

Um centro de escrita no Brasil com foco em publicações: justificativa e resultados

Ron Martinez

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PARANÁ, BRASIL

Abstract / Resumo

This paper examines the creation of the Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA), a writing center focused on supporting research writing and publishing at a Brazilian federal university. Motivated by challenges faced by local scholars in publishing internationally, CAPA fostered collaborative student-faculty coaching dialogues around developing manuscripts rather than solely targeting English language proficiency issues. By detailing CAPA's origins responding to specific institutional contexts, assessing resultant stakeholder impacts, and considering the applicability for other universities, this Portuguese language chapter elucidates how writing centers tailored to local exigencies can promote meaningful mentorship and capacity building. Ultimately, this chapter highlights the potential for writing initiatives tailored to distinct identities to enhance research communication and writing pedagogy across diverse global contexts.

Este artigo investiga a criação do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA), um centro de escrita com foco em apoiar a escrita e a publicação de pesquisas em uma universidade federal brasileira. Motivado pelos desafios enfrentados pelos pesquisadores locais para publicarem internacionalmente, o CAPA promoveu diálogos colaborativos de assessoria entre alunos e professores sobre o desenvolvimento de manuscritos, em vez de visar apenas questões de proficiência em inglês. Ao detalhar as origens do CAPA em resposta a contextos institucionais específicos, avaliando os impactos entre os participantes e considerando a aplicabilidade em outras universidades, este estudo elucida como centros de escrita adaptados às exigências locais podem promover mentorias e

aperfeiçoamento de capacidades significativos. Por fim, este estudo destaca o potencial de iniciativas de escrita adaptadas a identidades distintas para aprimorar a comunicação de pesquisas e a pedagogia de escrita em diversos contextos globais.

Keywords / Palavras-chave: writing center; north-south; graduate students; writing support pedagogy; institutional initiative; Brazil / centro de escrita; norte-sul; estudantes de pós-graduação; pedagogia de apoio à escrita; Iniciativa institucional; Brasil

Diferentemente de algumas práticas de ensino superior globalmente disseminadas, a graduação no Brasil não inclui um currículo enriquecido com escrita acadêmica. Em vez disso, os estudantes brasileiros tendem a ser admitidos diretamente com um foco mais direto em disciplinas específicas desde o início do curso (Bessa, 1990; Lozecky & de Laat, 2022). Dessa forma, a maior parte da redação acadêmica ocorre no nível da pós-graduação.

Estudantes de pós-graduação e professores no Brasil relatam fortes pressões para publicar artigos científicos em periódicos de língua inglesa, a fim de atender a rigorosos requisitos de graduação e métricas de produtividade para avaliações de programas governamentais (Martinez & Graf, 2016; Paiva & Brito, 2019). No entanto, a maioria tem dificuldades, muitas vezes atribuindo os desafios à proficiência em inglês e deixando de lado questões mais substanciais de escrita acadêmica (Flowerdew, 2008; Hyland, 2016).

Como recém-contratado professor adjunto em uma universidade federal brasileira em 2014, imerso nessas questões, comecei a pesquisar os desafios de publicação enfrentados pelos pesquisadores locais. Em conversas, muitos compartilharam crenças equivocadas de que as publicações eram rejeitadas devido a um inglês deficiente. Alunos e professores também enfrentavam restrições de tempo que dificultavam o apoio à escrita colaborativa. Ficou claro que as atuais iniciativas de escrita eram insuficientes. Inspirado em *writing centers* (centros de escrita), mas adaptado às necessidades locais, criei o CAPA em 2016—um espaço dialógico que apoia pesquisadores no desenvolvimento de manuscritos de pesquisa sem o foco exclusivo em “consertar o inglês.”

