso, o projeto deve ser impessoal, contemplando o uso da 3ª pessoa ao invés da 1ª. Como explica Gil (2010), referências como “meu projeto”, “meu estudo” e “minha investigação”, por exemplo, em uso corrente são evitadas. Contudo, pode haver projetos, a depender da área específica, que o uso da 1ª pessoa seja comum em seções específicas, como na justificativa. Além disso, evitam-se pareceres explicativos de

ordem subjetiva, como relatos, explicações ou descrições íntimo-pessoais acerca do trabalho de escrita do projeto.

O *projeto de pesquisa* é também um texto objetivo e, dadas as conjecturas da situação que medeia na universidade, necessita ser direto e enxuto. Dessa forma, como lembram Gil (2010) e Medeiros (2012), procura-se escrever um texto em que a argumentação se apoie no referencial e nos dados trazidos pelo pesquisador e não em considerações ou apreciações de cunho subjetivo. As interpretações do pesquisador podem vir apresentadas desde que subsidiadas pelo quadro teórico-conceitual que este enuncia em seu texto.

O texto do projeto deve ser, em adição, claro, evitando truncamentos ou ambiguidades por parte do pesquisador. A construção sintática e a seleção vocabular precisam estar adequadas, “[...] sem verbosidade, sem expressões com duplo sentido e evitar palavras supérfluas, repetições e detalhes prolixos.” (GIL, 2010, p. 172). Além disso, o projeto demanda precisão, pois o texto precisa traduzir com exatidão as informações, em especial aos conceitos e categorias que ascendem do quadro teórico-conceitual que o pesquisador contempla. O pesquisador deve saber relacioná-las de forma precisa e correta.

O projeto, além de ser impessoal, objetivo, claro e preciso, necessita, por conseguinte, ser coeso e coerente. O texto necessita ser escrito de forma inteligível e encadeado. “Cada parágrafo deve referir-se a um único ponto e iniciar-se de preferência com uma frase que contenha a ideia-núcleo do parágrafo – o tópico frasal. A essa ideia básica associam-se pelo sentido outras ideias secundárias, mediante outras frases.” (GIL, 2010, p. 173). Com isso, evitam-se parágrafos sem ligação; eles devem estar encadeados e apresentar uma coesão entre si.

Ao final, o projeto precisa ser conciso e simples. O pesquisador deve evitar a obscuridade ou a redundância na escrita, além do uso de vocábulos ou construções que possam dificultar o entendimento do texto. O texto precisa estar escrito de tal forma que sua leitura seja fluente e compreensível.

3.3 Aspectos gráficos

Seguindo as normas da ABNT, por meio da NBR 15287:2011, abordaremos as regras gerais para apresentação de *projetos de pesquisa*, que tratam questões em torno do (i) formato; (ii) espaçamento; (iii) organização das partes (seções), titulação e numeração das seções; (iv) paginação; (v) citações; (vi) siglas, equações e fórmulas, ilustrações e tabelas; e (vii) referências.

3.3.1 Formato

Em relação ao formato, o *projeto de pesquisa*, conforme orientado pela NBR 15287:2011, é apresentado em papel branco, formato A4 (21cm x 29,7cm), digitado em cor preta. Outras cores podem ser utilizadas somente para o caso de ilustrações. Recomenda-se que os elementos pré-textuais iniciem no anverso da folha, e que os elementos textuais e pós-textuais apareçam no anverso e no verso das folhas. Semelhante a outros textos-enunciados da esfera acadêmica, recomenda-se o uso da fonte 12 para todo o texto, e fonte menor (tamanho 11 ou 10) para citações em bloco/de mais de três linhas, notas de rodapé, paginação, legendas e fontes de ilustrações e tabelas. Esse tamanho de fonte (11 ou 10) deve se uniformizado ao longo do trabalho. Nas margens, a recomendação é: “para o anverso, esquerda e superior de 3cm e direito e inferior de 2cm; para o verso, direita e superior de 3cm e esquerda e inferior de 2cm.” (ABNT, 2002, p. 6).

3.3.2 Espaçamento

As orientações que tratam do espaçamento indicam que o texto seja digitado com espaço de 1,5, entrelinhas, com exceção das citações em bloco/com mais de três linhas, notas de rodapé, referências, legendas das ilustrações e das tabelas, que devem apresentar espaçamento simples, ou seja, espaço 1,0 entrelinhas. No caso das notas de rodapé, há a indicação de que sejam digitadas

dentro das margens, sendo apresentadas separadas do texto por um espaço simples de entre as linhas e por um filete de 5cm, a partir da margem esquerda.

3.3.3 Organização das partes (seções), titulação e numeração das seções

Os indicativos e títulos de seções aparecem alinhados à esquerda, sempre separados do texto que os sucede e que os precede por um espaço entre as linhas de 1,5. Outros títulos, como listras de ilustrações, sumário, referências, entre outros, que não apresentam indicativos numéricos, devem ser centralizados. Quanto à organização das partes e à titulação, cada seção do projeto recebe um número para sua localização no sumário. Conforme pontuam Gil (2010) e Medeiros (2012), recomenda-se que não sejam utilizados mais de três estágios de subdivisão, o que pode dificultar a compreensão do texto do projeto.

A numeração das seções deve seguir as instruções específicas contidas na NBR 6024:2012, e é indicado que o formato (negrito, maiúsculo, etc.) dos títulos das seções apareça de forma hierárquica em relação ao conteúdo de cada seção, conforme exemplo abaixo.

1. SEÇÃO PRIMÁRIA
1.1 SEÇÃO SECUNDÁRIA
1.1.1 Seção terciária
1.1.1.1 Seção quaternária

Novamente, é importante lembrar que as instituições costumam apresentar orientações específicas a respeito da estruturação das seções dos trabalhos acadêmicos, por exemplo, que acabam suprimindo orientações que não são especificadas pela ABNT, como o formato específico de cada seção em sua ordem hierárquica apresentada no texto (letras em caixa alta, letras em negrito, letras em itálico, etc.).

3.3.4 Paginação

Em termos de paginação, todas as páginas do projeto, exceto a capa, devem ser contadas pelo pesquisador para fins de averiguação, mas não precisam ser todas numeradas (evidenciadas). As páginas das partes pré-textuais não devem mostrar a numeração da página, que deve ser colocada/ficar visível ao leitor somente a partir da 1ª página da parte textual e, de forma geral, em algarismos arábicos no canto superior direito da folha, a 2cm da borda superior.

3.3.5 Citações

As citações, conforme já explicitadas em diferentes partes deste livro, devem seguir as normas da ABNT, por meio da NBR 10520:2002. Salientamos a importância de registrar todas as referências consultadas ao longo do projeto, evitando que haja uma retomada de estudo prévio sem a devida referência ao autor e a seu estudo. Lembre-se que, de todas as formas, o plágio é crime e condenável.

De forma geral, é válido ressaltar que uma citação é uma “menção de uma informação extraída de outra fonte”, uma citação direta corresponde a uma “transcrição textual de parte da obra do autor consultado”, e uma citação indireta corresponde a um “texto baseado na obra do autor consultado”. (ABNT, 2002, p. 1-2). No caso da citação indireta, ou o que se conhece por *paráfrase*, o texto é elaborado pelo autor do *projeto de pesquisa*, sem cópia do texto original do autor consultado, a fim de que não incorra em possível plágio. Para tanto, é importante, em qualquer tipo de citação, sempre referenciar o autor consultado.

A apresentação das citações segue uma regra simples em que se faz obrigatória a chamada do autor consultado através de seu sobrenome (ou instituição responsável pelo texto consultado), seja por uma introdução desse autor ou pela sua indicação em parênteses. Para as citações diretas, é mandatória a indicação da

página do texto consultado da qual foi retirada a citação, e para as citações indiretas é opcional. Qualquer citação direta que contenha menos do que três linhas deve aparecer entre aspas, e que contenha mais do que três linhas deve aparecer em bloco separado do parágrafo, com recuo de 4cm da margem esquerda, com letra em fonte menor do que a do texto do parágrafo que a antecede, sem aspas. Se houver qualquer alteração gráfica na citação apresentada, o autor deverá fazer indicação em sua referência, como, por exemplo, “grifo nosso”.

3.3.6 Siglas, equações e fórmulas, ilustrações e tabelas

As siglas, equações e fórmulas, ilustrações e tabelas seguem, em adição às outras especificações, as normas da ABNT, por meio da NBR 15287:2011. Com isso, qualquer que seja a modalidade, sua designação aparece na parte superior, seguida da numeração contínua de ocorrência no texto, em algarismos arábicos com travessão, e do respectivo título. Abaixo das ilustrações e tabelas é preciso que apareçam as fontes consultadas, ainda que seja uma produção do próprio autor, e legendas, notas e outras informações, se for o caso. O formato da tabela, por sua vez, segue as normatizações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

3.3.7 Referências

A NBR 6023:2018 é a norma atualizada da ABNT que apresenta as regras para a apresentação das referências, portanto, deve ser seguida na elaboração da lista de referências de um *projeto de pesquisa*, junto às orientações específicas determinadas pela instituição para a qual será submetido o projeto. De modo muito geral, trazemos abaixo as normas básicas essenciais a todo autor na elaboração de sua lista de referências, com o destaque ao fato de que os casos específicos precisam ser consultados diretamente na NBR 6023:2018.

No que se refere ao formato, as referências devem aparecer com espaço simples entre as linhas, alinhadas à margem esquerda do texto, separadas umas das outras por uma linha em branco. A lista, por sua vez, deve ser organizada em ordem alfabética. O recurso tipográfico para destaque do título da obra deve ser escolhido e uniformizado em todas as referências apresentadas, por exemplo, uso de negrito, ou uso de itálico ou uso de sublinhado, sendo que o uso do negrito é o mais comum. Quanto à ordem das informações agenciadas na referência, tem-se um modelo base, que é adaptado conforme o tipo específico de documento a ser citado. O modelo base apresenta o seguinte formato:

Modelo	SOBRENOME DO AUTOR, Nome do Autor. <i>Título do livro</i> . X ed. Cidade de Publicação: Editora, ano de publicação.
Exemplo	GIL, Antônio Carlos. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i> . 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Como se pode ver, os elementos básicos que devem estar presentes na referência de um livro são autor, título, subtítulo (se houver), edição (se houver), local, editora e data de publicação. Se for necessário, podem ser adicionados elementos extras necessários à identificação do documento consultado; esse deve ser o preceito básico para a elaboração de uma referência. Por exemplo, se for referenciar o artigo de um periódico, quais informações além das citadas acima seriam relevantes? Para identificar um artigo publicado em um periódico, faz-se necessário saber o nome do periódico, o número, o volume, entre outras informações, conforme segue.

Modelo	SOBRENOME DO AUTOR, Nome do Autor. Título do artigo. <i>Nome do periódico</i> , v. X, n. X, p. xx-xx, ano de publicação.
Exemplo	BRAGA, J. L. Para começar um projeto de pesquisa. <i>Comunicação & Educação</i> , v. 10, n. 3, p. 288-296, 2005.

No caso das referências em que há endereço eletrônico para consulta, é possível incluir o link da seguinte forma:

Modelo	SOBRENOME DO AUTOR, Nome do Autor. Título do artigo. <i>Nome do periódico</i> , v. X, n. X, p. xx-xx, ano de publicação. Disponível em: <xxxxxxxxxxxx>. Acessado em: data do acesso.
Exemplo	BRAGA, J. L. Para começar um projeto de pesquisa. <i>Comunicação & Educação</i> , v. 10, n. 3, p. 288-296, 2005. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37542 >. Acesso em: 04 jan. 2023.

A respeito do nome do autor, note que é possível incluir tanto o nome por extenso, como em “Rodrigo”, como somente as iniciais, como em “J. L.”. O que se deve ter em mente, entretanto, é que qualquer medida tomada deve ser adotada de modo uniforme ao longo de toda a lista de referências, então, se optar por escrever o nome de determinado autor por extenso, os demais autores deverão ser referenciados da mesma forma. Essa lógica de uniformização se deve ter em mente para toda a elaboração da lista, como no uso do recurso tipográfico para destaque do título – se optou por negrito, seguirá utilizando o negrito ao longo de toda a lista.

Para qualquer dúvida que surja em relação a elaboração da lista, é preciso saber que a consulta pode ser feita diretamente na norma da ABNT, NBR 6023:2018, ao contrário do que comumente é feito quando os autores buscam informações em portais de busca, e encontram um rol de diferentes orientações, as quais nem sempre são confiáveis. O adequado, efetivamente, é consultar a norma, local onde estão apresentadas e descritas, em detalhes, as orientações para elaboração da referência, seja qual for o tipo de documento consultado.

Importante lembrar, como já apontado em outro momento, que qualquer fonte externa que foi consultada para elaboração do *projeto de pesquisa* deve aparecer na lista de referências, especialmente se a fonte em questão consta citada no texto, seja de

forma direta e/ou indireta. Como já dito, o plágio é crime condenável, o que reforça a necessidade de que haja transparência e devido reconhecimento das fontes consultadas em qualquer processo de elaboração de pesquisa e escrita acadêmica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste capítulo sobre o gênero *projeto de pesquisa*, ressaltamos a importância de você pesquisador entender que o projeto institui uma prática discursiva de planejamento, pois, mesmo em diferentes áreas, planejar as ações da pesquisa parece ser a primeira fase de qualquer estudo científico. Além disso, não há, acreditamos, regras fixas acerca da elaboração de um *projeto de pesquisa*, dessa forma, **procuramos, neste capítulo, apresentar orientações sobre o funcionamento desse texto-enunciado, contribuindo para você não apenas entender sobre o que irá investigar, mas, sobretudo, o como realizará essa pesquisa em sua área de estudo na universidade.**

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda.** Tese (Doutorado em Linguística). UFSC, PGLg, Florianópolis-SC, 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS ABNT. **NBR 6023:** informação e documentação - referências - elaboração. Rio de Janeiro, 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT. **NBR 6024:** informação e documentação - numeração progressiva das seções de um documento - apresentação. Rio de Janeiro, 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT. **NBR 10520:** informação e documentação - citações em documentos - apresentação. Rio de Janeiro, 2002

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS ABNT. **NBR 15287**: informação e documentação - projeto de pesquisa - apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
- DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- INÁCIO FILHO, G. **A monografia na universidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MEDEIROS, J. B. **Redação científica**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.
- PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. de. **Projeto de pesquisa**: o que é? Como fazer? Um guia de elaboração. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

O GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO ACADÊMICO

Aline Cassol Daga Cavalheiro¹

1. INTRODUÇÃO

No processo de produção do conhecimento, a veiculação das informações científicas é importante, uma vez que contribui para o avanço da ciência. Nesse sentido, graças à comunicação científica os pesquisadores divulgam os resultados de suas pesquisas, de modo que possam ser validados por seus pares. Esse compartilhamento faz com que estudiosos dos diferentes campos científicos compartilhem e/ou debatam perspectivas, métodos, teorias e princípios.

A comunicação científica configura-se, portanto, como a forma de estabelecer o diálogo com o público da comunidade científica (VALERIO; PINHEIRO, 2008), representando um dos pilares das ciências. De acordo com Anna, “[...] o fluxo da comunicação entre pesquisadores é de grande contribuição para garantir o aperfeiçoamento das pesquisas, bem como para promover as características básicas da ciência, sobretudo no que se refere à legitimidade, à confiabilidade e consistência.” (ANNA, 2019, p. 7). Mais do que isso, conforme Meadows (1999), a comunicação é “[...] tão vital quanto a própria pesquisa, pois a esta não cabe reivindicar com legitimidade este nome enquanto não houver sido analisada e aceita pelos pares.” (MEADOWS, 1999, p. vii).

Na esteira disso, todos concordam que a publicização dos resultados dos trabalhos desenvolvidos é importante não só porque contribui para o avanço da ciência, mas porque o fazer científico é uma atividade social. No entanto, cabe destacarmos também que as exigências relacionadas à competitividade e à produtividade fazem

¹ Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul.

com que o volume de publicações aumente, especialmente pelo fato de as agências de fomento, contemporaneamente, utilizarem critérios objetivos para a avaliação da produção científica. O número de publicações e o fator de impacto² das revistas acabam determinando a “reputação científica”, o que tem gerado intensos debates nos meios acadêmico e científico.

As formas de divulgar o conhecimento científico são diversas. Diferentes gêneros do discurso, que circulam em esferas de comunicação discursiva diversas, são usados para isso, tanto formais quanto informais, orais e escritos, a exemplo de artigo acadêmico³, capítulo de livro, comunicação em congresso, relatórios, *preprints* etc. Em se tratando dos meios de divulgação, os periódicos, que surgiram na segunda metade do século XVII (MEADOWS, 1999), são a expressão máxima da comunicação da ciência, pois continuam sendo os principais meios de publicização de informações científicas utilizados em todas as áreas do conhecimento (ANNA, 2019). Eles são publicações com intervalos determinados que contêm textos de diferentes autores, especialmente artigos e resenhas.

No Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criou, em 2000, um portal de periódicos⁴ que oferece acesso a textos disponíveis em mais de 49 mil periódicos, nacionais e internacionais, e 455 bases de dados de conteúdos diversos, como referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência, com o objetivo de promover o desenvolvimento científico no país (CAPES, 2022). Plataformas digitais como essas têm facilitado o acesso da comunidade

² O fator de impacto mede a aceitação de um periódico pela comunidade científica. Questão que será abordada em seção posterior.

³ Optamos por utilizar a denominação artigo acadêmico, assim como o fazem Motta-Roth e Hendges (2010), por compreendermos que ela abarca diferentes tipos de artigos, como os artigos de revisão teórica, os experimentais e os empíricos.

⁴ Portal de Periódicos da CAPES, disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>

científica e também do grande público a periódicos qualificados das diferentes áreas do conhecimento.

Em se tratando de textos escritos, o artigo acadêmico é ainda o principal meio de publicizar resultados de estudos e pesquisas. Além disso, é um gênero do discurso utilizado como instrumento de avaliação em cursos de graduação e pós-graduação, inclusive como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Por isso, neste capítulo, ancorados na perspectiva dialógica da linguagem a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin, nosso objetivo é apresentar algumas orientações sobre a produção desse gênero. Para isso, dialogamos também com produções teóricas que tomam por base reflexões sobre gêneros desenvolvidas por John M. Swales.

Assim como os demais capítulos que compõem esta obra, o foco não é contemplar uma discussão teórica aprofundada sobre o gênero, mas indicações, em caráter introdutório, sobre o “como fazer”, que possam auxiliar estudantes interessados em compreender as práticas de textos na universidade e pesquisadores iniciantes que precisam escrever textos científicos. Para isso, organizamos o capítulo em duas seções, além desta introdução, das considerações finais e das referências. Na primeira, contemplamos algumas discussões mais gerais que podem subsidiar a escrita de artigos acadêmicos; na segunda, apresentamos orientações acerca dos elementos que compõem o gênero. Nosso intuito é que o conhecimento de algumas particularidades desse gênero do discurso ajude no desenvolvimento da competência comunicativa necessária para a prática da divulgação do conhecimento científico.

2. O QUE PRECISAMOS ENTENDER PARA INICIAR A PRODUÇÃO DE UM ARTIGO ACADÊMICO?

A proposta de escrita de qualquer texto requer do autor que se prepare para enfrentar uma série de desafios relativos às particularidades do gênero do discurso a ser elaborado. Assim, é fundamental compreender antes de tudo que o ato de escrever precisa ser estruturado, de acordo com Antunes (2003), em três

etapas: planejamento, escrita e revisão. Planejar o texto coloca o sujeito escritor diante de questionamentos relacionados ao público para quem ele escreve, veículos para recepção do texto, temas possíveis, organização do texto em termos de procedimentos estruturais (elementos pré-textuais, textuais, pós-textuais, por exemplo), além da seleção de elementos linguístico-gramaticais coerentes com a proposta a ser desenvolvida. A preparação para o ato de escrever é eixo central e estar familiarizado com os aspectos que o constituem auxilia a colocar em prática o processo de escrita dos mais diferentes gêneros do discurso, haja vista que “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso [...] a comunicação seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2010 [1952-53], p. 283).

Diante de tais considerações, para compreender como planejar e a que elementos atentar no processo de escrita, partimos de aspectos discursivos e linguísticos que particularizam os gêneros do discurso. Nesse sentido, importa compreender que a unidade da comunicação discursiva para Bakhtin (2010 [1952-53]) é o enunciado e para o autor toda atividade intersubjetiva se constitui como tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso, considerando composição, conteúdo temático e estilo. Em síntese, de acordo com este autor, a composição refere-se à organização dos elementos que delimitam a disposição e acabamento do todo do texto, balizados pela alternância de sujeitos e a conclusibilidade, ou seja, o projeto de dizer elaborado e dirigido a um determinado público e a condições de recepção contextualizadas no tempo e no espaço. Já em relação ao conteúdo temático, o autor refere-se ao objeto e ao sentido, considerando o projeto de discurso a ser concretizado a partir de recursos linguísticos - fraseológicos, gramaticais e lexicais, também intitulado estilo.

Nesses termos, balizando-nos em uma concepção ancorada nos pressupostos da língua como fenômeno histórico e cultural, entendemos como imprescindível atentar para as particularidades

constitutivas de um gênero do discurso que tem lugar nas práticas da esfera acadêmica. Volóchinov (2017 [1929]) propõe que se compreenda a língua como um fenômeno ideológico, o qual carrega e materializa as regularidades do tempo vivido, da história e dos espaços nos quais interagimos, de modo que as estruturas linguísticas se orientam e conformam de acordo com o horizonte temporal, espacial, axiológico e temático, considerando ainda o auditório social. Assim, enunciar-se é sempre uma atividade em que o autor se posiciona e que se organiza a partir de regularidades ligadas à esfera de atividade humana e aos interlocutores, atentando para as demandas do cronotopo no processo de compreensão e de produção dos textos em diferentes gêneros do discurso.

A produção textual acadêmica requer então apropriação de conceitos e de práticas relativas à atividade de interlocução orientada pelas demandas da esfera em foco, as quais se referem às práticas de leitura, de escuta, de oralidade, de escrita voltadas para a compreensão e produção de textos com foco no desenvolvimento do pensamento científico. O processo de formação acadêmica passa por vivências que instrumentalizam os sujeitos a fim de que se apropriem permanentemente do que podemos chamar de práticas culturais referentes à esfera acadêmica.

Desse modo, é necessário familiarizar-se, na leitura, com as produções de textos que se organizam em capítulos de livros, artigos acadêmicos, resenhas; ademais, é essencial habituar-se, nas práticas de escuta e na enunciação (fala e escrita) orientadas pela leitura, à participação em eventos acadêmicos, tais como conferência, palestra, seminário, comunicação, minicurso, oficina, além de engajamento em projetos de pesquisa. Paralelamente, dada a compreensão de que o aprendizado implica tais vivências, o processo de enunciar-se desenvolve-se em textos escritos e orais, inicialmente organizados como exercícios que paulatinamente vão se complexificando a partir da própria atividade de leitura e escrita consideradas as interações pautadas nas particularidades exigidas por esse contexto.

O artigo acadêmico é um texto cujo objetivo central é a divulgação de pesquisas desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010), o artigo desempenha a função de estabelecer comunicação entre pesquisadores, profissionais das mais diversas áreas, professores e estudantes de graduação e pós-graduação. No Brasil, em especial, os centros de pesquisa e a atuação como pesquisador vinculam-se de modo mais estreito às práticas desenvolvidas em universidades, em sua maioria, públicas (MOURA, 2019). De acordo com o que expõe Moura (2019), 95% da produção científica advém das universidades públicas (federais e estaduais).

Nesses termos, salienta-se que tal produção é avaliada a partir de métricas que são desenvolvidas pela CAPES, mais precisamente pela Plataforma Sucupira, indicando periódicos com nivelamento A, B e C, cujo objetivo é delimitar revistas altamente qualificadas e recomendadas (A1 e A2) e revistas que precisam desenvolver mecanismos que as consolidem e fortaleçam como referências na área (B3, B4, B5). Para determinar a qualificação de um periódico são considerados diferentes critérios, dentre eles, podemos mencionar, considerando apenas a título de exemplificação a área de Letras e Linguística: política editorial definida, formação de comissão editorial e de conselho com membros de diferentes instituições, regularidade em termos da periodicidade de publicação, número mínimo de artigos, abrangência internacional, especificação de normas e sistema de avaliação e formato da revista (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2022).

Para tratar das regularidades que constituem o artigo acadêmico, partimos, dessa maneira, de algumas questões básicas norteadoras, indicando que tal gênero do discurso pode ser configurado, a depender da área do conhecimento e dos propósitos dos autores, como artigo de revisão teórica, artigo experimental e artigo empírico (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Por outro lado, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), são considerados os seguintes tipos de artigos: artigo de revisão; artigo original; artigo técnico e/ou científico. Com base em

Pereira (2011) e nas normas da ABNT (2018), sistematizamos um quadro para apresentar particularidades de cada um dos tipos de artigos:

Quadro 1: Tipos de Artigos Acadêmicos

Tipo de artigo	Conceituação	Público-alvo
artigo técnico e/ou científico	texto com autoria declarada, de natureza técnica ou científica, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento.	pesquisadores, profissionais da área em busca de atualização, acadêmicos em formação.
artigo original	texto que trata de modo inédito dos resultados de uma pesquisa com o intuito de divulgar e de colocar tais resultados em discussão na comunidade científica. Também pode ser denominado experimental ou empírico.	pesquisadores, profissionais da área em busca de atualização, acadêmicos em formação.
artigo de revisão	avaliação crítica de abordagens já publicadas; síntese de conceitos relacionados a um determinado objeto de pesquisa; tipos de revisão: narrativa, sistemática e integrativa.	acadêmicos, docentes, pesquisadores focados em delimitar abrangência de abordagem de um determinado objeto.

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Ao se deparar com a tarefa de elaboração de um artigo é imprescindível o planejamento de escrita que passa inicialmente pelo exercício de delimitação, de modo geral, de objeto ou enfoque, objetivos, seções para organização do texto, fundamentação, reflexões, referências e outros elementos que eventualmente

possam ser necessários, a exemplo de anexos e apêndices. Em etapa posterior, inclui-se, ainda, a definição de periódicos.

De acordo com Pereira (2011), a escolha de um periódico de grande respeitabilidade tende a proporcionar o alcance do público desejado. Para a escolha do periódico, muitos pesquisadores levam em consideração o que se denomina “fator de impacto”, o qual informa quantas vezes, em média, os artigos de um periódico são citados nos periódicos cobertos por determinada base de dados. Nesse sentido, o fator de impacto contribuiu para que determinado periódico tenha prestígio na comunidade acadêmica. No entanto, conforme mencionamos na introdução deste capítulo, não há consenso sobre esse tipo de indicador. O sentimento dos pesquisadores vai da aceitação irrestrita à rejeição (PEREIRA, 2011).

Além do fator de impacto, outros critérios podem ser adotados para a seleção do periódico, como o público-alvo, as características da revista, a periodicidade da publicação e a probabilidade de aceitação. A regra básica é escolher periódico indexado em algum banco de dados, pois isso garante credibilidade e qualidade, uma vez que os indexadores⁵ levam em consideração uma série de critérios para aceitar um periódico, como formato da revista, gestão editorial, conteúdo, sistema de avaliação etc.

Partindo dessa discussão inicial sobre o que precisamos saber antes de iniciar o planejamento e a elaboração de um artigo acadêmico, na sequência, vamos apresentar algumas orientações para a produção desse gênero, tendo como foco os elementos definidos como obrigatórios pela ABNT para a sua composição. Apesar de utilizarmos as categorias organizacionais listadas na norma para estruturar a próxima seção deste capítulo, buscamos abarcar também alguns aspectos enunciativos indispensáveis para a apropriação do gênero.

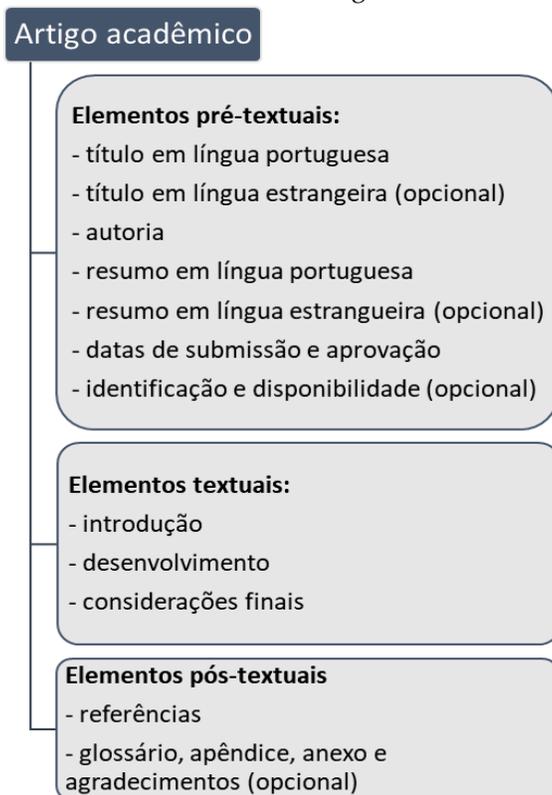
⁵ Os indexadores podem ser nacionais ou internacionais. Como exemplo, podemos citar: SciELO, Latindex, Web of Science, Scopus, Medline, LILACS.

3. ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE ARTIGOS ACADÊMICOS

Conforme especificamos na seção anterior, cada esfera de atividade humana produz seus respectivos gêneros do discurso, os quais são relativamente estáveis, o que significa que apesar da sua fluidez há certa regularidade que pode ser percebida em termos de conteúdo temático, estilo e composição. Em se tratando do gênero artigo acadêmico, nosso intuito nesta seção é apresentar algumas orientações sobre a produção desse gênero, para que se possa compreender seu relativo acabamento. Considerando as diferentes formas de dizer e agir nas esferas acadêmica e científica, o domínio do gênero artigo acadêmico possibilita a inserção na comunicação discursiva nessas esferas e contribui sobremaneira para a prática da divulgação científica.

Em se tratando do estilo e da composicionalidade desse gênero, vamos nos deter, na sequência, a cada uma das partes que o compõem, especificando elementos e particularidades linguístico-discursivas que conferem relativa estabilidade a essa prática de linguagem. De acordo com o que a ABNT (2018) especifica na norma 6022, o artigo em publicação técnica e/ou científica é composto pelos seguintes elementos estruturais:

Figura 1: Elementos estruturais de um artigo



Fonte: Adaptado de ABNT (2018).

Neste capítulo, vamos nos deter apenas nos elementos obrigatórios, fazendo remissão a artigos originais, também nomeados como experimentais e empíricos, que, em se tratando de elementos textuais, organizam-se seguindo a estrutura introdução-revisão de literatura/fundamentação teórica-metodologia-resultados e discussão-considerações finais. No entanto, também mencionaremos especificidades dos artigos que seguem a estrutura introdução-metodologia-resultados-discussão, nos quais a revisão de literatura e as considerações finais não aparecem de forma independente, mas incorporadas ao conteúdo de outras seções. Assim, conforme veremos na seção 3.2, na qual abordaremos os

elementos textuais de um artigo acadêmico, a parte do desenvolvimento é a que mais pode apresentar variação em termos dos elementos que a compõem.

3.1 Elementos pré-textuais de um artigo acadêmico

No quadro a seguir, apresentamos a disposição dos elementos pré-textuais: **título; identificação dos autores e resumo**. As **datas de submissão e de aprovação do artigo** são incluídas no trabalho após a avaliação feita pelo periódico ao qual o artigo foi submetido para apreciação, por isso, não inserimos esses elementos na demonstração, até porque o local pode variar de acordo com a revista. Por exemplo, essas datas podem aparecer na página inicial do artigo (no cabeçalho ou em nota de rodapé) ou na página final (como última informação, após o último elemento textual ou pós-textual).

Quadro 2: Disposição dos elementos pré-textuais

TÍTULO DO ARTIGO: subtítulo
Nome e sobrenome do primeiro autor*
Nome e sobrenome do segundo autor**
RESUMO: (texto do resumo - de 100 a 250 palavras) Palavras-chave: palavra 1; palavra 2; palavra 3; palavra 4.
* Pequeno currículo dos autores, contendo a vinculação institucional e endereço de e-mail. Para artigos entregues em disciplinas de cursos, este espaço pode ser utilizado para informações institucionais como o nome da Universidade, do curso, da disciplina e do professor responsável. ** Profissão – Instituição a que está vinculado. Titulação. E-mail: xxx@xxx.com.br.

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Apesar de serem nomeados como elementos pré-textuais, isso não significa que a produção de um artigo acadêmico começa pela

definição do título, pela identificação dos autores e pela escrita do resumo. Esses são itens que devem ser elaborados após o planejamento e a escrita dos elementos textuais (introdução; desenvolvimento; considerações finais).

Muitas vezes, a definição do **título** de um texto pode se apresentar como uma tarefa difícil. Por isso, listamos a seguir alguns aspectos importantes que podem ser considerados:

- o título deve remeter à temática específica ou ao propósito do trabalho, portanto, não pode conter ideias vagas. Nesse sentido, títulos em forma de pergunta devem ser adotados com cuidado, pois às vezes podem ser muito genéricos. Conforme Gustavii (2017, p. 118), um título como “Limitação da ingestão de alimentos do beija-flor pela função intestinal” é mais apropriado do que “A função intestinal limita a ingestão de alimentos do beija-flor?”, pois o leitor já terá uma resposta a partir do título;

- deve-se evitar abreviaturas no título, pois elas podem confundir o leitor;

- o título não pode ser muito longo (alguns periódicos especificam o número mínimo e máximo de caracteres permitidos no título);

- no caso de haver subtítulo, este deve conter informações mais específicas sobre o trabalho;

- expressões ambíguas, trocadilhos, bem como tons humorísticos e/ou irônicos devem ser evitados, pois reduzem o alcance dos artigos, uma vez que podem dificultar o entendimento de leitores e mesmo das ferramentas de busca.

O título é a porta de entrada do texto. É cada vez mais frequente, ao fazermos uma busca, depararmos com uma lista de títulos de artigos. Isso acontece quando consultamos sumários de periódicos, por exemplo, em que, em um primeiro momento, só temos acesso aos títulos dos textos. Nesse sentido, quanto mais o título remeter à ideia central do estudo, melhor, maiores serão as chances de o leitor se interessar e passar à leitura do resumo para ter mais informações sobre o estudo. Ainda, a qualidade de um título não é medida pela

quantidade de caracteres que o compõe, mas pela sua capacidade de explicitar o tema ou o conteúdo do trabalho.

No que tange ao **resumo**, para a compreensão dos seus aspectos linguístico-discursivos, indicamos a leitura do sexto capítulo desta obra, intitulado “Resumo Indicativo”, em que esse gênero é objeto de discussão. Aqui, cabe-nos destacar que o resumo indicativo aborda “[...] os pontos principais do documento sem apresentar detalhamentos, como dados qualitativos e quantitativos, e que, de modo geral, não dispensa a consulta ao original” (ABNT, 2021). A partir dessa indicação, o leitor mapeia as informações básicas para decidir se o trabalho que tem em mãos atende às suas necessidades de leitura ou não. Para que isso seja possível, de modo geral, os resumos indicativos apresentam de forma sucinta a temática abordada, a intenção da pesquisa, a fundamentação teórica, a metodologia, a sumarização dos resultados e a conclusão. No caso de resumos que compõem a estrutura de artigos, a extensão deve ser de 100 a 250 palavras.

A seleção das **palavras-chave** também é muito importante e deve ser feita com cuidado, pois elas são registradas nos repositórios e direcionam os indexadores e os mecanismos de buscas por artigos relevantes. Por isso, de forma estratégica, elas devem representar aspectos centrais do trabalho. Alguns periódicos recomendam que não se utilize palavras que já estejam no título do artigo para que, dessa forma, se possa complementar o conteúdo do trabalho e ampliar as chances de sua recuperação. De acordo com a ABNT (2021, p. 2), as palavras-chave “[...] devem figurar logo abaixo do resumo, antecedidas da expressão Palavras-chave, seguida de dois-pontos, separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas por ponto. Devem ser grafadas com as iniciais em letra minúscula, com exceção dos substantivos próprios e nomes científicos”, conforme apresentamos no exemplo do Quadro 2.

Neste capítulo, estamos apresentando as normas da ABNT para a estruturação e formatação de artigos, no entanto, nem sempre os periódicos seguem exatamente essas normas. Por isso, antes de submeter um texto para publicação, recomenda-se a

leitura das diretrizes de formatação e organização que são disponibilizadas pelos periódicos. No caso de um artigo, cujos elementos pré-textuais apresentamos no quadro a seguir, publicado na revista Educação & Realidade, podemos perceber algumas diferenças: por exemplo, as palavras-chave foram grafadas com inicial maiúscula. Como pode-se perceber ao ler outros artigos, a formatação dos títulos também muda dependendo do periódico em que é publicado. Em se tratando dessa formatação, a ABNT determina que título e subtítulo (se houver) sejam diferenciados tipograficamente ou estejam separados por dois pontos (:).

Quadro 3: Elementos pré-textuais do artigo “Crianças e Mídias Digitais: um diálogo com pesquisadores⁶”

<p style="text-align: center;">Crianças e Mídias Digitais: um diálogo com pesquisadores</p> <p style="text-align: right;">Carla Cristiane Loureiro¹ Rita de Cássia Marchi²</p> <p>RESUMO: O artigo debate a relação das crianças com as mídias digitais, propondo uma visão não alocada no modo determinista e polarizado no qual esta discussão vem sendo realizada. O problema é apresentado de ângulo não usual na literatura brasileira, deslocando o olhar dos riscos para aquilo que as crianças, efetivamente, fazem com as mídias. Estão em diálogo a literatura, trechos de entrevista com a pesquisadora Dra. Cristina Ponte (coordenadora da equipe portuguesa do EU Kids Online), e dados quantitativos e qualitativos sobre o fenômeno. Como resultado, surge a importância de pesquisas feitas com as próprias crianças na construção e interpretação dos dados sobre suas relações com as mídias digitais em diferentes e desiguais contextos sociais e culturais.</p> <p>Palavras-chave: Crianças. Estudos Sociais da Infância. Mídias Digitais.</p>

⁶ Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623698076>

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/ SC – Brasil.

² Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau/SC – Brasil.

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Ao analisarmos a relação entre o título, o resumo e as palavras-chave apresentadas nesse artigo, percebemos que as expressões “Crianças” e “Mídias Digitais”, que remetem ao conteúdo central do trabalho, aparecem nos três elementos. Além dessas duas expressões, “Estudos Sociais da Infância” também é inserida como palavra-chave, fazendo remissão a uma área específica do conhecimento, o que pode ser uma estratégia importante para direcionar ferramentas de busca.

Os elementos pré-textuais mencionados são, conforme procuramos especificar, fundamentais para a localização de um artigo. Além disso, podem atrair o leitor e despertar seu interesse pela leitura do texto na íntegra. Na sequência, abordaremos os elementos textuais (**introdução, desenvolvimento e considerações finais**), todos considerados obrigatórios pela ABNT.

3.2 Elementos textuais de um artigo acadêmico

Inicialmente, antes de nos determos nas especificidades de cada elemento textual que compõe o artigo, é importante destacarmos que a organização geral desse gênero nas diferentes áreas do conhecimento obedece, de modo geral, à seguinte estrutura: introdução-revisão de literatura-metodologia-resultados-discussão (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). No entanto, essa estrutura é flexível e pode variar um pouco, conforme afirmam Bezerra, Silva e Lêdo,

[...] dependendo das convenções de cada área, é possível suprimir seções (por exemplo, a seção de metodologia, descrevendo os aspectos metodológicos na introdução ou na seção de resultados) ou acrescentar outras (a exemplo dos tópicos de fundamentação teórica

e de considerações finais). Essa flexibilidade ilustra o caráter dinâmico e situado dos gêneros e, no caso do artigo científico, é importante salientar que as variações em sua construção são sensíveis, por exemplo, à natureza da pesquisa relatada no texto (ou seja, se se trata de um estudo experimental ou de natureza bibliográfica), à cultura ou país em que o artigo é publicado e às características da área disciplinar em que ele circula. Além disso, há variação na própria nomeação das seções do gênero, como demonstram as possibilidades de nomeação da seção final (conclusão, conclusões, considerações finais ou últimas palavras). (BEZERRA, SILVA, LÊDO, 2021, p. 9-10)

Na **introdução** do artigo acadêmico, os propósitos comunicativos básicos são: delimitação e contextualização do tema; explicitação dos objetivos e da justificativa/relevância; descrição do plano geral do texto. Em se tratando do primeiro, trata-se de fazer generalizações sobre o assunto e especificar a abordagem que será dada ao tema, uma vez que, ao definirmos um objeto de pesquisa, estamos fazendo um recorte singular de uma realidade específica. É importante que o leitor saiba, desde o início da leitura do artigo, como o tema é focalizado. Motta-Roth e Hendges (2010), com base no modelo de Swales (1990), apontam como propósito comunicativo desse primeiro momento da introdução o estabelecimento de um território. Trata-se, basicamente, de situar a pesquisa entre o que tem sido produzido em determinada área do conhecimento, o que pode ser feito por meio das seguintes ações de linguagem: asseverar a importância do assunto, fazer generalização(ões) sobre o assunto e revisar itens de pesquisa prévia (SWALES, 1990). Ainda dentro desse movimento de delimitação e contextualização do tema, pode-se incluir o que Swales (1990) chama de estabelecimento de um nicho, em que é possível apresentar argumentos contrários a estudos prévios, identificar lacunas no conhecimento, fazer questionamentos ou continuar uma tradição.

Na sequência, apresenta-se o objetivo, o qual vai nortear a produção do texto e argumenta-se sobre a importância e a

relevância do assunto e da pesquisa. É a parte da introdução na qual se atende ao propósito comunicativo de *ocupar o nicho* (SWALES, 1990). Nela, normalmente também há a menção ao referencial teórico-metodológico da pesquisa. Em artigos nos quais há uma seção específica para a revisão de literatura/fundamentação teórica, essa menção na introdução é breve e tem por objetivo especificar a ancoragem teórica que embasou o trabalho. No entanto, quando o artigo é composto por introdução-metodologia-resultados-discussão, a revisão de literatura é incluída, de forma mais ampla, na introdução.

O último movimento da introdução envolve o destaque aos principais tópicos e aspectos discutidos no artigo, bem como à ordem em que são apresentados, isto é, indica-se a estrutura do artigo. No quadro a seguir, apresentamos, de forma esquemática, movimentos retóricos essenciais que, de modo geral, são contemplados na introdução de artigos acadêmicos:

Quadro 4: Movimentos retóricos da introdução de artigos acadêmicos

INTRODUÇÃO		
Movimentos retóricos	Ações de linguagem	Exemplos de construções linguístico-discursivas
Delimitação e contextualização do tema	<ul style="list-style-type: none"> - fazer generalizações sobre o assunto e mencionar estudos prévios - identificar lacunas no conhecimento - especificar a abordagem que será dada ao tema 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>É importante salientar que o debate acadêmico em torno do tema tem sua origem nas [...]</i> - <i>A relação entre [...] tem fomentado a produção de pesquisas que analisam esse complexo tema [...]</i> - <i>No debate acadêmico, posições a favor e contra têm mobilizado ideias paradoxais sobre [...]</i> - <i>O estudo de [...] figura na literatura desde [...]</i>

		<p><i>Contudo, ainda existem muitos obstáculos para o fomento desse fenômeno [...]</i></p> <p><i>- Neste artigo, propõe-se uma visão que não esteja alocada numa forma determinista e polarizada em dicotomias [...]</i></p>
<p>Explicitação dos objetivos e da justificativa/relevância</p>	<p>- apresentar o objetivo</p> <p>- argumentar sobre a importância e a relevância do assunto e da pesquisa</p> <p>- mencionar o referencial teórico-metodológico</p>	<p><i>- O objetivo deste artigo é [...]</i></p> <p><i>- A proposta do trabalho é [...]</i></p> <p><i>- O artigo se justifica pelo fato de que [...]</i></p> <p><i>- Portanto, este é um debate que se coloca no centro das preocupações [...]</i></p> <p><i>- Para atingir o objetivo, buscamos amparo teórico nos postulados de [...]</i></p> <p><i>- Destacamos, como subsídios para as discussões teóricas aqui levantadas, as pesquisas de [...]</i></p>
<p>Descrição do plano geral do texto</p>	<p>- indicar como o artigo está estruturado (quantas seções e o que é contemplado em cada uma delas)</p>	<p><i>- Este artigo encontra-se estruturado em três seções, assim delineadas: a primeira tece considerações sobre [...]. A segunda traz discussões sobre [...]. A terceira apresenta a pesquisa de campo, com procedência e análise do corpus.</i></p>

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Segundo Souza,

a introdução do artigo de pesquisa possui propósitos comunicativos específicos compartilhados pelos membros da comunidade acadêmica e que tem diferentes materializações dependendo, por exemplo, da posição que os membros ocupam em suas respectivas comunidades. (SOUZA, 2020, p. 317)

Essa questão sobre as diferenças que podem haver em artigos de áreas de conhecimento distintas é também apontada por Bezerra, Silva e Lêdo (2021), conforme já mencionamos anteriormente, uma vez que nos diferentes campos disciplinares há especificidades na organização do conhecimento, o que faz com que ações retóricas particulares possam ser observadas nas seções de introdução dos artigos, por exemplo⁷. Vamos analisar a seguir, como exemplo, a introdução do artigo de Loureiro e Marchi (2021), cujos elementos pré-textuais já apresentamos na seção anterior.

Quadro 5: Exemplo de introdução

Introdução

(1) Atualmente, parece não haver dúvidas de que as mídias digitais impactam a vida das crianças devido à grande atração e prazer que elas sentem na experiência com as tecnologias virtuais, convergentes, móveis e interconectadas. Assim, a relação entre crianças e mídias tem fomentado a produção de pesquisas que analisam esse complexo tema.

(2) Mas, no debate acadêmico, posições a favor e contra têm mobilizado ideias paradoxais sobre estas duas categorias (crianças e mídias digitais), evidenciando a circulação dessas diferentes e polarizadas visões também no contexto social mais amplo.

É importante salientar que o debate acadêmico em torno do tema da relação das crianças com as mídias tem sua origem nas incertezas e

⁷ No artigo “Escrita acadêmica e organização retórica da introdução de artigos científicos em duas áreas disciplinares”, Bezerra, Silva e Lêdo (2021) fazem uma análise comparativa da seção de introdução de artigos das áreas de Letras e Matemática.

transformações sociais mais amplas que, no contexto da nossa modernidade tardia, atingem as diversas instituições sociais e, assim, alteram também as relações intergeracionais. De acordo com Sarmiento (2011), são mudanças que ocorrem nas práticas sociais das crianças e adultos, bem como nos padrões de interação entre ambos; mudanças no estatuto da infância face às famílias, à escola e às demais instituições sociais, sendo que a teorização sobre este fenômeno tem sido realizada tomando, frequentemente, como ponto de partida, os efeitos das tecnologias de informação e comunicação sobre as crianças. Portanto, este é um debate que se coloca no centro das preocupações educativas.

(3) O objetivo deste artigo é apresentar e discutir as compreensões correntes neste debate, propondo uma visão que não esteja alocada numa forma determinista e polarizada em dicotomias. (4) Assim, a proposta é apresentar o problema por um ângulo ainda pouco usual na literatura brasileira, mas que tem sido o modo inovador como pesquisadores anglófonos têm abordado o tema, pois deslocam o olhar dos riscos (a criança em perigo ou perigosa) para aquilo que, efetivamente, as crianças fazem com as mídias (5) (cf. Buckingham, 2007, 2010; Livingstone, 2011, 2014, 2015, entre outros). Isto é, para estes autores, como forma de saber o que as crianças realmente fazem com as mídias digitais e vice-versa, são necessárias pesquisas empiricamente fundamentadas que examinem como este grupo diversificado de atores sociais usa essas ferramentas em diferentes contextos.

(6) Para o alcance do objetivo deste artigo são mobilizados alguns dados quantitativos, a literatura da área e trechos de uma entrevista (realizada pelas autoras deste artigo) com a pesquisadora Prof. Dra. Cristina Ponte. Esta especialista é vice-coordenadora do Grupo Children, Youthand Media, da European Communication Research and Education Association (ECREA) e, desde 2006, coordenadora da equipe portuguesa de pesquisadores do EU Kids Online, que investiga os usos que as crianças fazem da internet e a mediação de suas famílias, reunindo dados de 33 países europeus. (7) A decisão de utilizar trechos da entrevista realizada com a pesquisadora portuguesa visa incutir um perfil mais dinâmico tanto ao material de cunho bibliográfico comumente utilizado em artigos acadêmicos, quanto ao próprio material da entrevista que, ao não ser apresentado de forma monolítica

e na íntegra, como de costume, dinamiza a discussão travada neste texto através de reflexões e dados atualizados sobre o tema em foco.

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Nesta introdução, as autoras contemplam os principais movimentos listados no Quadro 4 apresentado anteriormente, atendendo ao que se espera para a composição do primeiro elemento textual de um artigo acadêmico. Numeramos os trechos da introdução a fim de facilitar a identificação dos seguintes movimentos:

Trecho (1) - contextualização do tema

Trecho (2) - localização do debate no campo e importância do assunto na área

Trecho (3) - explicitação dos objetivos

Trecho (4) - explicitação da abordagem que será dada ao tema

Trecho (5) - alusão ao referencial teórico

Trecho (6) - indicação sobre como o artigo está estruturado

Trecho (7) - especificação sobre questões metodológicas

Assim, se quisermos fazer remissão aos movimentos descritos por Swales (1990), podemos dizer que elas **apresentam um território**, na sequência **estabelecem um nicho** e depois **ocupam esse nicho**, partindo, portanto, de um âmbito mais geral para um mais específico.

O que é considerado a parte de **desenvolvimento** do artigo envolve seções que tratam: 1) da revisão de literatura/fundamentação teórica; 2) da metodologia e 3) da análise dos resultados da pesquisa. Em termos de conteúdo, é a parte central do gênero, pois é nela que efetivamente os autores detalham e discutem o que é próprio da pesquisa, apresentando o que construíram em termos de conhecimento sobre determinado assunto. Também é a parte que apresenta maior variação na forma como é organizada, uma vez que outras seções e subseções podem ser criadas, dependendo da natureza da pesquisa e do objeto estudado.

No que se refere à **revisão de literatura/fundamentação teórica**, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 91) afirmam que é “o momento em que situamos nosso trabalho, pois ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para nossa pesquisa, estaremos ‘afunilando’ a discussão, até chegar ao tópico específico que vamos investigar.” Nesse sentido, ao fazer referência a conhecimentos já produzidos na área, o autor do artigo delimita estudos seminais que fundamentam o desenvolvimento do trabalho e discute questões relacionadas ao estado da arte. Deixar clara a perspectiva teórica adotada é muito importante, uma vez que todo viés teórico-metodológico tem implicações políticas e éticas e está relacionado a uma determinada maneira de compreender o próprio processo de construção de conhecimento, de fazer ciência.

Para elaborar esta seção do artigo acadêmico, é preciso ter leitura aprofundada dos textos, pois não se trata de mobilizar autores, conceitos e ideias de forma solta. A articulação deve ser bem feita, para que o leitor compreenda as inter-relações, as contraposições ou contribuições dos estudos mencionados para o trabalho em tela. Para isso, é preciso compreender em que consiste a intertextualidade e dominar as estratégias de construção de paráfrases⁸.