Embora as pressões para publicação internacional frequentemente direcionem pesquisadores brasileiros exclusivamente para a escrita em inglês, a experiência do CAPA demonstra como centros de escrita podem apoiar identidades acadêmicas multilíngues e criar espaços para diálogos críticos sobre hierarquias linguísticas na publicação acadêmica. Ao contrário de iniciativas que simplesmente buscam “corrigir” o inglês de autores não-nativos, o CAPA foi concebido para questionar a premissa de que o sucesso acadêmico depende fundamentalmente da assimilação a normas linguísticas anglo-saxônicas. Esta

abordagem reconhece que a predominância do inglês na comunicação científica não é um fenômeno natural, mas sim o resultado de processos históricos e políticos que privilegiam certas tradições epistemológicas em detrimento de outras (Bennett, 2014; Gibbs, 1995).

O modelo implementado no CAPA revela como centros de escrita adaptados a contextos locais podem servir como espaços de resistência ao que Phillipson (1992) denomina “imperialismo linguístico.” Em vez de reforçar a crença de que pesquisadores do sul global são intrinsecamente deficientes como escritores acadêmicos, o centro promoveu uma pedagogia que valoriza o conhecimento multilíngue dos participantes e questiona narrativas de inadequação linguística. Através de diálogos colaborativos entre orientadores, estudantes e assessores, o CAPA criou oportunidades para que os participantes refletissem criticamente sobre suas próprias experiências como escritores acadêmicos e desenvolvessem estratégias que honrassem tanto suas identidades linguísticas locais quanto as exigências da comunicação científica internacional.

Essa abordagem dialógica também oferece insights importantes sobre como instituições de ensino superior podem navegar as tensões entre demandas de internacionalização e a preservação de tradições intelectuais locais. Ao posicionar o português não como um obstáculo a ser superado, mas como um recurso intelectual valioso no desenvolvimento de manuscritos, o CAPA demonstra que é possível criar iniciativas de apoio à escrita que simultaneamente preparam pesquisadores para publicação internacional e fortalecem suas capacidades como intelectuais multilíngues. Esta experiência sugere que centros de escrita no sul global podem desempenhar papel fundamental na descolonização das práticas de publicação acadêmica, oferecendo alternativas aos modelos assimilacionistas que dominam o cenário atual.

Portanto, embora este capítulo ofereça um relato detalhado da implementação prática do CAPA, sua contribuição central reside na demonstração de como iniciativas locais de apoio à escrita podem simultaneamente servir às demandas pragmáticas de publicação internacional e aos objetivos mais amplos de justiça linguística na academia. Ao documentar os processos, desafios e resultados desta experiência brasileira, este estudo oferece um modelo que pode servir de referência para outras instituições que buscam equilibrar pressões de internacionalização com o compromisso de valorizar a diversidade epistemológica e linguística na produção de conhecimento científico.

Um Novo Interesse de Pesquisa

Quando eu ainda era professor assistente na San Francisco State University, também fui membro do conselho editorial de uma revista internacional.

Naquela ocasião, o conselho editorial compartilhou uma lista dos países dos quais a revista havia recebido submissões no ano anterior. Nenhuma tinha vindo do Brasil. Questionei esse fato e perguntei a alguns colegas no Brasil por que isso acontecia. Eles apontaram para supostos preconceitos contra eles e seu uso do inglês.

De fato, sabemos que as motivações e pressões para publicar em inglês podem ser muito diferentes entre as diversas disciplinas (Kaufhold & McGrath, 2019; Stockemer & Wigginton, 2019), inclusive entre os linguistas aplicados brasileiros, especificamente (Garcez, 2019). No entanto, refletindo sobre minha própria experiência, eu sabia que nunca havia rejeitado um artigo por causa de questões de inglês *per se*. Eu havia feito revisões mais negativas sempre que os manuscritos apresentavam outros problemas, inclusive por falta de clareza ou rigor metodológico, o que se aproximava do caso do primeiro colega com quem conversei. Embora haja evidências, pelo menos anedóticas, de que os escritores não nativos de inglês possam sofrer uma espécie de “estigma” ao serem identificados como escritores não pertencentes ao norte global (e.g., Flowerdew, 2008; Politzer-Ahles, 2016), eu me questionava até que ponto realmente havia “um preconceito contra os brasileiros,” como ele percebia (cf. Casanave, 2008; Hultgren, 2019; Hyland, 2016).