Em se tratando das ações de linguagem, é comum apresentar uma ideia e comprová-la com trechos da obra em análise ou com afirmações de outros estudiosos sobre o tema. O problema é que, conforme afirma Hendges (2001), muitos alunos de graduação e de pós-graduação têm dificuldades na hora de citar pesquisas prévias, pois não encontram o tom certo para reportar e criticar. Não se pode esquecer que citar é avaliar, uma vez que a seleção dos trechos e autores a serem mencionados atende a um propósito específico e

⁸ Sugerimos a leitura do quarto capítulo dessa obra, intitulado “Paráfrase, citação e normatizações”, no qual as autoras destacam a relevância das fontes para o texto acadêmico e o caráter intertextual, dialógico e polifônico dos referenciais teóricos, apresentando as diferentes formas de citar e referenciar as fontes.

a citação, seja ela direta ou indireta, sempre deve ser acompanhada de comentários, problematizações, concordância ou discordâncias. Além disso, nesse caso, parafrasear é melhor do que citar diretamente, pois o exercício da paráfrase demanda uma construção textual mais autoral, na qual ficam mais evidentes as marcas de avaliação das fontes bibliográficas utilizadas. Portanto, a seção de revisão de literatura/fundamentação teórica é também composta por um posicionamento avaliativo, o que se reflete na escolha dos verbos que são usados para citar e nas demais marcas linguísticas que compõem a tessitura textual. Por exemplo, podem ser usados verbos e expressões que têm a função de apenas relatar o que foi feito em pesquisas prévias (ex.: *“Em sua obra, o autor destaca que [...]”*; *“Conforme apontado por X [...]”*; *“Os autores afirmam que [...]”*; *“Os autores ilustram [...]”*; *“X propõe [...]”*; *“As pesquisas apresentam [...]”*) ou verbos, lexemas e sintagmas que indicam mais diretamente posições avaliativas e possibilitam a argumentação e a contra-argumentação (ex.: *“Embora os autores afirmem que [...], é preciso considerar [...]”*; *“Discordamos da ideia de que [...]”*; *“Concordamos com os autores no que se refere a [...]”*; *“X nos leva a crer que [...]”*), uma vez que predominam sequências textuais descritivas e sequências textuais que comentam e avaliam as obras.

Hendges (2001), ao analisar artigos em contexto eletrônico, aponta três movimentos retóricos como os mais frequentes em seções de revisão de literatura/fundamentação teórica, quais sejam: fazer generalizações do tópico; citar pesquisas prévias e apresentar aspectos relacionados à pesquisa atual. Essa seção, assim como as demais que compõem a parte do desenvolvimento de um artigo acadêmico, é perpassada por diferentes formas de conceber o texto e de divulgar o trabalho científico. Às vezes, a revisão de literatura aparece diluída na análise, como no caso de artigos da área de literatura, conforme apontado por Leite e Leite (2020).

Ainda, as marcas linguísticas e a forma de organizar o discurso também podem variar, mesmo em artigos dentro de uma mesma área do conhecimento. Por exemplo, no caso da Matemática, textos no campo do Ensino de Matemática, da Matemática Aplicada ou

da História da Matemática podem apresentar discrepâncias no que tange à carga semântica dos verbos utilizados. Carvalho e Cole (2020), ao analisarem resumos acadêmicos dessa área, constataram a maior presença de verbos do tipo de **Acabamento** e de **Estado**⁹, os quais se relacionam ao que os autores afirmam ser as principais características da linguagem matemática: a concisão e a precisão. Nesse sentido, para eles, “o texto acadêmico matemático é bastante distinto dos textos da área de humanas, por exemplo [...]” (CARVALHO; COLE, 2020, p. 189). Motta-Roth e Hendges (2010) discutem sobre a função desempenhada pelos verbos de citação na seção de revisão de literatura, destacando que alguns verbos são mais avaliativos do que outros, assim como alguns são mais carregados de modalização, como o verbo “sugerir”. Nessa obra, as autoras dedicam uma seção específica sobre as características linguísticas da revisão de literatura, na qual apresentam uma listagem de verbos e analisam vários exemplos. Se você sente dificuldades em relação ao uso dos verbos de citação, recomendamos que leia o quinto capítulo da obra em questão.

A **metodologia** é outro elemento que compõe a parte de desenvolvimento do artigo acadêmico. Muitos artigos, no entanto, não apresentam uma seção específica para abordar esses aspectos do trabalho ou os incluem, de forma breve, na introdução, como é o caso do artigo “Crianças e Mídias Digitais: um diálogo com pesquisadores”, já utilizado como exemplo neste capítulo anteriormente. De acordo com Leite e Leite (2020), em artigos da área de estudos literários, por exemplo, não parece haver, por parte dos membros da área, necessidade de explicitar a fundamentação metodológica.

De todo modo, há sempre a escolha por um método de investigação em qualquer pesquisa, o qual vai direcionar os passos e procedimentos a serem adotados pelo pesquisador. E é essa

⁹ Segundo os autores, “determinar” é o mais recorrente verbo do tipo de **Acabamento** e o verbo “é” aparece como o mais recorrente dentre os de tipo de **Estado**.

abordagem metodológica que deve ser explicitada na seção de metodologia do artigo acadêmico, o que inclui uma apresentação sobre materiais e métodos e uma descrição sobre os procedimentos de coleta/geração e análise de dados. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 114-115), “a função retórica dessa seção é narrar os procedimentos de coleta e análise dos dados e descrever os materiais que levam à obtenção de resultados, com maior ou menor detalhamento, dependendo do objeto de estudo.”

A configuração composicional da seção de metodologia pode variar dependendo da área de conhecimento. Em alguns artigos, percebe-se um detalhamento cuidadoso de todos os caminhos percorridos para alcançar os objetivos da pesquisa. É o que acontece, de modo geral, em artigos da área de Nutrição, nos quais, conforme Pacheco e Bernardino (2022, p. 195), esse detalhamento serve “[...] para que o leitor que tiver acesso a esses dados possa replicar e, assim, confirmar, discutir ou refutar os resultados apresentados.” No quadro a seguir, reproduzimos a descrição retórica da seção de metodologia feita pelos autores, em se tratando de artigos dessa área específica.

Quadro 6: Descrição retórica da seção de Metodologia de artigos da área de Nutrição

Movimento 1 – Descrevendo procedimentos de coleta de dados

Passo 1 – Apresentando o tipo de pesquisa e/ou

Passo 2 – Indicando a fonte de dados e/ou

Passo 3 – Apresentando a amostra e/ou

Passo 4 – Indicando os critérios para a coleta de dados e/ou

Movimento 2 – Descrevendo procedimentos de análise de dados

Passo 1 – Relatando o processo de análise de dados e

Passo 2 – Identificando o instrumento de pesquisa e/ou

Passo 3 – Apresentando modelo/parâmetro de aplicação de instrumento e/ou

Movimento 3 – Descrevendo procedimentos de análise estatística

Passo 1 – Indicando instrumento de análise estatística e/ou

Passo 2 – Apresentando teste/modelo de aplicação estatística e/ou

Movimento 4 – Indicando aprovação por comitê de ética

Fonte: Pacheco e Bernardino (2022, p. 215).

Conforme a descrição apresentada no quadro, na metodologia deve-se relatar o processo de desenvolvimento do estudo empreendido, mostrando desde a natureza da pesquisa, a delimitação da amostra ou informações sobre os participantes de pesquisa, os instrumentos e métodos adotados, as diretrizes para análise, a avaliação estatística e a aprovação em comitê de ética. Dependendo da abordagem metodológica, do tipo de estudo e do objeto investigado, é possível contemplar todos os passos descritos ou somente alguns deles, bem como, pode-se detalhar mais, ou menos, os caminhos percorridos para alcançar os objetivos da pesquisa. O movimento 3 apresentado no quadro, por exemplo, é considerado se a pesquisa for quantitativa. Da mesma forma, o movimento 4 não é contemplado se o estudo não tiver passado por comitê de ética. Assim, de maneira geral, destacamos os seguintes passos como essenciais para a seção de metodologia de um artigo acadêmico:

Quadro 7: Síntese da organização da seção de metodologia

- 1) Especificação sobre a natureza da pesquisa/método
- 2) Descrição do corpus ou dos participantes da pesquisa
- 3) Descrição dos materiais, instrumentos e/ou procedimentos utilizados na coleta/geração de dados
- 4) Descrição da análise dos dados (especificação das categorias ou diretrizes de análise)

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Essa parte do artigo acadêmico constitui-se de uma narrativa das ações desenvolvidas, por isso, recomenda-se a utilização de

verbos no tempo pretérito para indicar quando cada etapa foi realizada (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010) (ex.: delineou/delinearam-se/foram delineados; coletou/coletaram-se/foram coletados; analisou/analisaram-se/foram analisados; examinou/examinaram-se/foram examinados).

A seção de **resultados e discussão** contempla a análise dos resultados da pesquisa. Nesse sentido, não se limita à simples apresentação dos dados ou descrição dos fatos verificados, mas a uma discussão em que se evidenciem pontos a serem interpretados. Ainda, é importante que se faça uma relação entre o conhecimento estabelecido na área e as descobertas da pesquisa.

Resumidamente, há três movimentos essenciais que devem ser contemplados nesta seção: 1) síntese dos resultados obtidos; 2) explicitação das conquistas alcançadas com o estudo; 3) indicação das limitações e reconsiderações. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010), antes de iniciar a apresentação dos resultados, é recomendável retomar algumas informações sobre a metodologia, como as etapas seguidas na análise, por exemplo. Ao fazer a descrição dos dados e resultados, dependendo do objeto e da natureza da pesquisa, pode-se utilizar tabelas, gráficos, diagramas, figuras ou quadros.

Nessa parte da seção, o importante é não se limitar a uma mera descrição, mas desenvolver, ao mesmo tempo, reflexões, problematizações e discussões, com base em um movimento interpretativo. Com isso, será possível explicar os resultados, tanto os esperados, alinhados às hipóteses do trabalho, quanto os inesperados, de modo a evidenciar os avanços alcançados e a estabelecer relação com estudos prévios, inclusive com os já mencionados na seção de revisão de literatura/fundamentação teórica do artigo. Por fim, para fechar a seção, pode-se indicar aspectos que não puderam ser abordados ou explicados na pesquisa e/ou discutir implicações para estudos futuros.

Uma estratégia que pode ser utilizada para a construção do texto é iniciar com a exposição dos dados mais recorrentes para depois deter-se nos subgrupos e salientar casos mais específicos.

Pode-se também organizar subseções para discussão de categorias ou pontos relevantes; tudo vai depender da forma como se procedeu na análise e do modo como foram organizados os dados, o que tem relação com a abordagem metodológica do estudo. Inclusive, a seção pode ser nomeada de outra forma, a critério do pesquisador. Nesse sentido, percebe-se o quanto as seções de metodologia e de resultados e discussão de um artigo acadêmico devem estar articuladas.

A forma de organização da seção varia bastante. Dado o limite de páginas de um capítulo como esse e também considerando as diferentes possibilidades de apresentação e discussão dos resultados de uma pesquisa, optamos por contemplar a seguir apenas alguns parágrafos que compõem um artigo da área de Saúde Coletiva, no qual há uma seção para a apresentação dos resultados e outra seção para a discussão.

Quadro 8: Trechos das seções de resultados e discussão do artigo “Abandono do tratamento da tuberculose no Brasil, 2012-2018: tendência e distribuição espaço-temporal¹⁰”

Resultados

No período de 2012 a 2018, foram notificados 496.764 casos novos de TB [tuberculose] no Brasil. Desses, 52.249 (10,51%) tiveram encerramento tipificado como abandono de tratamento. Por ano, em média, 7.464 casos novos abandonaram o tratamento da TB, sendo a média e a mediana da proporção de abandono do tratamento da tuberculose no período igual a 10,43% e 10,42%, respectivamente. A maior proporção foi observada em 2013 (13,28%), e a menor em 2017 (9,31%) (Tabela 1).

[...]

Houve estabilidade na proporção do abandono do tratamento da TB no Brasil no período estudado. Na análise das regiões, Norte, Nordeste e Sul apresentaram tendência decrescente, com taxas de variação de -

¹⁰ Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022273.45132020>

2,69%, -4,36% e -8,86%, respectivamente. As demais regiões, a exemplo do Brasil, mantiveram tendência estável (Tabela 2).

[...]

Os casos de abandono de tratamento da TB se distribuíram de forma heterogênea nos municípios brasileiros e não ocorreram de forma aleatória, existindo autocorrelação espacial positiva em todos os anos (índice de Moran global acima de 0, p-valor $\leq 0,05$) (Tabela 3).

Na análise espacial, foram identificados dois aglomerados estatisticamente significantes, um de alto risco (cluster alto-alto) e outro de baixo risco (cluster baixo-baixo) e duas zonas de transição com padrão baixo-alto e alto-baixo. Nos anos de 2012, 2013, 2015, 2017 e 2018 não se registrou padrão de baixo risco (Tabela 3 e Figura 2).

[...]

As zonas de transição (baixo-alto e alto-baixo) distribuíram-se por todas as regiões do país na análise anual e do período estudado (2012-2018).

Discussão

(1) Estudar a tendência e a distribuição espacial do abandono do tratamento da tuberculose no Brasil é um grande desafio, em virtude de sua ampla área geográfica. Dessa forma, apresentamos nossos dados utilizando variadas unidades de análise (Brasil, suas regiões, as UF e os municípios), o que permitiu uma melhor observação do fenômeno estudado. (2) Os resultados deste estudo mostram a magnitude das elevadas proporções de abandono da terapêutica antituberculosa no país. Denotam ainda que o abandono do tratamento se distribuiu heterogeneamente e de forma não aleatória, com existência de áreas de alto risco concentradas principalmente na região Sudeste.

Por meio do estudo temporal, detectamos que a proporção de abandono do tratamento da TB no Brasil foi de 10,4% para o período (2012-2018), e na análise de tendência o comportamento desse indicador foi classificado como estável. (3) No entanto, esse valor é duas vezes maior que o percentual preconizado como aceitável pela OMS e não se restringe somente ao cenário do país como um todo, visto que regiões e a maioria das UF também apresentaram medianas e médias percentuais em torno dos 10% e estabilidade.

[...]

(4) Chama atenção que mesmo com a implementação de políticas públicas e estratégias de controle, como o tratamento diretamente observado (TDO), a proporção manteve-se constante no país, revelando que as ações desenvolvidas precisam ser reavaliadas – sobretudo nos grupos e localidades de risco para o abandono.

[...]

(5) Classificamos como alarmante a presença de cinco capitais no cluster de alto risco. Segundo o Ministério da Saúde, o percentual de abandono do tratamento da TB nas capitais é elevado, apenas Macapá (4,8%) e Rio Branco (0,0%) apresentaram proporções abaixo do preconizado em 2018 [...]

[...]

(6) Elenca-se como limitações deste estudo aquelas atinentes à vigilância, a exemplo das subnotificações e inconsistências das bases de dados utilizadas. Como ponto positivo, destaca-se o pioneirismo em apresentar dados sobre o abandono do tratamento em todos os municípios brasileiros no mesmo recorte temporal, ampliando a análise outrora estabelecida por meio dos tradicionais boletins epidemiológicos do Ministério da Saúde ou das secretarias estaduais ou municipais de Saúde e de pesquisas com análise de municípios ou estados de forma pontual.

[...]

(7) Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para a melhoria das ações de saúde, fornecendo subsídios para a elaboração de estratégias que visem à redução dos casos de abandono do tratamento, por meio do direcionamento de intervenções em áreas de maior risco, apoiando desse modo as ações de gestão em saúde pública.

Fonte: Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022273.45132020>

A primeira seção reproduzida no quadro contempla, essencialmente, a apresentação dos resultados, valendo-se, para isso, de tabelas e figuras, elementos que não inserimos por conta do espaço. Sublinhamos, no texto, algumas construções linguísticas que exemplificam esse movimento de exposição dos dados. Há também movimento analítico, de caráter interpretativo, como no trecho “*Houve estabilidade na proporção do abandono do tratamento da*

TB no Brasil no período estudado”, no entanto, em menor número, uma vez que no caso deste artigo os autores optaram por abordar a discussão em uma seção separada. Em se tratando das características linguísticas, é comum a utilização de verbos nos tempos presente e pretérito.

Na seção de discussão, o tom já é outro; os dados são interpretados e são feitas problematizações sobre algumas questões, conforme podemos perceber nos trechos 3, 4 e 5. Construções linguísticas como “*Chama atenção que [...]*”, “*[...] revelando que as ações desenvolvidas precisam ser reavaliadas [...]*” e “*Classificamos como alarmante a [...]*” exemplificam isso. Ainda, pelo fato de o artigo não apresentar uma seção independente para as considerações finais, movimentos retóricos próprios da conclusão integram a seção de discussão, a exemplo dos trechos (6), no qual os autores citam limitações e pontos positivos do estudo, e (7), em que concluem, destacando as contribuições para a área. Assim, a seção geralmente intitulada **resultados e discussão** pode ser considerada o “coração” do artigo acadêmico, pois é nela que o pesquisador explicita o conhecimento produzido, isto é, compartilha com a comunidade os resultados do seu fazer científico.

Retomando o que já mencionamos anteriormente, as **considerações finais** nem sempre aparecem como uma seção independente em artigos acadêmicos. Em alguns textos, são contempladas como uma subparte da seção de discussão dos resultados. De todo modo, as reflexões desenvolvidas como conclusão devem estar articuladas aos objetivos do trabalho e ser coerentes com os procedimentos metodológicos e os resultados apresentados nas outras seções do artigo.

Nas considerações finais, além da apresentação dos principais resultados revelados pela análise, é importante que se assumam uma postura crítico-reflexiva frente ao corpus pesquisado. Basicamente, apresenta-se uma síntese das principais descobertas, ressaltando-se, na sequência, a significação disso para a área, as implicações teóricas, bem como contribuições e lacunas. No exemplo do quadro a seguir, podemos identificar a presença das seguintes ações de linguagem:

Trecho (1) - retomada do campo, situando novamente o leitor em relação a pesquisas já desenvolvidas

Trecho (2) - menção a aspectos que justificam o objeto e a abordagem do estudo

Trecho (3) - retomada dos objetivos do trabalho

Trecho (4) - síntese dos principais resultados e discussões

Trecho (5) - menção a lacunas ainda a serem preenchidas por pesquisas futuras

Trecho (6) - apresentação de ideia conclusiva

Quadro 9: Seção de considerações finais do artigo “Crianças e Mídias Digitais: um diálogo com pesquisadores”

Considerações finais

(1) As pesquisas sobre crianças e infância têm registrado, nos últimos anos, significativos investimentos que decorrem de um movimento de reconceitualização dessas categorias que se ancora, especialmente, nos princípios de considerar as crianças como atores sociais e a infância como grupo geracional com direitos, criando e também sublinhando, assim, a necessidade de desenvolver formas de investigação em que sejam levadas em consideração as vozes das crianças na interpretação de suas ações.

(2) Ante o exposto nesse artigo, percebe-se, no entanto, que ainda são desenvolvidas pesquisas com concepções epistemológicas que ignoram as interpretações das crianças para a construção de um conhecimento que não seja somente sobre elas, mas construído com a sua participação. Importante destacar que não se trata de uma mudança que visa apenas emancipar socialmente as crianças de um papel social historicamente submisso, mas de levar em conta o fato de que os argumentos políticos e éticos acerca do direito das crianças de serem ouvidas nas pesquisas que as têm por objeto, estão aliados a argumentos sobre as vantagens epistemológicas que essa escuta pode trazer às investigações assim orientadas. Isso decorre da compreensão de que as crianças estão em melhor posição para produzir conhecimento acerca de si mesmas e dos seus pares e de que, portanto, a investigação tem ganhos significativos quando a participação das crianças é solicitada no processo e os seus

conhecimentos (visões, perspectivas, pontos de vista) são aceitos como genuínos e válidos (Christensen; Allison, 2005; Fernandes; Marchi, 2020).

(3) Neste sentido, e retomando o objetivo deste artigo, pode-se considerar essa mudança epistemológica uma ação que visa deslocar o debate – sobre a relação entre as crianças e as mídias digitais – das posições deterministas e polarizadas, seja em relação às próprias mídias digitais, seja em relação à visão das crianças como apenas vítimas em perigo (receptoras passivas) ou como possivelmente perigosas (porque empoderadas pelas mídias).

(4) Na medida em que se pensa que o uso massivo das mídias digitais é um fenômeno social relativamente novo, que não fez parte da infância da maioria dos pais e professores das crianças de hoje, compreende-se estar diante do desafio de articular, em futuras pesquisas, a produção simbólica das crianças – que se refletem nos seus modos de brincar na contemporaneidade – com as formas e os variados conteúdos a elas especialmente destinados pela indústria cultural na atualidade (Sarmiento, 2008). Isto é, se, realmente, os pesquisadores, pais, professores, legisladores, quiserem obter conhecimento sobre as relações e usos que as crianças estabelecem com as mídias digitais, se quiserem saber o que ocorre quando elas as utilizam, é preciso levar em consideração o que as próprias crianças têm a dizer sobre isto.

Além disto, precisamos compreender que as mídias digitais e a internet não podem ser consideradas apenas como ferramentas ou recursos auxiliares para a educação das crianças, mas como espaços sociais, (Preto, 2017) onde elas circulam, muitas vezes sem conhecer ou aproveitar todas as possibilidades desse universo. Um desafio bem atual para o cotidiano da escola deve ser o da promoção de atividades colaborativas com as mídias digitais de forma que as crianças possam produzir e disseminar conteúdos; e isto na contramão da preocupação em instalar filtros para bloquear aplicativos ou em investir na criação de programas ou softwares educativos, como já foi feito com o livro, por exemplo, que na escola adjetivamos de *didático* ou com o brinquedo, que se tornou *educativo*.

(5) Assim, são necessárias pesquisas empiricamente fundamentadas que investiguem o uso das mídias digitais pelas crianças como grupo diversificado (atravessado pelas variáveis de classe, gênero, idade etc.)

e nos diferentes e desiguais contextos sociais e culturais. Dessa forma, dar-se-á um importante passo em direção à quebra de visões homogêneas e polarizadas sobre crianças e sobre mídias, visões centradas apenas nos riscos e perigos – presentes tanto no discurso pessimista quanto no otimista – a que supostamente as crianças se expõem ou são expostas no contato com as mídias.

(6) Entende-se que as questões sinalizadas neste artigo evidenciam que os estudos da criança na intersecção com as novas mídias digitais ainda se configura como um campo não consensual e bastante fragmentado. Além disto, indicam, como também apontou em sua entrevista a pesquisadora Cristina Ponte, que se faz necessário o encontro e constante diálogo entre a Sociologia da Infância e a Sociologia das Mídias que, até o momento, têm se mantido relativamente afastadas ou com pouca interlocução sobre este tema tão atual quanto crucial na vida das crianças.

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Neste artigo publicado em revista da área de Educação, a seção de considerações finais é bem desenvolvida e aborda pontos importantes relacionados à temática do trabalho, com marcas avaliativas pertinentes quando se espera que os autores assumam uma postura crítico-reflexiva frente ao objeto pesquisado. Se na introdução do artigo parte-se do âmbito mais geral em direção ao mais específico (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), nas considerações finais é o contrário. Trata-se de partir das descobertas específicas da pesquisa para apontamentos mais gerais sobre avanços produzidos e/ou sobre limitações e lacunas ainda perceptíveis no campo do conhecimento.

Ainda, a seção de considerações finais é muito importante quando se está lendo artigos a fim de compreender determinado assunto ou buscar por conhecimentos já produzidos, uma vez que é nela que se pode encontrar ideias e temas para novos trabalhos e pesquisas. É nesta parte do artigo, especialmente, que os autores mencionam lacunas ou possíveis desdobramentos do tema que não puderam ser contemplados ou explicados na investigação em tela.

Depois da apresentação dos elementos textuais obrigatórios, vamos contemplar, na última subseção, uma breve definição dos elementos pós-textuais de um artigo acadêmico.

3.3 Elementos pós-textuais de um artigo acadêmico

Como elementos pós-textuais do artigo, a ABNT lista os seguintes: referências, glossário, apêndice, anexos e agradecimentos. Desses, apenas as referências são obrigatórias, os demais são opcionais. Nas seções sobre os elementos pré-textuais e textuais, apresentadas anteriormente neste capítulo, limitamo-nos a especificar características dos elementos elencados como obrigatórios pela ABNT apenas, no entanto, nesta seção vamos abordar brevemente também os elementos opcionais.

Em se tratando das **referências**, elas devem ser elaboradas conforme a NBR 6023, da ABNT. Não vamos nos deter às normas de elaboração de referências neste capítulo, mas destacamos a importância de se levar a sério a construção desse elemento pós-textual do artigo acadêmico, pois erros na lista de referências podem dificultar a localização das obras. Ainda, chamamos a atenção para o fato de que referências e bibliografia não são sinônimos. A seção de **referências**, que também pode ser nomeada de **referências bibliográficas**, é constituída somente pelas obras que foram citadas ao longo do artigo. Já a **bibliografia** acolhe também os textos e documentos que foram lidos/estudados, mas que não foram citados no trabalho. No caso de artigos acadêmicos, têm-se referências, não bibliografia.

Para a compreensão do que são referências e como elaborá-las em um trabalho acadêmico, indicamos a leitura do capítulo “Paráfrase, citação e normatizações”, publicado nesta mesma obra. Além disso, sugerimos o uso de gerenciadores de referência¹¹, que, dentre outras funções, auxiliam na elaboração das citações e referências.

¹¹ A título de exemplo, citamos o Mendeley e o Zotero.

O **glossário** é uma “lista em ordem alfabética de palavras ou expressões técnicas de uso restrito ou de sentido obscuro utilizadas no texto, acompanhadas das respectivas definições” (ABNT, 2018, p. 2). Ele serve para que o leitor tenha acesso aos sentidos atribuídos pelos autores do trabalho em se tratando de alguns termos e conceitos ou para que conheça o significado de algumas expressões que geralmente têm trânsito mais restrito em determinada área do conhecimento. Dentre os elementos pós-textuais, é um dos menos recorrentes em artigos acadêmicos.

É importante não confundir apêndice e anexo, cuja inclusão nos artigos se justifica caso o leitor precise ser informado sobre o conteúdo de instrumentos usados na pesquisa. Configuram-se como **anexos** documentos utilizados no estudo, para servirem de fundamentação, comprovação ou ilustração, mas não elaborados pelos autores do artigo, enquanto que **apêndices** são materiais elaborados pelos articulistas. Ambos devem aparecer após as referências e devem ser identificados com letras maiúsculas seguidas de travessão e respectivo título, com o mesmo destaque tipográfico das seções primárias e centralizado (Ex.: APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO)

Os **agradecimentos** constituem um “texto em que o autor faz agradecimentos dirigidos àqueles que contribuíram de maneira relevante à elaboração do artigo” (ABNT, 2018, p. 1). Nos artigos, é comum os pesquisadores agradecerem às agências de fomento, o que em muitos casos é até obrigatório, em se tratando de projetos financiados. Ao mesmo tempo, encontram-se agradecimentos relativos a contribuições técnicas, apoio administrativo, colaboração intelectual (feedback crítico de pares, orientações de professores e/ou outros pesquisadores, avaliações de pareceristas *ad-hoc*) e a outros sujeitos que participaram do processo de pesquisa. Segundo Alvarez e Caregnato,

agradecimentos e publicações científicas representam um fenômeno social e podem simbolizar a existência de vínculos colaborativos factuais eventualmente constituídos com colegas e outros atores sociais,

trazendo à tona a importância das contribuições recebidas por aqueles que não adquirem o status de autor durante o desenvolvimento de uma pesquisa. (ALVAREZ; CAREGNATO, 2020, p. 2)

Nesse sentido, esse elemento pós-textual de artigos acadêmicos tem servido para que se avalie a colaboração científica, o que às vezes não pode ser detectado somente pela coautoria. Assim, há questões éticas que se evidenciam por meio dos agradecimentos, uma vez que eles podem revelar a dinâmica de interação entre os agentes envolvidos na pesquisa, o engajamento e a interdependência entre pesquisadores. As relações de colaboração e definição de autoria, por exemplo, estão vinculadas à estrutura e à dinâmica da atividade discursiva de cada comunidade científica. Muitas vezes, em estudos multicêntricos, que implicam o envolvimento de um maior número de pesquisadores, apenas alguns aparecem como autores ou coautores do artigo, sendo que os demais são mencionados em nota de rodapé.

Não há regras definidas para a elaboração desse elemento pós-textual e nem uma obrigatoriedade em relação à sua inclusão no texto. Em alguns trabalhos acadêmicos e científicos os agradecimentos são inseridos em nota de rodapé, não constituindo uma seção específica do texto. A inclusão ou não é uma decisão que fica a critério dos autores de cada artigo, relacionada a questões éticas no interior dos grupos de pesquisa.

Em síntese, ao fecharmos esta seção de orientações acerca da produção de artigos acadêmicos, vale destacarmos que a participação em diferentes situações interativas exige conhecimento de várias ordens, o que, em se tratando dos meios acadêmico e científico, inclui, além da reflexão acerca do uso dos gêneros e de suas formas de organização, a compreensão sobre o fazer científico e sobre a cultura posta nessas comunidades discursivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Pereira, Basílio e Leitão (2017), o processo de elaboração de um artigo acadêmico demanda experiência na elaboração de resumos, resenhas e projetos de pesquisa. Concordamos com os autores no sentido de que há ações de linguagem que são comuns, em maior ou menor intensidade, a todos eles, no entanto, compreendemos que a relação não é de dependência. A familiaridade com a escrita de resumos e resenhas, bem como a experiência na elaboração e no desenvolvimento de projetos de pesquisa, sem dúvida facilita o processo de produção de artigos acadêmicos, todavia, mesmo estudantes e pesquisadores inexperientes na prática de escrita desses gêneros podem completar, de maneira exitosa, a tarefa de elaboração de um artigo.

Neste capítulo, apresentamos orientações acerca de aspectos essenciais que devem ser contemplados em se tratando de conteúdo temático, composição e estilo de artigos acadêmicos. Não almejamos desenvolver uma discussão aprofundada sobre cada item; preocupamo-nos em abarcar todos os elementos (pré-textuais, textuais e pós-textuais) considerados obrigatórios pela ABNT na organização desse gênero do discurso. Além disso, procuramos deixar clara a função desse texto nas esferas acadêmica e científica, uma vez que a maior familiaridade e o domínio do gênero possibilitam a produção de exemplares mais prototípicos, que atendam às expectativas da comunidade, mas, ao mesmo tempo, mais liberdade para explorar os limites do gênero com criatividade.

Assim, esperamos que, muito mais do que conhecer particularidades formais dos artigos acadêmicos, este capítulo sirva para que se compreenda como o gênero é percebido e utilizado em situações reais de comunicação, pois conhecer as formas relativamente estáveis de um gênero do discurso não é suficiente para que o sujeito produza discursos e se aproprie de práticas de linguagem características das diferentes esferas de atividade humana. Mais do que isso, “[...] há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo, o que impõe

necessariamente uma relação com a alteridade, com o outro [...]” (GERALDI, 2010, p. 81), e demanda participação, vivências com a língua, sob a lógica do que é processual.

REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 6022**: Informação e documentação - Artigo em publicação periódica técnica e/ou científica - Apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ABNT. **NBR 6028**: Informação e documentação - Resumo, resenha e recensão - Apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2021.

ALVAREZ, G. R.; CAREGNATO, S. E. Agradecimentos em artigos científicos: percepção e comportamento dos pesquisadores brasileiros. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v. 30, n. 3, p. 1-14, jul./set. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/216262>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ANNA, J. S. Comunicação científica e o papel dos periódicos científicos no desenvolvimento das ciências. *Biblionline*, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 3-18, 2019.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952-53]. p. 261-306.

BEZERRA, B. G.; SILVA, I. N. da; LÊDO, A. C. de O. Escrita acadêmica e organização retórica da introdução de artigos científicos em duas áreas disciplinares. *Revista Investigações*, Recife, v. 34, n. 2, p. 1-29, 2021.

CAPES. **Portal de Periódicos**. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 01 out. 2022.

CARVALHO, P. B. da S.; COLE, B. S. Resumo acadêmico de Matemática: um estudo à luz do ISD. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos**: didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2020, p. 188-216.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Paulo: Pedro & João, 2010.

GUSTAVII, B. **Como escrever e ilustrar um artigo científico**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2017.

HENDGES, G. **Novos contextos, novos gêneros**: a seção de revisão da literatura em artigos acadêmicos eletrônicos. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

LEITE, E. G.; LEITE, F. E. G. A infraestrutura textual de artigos científicos e resumos da área dos estudos literários. *In*: PEREIRA, R C M (org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos**: didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2020, p. 89-115.

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Tradução de Antonio Agenor Briquet de Lemos. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MOURA, M. Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil. **Blog Ciência na Rua**. São Paulo, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://ciencianarua.net/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>. Acesso em: 14 out. 2022.

PACHECO, J. T. S.; BERNARDINO, C. G. Uma investigação sociorretórica da seção de metodologia de artigos originais da cultura disciplinar da área de Nutrição. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, SP, v. 27, n. 2, p. 195-219, 2022.

PEREIRA, M. G. **Artigos científicos**: como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

PEREIRA, R. C. M.; BASÍLIO, R.; LEITÃO, P. D. V. Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico. **D.E.L.T.A**, v. 33, n. 32, p. 663-695, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450374918799652768>. Acesso em: 02 out. 2022.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Qualis Periódico**, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleita/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 14 out. 2022.

SOUZA, S. C. T. de. Escrita acadêmica no ensino superior: um estudo em introduções de artigos científicos de alunos de graduação. *In*: PEREIRA, R. C. M. (org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes**. João Pessoa: Ideia, 2020, p. 309-340.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Nova York: Cambridge University Press, 1990.

VALERIO, P. M.; PINHEIRO, L. V. Da comunicação científica à divulgação. **TransInformação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 159-169, maio/ago., 2008.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

SUGESTÕES DE LEITURA

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

PEREIRA, R. C. M. (org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes**. João Pessoa: Ideia, 2020.

REVISÃO E REESCRITA EM GÊNEROS DISCURSIVOS ACADÊMICOS

Denise Moreira Gasparotto¹

Renilson José Menegassi²

1. INTRODUÇÃO

Escrever textos é um trabalho complexo que envolve habilidades linguístico-textual-discursivas e extralinguísticas por parte do sujeito autor. Esse trabalho torna-se mais desafiador ao se tratar da produção de textos acadêmicos, tendo em vista que são gêneros discursivos que costumam demandar o atendimento a características muito específicas de organização composicional, de temática própria e de uso da linguagem acadêmica (BAKHTIN, 2016[1979]), o que, por vezes, restringe o autor, dificultando a apropriação e o desenvolvimento da autoria discursiva acadêmica, isto é, a constituição de seu próprio discurso escrito em textos acadêmicos.

Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades de revisão do texto, em seus aspectos linguísticos, textuais e discursivos, é fundamental para que o sujeito autor, aqui considerado o discente de uma Instituição de Ensino Superior, atinja seu objetivo comunicativo de forma efetiva. Para tanto, mais do que dominar regras de uso da língua ou compreender as características do gênero a ser produzido, é preciso considerar a relação desses aspectos linguísticos, textuais com os aspectos discursivos e extraverbais de todo o contexto enunciativo, que juntos produzem o discurso almejado a ser apresentado ao leitor. É a compreensão desse conjunto de elementos que orienta a produção escrita, desde

¹ Professora do Instituto Federal Catarinense, campus Araquari – SC.

² Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

o seu planejamento até a versão final, portanto, a possibilitar uma revisão atenta do texto, por sua vez, a constituição do processo de autoria e o exercício de afastamento para olhar para o texto também no papel de leitor, de outro de si próprio (BAKHTIN, 2016 [1979]), uma das primeiras características que o produtor de textos deve ter em seu processo de construção de autoria.

Neste capítulo, trata-se, em específico, da revisão do texto acadêmico de forma a demonstrar quais aspectos, elementos e conceitos são necessários ao conhecimento do autor para revisar seu próprio texto. Apontam-se abordagens práticas de revisão a partir de apresentação e discussão da concepção de caráter social da língua, dos tons valorativos que nela se evidenciam, assim como da compreensão da escrita como processo discursivo de trabalho a ser internalizado, desenvolvido e apropriado pelo discente, acadêmico de um curso de graduação. Para exemplificar o processo de revisão do texto acadêmico, é apresentada a produção de uma resposta argumentativa por aluno do curso de Letras, com as devidas orientações sobre como executá-la, assim como os movimentos realizados para a condução da revisão e da reescrita do texto original até chegar ao produto final oferecido ao leitor.

2. REVISÃO TEXTUAL

A condição primeira para se pensar no desenvolvimento de habilidades efetivas de revisão e reescrita de textos é a compreensão do caráter constitutivamente dialógico da língua e da escrita como um processo de trabalho (MENEGASSI, 2016), em que revisão e reescrita inserem-se como subprocessos fundamentais ao desenvolvimento dessas habilidades discursivas, por meio de sua recursividade, isto é, sabendo que são etapas do processo maior que se constituem como concomitantes e recursivas (HAYES, 2004; MENEGASSI, 1998).

A revisão costuma ser associada ou mesmo confundida com as etapas de correção e de avaliação. A avaliação é posterior a todos os processos de escrita, trata-se da atribuição de conceito, valor, nota,

geralmente pelo professor, pela versão final apresentada ou pelo trabalho de construção desenvolvido processualmente, a depender do objetivo docente. Muitas vezes, a correção e a revisão são termos compreendidos como sinônimos. O termo correção, no entanto, é mais associado a uma abordagem estrutural de uso na língua. Corrigir seria identificar, apontar e retificar os desvios linguísticos do texto, assim como os aspectos textuais e discursivos que necessitam de melhorias. Ao se partir da escrita de um texto desde seu planejamento até sua versão final – numa consideração da escrita como processo (MENEGASSI, 2016, GASPAROTTO, 2020), o trabalho não visa apenas à correção de desvios, mas, também, à identificação das mudanças e reformulações necessárias para tornar o texto mais bem escrito, em atendimento ao gênero discursivo solicitado ou eleito, ao interlocutor e ao objetivo comunicativo, isto é, à sua finalidade social de interação. Nesse caso, trata-se de uma tarefa de revisão textual (GASPAROTTO, 2020), uma fase necessária, que se distingue da avaliação. Embora pareça um detalhe apenas de nomenclaturas, esse entendimento é importante para o aprendizado da prática de revisão pelo sujeito autor.

Hayes (2004) explica que as revisões que acontecem antes e durante a escrita são igualmente significativas para a melhoria na qualidade do texto, por isso é preciso buscar oportunidades de revisão, não somente no texto já escrito, mas em todo o processo de escrita, por isso que a revisão e a reescrita se tornam concomitantes e recursivas, um fato necessário à consciência do sujeito autor. Para o pesquisador, a revisão deve ultrapassar o limite de localização de desvios, já que, muitas vezes, revisa-se não para corrigir algo errado, mas porque se pode notar e oferecer uma forma melhor de escrever algum período, uma frase, um parágrafo, uma ideia, um exemplo etc.

A habilidade para corrigir desvios no texto não está diretamente vinculada à capacidade de identificá-los. É possível identificar, por exemplo, um problema sem saber como resolvê-lo, o que ocorre ao se escrever uma palavra incorretamente e perceber que há algo equivocado, mas não se recorda da sua grafia correta. Outra

possibilidade acontece ao se perceber que há um trecho incomum em sua organização sintática ou de conteúdo, mas não se sabe ao certo como reformulá-lo (HAYES, 2004). Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades de revisão pelo sujeito autor é algo possível a todos, que precisa ser aprendido, desenvolvido e internalizado, por isso, afirma-se que os processos de revisão devem ser ensinados ao sujeito autor e ao professor (MENEGASSI, 2022).

A revisão não deve ser um papel unicamente do professor, ao contrário, a revisão docente deve ser organizada de tal forma a promover o desenvolvimento de habilidades próprias pelo sujeito autor, pelo aluno, a permitir cada vez mais autonomia na construção de seu discurso (HAAR, 2006). A prática da revisão é caminho também para a assimilação de conhecimento, para sua apropriação, conseqüentemente, a ampliação socioideológica do indivíduo em sociedade (BAKHTIN, 2016[1979]; VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930], 2019[1926]). Assim, Haar (2006) defende que a revisão seria chave para se entender o próprio pensamento autoral e o assunto sobre o qual se escreve, sempre a partir da consideração de que a língua empregada é o meio que permite a materialização das interações sociais.

2.1 Caráter social da língua

Para escrever textos, faz-se uso da língua como sistema linguístico sociovalorativo, não apenas estrutural. Embora esse sistema envolva uma série de regras, sobretudo na escrita formal, é fundamental compreender que, toda vez que se lança mão desse arcabouço linguístico para comunicação, tem-se a situação da língua em uso, neste sentido, ela é inevitavelmente social, viva, dialógica por natureza, conforme defende os ensinamentos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010[1920-1924]; 2013[1940-1960]; 2016[1979]; VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930], 2019[1926]).

O caráter social da linguagem é um dos pilares do pensamento dialógico. Compreende-se, a partir dessa perspectiva, que a língua nunca é utilizada “no vazio, mas numa situação histórica e social

concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado” (BRAIT, 2015 [1997], p. 93). O social, aquilo que é exterior ao indivíduo, é que o constitui (VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930], 2019[1926]), uma vez que, inseparável das palavras e do modo como são organizadas discursivamente, estão diversos outros aspectos da interação discursiva, que são igualmente importantes para uma comunicação efetiva, isto é, para a produção de sentidos pretendidos e para compreensão entre os interlocutores da interação discursiva.

Toda vez que um usuário da língua pensa, fala ou escreve algo, seu discurso está obrigatoriamente direcionado a alguém. Mesmo que não haja alguém presente fisicamente ou que esteja refletido nos próprios pensamentos, o discurso é direcionado ao *outro*, ainda que imaginário (BAKHTIN, 2016[1979]; VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]). Nesse aspecto, qualquer formulação discursiva só é construída em função do outro. Nesse movimento de se construir e direcionar um enunciado a alguém, estabelece-se o que se denomina de interação. A interação é espaço de construção de sentidos, em que a compreensão dos interlocutores ocorre por meio de enunciados (BAKHTIN, 2016[1979]; VOLÓCHINOV, 2017[1929-1930]), em que ora um é o falante, ora ouvinte, numa alteridade de papéis, sendo que o mesmo acontece na escrita, em que há autor e leitor em processo de interação, de comunicação.

É o outro que constitui o autor como sujeito, visto que ele é a motivação para qualquer enunciação. Na produção escrita, o texto sempre é dirigido a alguém. Em situação de ensino, tem-se o outro, por exemplo, na figura do professor, do destinatário do texto e das normas que regem aquele evento enunciativo, como é comum em situação de ensino acadêmico. Para produzir um texto que atenda ao objetivo comunicativo proposto, o aluno conta com a mediação docente, que ocorre por meio da interação discursiva (GARCEZ, 1998; VOLÓCHINOV, 2017 [1929-1930]). É na interação que se promove o ensino e a aprendizagem, quando se internaliza a palavra do outro, apropria-se dela e a reelabora a partir das próprias vivências e conhecimentos anteriores e forma o próprio

discurso, a própria palavra, que é atravessada pela outro, mas também marcada pelas idiossincrasias do sujeito autor.

Se, para construir qualquer enunciado escrito, faz-se uso da língua, entende-se que, dentro das imensas possibilidades de uso das palavras, há escolhas linguísticas em função do gênero discursivo, dos interlocutores e do tema desenvolvido, a permitir a construção de estilo de linguagem definido. Essas escolhas não são feitas *à priori*, pois ocorrem a partir da consideração de aspectos que permeiam a interação, de certa forma, são condicionadas à situação social. O contexto extraverbal revela as condições temporais, espaciais e sociais sobre as quais se desenvolve a enunciação (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Para que um enunciado promova a interação necessária entre o falante e o outro (BAKHTIN, 2016[1979]), faz-se pertinente que o contexto extraverbal seja igual ou similarmente compreendido entre o falante e o ouvinte (VOLÓCHINOV, 2019[1926]), o que permite a manutenção do elo enunciativo e da alteridade de papéis: falante e ouvinte, autor e leitor. A depender, por exemplo, de quem é o interlocutor social, constrói-se o discurso sobre determinada maneira, a usar uma linguagem mais ou menos formal, mais ou menos objetiva etc., aspectos a serem desenvolvidos no sujeito autor, em situação de ensino e aprendizagem da produção do texto acadêmico.

O objetivo que se tem com a construção de cada enunciado também incide na forma como é elaborado. No caso do texto acadêmico, é preciso prezar pela objetividade, atentar para que não fiquem sentidos implícitos ou mal explicitados sobre o conteúdo discutido. Como se nota, são vários os elementos linguísticos, textuais, discursivos, extraverbais, contextuais que incidem no processo de elaboração de um texto, por consequência, na sua revisão e reescrita. A forma como se constrói o discurso, o conteúdo, a organização e o tom que lhe é dado é pautada em todos esses elementos. Eles são centrais na construção do gênero discursivo a ser produzido, desde o planejamento, assim como são importantes parâmetros para as várias revisões pelas quais o texto passa ao longo de sua produção.

2.3 Escrita como processo de trabalho

Ao compreender os diversos elementos verbais e extraverbais que incidem na interação por meio dos gêneros discursivos, a considerar que a produção escrita tem caráter recursivo, passando por revisões e reescritas em qualquer etapa da execução do texto, entende-se, também, que a escrita é um processo de trabalho (MENEGASSI, 2016; GASPAROTTO, 2020). A concepção de escrita como trabalho considera o texto como um processo e não como um produto, pois se trata de um trabalho de reflexão e de organização da consciência discursiva, não apenas um trabalho intuitivo ou um dom divino e, nesse sentido, a revisão e a reescrita seriam processos inerentes à produção textual. O desenvolvimento de habilidades de escrita ocorre na prática, no exercício estratégico, orientado e mediado de construção do texto. O mesmo acontece com a revisão e a reescrita. A revisão pelo sujeito autor é uma habilidade a ser desenvolvida, de forma processual, por meio da prática orientada (HAYES, 2004; GASPAROTTO, 2020; MENEGASSI, 2022). É no exercício da revisão que o autor aprende a deslocar-se de seu papel de enunciador único e colocar-se como leitor de seu próprio texto, como outro de si próprio, a desenvolver um olhar cada vez mais atento aos desvios e às melhorias estruturais e discursivas necessárias ao gênero produzido.

Na interação entre professor e aluno, em qualquer situação de ensino, ambos atuam “ora como leitores e ora como escritores: o aluno, autor de um texto, é também seu leitor. O professor, como leitor e observador do texto do aluno, vai lhe apontando as operações no texto” (FIAD, 1991, p. 97). Assim, a revisão volta-se para o objetivo comunicativo em relação ao discurso do sujeito autor, pois “diferentes são os sujeitos, diferentes são as experiências vividas e diferentes são as reações dos sujeitos em uma dada situação de interlocução” (LEAL, 2003, p. 65). Por isso, a prática de revisão e reescrita é abordagem a ser ensinada, aprendida, desenvolvida e apropriada em situação de ensino.

3. PRÁTICA DE REVISÃO E REESCRITA

A revisão de um texto pode ser realizada pelo professor, por pares, como outros estudantes, ou pelo próprio autor do texto (RUIZ, 2010). Ainda que realizada pelo professor ou por um colega, o texto passa por uma nova revisão pelo próprio sujeito autor, pois, ao observar os apontamentos orais ou escritos feitos pelo outro, deve confrontá-los com sua intenção discursiva e estabelecer sobre esses apontamentos um juízo de valor (VOLÓCHINOV, 2019[1926]), isto é, identificar quais são pertinentes e serão atendidos, quais serão parcialmente atendidos ou mesmo quais serão ignorados (MENEGASSI, 1998).

Nesse processo de valoração da revisão é que vai se constituindo a reescrita do texto. Ao revisar, o autor realiza operações linguístico-textual-discursivas como a supressão de uma palavra ou excerto; a adição de informações; a reformulação ou o deslocamento de palavras ou excertos (FABRE, 1986; FIAD, 1991; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2021). Quanto ao processo de retomada do texto e reescrita, Breidenbach (2006) destaca a eficácia de uma revisão tardia, isto é, aquela feita depois de um tempo de produção das primeiras versões do texto. Para a autora, quando o professor revisa com o aluno um texto que acabou de ser-lhe entregue, o texto ainda está muito ligado ao autor e a revisão é tomada como uma crítica pelo aluno, não como contribuições. Uma revisão tardia permite que o texto tome vida própria e possa gerar muito mais contribuições do ponto de vista pedagógico (BREIDENBACH, 2006). O mesmo se afirmaria quanto à revisão realizada pelo próprio sujeito autor, a partir de dois aspectos. Primeiro, o distanciamento temporal do texto contribui para que o aluno não tome a revisão do docente como uma crítica direta ou como reformulações a serem realizadas para atender ao docente, mas, sim, para a construção de relação de interação com o docente por meio da revisão, realizando um processo de coautoria para atender ao objetivo comunicativo em comum. O segundo aspecto diz respeito a revisar o texto após algum tempo de distanciamento,

ainda que breve, é uma estratégia para que o autor consiga exercitar o papel de leitor e revisor do seu próprio texto, nesse sentido, a revisão tardia permite-lhe identificar lacunas no texto que antes eram preenchidas mentalmente na concomitante e recursiva produção e revisão pelo autor.

Na revisão pelo docente ou por pares, tecem-se comentários orais em um diálogo com o autor do texto e, mais comumente, redigem-se apontamentos, questionamentos ou comentários (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) no corpo do texto ou ao final dele, em forma de bilhete orientador (RUIZ, 2010; MENEGASSI, 2022). O importante é que a revisão vise à negociação de sentidos com o sujeito autor do texto, dando-lhe voz, conferindo-lhe o espaço de autoria que lhe cabe e apresentando a perspectiva de um leitor crítico, colaborador no seu projeto de dizer. Desse modo, a revisão feita pelo outro – professor ou par - orienta o processo de revisão que será realizado posteriormente pelo sujeito autor, na reescrita do texto.

Pesquisas como as de Fiad (2013) e Braga e Acosta Pereira (2016) sobre a escrita de textos acadêmicos mostram que a qualidade da interação entre professor e aluno, em todas as etapas do processo de produção, é ponto central à inscrição do sujeito autor no discurso acadêmico, num conjunto de trabalho dialógico, marcando-se no discurso como aquele que lê, compreende, corrobora ou opõe-se às ideias do outro (BRAGA; ACOSTA PEREIRA, 2016). Nesse aspecto, o dialogismo tem um papel imprescindível nas práticas de leitura e escrita no Ensino Superior, tendo em vista a dificuldade do acadêmico em marcar autoria e identidade em um contexto que dificulta a apropriação da cultura escrita e tende ao apagamento do sujeito. Nesse ensino, exigem-se esferas sociodiscursivas formalizadas e ligadas a sistemas ideológicos institucionalizados e muito sistematizados (BUTTURI JUNIOR, 2013). Assim, deve-se primar por um processo de aprendizagem de leitura e escrita que considere a diversidade e objetive a apropriação da modalidade de autoria que o contexto acadêmico exige. Nesse sentido, uma boa revisão, em situação de

ensino, é aquela que ensina o autor a revisar (HAYES, 2004), promovendo internalização e apropriação de habilidades linguístico-textual-discursivas.

Ao se tratar da etapa de revisão, e também de reescrita, a ser realizada pelo próprio autor do texto, há que se considerar também a busca pela autonomia no trabalho de produção escrita. Dentre as práticas necessárias ao sujeito autor, para identificar possíveis melhorias e avançar no processo revisão textual, Menegassi e Gasparotto (2019) pontuam as necessidades de:

- a) Conhecer o gênero a ser produzido e suas condições de produção, entender a escrita como uma prática discursiva social realizada em sala de aula.
- b) Reconhecer a recursividade e a dinamicidade do processo de produção escrita, compreendendo que escrever é um trabalho que demanda estratégias de ação e desenvolvimento de habilidades linguísticas e extralinguísticas.
- c) Reconhecer-se como sujeito autor, identificando seu próprio processo de elaboração textual, o modo como melhor produz em cada uma das etapas, desde o planejamento até a última reescrita.
- d) Identificar o professor não como avaliador ou destinatário final de seu texto, mas como interlocutor virtual, colaborador em seu objetivo de alcançar a compreensão do interlocutor real.
- e) Ao colocar-se como autor e também leitor de seu discurso, estabelecer sobre a revisão e sobre seu texto juízo de valor, identificar quais reformulações são realmente pertinentes ao seu objetivo comunicativo.
- f) Buscar não somente erros, mas alternativas de aprimorar seu texto, voltando-se à qualidade do texto em vez da quantidade de revisões, adquirindo autonomia no processo de produção escrita.
- g) Compreender a revisão docente e, a partir dela, revisar seu próprio texto para refletir sobre a melhor forma de revisá-lo de acordo com as especificidades do contexto de produção.
- h) Utilizar os discursos alheios, empregados pelos recursos de revisão docente e de outros conhecimentos adquiridos, para torná-los palavra minha, por exemplo, para desenvolver textos argumentativos.

i) Avançar no trabalho de revisão, a visar compreender a revisão docente e não tornar a cometer os mesmos desvios, desenvolvendo sua prática discursiva escrita.

j) Aplicar os conhecimentos internalizados nas práticas de produção textual das aulas de Português ao produzir textos para outras disciplinas ou em outras situações comunicativas, extraescolares, revelando apropriação do trabalho de escrita na perspectiva dialógica, acompanhado de orientação docente. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 121-2)

3.1 Encaminhamentos para a revisão e a reescrita

Na literatura em Linguística Aplicada utilizada no Brasil, destacam-se algumas obras de referências que tratam sobre as abordagens de revisão de textos, como as de Serafini (2004) e Ruiz (2010). São discutidas quatro formas de abordagens: a) revisão indicativa, a marcar diretamente no texto ou à sua margem os desvios apresentados; b) revisão resolutive, a corrigir todos os desvios diretamente no texto produzido; c) revisão classificatória, a identificar de forma não ambígua os desvios, seja por listas ou diretamente no texto; d) revisão textual-interativa, a apresentar comentários em forma de bilhetes orientadores às margens ou no pós-texto, a considerar a interação do revisor com o sujeito autor, para melhoria do texto.