Em 2014, comecei a trabalhar como professor adjunto de inglês na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, Brasil. Refletindo sobre minha experiência editorial em várias revistas e minhas conversas com colegas no Brasil sobre seus desafios de publicação, optei por um novo caminho de pesquisa.

Uma rápida pesquisa no Google Acadêmico permitiu-me descobrir uma nomenclatura emergente para uma vertente dessa linha de pesquisa mais ampla sobre escrita acadêmica para publicação: inglês para fins de pesquisa e publicação (English for Research Publication Purposes – ERPP). Embora essa denominação seja problemática por posicionar o inglês como o meio semiótico primário da publicação acadêmica, ela oferece um ponto de partida para compreender os desafios enfrentados por pesquisadores multilíngues. Através desse prisma, eu comecei.

Perguntas de Pesquisa e uma Resposta

A mesma pesquisa no Google Acadêmico mencionada anteriormente também evidenciou que os desafios enfrentados pelos pesquisadores no Brasil que tentam publicar internacionalmente não eram exclusivos, pois a pesquisa documentou problemas semelhantes para pesquisadores multilíngues em vários contextos (Bennett, 2014; Politzer-Ahles et al., 2016). Essa busca também revelou trabalhos críticos sobre as tensões vivenciadas por pesquisadores

brasileiros, como as análises de Laranjeira e Paris (2020) sobre legitimidade e autenticidade nas publicações em inglês por doutorandas brasileiras. No entanto, o contexto brasileiro apresentava riscos e pressões particularmente altos, como logo descobri.

Minha pergunta de pesquisa era simples: quais são os processos e os desafios dos pesquisadores brasileiros quando tentam escrever e publicar artigos em periódicos em língua inglesa? Não foi preciso muito tempo para que eu despertasse o interesse de dezenas de professores e alunos de doutorado que queriam conversar comigo.

Entre as principais descobertas dessa pesquisa (relatadas em Martinez & Graf, 2016), estavam, em primeiro lugar, que a maioria dos participantes (tanto professores quanto alunos) adotava estratégias que eram ineficazes. Especificamente, eles frequentemente apontavam o inglês como o principal desafio e, por isso, sempre que recebiam uma rejeição ou até mesmo uma solicitação de revisão, o foco era invariavelmente o quão deficiente era seu domínio do inglês (esse foco seria reforçado pelos comentários onipresentes dos revisores, que aconselham os autores a procurar a ajuda de um “falante nativo” [Strauss, 2017]). Uma descoberta adicional foi relacionada ao tempo, que afetou os dois grupos (professores e alunos) de maneiras diferentes. Por um lado, os professores frequentemente relataram sentir uma pressão constante dos chefes de departamento para ampliar sua “produção” e, ao mesmo tempo, manter a mesma carga horária de ensino. Isso, por sua vez, significava passar cada vez menos tempo trabalhando com seus alunos de doutorado. Por outro lado, os alunos também sentiam pressões de tempo relacionadas à data prevista para a conclusão do curso. No sistema universitário federal brasileiro, não há mensalidades e, portanto, não existe a possibilidade de os alunos simplesmente “pagarem para ficar mais tempo”—a própria CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), agência responsável pela regulação e avaliação da pós-graduação, estabelece os limites máximos de permanência, e o descumprimento desses prazos pode prejudicar o programa nas avaliações, implicando, em última instância, potencial perda de recursos e bolsas. Como já mencionado, muitos alunos de pós-graduação não podem receber seus diplomas no Brasil a menos que comprovem que tiveram pelo menos um artigo aceito para publicação em uma revista indexada (da Silva et al., 2014). O resultado é que, à medida que os alunos de doutorado se aproximam da coleta de dados e da conclusão do curso, frequentemente têm pressa em redigir suas pesquisas para submetê-las, tanto para atender aos requisitos de titulação quanto para evitar exceder os limites de tempo de conclusão do curso. De acordo com as entrevistas realizadas por Martinez e Graf (2016), o corpo docente relatou restrições de tempo cada vez maiores, o que tornou difícil fornecer feedback formativo sobre a escrita dos

alunos; os alunos relataram ter recebido manuscritos com grandes alterações sem maiores explicações.