A partir dessas abordagens, ao se tomar um texto acadêmico, em seus aspectos linguístico-textual-discursivo e extraverbais, é possível elencar elementos que norteiam todo o processo de escrita e, desse modo, são relevantes referências para a revisão do texto, em qualquer momento da produção. Para tanto, enumeram-se tais aspectos, com sua descrição:

a) Tema e coerência: nos textos acadêmicos, o tema é apresentado ao leitor já no início do texto e de forma bastante objetiva. Aqui, entende-se por tema o recorte do assunto sobre o qual se escreve, a que foi solicitada a produção. Embora este geralmente esteja bem delineado na proposta de produção do texto,

é preciso atentar para que a discussão não fique tangencial, isto é, tratar do tema de modo superficial, sem se aprofundar no recorte proposto, incorrendo em problemas de coerência textual;

b) Gênero discursivo e estrutura textual: as características do gênero discursivo a ser produzido envolvem uma série de organizações estruturais, ao se tratar de escrita acadêmica. Os textos acadêmicos costumam ter um padrão de construção mais rígido, menos flexível à subjetividade do sujeito autor. Por isso, considera-se tanto o conhecimento da estrutura do gênero como a aprendizagem para ocupar o espaço de subjetividade permitido, para que se construa o processo de autoria, marcando o estilo próprio da escrita do autor e também do gênero. No que se refere à estrutura do texto, indica-se também a leitura e a pesquisa de textos do gênero a ser produzido dentro daquela área de estudo. Artigos científicos da área de Linguística, Linguística Aplicada e Educação, por exemplo, têm uma composição muito similar, mas uma diferença significativa dos artigos da Física Experimental é evidente. Isso ocorre, conforme Fuza e Menegassi (2022), porque há, no espaço universitário, diferentes comunidades científicas de cada área, o que permite a compreensão comum dentro de cada grupo, de características composicionais próprias na escrita de textos, seu discurso científico próprio, sua cultura própria de compreensão de textos.

c) Finalidade: alinhada ao conhecimento do tema e do gênero discursivo, está a finalidade do texto em produção. Ao revisar o texto, sobretudo ao final do processo da primeira versão, cabe perguntar-se: o texto cumpre o objetivo proposto no tema e abordado na introdução? O leitor conseguirá chegar à mesma ou similar compreensão que apresento como autor?;

d) Interlocutor: entende-se como interlocutor aquele a quem o texto se destina em sua circulação social, como leitores de uma revista científica, pessoas interessadas pelo tema, o professor da disciplina. No conjunto de elementos extraverbaís a se considerar na produção e na revisão textual, o conhecimento do interlocutor norteia o nível de formalidade a ser adotado na linguagem e quão

desenvolvida e explicativa precisa ser a discussão. Um artigo ou uma resenha produzida para uma revista especializada enfoca mais na explanação da discussão e usa termos técnicos, sem necessariamente ter que explicar cada um deles. Já, um texto de popularização científica, a ser veiculado em um site com público leitor mais diverso, preza pelo bom uso da variação culta da língua;

e) Posição do autor no gênero: além da linguagem adequada ao interlocutor e o uso do estilo de escrita do autor em adequação ao gênero produzido, deve-se considerar se o gênero demanda um posicionamento do autor acerca do tema, se este deve estar marcado na discussão ou argumentação, ou se é um gênero mais expositivo, como um resumo, em que a posição do autor se mostra pelas escolhas de informações apresentadas no texto;

f) Estilo: à medida que se compreende a estrutura composicional do gênero discursivo focado e as especificidades do interlocutor ou público leitor, o autor tem as condições necessárias para utilizar e desenvolver o seu estilo próprio de escrita em adequação ao estilo de linguagem já característico do gênero produzido;

g) Organização das informações no parágrafo (coesão, sintaxe, pontuação, grafia etc.): a coesão permite que o texto, ainda que dividido em seções ou em muitos parágrafos, seja lido e entendido de forma unificada. A sintaxe volta-se, sobretudo, à utilização adequada das conjunções, dos elementos coesivos, e no ordenamento das informações. A pontuação, as conjunções e outros elementos de coesão possibilitam a costura ao texto, a promover uma leitura mais fluida e contribuir para a compreensão mesmo de temas mais complexos. Para além de regras linguísticas, esses recursos estão diretamente relacionados à produção de sentidos, à organização das informações no texto e, conseqüentemente, à compreensão do texto pelo leitor. Muitas vezes, a ausência de uma vírgula altera o sentido que o autor pretendeu à informação exposta. Para uma boa apresentação das informações, junto ao uso adequado das conjunções e outros elementos coesivos, a utilização

de períodos mais curtos é uma estratégia para garantir a compreensão precisa do texto acadêmico.

4. PRÁTICA DE REVISÃO DE TEXTO ACADÊMICO

Como exemplo de possível prática de revisão e reescrita de texto, apresenta-se uma atividade escrita desenvolvida na disciplina Linguística Aplicada e Ensino de Língua Materna, em uma Instituição de Ensino Superior no Noroeste do Paraná. Os registros de pesquisa foram coletados por meio dos Projetos de Pesquisas “Linguagem em interação: ensino, letramento e diversidade” (Processo 1410/2021, COPEP 48128521.1.0000.0104) e “Escrita, revisão e reescrita na formação docente – Fase 2” (Processo 2796/2021, COPEP: 54133216.6.0000.0104), desenvolvidos na Universidade Estadual de Maringá, com aprovações junto ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa em Seres Humanos-COPEP-UEM.

A aluna Laura, aqui nominada ficticiamente, recebeu as seguintes orientações para o desenvolvimento de atividades escritas:

Você recebe duas cópias de um mesmo texto produzido por aluno do Ensino Médio. Junto a ele está o comando de produção que deu origem à redação. Realize as três atividades propostas para o texto:

1) Em uma das cópias, faça revisão textual diretamente no texto, empregando todos os tipos de revisão estudados em sala de aula.

2) Em uma das cópias, faça revisão textual a partir do uso de bilhete orientador, empregando os tipos de revisão necessários, estudados em sala de aula.

3) Escolha uma das formas de revisão realizada por você nas atividades 1) e 2). Produza uma resposta argumentativa que responda à questão: Por que a forma de correção produzida por você é a melhor para o trabalho docente de correção textual em sala de aula?

A terceira atividade solicita a produção escrita de uma resposta argumentativa. De acordo com Antonio e Santos (2017), “a estrutura composicional do gênero resposta argumentativa é constituída por uma afirmação inicial, formada pela retomada da pergunta seguida da resposta a essa pergunta (que é a tese defendida pelo autor), seguida dos argumentos que têm como objetivo convencer ou persuadir o destinatário do texto.” (ANTONIO; SANTOS, 2017, p. 197). Dessa forma, os autores ensinam que esse gênero discursivo é composto por a) afirmação inicial, b) desenvolvimento: b1) enumeração ou descrição de detalhes; b2) confronto; b3) razões. A partir dessas considerações, analisa-se e discute-se exemplo de resposta argumentativa produzida por Laura:

3) Escolha uma das formas de revisão realizada por você nas atividades 1) e 2). Produza uma resposta argumentativa que responda à questão: Por que a forma de correção produzida por você é a melhor para o trabalho docente de correção textual em sala de aula?

Para uma melhor pratica docente existem varios modos para que ela possa ser realizada, como por exemplo com apontamentos no texto, na lateral do mesmo.

Mas a que melhor adaptei-me para a pratica da docência, foi a do bilhete orientador pois, ele evita a poluição visual no texto facilitando o apontamento dos erros para mim enquanto docente.

Essa forma faz com que os erros sejam apontados de forma detalhada possibilitando um trabalho individualizado nos textos dos alunos por mim em minha pratica docente.

Para realizar a revisão a contento, Laura precisa considerar os sete aspectos apresentados na seção anterior: a) tema e coerência, b) gênero discursivo e estrutura textual, c) finalidade, d) interlocutor, e) posição do autor, f) estilo de linguagem, g) organização as informações em sua estrutura de parágrafos.

A produção do texto tem um objetivo específico, determinado pelo professor, responder à pergunta “Por que a forma de correção

produzida por você é a melhor para o trabalho docente de correção textual em sala de aula?”. Ao considerar o conteúdo da pergunta, para atender aos requisitos do gênero solicitado, é preciso compreender que Laura apresentaria no seu texto: i) a forma de correção escolhida; ii) os tipos de correções existentes; iii) a defesa da escolha da forma de correção; iv) a relação da forma de correção escolhida com o trabalho docente de correção textual; v) a discussão sobre correção textual a partir da forma escolhida. Assim, O Quadro 1 demonstra o que foi apresentado.

Quadro 1: Verificação dos aspectos apresentados no texto à luz do gênero discursivo solicitado

Aspectos do gênero solicitado	Produção do texto por Laura
i) A forma de correção escolhida	“como por exemplo com apontamentos no texto, na lateral do mesmo.”
ii) Os tipos de correções existentes	“Para uma melhor pratica docente existem varios modos para que ela possa ser realizada”
iii) A defesa da escolha da forma de correção	- “Mas a que melhor adaptei-me para a pratica da docência, foi a do bilhete orientador”
iv) A relação da forma de correção escolhida com o trabalho docente de correção textual	“pois, ele evita a poluição visual no texto facilitando o apontamento dos erros para mim enquanto docente.” “possibilitando um trabalho individualizado nos textos dos alunos por mim em minha pratica docente.”
v) A discussão sobre correção textual a partir da forma escolhida	“Essa forma faz com que os erros sejam apontados de forma detalhada”

Fonte: Os autores (2022).

Ao considerarmos os aspectos delineados para revisão, Laura atentaria para:

a) Tema e coerência: a temática proposta pela pergunta encontra-se marcada no texto, pois demonstra a existência de várias

formas de revisão, com uma escolha definida. O problema está no desenvolvimento dessa temática, com marcações mais definidas sobre ela. Assim, caberia ao texto: a1) apresentar o tema no início, a buscar a expressão temática da pergunta; a2) marcar o tema em todos os parágrafos apresentados. Num processo de reescrita, o texto ficaria com as seguintes marcações em negrito para melhor destaque em todas as análises, a lembrar que os aspectos linguísticos ainda não são considerados nessa etapa da revisão:

Para uma melhor prática docente **de revisão de texto** existem vários modos/**várias formas** para que ela possa ser realizada, como por exemplo com apontamentos no texto, na lateral do mesmo.

Mas a que melhor **forma de revisão a que** adaptei-me para a prática da docência, foi a do bilhete orientador pois, ele evita a poluição visual no texto facilitando o apontamento dos erros para mim enquanto docente.

Essa forma **de revisão** faz com que os erros sejam apontados de forma detalhada possibilitando um trabalho individualizado nos textos dos alunos por mim em minha prática docente.

b) Gênero discursivo e estrutura textual: o gênero discursivo resposta argumentativa solicita estrutura textual definida: 1º) afirmação inicial por retomada da pergunta; 2º) resposta à pergunta, a defender uma tese; 3º) argumentos que de sustentação da tese. Nesse sentido, a reescrita do texto de Laura ficaria com os seguintes acréscimos, ainda sem considerar as devidas adaptações:

(1º) A forma de correção produzida é a melhor para o meu trabalho docente Para uma melhor prática docente existem vários modos para que ela possa ser realizada, como por exemplo **(1º)** com apontamentos no texto, na lateral do mesmo.

(2º) A forma de revisão Mas a que melhor adaptei-me para a prática da docência, foi a do bilhete orientador **(3º)** pois, ele evita a poluição visual no texto facilitando o apontamento dos erros para mim enquanto docente.

(3º) Essa forma faz com que os erros sejam apontados de forma detalhada possibilitando um trabalho individualizado nos textos dos alunos por mim em minha prática docente.

c) Finalidade: a finalidade para a produção é marcada pela pergunta, assim, Laura segue o direcionamento solicitado, pois apresenta a finalidade de responder, ainda que não contemple todos os elementos necessários à argumentação pedida a uma resposta argumentativa.

d) Interlocutor: o leitor marcado do texto de Laura é o professor. Ao atender aos requisitos da resposta argumentativa, oferecendo as informações solicitadas pelo comando, a aluna já estabelece um comportamento de interlocução com o docente, a oferecer os conhecimentos solicitados, que foram trabalhados em sala de aula e avaliados na atividade produzida. Nesse tipo de gênero discursivo, as marcas de interlocução são menos evidentes.

e) Posição do autor: a resposta argumentativa exige por si, a partir da pergunta oferecida à Laura, uma posição definida de autor, no papel social de professor, o que ela o faz muito bem. Nesse sentido, algumas marcas linguísticas poderiam melhorar o texto:

Para uma melhor pratica **de minha docência** docente existem varios modos para que ela possa ser realizada, como por exemplo com **meus** apontamentos no texto, na lateral do mesmo.

Mas a que melhor adaptei-me para a pratica da docência, foi a do bilhete orientador pois, ele evita a poluição visual no texto facilitando o apontamento dos erros para mim enquanto docente.

Essa forma faz com que os erros sejam apontados de forma detalhada possibilitando um trabalho individualizado nos textos dos alunos por mim em minha pratica docente.

f) Estilo de linguagem: a forma de linguagem empregada por Laura não é a solicitada pela academia, está mais próxima da informalidade. Assim, uma melhoria substancial seria necessária nesse aspecto, juntamente com o aspecto delineado em g) organização das informações em sua estrutura de parágrafos. Para melhor visualização, são acrescentadas e alteradas algumas marcas linguísticas do texto:

Para uma melhor **prática** docente, existem **vários** modos para que ~~ela~~ possa ser realizada, como, por exemplo, com apontamentos no texto, na **sua lateral do mesmo**.

Mas aA que melhor adaptei-me para a pratica da docência, foi a do bilhete orientador, pois ele evita a poluição visual no texto, facilitando o apontamento dos erros **parapor** mim, enquanto docente.

Essa forma faz com que os erros sejam apontados de forma detalhada, possibilitando um trabalho individualizado **por mim** nos textos dos alunos **por mim** em minha pratica docente.

Apresentadas as análises possíveis, uma revisão mais apropriada ao texto se apresenta, apontada em forma de correções diretamente no corpo do texto e por balões de comentários:

Para uma melhor **prática de minha docência docente** existem **várias** **modos formas de revisão** para que **ela** possa ser realizada, como, por exemplo, com **meus** apontamentos no texto, na **sua lateral do mesmo**.

Mas aA que melhor **forma de revisão a que me** adaptei-me para a **prática** da docência, foi a do bilhete orientador, pois, ele evita a poluição visual no texto facilitando o apontamento dos erros **parapor** mim enquanto **docente**.

Essa forma **de revisão** faz com que os erros sejam apontados de forma detalhada, possibilitando um trabalho individualizado **por mim** nos textos dos alunos **por mim** em minha pratica docente.

Professor
A marcação do tema deve ser no início e constante no texto. Observe como pode ocorrer nos demais parágrafos.

Professor
Sua posição no papel de professor deve ser também marcada. Faça isso nos demais parágrafos.

Professor
Resposta oferecida. Muito bom!

Professor
Argumento coerente com a resposta.

Professor
Bons argumentos para a resposta, com posição social de professor.

Numa revisão tardia, em momento posterior, para que os apontamentos levantados possam ser considerados, o texto passa por nova reescrita, culminando em algumas outras modificações:

A forma de correção produzida por mim, para minha prática de docência, é a do emprego de bilhete orientador. Existem várias formas de revisão para que possa ser realizada, como, por exemplo, com meus apontamentos no texto, na sua lateral.

A melhor forma de revisão a que me adaptei para a prática da docência foi a do bilhete orientador, pois ele evita a poluição visual no texto facilitando o apontamento dos erros por mim enquanto docente.

Tal forma de revisão faz com que os erros sejam apontados de forma detalhada, possibilitando um trabalho individualizado por mim nos textos dos alunos em minha prática docente.

Dessa maneira, comparativamente, o texto de Laura sofreu alterações para sua melhoria, a que podemos observar nas duas versões apresentadas:

Versão original:

Para uma melhor prática docente existem vários modos para que ela possa ser realizada, como por exemplo com apontamentos no texto, na lateral do mesmo.

Mas a que melhor adaptei-me para a prática da docência, foi a do bilhete orientador pois, ele evita a poluição visual no texto facilitando o apontamento dos erros para mim enquanto docente.

Essa forma faz com que os erros sejam apontados de forma detalhada possibilitando um trabalho individualizado nos textos dos alunos por mim em minha prática docente.

Versão após revisão e reescrita:

A forma de correção produzida por mim, para minha prática de docência, é a do emprego de bilhete orientador. Existem várias formas de revisão para que possa ser realizada, como, por exemplo, com meus apontamentos no texto, na sua lateral.

A melhor forma de revisão a que me adaptei para a prática da docência foi a do bilhete orientador, pois ele evita a poluição visual no texto facilitando o apontamento dos erros por mim enquanto docente.

Tal forma de revisão faz com que os erros sejam apontados de forma detalhada, possibilitando um trabalho individualizado por mim nos textos dos alunos em minha prática docente.

Em síntese, após a produção inicial, Laura executou revisão em seu texto a partir de uma sequência de movimentos específicos:

1º) Verificar se o tema solicitado está presente, com marcas definidas ao longo do texto, a permitir a coerência entre as informações apresentadas;

2º) Verificar se o gênero discursivo solicitado foi produzido em sua estrutura composicional, a conter todos os elementos necessários à sua organização;

3º) Analisar se o objetivo solicitado à produção foi alcançado, o que permite verificar se a finalidade do texto foi cumprida em sua execução;

4º) Analisar se as marcas de interlocução foram consideradas, isto é, a depender do gênero discursivo, há marcas que precisam ser mais apresentadas do que em outros;

5º) Verificar se a posição de autor foi exposta, a partir de marcas linguísticas próprias, a permitir ao leitor compreender o papel social do autor;

6º) Analisar se o estilo de linguagem apresentado é compatível ao gênero discursivo solicitado, assim como à linguagem acadêmica necessária à produção textual;

7º) Analisar se a organização das informações em frases, parágrafos e texto é adequada à estrutura linguístico-textual-discursiva proposta pela língua portuguesa escrita.

A cada um desses movimentos, a aluna revisa e reescreve o seu texto, a permitir melhorias e atender à solicitação de produção do texto acadêmico. Essa sequência de movimentos de revisão é proposta de trabalho a ser executada pelo aluno na produção do texto acadêmico.

5. CONCLUSÃO

Este capítulo tratou especificamente dos movimentos de trabalho com os processos de revisão e reescrita de produção de texto acadêmico, a partir da exemplificação com o texto produzido por aluna do curso de Letras.

A partir de discussões teórico-metodológicas, a revisão e a reescrita foram consideradas como etapas de um processo maior a envolver o trabalho com a produção discursiva de escrita em situação de ensino, especificamente em textos acadêmicos abordados e aplicados em cursos superiores.

Em suma, apontaram-se abordagens práticas de revisão a partir de apresentação e discussão da concepção de caráter social da língua, de seus tons valorativos, a discutir as necessidades de se realizar o trabalho com os subprocessos de revisão e escrita, a serem internalizados, desenvolvidos e apropriados pelo discente, acadêmico de um curso de graduação. Para exemplificar o processo de revisão e reescrita do texto acadêmico, foi apresentada a produção de uma resposta argumentativa de Laura, aluna do curso de Letras, com as devidas orientações sobre como executar o todo processual, assim como os sete movimentos necessários à condução da revisão e da reescrita do texto original até chegar ao produto final oferecido ao leitor. São movimentos propostos para todos os textos acadêmicos, que permitem auxiliar nos processos de revisão e reescrita.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, J. D.; SANTOS, J. A. Resposta argumentativa. *In*: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (org.). **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: Eduem, 2017, p. 197-215.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: MIOTELLO, V.; FARACO, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010[1920-1924].
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução: GRILO, S.; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Editora 34, 2013[1940-1960].
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: BEZERRA, P. São Paulo: Editora 34, 2016[1979].

BRAGRA, S.; ACOSTA PEREIRA R. A inscrição do sujeito na escrita acadêmica numa perspectiva dialógica. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1506-1524, jul/set. 2016.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 2015.

BREIDENBACH, K. Practical guidelines for writers and teachers. *In*: HORNING, A.; BECKER, A. (org.). **Revision: History, theory, and practice**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006, p. 197-219.

BUTTURI JUNIOR, A. A dialogicidade e os letramentos acadêmicos. **Revista intertexto**. v. 6, n. 1, p. 1-13, 2013.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, v.62, p. 59-79, 1986.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, M. H. (org.). **Questões da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FIAD, R. S. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, (4) 91-97, jan. 1991.

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

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Letramento acadêmico na produção de gêneros discursivos na formação docente inicial em Letras. *In*: LARANJEIRA, R. M; MIRANDA, F. D. S; PARIS, L. G. **Letramentos Acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 121-148.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GASPAROTTO, D. M. **Práticas de revisão e reescrita dialógicas de alunos de ensino médio: processos de apropriação pela intervenção docente**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, 2020.

HAAR, C. Definitions and distinctions. *In*: HORNING, A.; BECKER, A. (org.). **Revision: History, theory and practice**. West Lafayette, Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006, p.10-24.

HAYES, J. R. What triggers revision? *In*: ALLAL et al. (org.) **Revision: Cognitive and instructional processes**. Kluwer Academic Publishers Dordrecht, 2004, p.9-20.

LEAL, L. F. V. A Formação do Produtor de Texto Escrito na Escola: uma análise *das* relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. *In*: VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003, p. 53-67.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Assis. 1998.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. *In*: JORDÃO, C. M. **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016, p. 193-230.

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. *In*: GONÇALVES, A. V.; BAZARIN, M. (org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 171-202.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão Dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em Dis(curso) – LemD**, Tubarão-SC, v. 19, n. 1, p.107-124, jan./abr. 2019.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Operações linguístico-textual-discursivas na revisão e reescrita dialógica. *In*: BELOTI, A.; POLATO, A. M.; BRITO, A. P. (org.). **Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis**. Campo Mourão, Editora Fecilcam, 2021, p. 119-136.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo, Conteto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 2004.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: GRILLO, S.; AMÉRIKO, E. V. São Paulo: Editora 34, 2017[1929-1930].

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução: GRILLO, S.; AMÉRIKO, E. V. São Paulo: Editora 23, 2019[1926].

ESTUDOS EM ESCRITA ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONSTRUINDO DIÁLOGOS A PARTIR DE PUBLICAÇÕES NA AMÉRICA LATINA

Maria Ester Wollstein Moritz¹
Elizabeth Narváez-Cardona²

1. INTRODUÇÃO

Participar de uma publicação sobre escrita acadêmica, particularmente sobre os processos de escrita e leitura na educação superior, sob a perspectiva do Sul do globo, nos convida a discutir explicitamente sobre as contribuições disciplinares para estudos futuros. Para oferecer um contexto para analisar uma revisão de literatura de publicações sobre escrita e leitura na universidade na América latina é importante considerar que tanto a escrita como a leitura têm sido o objeto de estudo e ações pedagógicas de diferentes tradições acadêmicas na América do Sul que podem compartilhar questões de pesquisa e interesses em

- i) ensino e aprendizagem de línguas;
- ii) circulação da língua e organização por gêneros textuais/discursivos tais como, letramento acadêmico, análise do discurso, linguística de corpus, linguística textual, estudo de escrita e estudos de letramento.

Essa hibridização científica é produzida a partir das contribuições advindas de publicações e desenvolvimentos seminais de pesquisadores pioneiros (TAPIA-LADINO *et al.*, 2016), apesar de a mistura ser uma oportunidade para a Região³, isso pode também

¹ Professora da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Profesora Facultad de Educación y Pedagogía Universidad del Valle, Colombia.

³ "Região" se refere ao Brasil e à América latina.

representar um risco de incompatibilidade epistemológica (NAVARRO, 2018). Dessa forma, alguns dos estudos sobre como a área de escrita na América Latina e a América do Sul e o seu ensino no ensino superior tem se desenvolvido têm focado na compreensão das tradições epistemológicas assim como nas características locais em contraste com as tradições do Norte, especialmente dos Estados Unidos, a partir da análise de citações de autores ou publicações da região (NAVARRO *et al.*, 2016; BAZERMAN *et al.*, 2017); esses estudos anseiam em contribuir para a compreensão de uma identidade local e própria de perspectivas decoloniais (cf. NAVARRO, 2018; ÁVILA; NAVARRO, 2021; LAGOS, 2021).

A partir desse contexto, este capítulo tem como objetivo mapear estudos sobre leitura e escrita acadêmica, bem como letramento acadêmico conduzidos na América Latina nas últimas duas décadas (2000 – 2019), visando melhor compreender o panorama das pesquisas nos países latino-americanos, e assim contribuir com identidades epistemológicas regionais. Pretende-se discutir as seguintes perguntas: (i) O que articula as tradições dos estudos de escrita e leitura na educação superior do Brasil e na América Latina? e ii) Que oportunidades para cooperação surgem desses estudos produzidos na nossa região?

2. O CONTEXTO

Este capítulo relata um projeto preliminar em escrita e leitura na universidade dos países falantes de espanhol e no Brasil, que tem sido conduzido desde 2013 sob a orientação do professor Charles Bazerman. Como parte dessa liderança em criar redes de Estudos de Escrita que vão além de fronteiras, o professor Bazerman impulsionou um projeto de pesquisa para coletar dados por meio de pesquisas e entrevistas, a fim de explorar pesquisas institucionais e iniciativas pedagógicas e identificar os principais estudiosos e marcos do(s) campo(s) responsáveis pela leitura e escrita na educação superior na América do Sul e Central (BAZERMAN *et al.*, 2017). Desde o início deste projeto, a autora Elizabeth Narváez-

Cardona fez parte da equipe de pesquisa. Uma segunda fase do projeto foi realizada com o objetivo de criar registros históricos do estudo da leitura e da escrita a partir da análise de um corpus de artigos de pesquisa (NAVARRO *et al.*, 2016), a autora Maria Ester Moritz fez parte desse projeto. Desde então, várias edições especiais foram publicadas nas regiões de língua espanhola (cfr. MORENO; SITO, 2019; MOLINA-NATERA; LÓPEZ-GIL, 2020) ou em regiões como o Brasil (cfr. BAZERMAN; MORITZ, 2016; MACEDO *et al.*, 2021). Essas importantes contribuições têm sido locais para abordar uma das descobertas do estudo de 2013, sugerindo que o diálogo e a sistematização da produção acadêmica regional podem ser uma oportunidade frutífera para construir redes e cooperação na América Central e do Sul.

Na América Latina espanhola e Brasil, desde 2000, o estudo da leitura e escrita de primeira e segunda língua/língua estrangeira na Educação Superior evoluiu a partir de diferentes trajetórias associadas aos campos da Linguística, Linguística Aplicada, Linguística Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso, Estudos de Gênero, Didática da Linguagem e Formação de Professores. As contribuições da pesquisa foram cronologicamente focadas em i) apoiar a consciência democrática e o pensamento crítico; ii) defender e conceber iniciativas pedagógicas para superar as deficiências escolares anteriores dos alunos de graduação em leitura e escrita; iii) descrever gêneros de aprendizagem acadêmica (por exemplo, ensaios) e gêneros escritos profissionais (por exemplo, relatórios de engenharia); iv) defender e conceber iniciativas pedagógicas de apoio à aprendizagem disciplinar (**escrever para aprender**) e aos desempenhos profissionais (**escrever nas disciplinas**); v) defender e criar sites institucionais como centros de redação, tutoria entre pares ou estudos etnográficos que apoiem o acesso, inclusão e participação de alunos não tradicionais (ou seja, comunidades indígenas e negras, primeira geração de alunos); e vi) promover a internacionalização. A diversidade das raízes disciplinares que estudam a leitura e a escrita no Ensino Superior explica, em parte, as diversas

contribuições realizadas em duas décadas. Além disso, mais recentemente, estudiosos latino-americanos e brasileiros de diversos campos incorporam estruturas de letramentos acadêmicos, termo mais utilizado entre pesquisadores brasileiros, para situar as práticas de leitura, escrita e comunicação em âmbitos sociais, históricos e culturais. A “**alfabetización académica**”, termo mais utilizado entre pesquisadores latino-americanos, portanto, vê a linguagem como uma prática social ao considerar o processo de ler e escrever no contexto do ensino superior, envolvendo, também, formas particulares de pensar, ser, agir e fazer próprias do contexto acadêmico.

Para melhor compreender as contribuições epistemológicas regionais, vale a pena expor alguns marcos teóricos desenvolvidos na Região como contribuições acadêmicas. Na América Hispano-Latina, trabalhar na “alfabetización académica” implica reconhecer uma bolsa de estudos argentina desenvolvida e liderada pela professora Paula Carlino (2013), que defendeu a necessidade de desenvolver responsabilidades institucionais em todo o currículo, especialmente da perspectiva dos instrutores, para agir sobre as práticas de escrita dos alunos para i) aprender em diferentes níveis educacionais terciários (ou seja, graduação e pós-graduação) e ii) familiarizar-se com as convenções disciplinares de suas comunidades.

Uma exploração do termo “alfabetización académica” em inglês e espanhol no Google Ngram⁴ revela que trabalhos em inglês sobre esse tópico foram publicados desde 1980, enquanto em espanhol as publicações começaram depois de 2000 (figura 1)⁵.

⁴ *Google Ngram Viewer* ou *Google Books Ngram Viewer* é uma ferramenta de pesquisa online que mostra a frequência de fontes impressas publicadas entre 1500 e 2019 em diferentes bases de dados em diversas línguas.

⁵ A pesquisa não foi feita em português uma vez que essa opção não está disponível na pesquisa do *Google Ngram*.

Figura 1: Comparação de livro publicado em inglês e espanhol de acordo com o Google Ngrams



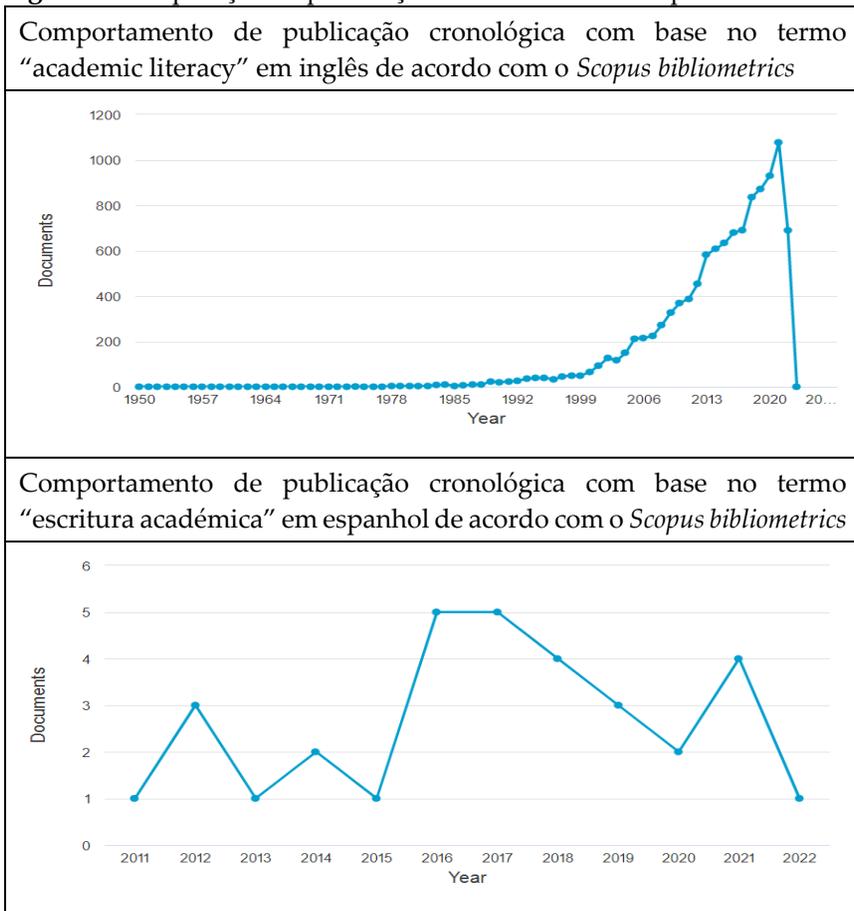
Fonte: Google Ngram.

Um comportamento de publicação semelhante é revelado pelo banco de dados Scopus⁶ em publicações de periódicos; porém, os artigos em inglês começaram a crescer no início dos anos 90, e em

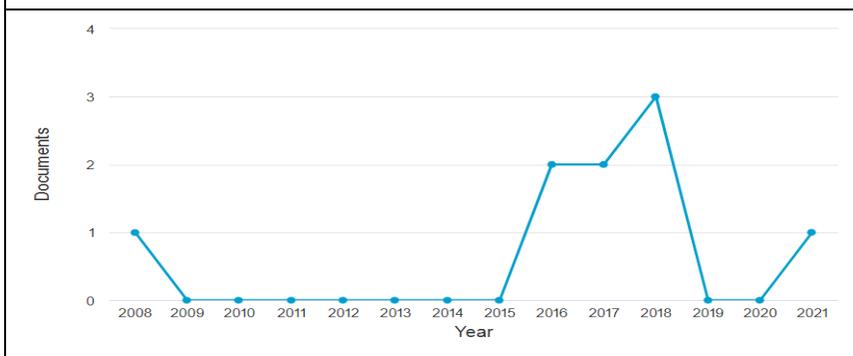
⁶ *Scopus* é uma base de dados lançada em 2004 que engloba quase 36,377 títulos de diversas editoras e periódicos que têm o processo de revisão de pares nas mais diversas áreas: ciências da vida, ciências sociais, ciências físicas, ciências da saúde etc.

espanhol a partir de 2011, e publicações no “letramento acadêmico” em português desde 2008 (figura 2).

Figura 2: Comparação de publicações de acordo com Scopus



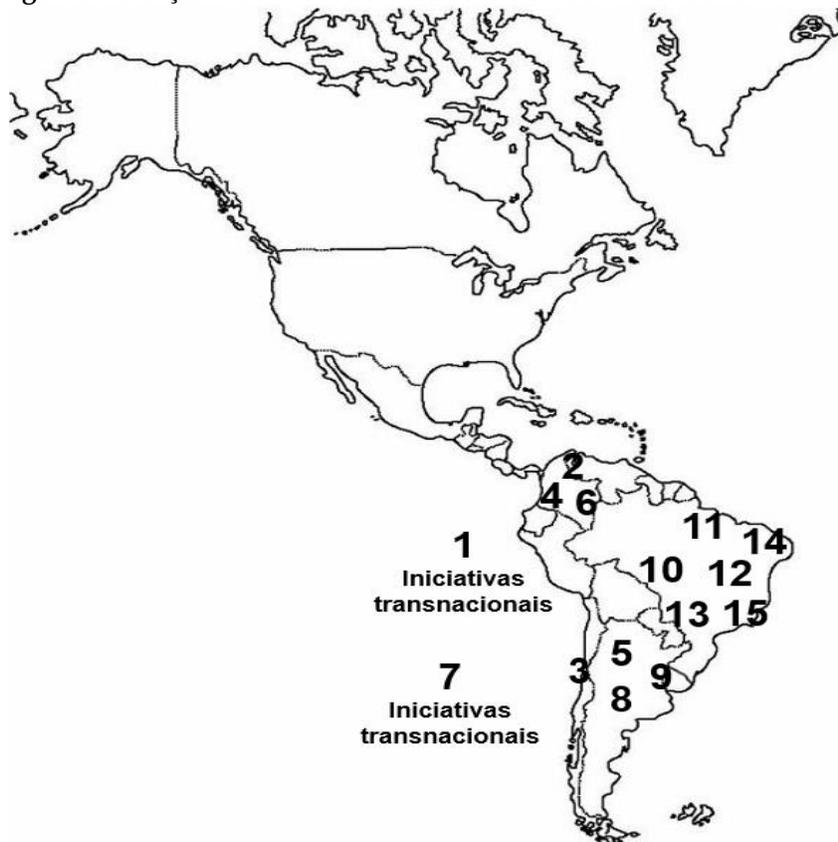
Comportamento de publicação cronológica com base no termo “letramento acadêmico” em português de acordo com o *Scopus bibliometrics*



Fonte: Scopus.

As diferenças de tempo entre as publicações nas duas línguas podem implicar progressos diversos no desenvolvimento escolar e na intervenção pedagógica sobre leitura e escrita acadêmica no Ensino Superior. No entanto, vale destacar o rápido crescimento das diferentes iniciativas centro-americanas e sul-americanas que foram criadas e desenvolvidas como evidência dos esforços institucionais e do trabalho em rede na história do campo regional (alguns exemplos na figura 3). Alguns desses esforços foram particularmente sistematizados e descritos recentemente pela professora colombiana Violeta Molina (MOLINA-NATERA; LÓPEZ-GIL, 2020) e pelas pesquisadoras Vera Cristóvão e Isabela Vieira (CRISTÓVÃO; VIEIRA, 2016).

Figura 3: Esforços ilustrativos de iniciativas institucionais e de networking



1	Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales- Iniciativa latinoamericana. https://www.estudiosdelaescritura.org/
2	Base internacional bibliográfica sobre Lectura y Escritura - Colombia. https://www2.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/publicaciones-lectura-escritura/
3	Cátedra Unesco en Lectura y Escritura - Chile. http://www.elv.cl/catedra_unesco/
4	Cátedra Unesco para la lectura y la escritura - Colombia. http://cms.univalle.edu.co/lenguaje/index.php/escuela/convenio

	s/34-catedra-unesco-para-la-lectura-y-la-escritura-en-america-latina
5	Programa de escritura Escuela General Sarmiento - Argentina. https://www.ungs.edu.ar/idh/programas-idh/programa-de-desarrollo-de-habilidades-de-lectura-y-escritura-academica
6	Red de lectura y escritura - Colombia. https://ascun.org.co/redlees-quienes-somos/
7	Red Latinoamericana de Centros y programas de escritura. Iniciativa latinoamericana. https://sites.google.com/site/redlacpe/home?authuser=0
8	Programa de Lectura y Escritura Académicas PROLEA. Universidad de Flores, Argentina.
9	GICEOLEM - Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las materias. Argentina - https://sites.google.com/site/giceolem/?pli=1
10	LLAC - Laboratório de Letramento Acadêmico, Universidad de São Paulo (USP), Brasil. https://dlm.fflch.usp.br/laboratorio-de-letramento-academico-llac
11	LabLeR – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação, Universidade Federal de Santa Maria UFSM, Brasil. https://www.facebook.com/people/LABLER-Laborat%C3%B3rio-de-Pesquisa-e-Ensino-de-Leitura-e-Reda%C3%A7%C3%A3o/100028099317046/
13	Cátedra Unesco MECEAL, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.
14	Cátedra Unesco, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. http://plone.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/ufpb-torna-se-unica-sede-da-catedra-de-leitura-e-escritura-da-unesco-no-brasil
15	Laboratório de Estudos do Texto, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil.

Fonte: Elaboração própria.

Recentemente, a abordagem de “**las literacidades**”, como é conhecida em espanhol, foi incorporada em publicações latino-americanas para contribuir com os esforços pedagógicos das universidades; a partir dessa perspectiva, estudiosos, instrutores e líderes de iniciativas podem incorporar questões sobre justiça social e desenvolvimento de identidades de escrita como uma nova estrutura para pesquisar e conduzir intervenções programáticas, o que implica não apenas defender a busca da inculturação dos alunos nas convenções de escrita, mas também questionar as práticas de escrita hegemônicas e explorar novas alternativas para práticas de escrita alinhadas a identidades de escrita não tradicionais (MONTES SILVA; LÓPEZ BONILLA, 2017; HERNÁNDEZ ZAMORA, 2019; TRIGOS-CARRILLO, 2019; ÁVILA REYES; NAVARRO; TAPIA-LADINO, 2021; ERRÁZURIZ; NATALE; CORTÉS, 2022). Essa tradição é anterior no caso do Brasil (KLEIMAN, 2010; SITO; KLEIMAN, 2017; KLEIMAN, 2021).

Dentro dessas tradições acadêmicas e esforços institucionais e *networking*, discutiremos a análise de uma revisão de literatura de publicações latino-americanas e brasileiras entre 2000 e 2019.

3. INVESTIGANDO OS ESTUDOS (2000-2019) NA REGIÃO

Em 2019, as autoras criaram uma bibliografia comentada com base em publicações de periódicos e bases de dados latino-americanas e brasileiras. As publicações revisadas foram escritas principalmente em espanhol e português, e a maioria dos autores de língua espanhola eram da Colômbia e Argentina. Os tópicos das publicações da revista tratam do ensino da escrita e leitura acadêmica na América Latina e no Brasil, estudos de gênero no Brasil e o campo da escrita acadêmica/alfabetização acadêmica nos países latino-americanos de língua espanhola. Seleccionamos artigos de pesquisa, revisão de literatura, teses ou ensaios que apresentassem experiências pedagógicas de graduação ou pós-graduação relacionadas a esses temas.

a. Método

A presente seção visa apresentar os pesquisadores envolvidos no estudo, bem como descrever e explicar os procedimentos e instrumentos do processo de coleta e análise de dados. A pesquisa foi realizada por duas equipes de pesquisadores, uma da Colômbia, que investigou artigos publicados em espanhol na América Latina (com exceção do Brasil) e outra do Brasil, que analisou artigos publicados em português (apenas no Brasil)⁷. A equipe colombiana foi formada pela professora doutora Elizabeth Narváez-Cardona (Universidad del Valle - Univalle) e sua bolsista pesquisadora, a mestre Maria Juliana Perez-Fuentes (Univalle). No Brasil, a equipe foi formada pela professora doutora Maria Ester Moritz (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC) e pelo estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC, Matheus André Agnoletto. Ambas as professoras doutoras líderes das equipes têm como foco de pesquisa estudos da escrita, atuando como membros da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita na Educação Superior e em Contextos Profissionais (ALES), contribuindo ativamente com a produção científica da área na América Latina.

Considerando os interesses de pesquisa em comum entre as pesquisadoras, chegou-se no objetivo de mapear estudos sobre leitura e escrita acadêmica, bem como “letramento acadêmico”, “alfabetización académica” ou “escrita académica” conduzidos na América Latina nas últimas duas décadas (2000 – 2019), visando melhor compreender o panorama das pesquisas nos países latino-americanos. Tendo isso em vista, as professoras criaram dez categorias que foram baseadas em tópicos recorrentemente identificados por elas em estudos de leitura e escrita acadêmica. A quadro 1 apresenta as categorias e suas descrições.

⁷ A divisão foi feita desta forma levando em conta as línguas maternas de cada equipe de pesquisadores.

Quadro 1: Tabela utilizada para categorizar os estudos

Categoria	Descrição
O ensino da escrita acadêmica	Artigos científicos, artigos de revisão de literatura ou ensaios que apresentam experiências pedagógicas em nível de graduação relacionadas ao uso de gêneros textuais no ensino da escrita acadêmica.
O ensino da leitura acadêmica	Artigos científicos, artigos de revisão de literatura ou ensaios que apresentam experiências pedagógicas em nível de graduação relacionadas ao uso de gêneros textuais no ensino da leitura acadêmica.
O ensino da comunicação profissional	Artigos científicos, artigos de revisão de literatura ou ensaios que apresentam experiências pedagógicas relacionadas à comunicação profissional.
O ensino da escrita na graduação ou pós-graduação	Artigos científicos, artigos de revisão de literatura ou ensaios que apresentam experiências pedagógicas em nível de graduação ou pós-graduação relacionadas à escrita de TCC, dissertação, tese ou outros gêneros que circulam no ambiente acadêmico.
O ensino da escrita científica/publicação acadêmica	Artigos científicos, artigos de revisão de literatura ou ensaios que apresentam experiências pedagógicas de professores do ensino superior com o ensino da escrita científica.
Centros de escrita (tutoria de alunos e oficinas)	Artigos científicos, artigos de revisão de literatura ou ensaios que apresentam a criação e a sistematização de centros de escrita.
Programas de escrita baseados no currículo	Artigos científicos, artigos de revisão de literatura ou ensaios que apresentam a

(conteúdos disciplinares da escrita acadêmica e ensino interdisciplinar em equipe entre tutores de escrita e professores da área de escrita acadêmica)	criação e a sistematização de programas de escrita.
Estudos de gênero	Artigos científicos, artigos de revisão de literatura ou ensaios que apresentam descrições textuais de gênero.
A área de escrita acadêmica ou letramento acadêmico	Artigos científicos, artigos de revisão de literatura ou ensaios que apresentam arcabouços conceituais da área e contribuam com a Escola Latino-Americana.
Avaliação da leitura ou escrita no ensino superior	Artigos científicos, artigos de revisão de literatura ou ensaios que apresentam experiências relacionadas à avaliação da leitura ou escrita no ensino superior.

Fonte: Elaboração própria.

Após as categorias serem definidas, as pesquisadoras escolheram os termos de pesquisa a serem utilizados nas bases de dados: para as pesquisas em português no Brasil, os termos foram **leitura e escrita acadêmica, leitura e escrita na universidade e letramento acadêmico**; já em espanhol para os países do restante da América Latina, os termos foram **alfabetización académica, alfabetización disciplinar, lectura y escritura en educación superior e literacidad académica**. Os termos foram escolhidos com base em termos de pesquisa recorrentemente encontrados pelas professoras em estudos de leitura e escrita acadêmica conduzidos na América Latina.

Em se tratando das bases de pesquisa, elas foram selecionadas a partir da relevância e prestígio que apresentam no contexto acadêmico. Os dados foram coletados em duas bases pelo time de pesquisadoras colombiano – *Google Scholar* e *Scopus* – e em três bases

pelo time de pesquisadores brasileiro - *Google Scholar*, *Scopus* e *Scielo* – esta última sendo adicionada devido ao seu prestígio no Brasil.

Tendo criado as categorias e escolhido os termos e as bases de pesquisa, os times procederam da seguinte forma: utilizaram os termos, um a um, em cada uma das bases de pesquisa mencionadas. Após, selecionaram os artigos que continham os termos de pesquisa mencionados como palavras-chave (entre os anos de 2000 e 2019). Então, foi feita a leitura dos resumos, introduções e conclusões dos artigos com o objetivo de categorizá-los. Caso os times percebessem que um determinado artigo pudesse ser incluído em duas ou mais categorias, a questão era levada para a reunião dos times, que ocorria a cada duas semanas e era feita em inglês (única língua falada pelos quatro membros). Os artigos eram então incluídos numa tabela compartilhada no *Google Spreadsheet*, a tabela está dividida em duas partes: uma referente aos artigos em espanhol e outra referente aos artigos em português. Segue abaixo a quadro 2, um exemplo de como os dados eram inseridos para a análise.

Quadro 2: Exemplo de estudo categorizado na tabela do Google Spreadsheet

#	Search terms	Database	Search date	Reference in APA	Publication language: Spanish, Portuguese, English	Publication country	Publication year	Author country publication
1	Alfabetización académica	Google Scholar	16/10/2019	CARLINO, PAULA (2013). ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DIEZ AÑOS DESPUÉS. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), undefined-undefined. [fecha de Consulta 16 de Octubre de 2019]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14025774003	Spanish	México	2013	Argentina

Fonte: Elaboração própria.

Após a análise anterior ter sido feita, processamos, novamente, no Atlas.ti os resumos parafraseados que havíamos escrito em inglês porque este era o idioma que compartilhamos ao trabalhar como equipe inter-regional, utilizando uma codificação aberta baseada nas categorias apresentadas na quadro 3.

Se alguns dos termos foram mencionados explicitamente no título ou no resumo parafraseado das publicações, eles foram codificados *in vivo* (por exemplo, Graduação, Escrita acadêmica, Escrita para aprender). Em outros casos, os resumos parafraseados foram codificados de forma aberta, criando rótulos e temas para inferir significado (por exemplo, Estudos de leitura e escrita no ensino superior, Descrevendo artefatos textuais para falar sobre práticas de leitura e escrita)¹.

Quadro 3: Categorias e ocorrências

Categories	Number of occurrences	Codes
População	6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Professores ou pesquisadores 2. Pós-Graduação 3. Educação superior 4. Língua e Educação linguística nos diversos níveis 5. Praticantes 6. Graduação
Arcabouços teóricos	9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escrita Acadêmica/Alfabetização Acadêmica 2. Letramento/alfabetização disciplinar 3. Estudos de gênero, estudos do discurso ou estudos textual- discursivos 4. Estudos de leitura e escrita na educação superior

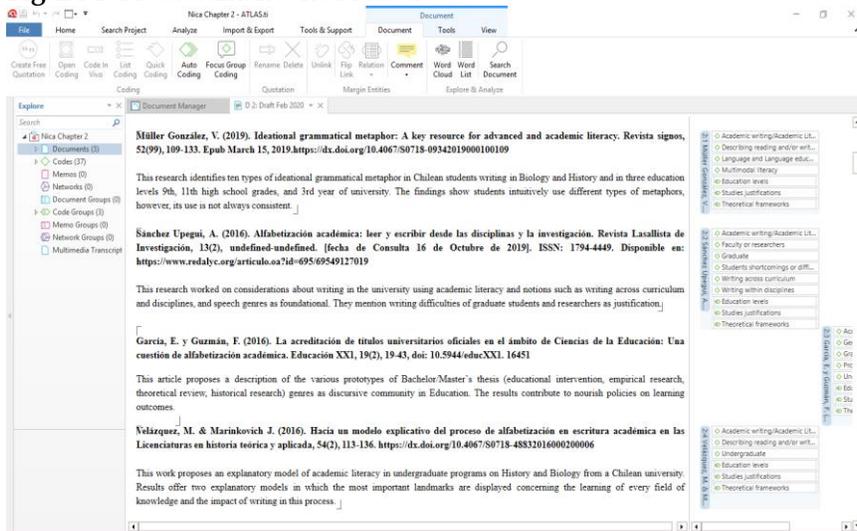
¹ Dessa forma, o total de ocorrências da análise pode ser maior do que o total dos resumos analisados uma vez que em um mesmo resumo mais do que um arcabouço teórico ou justificativa para o estudo pode ter sido mencionado.

		<ul style="list-style-type: none"> 5. Linguística 6. Estudos de letramento/alfabetização 7. Letramento multimodal 8. Escrita ao longo do currículo 9. Escrita nas disciplinas
Justificativas dos estudos	11	<ul style="list-style-type: none"> 1. Contribuições para o desenvolvimento dos campos de estudo sul-americanos, nacionais ou locais 2. Descrição da leitura e/ou escrita dentro de disciplinas ou campos 3. Descrição da leitura e/ou a escrita no contexto do ensino e/ou aprendizagem do ensino superior 4. Descrição de artefatos textuais para falar sobre práticas de leitura e escrita 5. Importância da leitura e/ou escrita para a pesquisa e prática científica 6. Falta institucional de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita 7. Interações entre estudos de leitura e escrita e tecnologias 8. Proposição de iniciativas e/ou políticas institucionais ou curriculares 9. Proposição de referenciais teóricos 10. Relacionamento da leitura e/ou escrita com mercado de trabalho profissional e/ou cidadania 11. Deficiências ou dificuldades dos alunos

Fonte: Elaboração própria.

Cada título e resumo de cada artigo foi analisado para atrelar os códigos das três categorias utilizadas para a análise (quadro 3). A Figura 4 mostra exemplos do procedimento analítico realizado através do Atlas.ti.

Figura 4: Processamento no Atlas.ti



Fonte: Elaboração própria.