Uma última constatação que merece destaque está relacionada à terceirização do trabalho de edição e tradução. Considerando que, desde 2014, até mesmo as revistas brasileiras tendem a publicar mais em inglês do que em português (Packer, 2016), os manuscritos redigidos no idioma nacional precisam ser traduzidos. Os alunos, frequentemente com apenas alguns meses para cumprir um importante requisito para a titulação, relatam que pedem ajuda externa e pagam a conta sozinhos. Essa terceirização foi feita sem levar em consideração os alunos e os professores, resultando na exclusão de ambos do processo (Luo & Hyland, 2019).

Considereei a situação que descrevi inconcebível. No entanto, eu não tinha uma solução. Minha própria pesquisa indicou que o que realmente faltava era um espaço para que tanto os professores quanto seus alunos orientados dialogassem sobre publicações e desenvolvimento da identidade de escritor de forma mais geral, não apenas em relação ao “inglês.” No entanto, o meu recente interesse pelo ERPP também aumentou meu envolvimento com a literatura pertinente sobre o letramento acadêmico de forma mais ampla, e os dados que coletei sugeriram fortemente que as iniciativas existentes na minha instituição brasileira (por exemplo, workshops pontuais e cursos ocasionais) não resolveriam os principais problemas que encontrei na minha pesquisa.

Essa inquietação (com o *status quo*) viria a dar origem ao Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (doravante, CAPA), um tipo único de centro de escrita criado para um contexto brasileiro específico (Martinez, 2024a).

Um Centro de Escrita – Ou Algo Assim

Conforme relatado em Martinez (2024a), o CAPA é um centro de escrita (*writing center*), porém criado a partir de um ethos muito diferente. Os centros de escrita nos EUA são frequentemente vistos (erroneamente) como corretivos por muitos alunos (Salem, 2016) e professores (Gray et al., 2013), e predominantemente voltados para uma população de alunos de graduação que precisa se concentrar em escrever textos acadêmicos em seu próprio idioma. O centro que idealizei atenderia a alunos de pós-graduação e professores que buscam apoio para escrever artigos de pesquisa, um gênero de alto risco. Muitos desses alunos e membros do corpo docente seriam falantes não nativos, escrevendo em um idioma estrangeiro, ampliando ainda mais os desafios. Em essência, o único aspecto que teríamos em comum com nossos centros de escrita do norte global era o foco em fazer com que os autores falassem sobre seus textos.

Entretanto, como o termo *writing center* (centro de escrita) já existia, foi assim que decidi chamá-lo. De fato, inicialmente eu só usava o termo *writing center*—em inglês—até mesmo quando falava sobre isso em português. Esse empréstimo forçado de neologismos foi estratégico, na minha concepção. Ao contrário dos pesquisadores estadunidenses visitantes que comentarei posteriormente, a maioria dos brasileiros no ensino superior não parecia ter nenhum conceito com o qual associar *writing center* ou qualquer tradução desse termo (por exemplo, *centro de escrita*). Na verdade, tratava-se de uma nova espécie de iniciativa que, até onde se tem notícia, não encontrava paralelo no contexto brasileiro (Martinez, 2024a, 2024b).

Enfim, o termo foi bem-sucedido, e sei disso porque ele era mencionado com orgulho sempre que o reitor da universidade e outros administradores falavam aos colegas sobre as iniciativas relacionadas à internacionalização que aconteciam na Universidade Federal do Paraná, sendo frequentemente mencionado e até mesmo apresentado na mídia. Ao mesmo tempo, apesar de seu zelo pelo centro, a maioria desses administradores o descreveria incorretamente como um *centro de tradução*. Nos primeiros meses, lutei contra essa nomenclatura; posteriormente, passei a aceitá-la por motivos que descreverei na seção seguinte.