Essa segunda rodada analítica nos ajudou a responder às perguntas formuladas no início do capítulo:

- (i) O que articula as tradições dos estudos brasileiros e latino-americanos sobre leitura e escrita no ensino superior?
- ii) Que oportunidades de cooperação surgem da documentação desses estudos produzidos em nossa Região?

b. Resultados

Chegamos a um total de 77 artigos analisados. Em se tratando das categorias criadas, quatro delas se destacaram com um número expressivo de publicações, como mostra a quadro 4 que apresenta as categorias em ordem decrescente em relação ao número de publicações. Como se pode notar, não encontramos publicações apenas sobre leitura acadêmica. Mais comum foram as publicações sobre leitura e escrita acadêmica como ler e escrever como fenômenos interligados.

Quadro 4: Número de publicações por categoria

Categoria	Número de publicações
O ensino da escrita e leitura acadêmica	21
O ensino da escrita acadêmica	18
Estudos de gênero	12
A área de escrita acadêmica ou letramento acadêmico	9
Avaliação da leitura ou escrita no ensino superior	6
Centros de escrita (tutoria de alunos e oficinas); e O ensino da escrita na graduação ou pós-graduação	5
Programas de escrita baseados no currículo (conteúdos disciplinares da escrita acadêmica e ensino interdisciplinar em equipe entre tutores de escrita e professores da área de escrita acadêmica)	4
O ensino da comunicação profissional	1
O ensino da escrita científica/publicação acadêmica	1
Total	77

Fonte: Elaboração própria.

i. O que articula as tradições dos estudos de leitura e escrita no ensino superior no Brasil e na América Latina?

Para responder a essa pergunta, apresentaremos os resultados independentemente das regiões processadas para 60 publicações analisadas para esta segunda parte da análise das quatro categorias com mais publicações: O ensino da escrita e leitura acadêmica (21); O ensino da escrita acadêmica (18); Estudos de gênero (12); e, A área de escrita acadêmica ou letramento acadêmico (9).

O quadro 5 mostra que as publicações se concentraram nos níveis de graduação (linhas amarelas) e no Ensino Superior em geral. Poucos trabalhos foram associados a professores, pesquisadores e profissionais (linhas verdes).

Quadro 5: Populações analisadas

Códigos	Total	Exemplos de publicações
Professores ou Pesquisadores	1	MÜLLER GONZÁLEZ, V. (2019). Metáfora gramatical ideacional: Un recurso clave para la alfabetización avanzada y académica. <i>Revista signos</i> , 52(99), 109-133. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100109
Pós-Graduação	6	SÁNCHEZ UPEGUI, A.(2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. <i>Revista lasallista de investigación</i> , 13(2), 200-209. https://www.redalyc.org/pdf/695/69549127019.pdf
Educação Superior	23	CISNEROS, M., & VEGA, V. (2012). En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura. <i>Revista de Literatura y Lingüística</i> ,(25), 311-313. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35223198017 ORTIZ CASALLAS, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. <i>Íkala, Revista de lenguaje y cultura</i> , 16(28), 17-41. https://www.redalyc.org/pdf/2550/255019720002.pdf
Língua e Educação linguística nos diversos níveis	6	DAUSTER, T., DANTAS, D. A.; GUIMARÃES, M., & MENDES, S. (2007). "Mundo Acadêmico": professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. <i>Avá</i> , (10), 119-131. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942007000100007&lng=es&tlng=pt
Praticantes	2	NATALE, L.; STAGNARO, D. (2015). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. <i>Itinerarios educativos</i> , 7(7), 11-28.
Graduação	26	VELÁSQUEZ RIVERA; MARINKOVICH RAVENA, J. (2016). Hacia un modelo explicativo del proceso de alfabetización en escritura académica en las licenciaturas en Historia y Biología. <i>RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada</i> , 54(2), 113-136. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200006

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos referenciais teóricos, o quadro 6 mostra que as publicações são desenvolvidas sob os referenciais da escrita acadêmica ou alfabetização acadêmica e estudos de leitura e escrita do ensino superior (linhas amarelas). Menos menções estão relacionadas à escrita dentro das disciplinas e Letramento/Alfabetização Multimodal (linhas verdes).

Quadro 6: Arcabouços teóricos

Códigos	Total	Exemplos de publicações
Escrita acadêmica/ Letramento acadêmico	34	CARLINO, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. <i>Signo y Pensamiento</i> , XXVI(71).. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=860/86054913001 ARAÚJO, J.; DIEB, M.; COSTA, S. M. (2017). O QNP e as dificuldades de construção do objeto de pesquisa: uma experiência de aprendizagem mediada sobre o gênero projeto de pesquisa. <i>DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada</i> , 33(3), 729-757. https://dx.doi.org/10.1590/0102-445097873044367046
Letramento/ alfabetização disciplinar	3	KRAEMER, M. A. D. (2014). Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima: estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. <i>Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso</i> , 9(2), 92-110. https://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000200007
Estudos de gênero, estudos do discurso ou estudos textual-discursivos	14	GARCÍA, E; Y GUZMÁN, F. (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: Una cuestión de alfabetización académica. <i>Educación XX1</i> , 19(2), 19-43, http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.16451 FIGUEIREDO, D.; BONINI, A. (2010). Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico:

		concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. <i>Linguagem em (Dis)curso</i> , 6(3), p. 413-446.
Leitura e escrita na educação superior	16	CARRERA F.; CULQUE, W.; BARBÓN, O.; HERRERA, L.; FERNÁNDEZ, E.; LOZADA, E. (2019). Autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes universitarios. <i>Revista Espacios</i> , 40(05). https://revistaespacios.com/a19v40n05/19400520.html DAMIANI, M. F. (2008). Trabalhando com textos no ensino superior. <i>Revista Portuguesa de Educação</i> , 21(2), 139-159. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-9187200800020007&lng=pt&tlng=pt .
Linguística	3	FABIANO, S. (2011). Ensino da escrita: o uso de conectores em textos acadêmicos. <i>Revista Ecos</i> , 11(2), p. 287-294. https://periodicos2.unemat.br/index.php/ecos/article/view/731
Estudos de letramento/alfabetização	5	FIAD, R. S. (2013). Reescrita, dialogismo e etnografia. <i>Linguagem em (Dis)curso</i> , 13(3), 463-480. https://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322013000300002 HENAO, J. I.; LONDOÑO, D. A. (2017). Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: la experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. <i>Encuentros</i> , 15(1), 29-46. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5846738
Letramento multimodal	2	DAHME, A. P. (2015). La alfabetización académica desde una perspectiva multidimensional. <i>Revista Fuentes</i> , (17), 67-87. https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2317
Escrita ao longo do currículo	1	SÁNCHEZ UPEGUI, A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. <i>Revista lasallista de investigación</i> , 13(2), 200-209. https://www.redalyc.org/pdf/695/69549127019.pdf
Escrita nas disciplinas	2	SILVA, E. M.; REINALDO, M. A. G. M. (2016). Escrita Disciplinar: Contribuições para o Ensino de Língua Portuguesa na Graduação. <i>Ilha do Desterro</i> ,

Fonte: Elaboração própria.

Com relação às justificativas dos estudos, a quadro 7 indica que a maioria das publicações propõem iniciativas e/ou políticas institucionais ou curriculares e descrevem a leitura e/ou escrita no contexto do ensino e/ou aprendizagem do ensino superior (linhas amarelas); considerando que poucos trabalhos (linhas verdes) estão relacionados a: i) importância da leitura e/ou escrita para a pesquisa e prática científica; ii) carência institucional de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita; e, iii) relacionamento da leitura e/ou escrita com mercado de trabalho profissional e/ou cidadania. Vale mencionar que as publicações que contribuíram para o desenvolvimento dos campos de estudo sul-americanos, nacionais ou locais foram identificadas em países de língua espanhola (4/5) (linhas rosa). No entanto, uma publicação relata a participação inter-regional de autores, na qual também participaram os autores desses capítulos.

Quadro 7: Justificativas das pesquisas

Códigos	Total	Exemplos de publicações
Contribuições para o desenvolvimento dos campos de estudo sul-americanos, nacionais ou locais	5	NAVARRO, F.; ÁVILA REYES, N.; TAPIA-LADINO, M.; CRISTOVÃO, V. L.; MORITZ, M. E. W.; NARVÁEZ CARDONA, E.; BAZERMAN, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. <i>Revista signos</i> , 49, 78-99. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006 PINZÓN, B. Y. G.; VEGA, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana. <i>Interacción</i> , 12, 195-201.
	4 autores de países falantes de espanhol	
	1 Autor Interregional	

Descrição leitura e/ou escrita dentro de disciplinas ou campos	4	NATALE, L.; STAGNARO, D. (2015). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. <i>Itinerarios educativos</i> , 7(7), 11-28.
Descrição da leitura e/ou a escrita no contexto do ensino e/ou aprendizagem do ensino superior	12	GUZMÁN, F.; GARCÍA, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. <i>Revista de Investigación Educativa</i> , 35(2), 317-335. http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.246011
Descrição de artefatos textuais para falar sobre práticas de leitura e escrita	8	MATENCIO, M. DE L. M. (2002). Atividade de (Re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. <i>Scripta</i> , 6(11), 109-122. http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453 FERREIRA, M. M. (2012). O letramento acadêmico em inglês: dificuldades na confecção da seção introdução de artigos acadêmicos. <i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i> , 12(4), 1025-1048. https://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000400017
Importância da leitura e/ou escrita para a pesquisa e prática científica	3	MONTEALEGRE AGUILAR, A. (2011). Leer y escribir para investigar en la educación superior: un proceso. <i>Actualidades Pedagógicas</i> , 1(57), 199-212. https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss57/7/
Falta institucional de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita	3	SALAZAR-SIERRA, A.; SEVILLA-RENGIFO, O.; GONZÁLEZ-PINZÓN, B.; MENDOZA-ARCINIEGAS, C. E.; ECHEVERRI-GUZMÁN, A.; QUECÁN-CASTELLANOS, D.; LOZANO-RAMÍREZ, M. (2015). Lectura y

		<p>escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. <i>Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación</i>, 8(16), 51-70. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236345</p>
<p>Interações entre estudos de leitura e escrita e tecnologias</p>	6	<p>FIGUEROA, B.; AILLON, M.; FUENTEALBA, A. (2014). La escritura académica con soporte de esquemas digitales en la formación docente. <i>Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)</i>, 11(1), 18-32. http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1665</p> <p>COLLEBECHI, M.; IMPERATORE, A. (2010). Modos de intervención docente en relación con las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales de educación superior. <i>Educación, lenguaje y Sociedad</i>, 7(7), 15-26. https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/5044</p>
<p>Proposição de iniciativas e/ou políticas institucionais ou curriculares</p>	14	<p>ROJAS, G. R.; LÓPEZ, S. M. (2015). Experiencia didáctica de alfabetización académica para estudiantes de primer semestre de contaduría pública. <i>Revista Visión Contable</i>, (13), 32-73. https://doi.org/10.24142/rvc.n13a2</p> <p>ZANDONAI, M. F.; SANTOS, A. N. (2013). Oficina de escrita acadêmica: relato de uma experiência de ensino. <i>Entrelinhas</i>, 7 (1), p. 125-162.</p> <p>FONSECA, J. Z. B. (2019). Universidade e produção de conhecimento na formação inicial: uma estratégia didática para o ensino da escrita acadêmica. <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i>, 58(3), 1264-1281.</p>

		Epub December 09, 2019. https://dx.doi.org/10.1590/010318135475015832019
Proposição de referenciais teóricos	6	<p>FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. L. T. (2011). Perspectivas sobre letramentos no ensino superior: objectos de estudo em pesquisas acadêmicas. <i>Atos de Pesquisa em Educação</i>, 6 (1), p. 79-93. http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/12341</p> <p>MONTES SILVA, M. E.; LÓPEZ BONILLA, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. <i>Perfiles educativos</i>, 39(155), 162-178. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000100162&script=sci_arttext</p>
Relacionamento da leitura e/ou escrita com mercado de trabalho profissional e/ou cidadania	1	GUERRERO, D. F. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. <i>Zona próxima</i> , (24), 128-135. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416742
Deficiências ou dificuldades dos alunos	10	<p>FAZ, G. B.; LÓPEZ, N. A. V.; VALLADARES, A. R.; AMARO, E. G. P.; ZAMARRIPA, B. S. R. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. <i>Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM</i>, 24(2), 29-52. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65452531002</p> <p>SOUZA, M. G.; BASSETTO, L. M. T. (2014). Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis</p>

		implicações para a formação de professores/pesquisadores. <i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i> , 14(1), 83-110. Epub December 20, 2013. https://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000026
--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

ii. Que oportunidades de cooperação surgem da documentação desses estudos produzidos em nossa Região?

Para explorar os tipos de cooperação entre regiões, foram feitas comparações entre categorias selecionadas para a análise: população estudantil, estruturas teóricas e justificativas de estudos, para identificar a alta presença de publicações por região. Por exemplo, no quadro 8, as linhas verdes indicam que a região brasileira relata mais publicações em todos os tipos de população de estudo, exceto para uma publicação relacionada a docentes ou pesquisadores encontrados nas publicações dos países de língua espanhola analisadas (linha azul).

Quadro 8: Comparação de populações de estudos

Códigos	Países falantes de espanhol	Brasil	Total	Exemplos de publicações
Professores ou Pesquisadores	1	0	1	SÁNCHEZ UPEGUI, A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. <i>Revista lasallista de investigación</i> , 13(2), 200-209. https://www.redalyc.org/pdf/695/69549127019.pdf
Pós-Graduação	2	4	6	ANDRADE, E. (2008). Tessitura da escrita acadêmica: aprender a e ao escrever. <i>Master's Dissertation, Faculdade de Educação</i> , University of São Paulo. https://doi.org/10.2008.tde-02032009-152448
Educação Superior	10	13	23	MONTIJANO, M.P.; BARRIOS, M. E. (2016). Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. <i>Opción</i> , 32(8). 289-309. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31048481017 LOUSADA, E. G.; TONELLI, J. B.; BARIONI, M. C. (2017). Letramento acadêmico em francês: uma experiência de produção de artigos científicos na área de estudos literários. <i>DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada</i> , 33(3), 697-727. https://dx.doi.org/10.1590/0102-445021051373592676
Língua e Educação	1	5	6	ARANHA, S. (2007). A busca de modelos retóricos mais apropriados para o ensino da escrita acadêmica. <i>Revista do</i>

linguística nos diversos níveis				<i>GEL</i> , 4 (2), p. 97-114. https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/363
Praticantes	1	1	2	KRAEMER, M. A. D. (2014). Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima: estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. <i>Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso</i> , 9(2), 92-110. https://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000200007
Graduação	10	16	26	GONZÁLEZ, B.; VEGA, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. <i>Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas</i> , 10(18), 101-116. https://doi.org/10.22518/16578953.11

Fonte: Elaboração própria.

As comparações de referenciais teóricos podem sugerir que os estudos de leitura e escrita no ensino superior estão mais presentes nas publicações de língua espanhola, e os letramentos multimodais e a escrita dentro das disciplinas apareceram em ambas as regiões, embora com apenas uma publicação cada (linhas rosas). Publicações associadas aos seguintes frameworks estiveram mais presentes no caso brasileiro (linhas verdes): Escrita Acadêmica/Alfabetização Acadêmica; Alfabetização disciplinar; Estudos de gênero, estudos do discurso ou estudos textual-discursivos; Linguística e Estudos de Alfabetização. No entanto, a alfabetização disciplinar, linguística e estudos de alfabetização apareceram apenas em publicações brasileiras, e *Writing across the curriculum* foi mencionado apenas uma vez em uma publicação de língua espanhola (quadro 9).

Quadro 9: Comparação de referenciais teóricos

Códigos	Países falantes de espanhol	Brasil	Total	Exemplos de publicações
Escrita acadêmica/ Letramento acadêmico	10	24	34	MARCO, V.; SACRINI, M. (2016). Breves Considerações sobre o Curso “Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas em Humanidades”. <i>Revista De Graduação USP</i> , 1(1), 91-94. https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/117735
Letramento/ alfabetização disciplinar	0	3	3	MACEDO, M.S.A.N.; NEVES-JÚNIOR, B. (2016). Letramento acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 97(245), 68-81. https://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/363013998
Estudos de gênero, estudos do discurso ou estudos textual- discursivos	3	11	14	ROJAS, I., OLAVE, G.; CISNEROS, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistemática Funcional: Una experiencia de trabajo. <i>Revista signos</i> , 49(Supl. 1), 224-246. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011 FRANCISCO, W. E. J. (2013). Produção textual em diferentes gêneros: um caso na formação de professores de química. <i>Educação em Revista</i> , 29(2), 201-224. https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000200009
Leitura e escrita na educação superior	11	5	16	GÓMEZ-PARDO, R. (2012). Instrucción y (o) formación en los proyectos de lectura y escritura. Una propuesta para educación superior. <i>Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación</i> , 4(9), 711-723. http://hdl.handle.net/20.500.12799/2610

Linguística	0	3	3	MARINHO, M. (2010). A escrita nas práticas de letramento acadêmico. <i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i> , 10(2), 363-386. https://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005
Estudos de letramento/alfabetização	0	5	5	SOARES, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. <i>Educação & Sociedade</i> , 23, 143-160. https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008 FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. (2010). Letramento acadêmico e a construção de sentido nas leituras de um gênero. <i>Perspectiva</i> , 28(2), 569-599. doi: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p569
Letramento multimodal	1	1	2	MÜLLER GONZÁLEZ, V. (2019). Metáfora gramatical ideacional: Un recurso clave para la alfabetización avanzada y académica. <i>Revista signos</i> , 52(99), 109-133. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100109
Escrita ao longo do currículo	1	0	1	SÁNCHEZ UPEGUI, A.(2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. <i>Revista lasallista de investigación</i> , 13(2), 200-209. https://www.redalyc.org/pdf/695/69549127019.pdf
Escrita nas disciplinas	1	1	2	SILVA, E. M.; REINALDO, M. A. G. M. (2016). Escrita Disciplinar: Contribuições para o Ensino de Língua Portuguesa na Graduação. <i>Ilha do Desterro</i> , 69(3), 141-155. https://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p141

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere às justificativas dos Estudos, as publicações em língua espanhola (linhas azuis) estiveram mais presentes em: i) Descrição da leitura e/ou escrita dentro de disciplinas ou áreas; ii) Descrição da leitura e/ou escrita no contexto do ensino e/ou aprendizagem do ensino superior; e, iii) Relacionamento da leitura e/ou escrita com mercado de trabalho profissional e/ou cidadania; este último apenas uma vez. No caso brasileiro (linhas verdes), encontramos mais presença das seguintes justificativas de estudos: i) Descrição de artefatos textuais para falar sobre práticas de leitura e escrita; ii) Importância da leitura e/ou escrita para a investigação e práticas científicas; iii) Proposição de iniciativas e/ou políticas institucionais e curriculares; iv) Proposição de enquadramentos teóricos; e, iv) Deficiências ou dificuldades dos alunos. Em ambas as regiões foi identificada a mesma quantidade de publicações (3) sobre interações entre estudos de leitura e escrita e tecnologias (quadro 10).

Quadro 10: Comparação de justificativas de estudos

Códigos	Países falantes de espanhol	Brasil	Total	Exemplos de publicações
Contribuições para o desenvolvimento dos campos de estudo sul-americanos, nacionais ou locais	0	5	5	CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. <i>Revista mexicana de investigación educativa</i> , 18(57), 355-381. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1405-66662013000200003 CARRASCO ALTAMIRANO, A.; PRUDENCIO, E.; FÁTIMA, M. T.; CASTRO AZUARA, M. C.; LÓPEZ BONILLA, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. <i>Revista mexicana de investigación educativa</i> , 18(57), 349-354. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200002&lng=es&tlng=es
Descrição leitura e/ou escrita dentro de disciplinas ou campos	3	1	4	NATALE, L.; STAGNARO, D. (2015). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. <i>Itinerarios educativos</i> , 7(7), 11-28.
Descrição da leitura e/ou a escrita no contexto do ensino e/ou	7	5	12	GARCÍA, E. Y GUZMÁN, F. (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: Una cuestión de alfabetización académica. <i>Educación XX1</i> , 19(2), 19-43, http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.16451

aprendizagem do ensino superior				
Descrição de artefatos textuais para falar sobre práticas de leitura e escrita	0	8	8	<p>SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. (2002). Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. <i>Scripta</i>, 6 (11), p. 123-133. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6165739</p> <p>OLIVEIRA, E. F. (2016). O lugar da resenha crítica acadêmica na universidade. <i>Revista Linguasagem</i>, 26 (2), p. 1-13. https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/253</p>
Importância da leitura e/ou escrita para a pesquisa e prática científica	1	2	3	<p>ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (2013). Autoria e deontologia: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita acadêmica em um fórum virtual. <i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i>, 13(1), 83-104. https://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012005000001</p>
Falta institucional de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita	3	0	3	<p>MANZANO, A. R.; BENAVIDES, E. S.; MARTÍNEZ, A.; DEL VILLAR, L. (2013). Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana. <i>Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación</i>, (18), 2-17. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416664</p>
Interações entre estudos de	3	3	6	<p>SÁNCHEZ, O. N.; ÁVILA, S. P. G.; MOLANO, E. G. (2014). La plataforma virtual como herramienta didáctica dinamiza la lectura y la escritura. <i>Revista vínculos</i>, 11(1), 189-202. https://doi.org/10.14483/2322939X.8025</p>

leitura e escrita e tecnologias				
Proposição de iniciativas e/ou políticas institucionais ou curriculares	4	10	14	<p>NAVARRO, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: diagnóstico y propuesta institucional. <i>Revista mexicana de investigación educativa</i>, 18(58), 709-734. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000300003&script=sci_arttext</p> <p>TONELLI, J. B. (2017). Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico. <i>Master's Dissertation</i>, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo. www.teses.usp.br</p>
Proposição de referências teóricas	1	5	6	<p>PEREIRA, R. A.; BRAGA, S. (2015). Ler e escrever na universidade: um fazer sócio-histórico-cultural. <i>Linguagem em (Dis)curso</i>, 15(2), 303-320. https://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150206-2814</p> <p>CARTOLARI, M.; CARLINO, P. (2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. In: <i>I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR</i>. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.</p>
Relacionamento da leitura e/ou escrita com mercado de	1	0	1	<p>GUERRERO, D. F. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. <i>Zona próxima</i>, (24), 128-135. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416742</p>

trabalho profissional e/ou cidadania				
Deficiências ou dificuldades dos alunos	4	6	10	SALEK, F. R.; LOPES, L. M. S. (2009). Escrita na formação docente: relatos de estágio. <i>Acta Scientiarum. Language and Culture</i> , 31(2),123-131. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3074/307426642017

Fonte: Elaboração própria.

Quanto às justificativas dos Estudos, as publicações em língua espanhola (linhas azuis) estiveram mais presentes em: i) Descrição da leitura e/ou escrita dentro de disciplinas ou áreas; ii) Descrição da leitura e/ou escrita no contexto do ensino e/ou aprendizagem do ensino superior; e, iii) Relacionamento da leitura e/ou escrita com mercado de trabalho profissional e/ou cidadania; este último apenas uma vez. No caso brasileiro (linhas verdes), encontramos mais presença das seguintes justificativas de estudos: i) Descrição de artefatos textuais para falar sobre práticas de leitura e escrita; ii) Importância da leitura e/ou escrita para a investigação e práticas científicas; iii) Proposição de iniciativas e/ou políticas institucionais e curriculares; iv) Proposição de enquadramentos teóricos; e, iv) Deficiências ou dificuldades dos alunos. Em ambas as regiões foi identificada a mesma quantidade de publicações (3) sobre interações entre estudos de leitura e escrita e tecnologias (quadro 9).

4. CONCLUSÕES

Apresentamos uma análise exploratória de publicações (2000-2019) sobre redação acadêmica para contribuir particularmente com ideias de oportunidades de *networking* e cooperação acadêmica em toda a Região, entre os países latino-americanos de língua espanhola e o Brasil. Globalmente, os resultados confirmam que o estudo e a intervenção sobre a escrita acadêmica na Região se constroem como um campo transdisciplinar que se nutre de abordagens diversas como as referidas nas publicações (por exemplo, Escrita Acadêmica/Letramento-Alfabetização Acadêmica, Alfabetização Disciplinar, Estudos de Gênero ou Discurso Textual, e Linguística) (quadro 6); no entanto, muito poucas publicações mencionaram estruturas de letramento/alfabetização disciplinar, letramento multimodal, escrita nas disciplinas e escrita em todo o currículo (quadro 9). A partir dessa percepção, propomos a primeira característica de uma colaboração transnacional: **1) pesquisas e/ou iniciativas pedagógicas podem ser compostas por equipes de profissionais**

provenientes dessas diversas tradições. Relacionado a esse cenário disciplinar das equipes cooperativas, gostaríamos de destacar também que a tradição dos estudos do gênero na Região parece ser conduzida por colegas brasileiros conforme análise apresentada no quadro 9.

Além disso, nossos achados reforçam que as publicações da área são principalmente de orientação pedagógica (BAZERMAN *et al.*, 2017), o que pode explicar os resultados altamente associados ao ensino da leitura ou escrita e à abordagem do letramento acadêmico (quadro 4) e ao agrupamento de Populações estudantis, sobretudo da licenciatura ou publicações que falem do Ensino Superior em geral (quadro 5), não necessariamente associadas a domínios disciplinares ou profissionais específicos, para propor iniciativas institucionais, curriculares ou pedagógicas (quadro 7). A partir disso, desenhamos a próxima característica de uma colaboração regional: **2) pesquisas e/ou iniciativas pedagógicas podem estudar novas questões relacionadas a diversas populações, como professores, graduados, pesquisadores e ex-alunos, para explorar experiências de escrita em outros contextos além das salas de aula de graduação e relacionados com campos disciplinares ou profissionais específicos.**

Finalmente, a análise das justificativas dos estudos e iniciativas (quadro 7) sugere que uma pequena quantidade de trabalhos está trazendo debates teóricos e/ou contribuições disciplinares para o campo regional, o que pode iluminar as próximas características da cooperação transnacional: **3) pesquisa e /ou iniciativas pedagógicas podem centrar-se em aportes teóricos, enquanto outros projetos continuam fortalecendo a identidade inicial e forte do campo,** principalmente associadas à descrição da leitura e/ou escrita no contexto do ensino e/ou aprendizagem do ensino superior, e propondo iniciativas institucionais ou curriculares e/ou políticas (figura 3); especialmente por i) incorporar questões de tecnologia, uma vez que poucas publicações foram associadas a interações entre estudos de leitura e escrita e tecnologias (quadro 10), e ii) desenvolver desenhos curriculares mais transversais como

programas de escrita (quadro 4) e escrita transversal ao currículo (quadro 9), para responder sobre a alegação de carência institucional de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita (quadro 10).

Com este capítulo e essas percepções finais, desejamos, em última análise, continuar contribuindo para o desenvolvimento do campo regional dos Estudos de Escrita no Ensino Superior, informando possíveis características de estudos posteriores baseados na cooperação inter-regional entre os países de língua espanhola e o Brasil.

5. LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Este é um estudo qualitativo de análise de conteúdo e os resultados mostram tendências nos tópicos selecionados como categorias pela equipe do projeto. Mais pesquisas são necessárias para criar amostras representativas para avaliar dados estatísticos emergentes das publicações e ampliar as plataformas e bancos de dados para criar o corpus. Além disso, é interessante que a análise das justificativas dos estudos mostra que as deficiências ou dificuldades dos alunos como leitores e escritores ainda são motivo de preocupação, enquanto parte da reivindicação que defende o ensino da escrita acadêmica em níveis universitários é ajudar os alunos a acessar novos e diferentes raciocínios de leitura e escrita não necessariamente previamente conhecidos ou aprendidos. Essa questão pode continuar sendo explorada em estudos futuros para entender melhor como essas preocupações deficitárias informam a pesquisa e a tomada de decisões pedagógicas no campo. Por fim, ao longo da pesquisa e da análise, percebemos que a troca de termos linguísticos implica mudanças nas perspectivas teóricas, o que significa que, por exemplo, “**alfabetización académica**” em espanhol não necessariamente transmite a mesma perspectiva que “letramento acadêmico” em português. Portanto, estudos posteriores podem levar em conta as variações linguísticas da pesquisa para explorar profundamente as variações epistemológicas locais da bolsa de estudos em toda a Região,

especialmente porque, como mencionamos anteriormente na seção Contexto, um quadro emergente de “literacidades” em língua espanhola países foi recentemente incorporada ao Campo.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi realizado com o auxílio de pesquisa da mestra Maria Juliana Perez e do estudante de doutorado Matheus André Agnoletto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. **Tessitura da escrita acadêmica: aprender a e ao escrever**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 169, 2008.

ARANHA, S. A busca de modelos retóricos mais apropriados para o ensino da escrita acadêmica. **Revista do GEL**, v. 4, n.2, p. 97-114, 2007.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. Autoria e deontologia: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita acadêmica em um fórum virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n.1, p. 83-104, 2013.

ARAÚJO, J.; DIEB, M.; COSTA, S. M. O QNP e as dificuldades de construção do objeto de pesquisa: uma experiência de aprendizagem mediada sobre o gênero projeto de pesquisa. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 33, n.3, p. 729-757, 2017

ÁVILA REYES, N.; NAVARRO, F. On the Teaching of University Writing in Latin America. **Composition Studies**, v. 49, n.3, p. 171-215, 2021.

ÁVILA REYES, N.; NAVARRO, F.; TAPIA-LADINO, M. “My abilities were pretty mediocre”: Challenging deficit discourses in

expanding higher education systems. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 14, n.4, 2021.

BAZERMAN, C.; MORITZ, M. E. W. Higher education writing studies in Latin America. **Ilha do Desterro**, v.69, n. 3, p. 9-11, 2016.

BAZERMAN, C.; BORK, A. V.; POLISELI CORRÊA, F.; CRISTOVÃO, V. L.; TAPIA LADINO, M.; NARVÁEZ CARDONA, E.; ÁVILA REYES, N. Intellectual orientations of studies of higher education writing in Latin America In: PLANE, S.; BAZERMAN, C.; RONDELLI, F.; DONAHUE, C.; APPLEBEE, A. N.; BORÉ, C.; CARLINO, P.; LARRUY, M. M.; ROGERS, P.; RUSSEL, D. R. (Eds). **Research on Writing: Multiple Perspectives**. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2017. Capítulo 15, p. 281 – 298.

CARLINO, P. Academic literacy ten years later. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 18, n. 57, p. 355-381, 2013.

CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 18, n. 57, p. 355-381, 2013.

CARLINO, P. Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. **Signo y Pensamiento**, v. XXXVI, n. 71, p. 18-34, 2017.

CARRASCO ALTAMIRANO, A.; PRUDENCIO, E.; FÁTIMA, M. T.; CASTRO AZUARA, M. C.; LÓPEZ BONILLA, G. Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 18, n. 57, p. 349-354, 2013.

CARRERA F.; CULQUE, W.; BARBÓN, O.; HERRERA, L.; FERNÁNDEZ, E.; LOZADA, E. Autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes universitarios. **Revista Espacios**, v. 40, n. 05, p. 20-29, 2019.

CARTOLARI, M.; CARLINO, P. **Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión**

bibliográfica. En: I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, 2019.

COLLEBECHI, M., & IMPERATORE, A. Modos de intervención docente en relación con las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales de educación superior. **Educación, lenguaje y Sociedad**, v. 7, n. 7, p. 15-26, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 209-221, 2016.

DAHME, A. P. La alfabetización académica desde una perspectiva multidimensional. **Revista Fuentes**, v.17, n.2, p. 67-87, 2015.

DAMIANI, M. F. Trabalhando com textos no ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 2, p. 139-159, 2018.

DAUSTER, T.; DANTAS, D. A.; GUIMARÃES, M.; MENDES, S. "Mundo Acadêmico": professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. **Avá**, v. 10, p. 119-131, 2007.

ERRÁZURIZ, M. C.; NATALE, L.; CORTÉS, J. A. N. Academic Literacies From the South to the South: Tensions and Advances in Three Initiatives Located in Ibero-America. **Global Meaning Making**, v. 39, p. 57-75, 2022.

FABIANO, S. Ensino da escrita: o uso de conectores em textos acadêmicos. **Revista Ecos**, v. 11, n. 2, p. 287-294, 2011.

FAZ, G. B.; LÓPEZ, N. A. V.; VALLADARES, A. R.; AMARO, E. G. P.; ZAMARRIPA, B. S. R. La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. **Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 24, n. 2, p. 29-52, 2014.

FERREIRA, M. M. O letramento acadêmico em inglês: dificuldades na confecção da seção introdução de artigos

acadêmicos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 1025-1048, 2012.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 3, p. 463-480, 2013.

FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.

FIGUEIREDO, D.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 413-446, 2010.

FIGUEROA, B.; AILLON, M.; FUENTEALBA, A. La escritura académica con soporte de esquemas digitales en la formación docente. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)**, v. 11, n. 1, p. 18-32, 2014.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. L. T. Perspectivas sobre letramentos no ensino superior: objectos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n.1, p. 79-93, 2011.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramento acadêmico e a construção de sentido nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 569-599, 2010.

FONSECA, J. Z. B. Universidade e produção de conhecimento na formação inicial: uma estratégia didática para o ensino da escrita acadêmica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 3, p. 1264-1281, 2019.

FRANCISCO, W. E. J. Produção textual em diferentes gêneros: um caso na formação de professores de química. **Educação em Revista**, v. 29, n. 2, p. 201-224, 2013.

GARCÍA, E.; GUZMÁN, F. La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: Una cuestión de alfabetización académica. **Educación XX1**, v. 19, n. 2, p. 19-43, 2016.

GÓMEZ-PARDO, R. Instrucción y (o) formación en los proyectos de lectura y escritura. Una propuesta para educación superior.

Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 4, n. 9, p. 711-723, 2012.

GONZÁLEZ, B.; VEGA, V. Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. **Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas**, v. 10, n. 18, p. 101-116, 2010.

GUERRERO, D. F. La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. **Zona próxima**, v. 24, p. 128-135, 2016.

GUZMÁN, F.; GARCÍA, E. La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. **Revista de Investigación Educativa**, v. 35, n. 2, p. 317-335, 2017.

HENAO, J. I.; LONDOÑO, D. A. Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: la experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. **Encuentros**, v. 15, n. 1, p. 29-46, 2017.

HERNÁNDEZ ZAMORA, G. De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 24, n. 2, p. 363-386, 2019.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

KLEIMAN, A. B. Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar. **Enunciación**, v. 26, p. 68-82, 2021.

KRAEMER, M. A. D. Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima: estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. 2, p. 92-110, 2014.

- LAGOS, A. C. Mirroring Lautaro's Gesture: Toward a Canon in Latin American Writing Studies. **College English**, v. 83, n. 5, p. 335-356, 2021.
- LOUSADA, E. G.; TONELLI, J. B.; BARIONI, M. C. Letramento acadêmico em francês: uma experiência de produção de artigos científicos na área de estudos literários. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 33, n. 3, p. 697-727, 2017.
- MACEDO, C.; NAVARRO, F.; VIAN JR, O.; FERREIRA, M. M. Estudios de la escritura na educação superior: a multilingual presentation. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 37, n. 3, p. 1-33, 2021.
- MACEDO, M.S.A.N.; NEVES-JÚNIOR, B. Letramento acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 245, p. 68-81, 2016.
- MANZANO, A. R.; BENAVIDES, E. S.; MARTÍNEZ, A.; DEL VILLAR, L. Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana. **Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación**, v. 2013, n. 18, p. 2-17, 2013.
- MARCO, V.; SACRINI, M. Breves Considerações sobre o Curso "Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas em Humanidades". **Revista De Graduação USP**, v. 1, n. 1, p. 91-94, 2016.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MATENCIO, M. de L. M. Atividade de (Re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.
- MOLINA-NATERA, V.; LÓPEZ-GIL, K. S. Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. **Revista Colombiana de Educación**, v. 2020, n. 78, p. 97-120, 2020.

- MONTEALEGRE, A. Leer y escribir para investigar en la educación superior: un proceso. **Actualidades Pedagógicas**, v. 1, n. 57, p. 199-212, 2011.
- MONTES SILVA, M. E.; LÓPEZ BONILLA, G. Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. **Perfiles educativos**, v. 39, n. 155, p. 162-178, 2017.
- MONTIJANO, M.P.; BARRIOS, M. E. Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. **Opción**, v. 32, n. 8, p. 289-309, 2016.
- MORENO, E.; SITO, L. R. S. Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. **Íkala, revista de lenguaje y cultura**, v. 24, n. 2, p. 219-229, 2019.
- MÜLLER GONZÁLEZ, V. Ideational grammatical metaphor: A key resource for advanced and academic literacy. **Revista signos**, v. 52, n. 99, p. 109-133, 2019.
- NATALE, L.; STAGNARO, D. Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. **Itinerarios Educativos**, v. 7, n. 7, p. 11-28, 2015.
- NAVARRO, F. Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: diagnóstico y propuesta institucional. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 18, n. 58, p. 709-734, 2013.
- NAVARRO, F. Brasil, Hispano-América, Latino-América: por um espaço regional comum nos estudos da escrita no ensino superior. Em: PEREIRA, R. C. M. (Ed). **Escrita na universidade: Panoramas e desafios na América Latina**. Paraíba: Editora UFPB, 2018. Prefácio, p. 23-38.
- NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. **Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir**, v. 1, n. 9, p. 1-19, 2021.
- NAVARRO, F.; ÁVILA REYES, N.; TAPIA-LADINO, M.; CRISTOVÃO, V. L.; MORITZ, M. E. W.; NARVÁEZ CARDONA, E.;

BAZERMAN, C. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. **Revista signos**, v. 49, p. 78-99, 2016.

OLIVEIRA, E. F. O lugar da resenha crítica acadêmica na universidade. **Revista Linguagem**, v. 26, n. 2, p. 1-13, 2016.

ORTIZ CASALLAS, E. M. La escritura académica universitaria: estado del arte. **Íkala, Revista de lenguaje y cultura**, v. 16, n. 28, p.17-41, 2011.

PEREIRA, R. A.; BRAGA, S. Ler e escrever na universidade: um fazer sócio-histórico-cultural. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 15, n. 2, p. 303-320, 2015.

PINZÓN, B. Y. G.; VEGA, V. Lectura y escritura en la educación superior colombiana. **Interacción**, v. 12, p. 195-201, 2013.

ROJAS, G. R.; LÓPEZ, S. M. Experiencia didáctica de alfabetización académica para estudiantes de primer semestre de contaduría pública. **Revista Visión Contable**, v. 13, n. 13, p. 32-73, 2015.

ROJAS, I.; OLAVE, G.; CISNEROS, M. Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional: Una experiencia de trabajo. **Revista signos**, v. 49, n. 1, p. 224-246, 2016.

SALAZAR-SIERRA, A.; SEVILLA-RENGIFO, O.; GONZÁLEZ-PINZÓN, B.; MENDOZA-ARCINIEGAS, C. E.; ECHEVERRI-GUZMÁN, A.; QUECÁN-CASTELLANOS, D.; PARDO-RODRÍGUEZ, L. E.; ANGULO-ABAUNZA, M. F.; SILVA-GARCÍA, J. E.; LOZANO-RAMÍREZ, M. Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 8, n. 16, p. 51-70, 2015.

SALEK, F. R.; LOPES, L. M. S. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, V. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

- SÁNCHEZ UPEGUI, A. Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. **Revista Lasallista de Investigación**, v. 13, n. 2, 2016.
- SÁNCHEZ, O. N.; ÁVILA, S. P. G.; MOLANO, E. G. La plataforma virtual como herramienta didáctica dinamiza la lectura y la escritura. **Revista vínculos**, v. 11, n. 1, p. 189-202, 2014.
- SILVA, E. M.; REINALDO, M. A. G. M. Escrita Disciplinar: Contribuições para o Ensino de Língua Portuguesa na Graduação. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 141-155, 2016.
- SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2002.
- SITO, L.; KLEIMAN, A. "Eso no es lo mío": un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. **Universitas Humanística**, v. 83, p. 159-185, 2017.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.
- SOUZA, M. G.; BASSETTO, L. M. T. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014.
- TAPIA-LADINO, M.; REYES, N. Á.; NAVARRO, F.; BAZERMAN, C. Milestones, disciplines and the future of initiatives of reading and writing in higher education: An analysis from key scholars in the field in Latin America. **Ilha do desterro**, v. 69, p. 189-208, 2016.
- TONELLI, J. B. **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico**. Dissertação de mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 233, 2017.

TRIGOS-CARRILLO, L. A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 24, n. 1, p. 13-26, 2019.

VELÁSQUEZ, M.; MARINKOVICH J. Hacia un modelo explicativo del proceso de alfabetización en escritura académica en las Licenciaturas en historia teórica y aplicada. **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, v. 54, n. 2, p. 113-136, 2016.

ZANDONAI, M. F.; Santos, A. N. Oficina de escrita acadêmica: relato de uma experiência de ensino. **Entrelinhas**, v. 7, n. 1, p. 125-162, 2013.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES



Adriana Fischer

É doutora e mestra em Linguística pela UFSC, com doutorado sanduíche e pós-doutorado na Universidade do Minho, sob supervisão da Doutora Maria de Lourdes Dionísio. É Bolsista Produtividade CNPQ (PQ-2). É docente na FURB (Blumenau) no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Atuou no Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel e também como Investigadora Auxiliar no CIED, Uminho. É líder do grupo CNPq, Linguagens e Letramentos na Educação. Investiga a construção de letramentos acadêmicos no Ensino Superior na relação com a Educação Básica. Cooperou em projetos interinstitucionais (UNESP – Capes Print, Temático – FAPESP), acerca da escrita acadêmica-científica e formação de aprendizes professores; em projetos na IES de atuação, com financiamento estadual (FAPESP), sobre internacionalização da Educação Básica, e financiamento nacional (CNPQ-Ciência e Escola), em torno dos letramentos científicos. Coordena projeto com financiamento regional (Fundação Fritz Muller) com o tema letramentos literários.



Aline Cassol Daga Cavalheiro

Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição na qual integra o corpo docente do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura e do Programa de Pós-graduação em Estudos

Linguísticos. É membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA, da UFSC; vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI) e membro do Grupo de Pesquisa Língua(gem), discurso e subjetividade (UFFS). Integra também o Grupo de Pesquisa Interinstitucional Estudos Dialógicos da Linguagem: contribuições para pesquisas em Linguística Aplicada nos contextos escolares e não escolares (UNIOESTE).



Ani Carla Marchesan

Professora da UFFS desde 2010, onde atua especialmente no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Foi colaboradora na Coordenação do Pibid Interdisciplinar (2017) e do Pibid Letras (2018-2019), além de ter atuado como coordenadora adjunta do PPGEL (2020-2021) e como coordenadora do Programa (2021-2023). Graduada em Letras (2005), Mestra em Linguística (2008) e Doutora em Linguística (2012). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0098820115397971>.



Denise Moreira Gasparotto

Licenciada em Letras pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba. É mestre e doutora em Letras pela universidade estadual de Maringá. Atua como professora do ensino, básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal Catarinense. É membro do grupo de pesquisa Interação e escrita (UEM/CNPq). Tem como linha de pesquisa o ensino e aprendizagem de língua materna com enfoque nos processos de produção textual, tema sobre o qual tem capítulos de livros e artigos publicados.



Égide Guareschi

Professora do Departamento de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco, na graduação e na pós-graduação em Letras. Com mestrado e doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolve estudos na área de literatura e atua em disciplinas de literatura e de língua.



Elizabeth Narváez-Cardona

Universidad del Valle, Colômbia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4589-8331>

Professora com formação em Saúde e Comunicação Humana, Ciências da Língua e Ciências da Educação e da Aprendizagem.

Sua trajetória acadêmica e investigativa tem se centrado na formação docente, no ensino, na aprendizagem e no design curricular para distintos campos disciplinares e profissionais, com ênfase na comunicação técnica e na escritura avançada e especializada. Sua formação e experiência interdisciplinar a fazem defender uma perspectiva de linguagem para o desenvolvimento e bem-estar das pessoas e comunidades ao longo de suas vidas. Seus trabalhos podem ser consultados no site: <https://enarvaezsite.wixsite.com/mysite>.



Fabiana Giovani

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP. Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, no PROFLETRAS e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UFSC). Líder do GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa. Pesquisadora do GRUPA – Grupo de Pesquisa de Alfabetização no Brasil (CNPq); NELA - Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada e do NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa. Email: fabiana.giovani@ufsc.br.



Francieli Matzenbacher Pinton

Licenciada em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professora Adjunto A do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Membro da Associação Latino-americana de linguística Sistêmico-funcional - ALSFAL, da Associação Latino-americana de Estudos da Escrita na Educação Superior e em Contextos Profissionais e do Grupo de Trabalho Gêneros Discursivos/textuais da ANPOLL. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem - NEPELIN. Coordenadora projeto de Língua Portuguesa do Programa de Iniciação à Docência - PIBID. Coordenadora do Núcleo de Língua Portuguesa do Programa de Residência

Pedagógica (2018-2020) Tem experiência em análise crítica de gêneros discursivos, formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa, ensino de leitura e produção textual em diferentes áreas disciplinares e ensino de língua portuguesa na educação básica.



Gabriela Debas dos Santos Clerisi

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como Técnica Administrativa em Educação na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Área de pesquisa: Linguística Aplicada, Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de língua materna - Com ênfase nas práticas de leitura, escrita e análise linguística/semiótica a partir de um viés dialógico da linguagem.



Letícia Lemos Gritti

É mestre e doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco-PR, na graduação e pós-graduação em Letras. Desenvolve estudos na área de Semântica e Pragmática de itens, expressões e processos linguísticos presentes na fala e na escrita de produções textuais.



Márcia Adriana Dias Kraemer

Professora de Graduação e de Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Doutora (2013) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Mestra (2003) em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Graduada (1999) em Letras (UEM); Estágio Pós-doutoral (2019-2020) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Atua na área de Linguística Aplicada, com estudos em perspectiva dialógica da linguagem e de práticas discursivas para os (multi)letramentos, em contexto escolar/acadêmico, bem como para a formação inicial, permanente e continuada de professores.



Maria Ester Wollstein Moritz

Professora com formação em Letras Licenciatura Português/Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestrado (1999) e doutorado (2006) em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela mesma universidade e estágio pós-doutoral na Universidade da Califórnia Santa Barbara. É professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina no Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, atuando como coordenadora dos Cursos de Letras Línguas Estrangeiras e Secretariado Executivo. Trabalha ativamente na expansão da área de estudos de escrita no continente Latino-Americano e é um dos membros-fundadores da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita na Educação Superior e em Contextos Profissionais (ALES), cujo principal objetivo é o de fomentar iniciativas de pesquisa e o ensino da escrita acadêmica na educação superior e em contextos profissionais na América Latina.



Moacir Lopes de Camargos

Doutor em Linguística pela Unicamp. Professor associado de Língua e Literatura Espanhola na Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, RS. Líder do GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa. Coordenador do Programa institucional de iniciação à docência (PIBID). Email: lopesdecamargos@gmail.com



Morgana Fabiola Cambrussi

Professora da UFFS desde 2010, onde atua especialmente no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Coordenou subprojetos do Pibid Letras e do Pibid Interdisciplinar (de 2011 até 2017), além de ter atuado como coordenadora do Curso de Letras (2019-2021) e como coordenadora adjunta (2021-2023). Tutora do Grupo PET Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET-ALL). Graduada em Letras (2004), Mestra em Linguística (2007) e Doutora em Linguística (2009). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6043221891913034>.



Patrícia Marcuzzo

Doutora em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFSM, em 2011, com Doutorado Sanduíche na North Carolina State University, nos Estados Unidos. Mestre em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, pelo PPGL/UFSM, em 2006. Licenciada em Letras - Inglês pela UFSM,

em 2003. É Professora Associada de Linguística Aplicada-Inglês no Curso de Graduação em Letras/ Inglês e no PPGL da UFSM, onde ministra aulas, orienta alunos e participa de projetos de pesquisa e extensão. Também é colaboradora no Programa de Pós-graduação em Medicina Veterinária da UFSM, onde ministra aulas de redação acadêmica em inglês. Seus interesses de pesquisa são Análise Crítica de Gênero(s) acadêmicos e institucionais, ensino de leitura e escrita em Inglês para fins acadêmicos e formação de professores de inglês como língua adicional. E-mail: patimarcuzzo@yahoo.com.br.



Renilson José Menegassi

Licenciado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutor em Letras pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), com estágio de Pós-doutorado junto à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Atualmente, atua na Universidade Estadual de Maringá (UEM), na graduação em Letras, com as disciplinas de Linguística e Linguística Aplicada, e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Tem como foco de pesquisa os processos de leitura e produção de textos escritos, no ensino e aprendizagem e na formação docente. Sobre as temáticas de pesquisa, tem vários artigos publicados em revistas, capítulo de livros e livros organizados. É líder do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (CNPq/UEM), fundado em 2004.



Rodrigo Acosta Pereira

Professor de Linguística Aplicada na UFSC. Atua na Pós-graduação em Linguística e no PROFLETRAS na mesma instituição. Integra o GT da ANPOLL - Gêneros textuais/discursivos. Pesquisador do CNPq-PQ2.



Rosângela Pedralli

É graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, docente permanente no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC e do Mestrado Profissional em Letras/UFSC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística - GEPEL -, do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski - GEPEVI - e do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA. Tem interesse por Educação Linguística na Formação Humana. E-mail: rosangelapedralli@hotmail.com.



Sabatha Catoia Dias

Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL).



Thais de Souza Schlichting

É doutora em Linguística (área de concentração Psicolinguística) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Graduada em Letras (Língua Portuguesa - Língua Inglesa e suas respectivas literaturas) pela FURB. Faz parte dos grupos de pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação (FURB), Grupo de Estudo e Pesquisa em Leitura e Compreensão (UFSC) e do Grupo de Estudo de Alfabetização - GRUPA (UNESP). Atua como conteudista de Língua Portuguesa. Tem experiência na área de Linguagem, atuando principalmente na pesquisa em: leitura, escrita, oralidade, processos de autoria e metodologias ativas na educação superior. Tem experiência como professora no Ensino Fundamental - anos finais, no Ensino Médio e no Ensino Superior.

O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA



Rodrigo Acosta Pereira

Doutor em Linguística, na área de concentração Linguística Aplicada, na UFSC. Pós-doutor em Linguística Aplicada na PUCSP. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua portuguesa na esfera escolar, práticas de linguagem na escola (leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica), formação inicial e continuada de professores, análise de gêneros do discurso, análise dialógica do discurso, escritos do Círculo de Bakhtin. Atualmente é professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, campus central de Florianópolis-SC. Atua na graduação e nos Programas de Pós-graduação em Linguística (PPGLin) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Membro do NELA - Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada e do Grupo de Estudos no Campo Discursivo na UFSC. Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivo da ANPOLL. Membro efetivo da ABRALIN. Sócio pleno da ALAB. Participou da avaliação de livros didáticos do MEC/PNLD (2019/2020/2021). Integra projetos de cooperação científica internacional com Universidade de Vigo (Espanha), Universidade do Porto (Portugal) e PUC-Santiago (Chile). Integra projetos de cooperação científica nacional com a UFT, UFPA, UTFPR e Unioeste. Lidera o GELID - Grupo de Estudos em Linguagem e Dialogismo (<https://gelidufsc.wixsite.com/gelid/inicio>) . Lidera o NELA – Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (<https://nela.cce.ufsc.br/>). Atualmente, é pesquisador CNPq-PQ2.



Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Professora Associada (recentemente aposentada) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - atuando no Programa de Pós-graduação em Letras e no Curso de graduação em Letras. Fez o Estágio Pós-doutoral em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012-2013), Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2004-2008); Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2000-2002); graduada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (1990-1993). Tem experiência na área de Linguística, ênfase em Linguística Aplicada, com pesquisas subsidiadas pela concepção dialógica de linguagem, envolvendo os temas: formação (inicial e continuada) de professores e ensino da Língua Portuguesa na sua relação com a oralidade, a leitura, a produção textual e a análise linguística. É membro associado da ANPOLL, vinculando-se ao GT Gêneros textuais/discursivos. Atua em ações de formação continuada em Língua Portuguesa ofertadas por municípios, pelo Estado e pelo MEC.

Este livro tem como objetivo discutir aspectos voltados às práticas de linguagem na esfera acadêmica, isto é, práticas de leitura, oralidade, escrita, análise linguística/semiótica integradas ao trabalho com gêneros do discurso. Nessa perspectiva, o livro reúne diferentes pesquisadores que, sob abordagens teórico-metodológicas plurais, apresentam diversificadas reflexões sobre o uso da linguagem nas situações de interação social na universidade.