Resultados: O que o CAPA Fez

A seguir, relato os impactos percebidos que emergem do centro de escrita (CAPA) para as partes interessadas, a saber (em nenhuma ordem específica): A) os alunos-assessores do centro; B) os autores (professores e alunos); C) a universidade (UFPR); e D) outras universidades no Brasil.

Resultados de Tradução para Alunos-Assessores no CAPA

Inicialmente, não era possível oferecer serviços de tradução no CAPA. A tradução seria uma atividade que consumiria mais tempo, e eu não me sentia qualificado para ensinar ou supervisionar os alunos aprendizes. Um dia, não muito tempo depois do lançamento do CAPA, perguntei ao vice-reitor quanto a universidade estava gastando com tradução terceirizada, um serviço para o qual havia um orçamento anual reservado. Ele pesquisou o número e me respondeu em uma mensagem de texto dizendo que havia realocado um valor igual ao que foi gasto com tradução terceirizada em 2015 para um novo orçamento do CAPA. Seria o suficiente para receber mais de 15 novos alunos e remunerá-los por um ano acadêmico completo. Era início de dezembro. “Feliz Natal,” escreveu o vice-reitor.

Isso me permitiu planejar a expansão não apenas de nossa capacidade, mas também de nossa gama de serviços. Para realmente causar um impacto e gerar maior atratividade, eu sabia que precisávamos oferecer serviços de tradução. Sabendo que o centro seria capaz de acomodar muito mais alunos, decidi oferecer uma disciplina optativa em fevereiro de 2017—o início do novo ano acadêmico no Brasil—para alunos de graduação em inglês: *Scientific and Technical Translation*. Eu sabia (em linhas gerais) o que era “STT,” mas não tinha ideia de como iria ensiná-la.

Na mesma época em que coloquei oficialmente esse curso no currículo, avanços estavam sendo feitos na tradução automática neural, treinada por grandes corpora textuais. Em minha vida acadêmica anterior, eu estava interessado em pesquisas relacionadas a vocabulário. O método que mais adotei foi a análise computadorizada de corpus (por exemplo, Martinez & Schmitt, 2012; Martinez, 2018), o que significa simplesmente explorar grandes quantidades de dados textuais. Em outras palavras, a análise linguística de corpus geralmente envolve o uso de dados para apoiar (ou até mesmo criar) hipóteses sobre a linguagem. Uma boa pesquisa baseada em corpus requer ainda um olhar crítico, por exemplo, uma consciência das limitações dos dados dos quais as suposições são extraídas (por exemplo, a fonte, o tamanho da amostra). Com essa experiência, percebi que poderia encontrar competências em meu próprio histórico de pesquisa que poderiam ser adaptadas para a tradução. O uso de ferramentas orientadas por dados de usuários plurilíngues de inglês tem se mostrado potencializador (Mair, 2002), e tecnologias como a altamente desenvolvida (e gratuita) tradução automática do Google podem ajudar nessa potencialização (Kenny & Doherty, 2014).

Portanto, não direcionei o curso para a aquisição de habilidades técnicas, mas sim para as chamadas “*soft skills*” (habilidades interpessoais) (por exemplo, Ryan & Earles, 2019). A primeira aula dos alunos seria a conscientização sobre a síndrome do impostor, ou pelo menos algumas versões dela. Argumentei que eles poderiam se sentir impostores por serem alunos de graduação trabalhando com autores de pós-graduação e até mesmo com o corpo docente. Eles poderiam se sentir impostores por serem estudantes de Letras e por lidarem com disciplinas diferentes das suas. Por último, mas não menos importante, eles poderiam se sentir impostores como especialistas na língua inglesa (Bernat, 2008). “Como se atrevem”—alunos de graduação em Letras não nativos da língua inglesa—a traduzir ciência para um idioma que não é o deles?

Essa abordagem ao que chamei de “síndrome do impostor multilíngue” revelou-se fundamental para o desenvolvimento dos alunos-assessores. Nas primeiras semanas do curso, muitos estudantes expressavam ansiedade sobre sua legitimidade como “especialistas em inglês,” frequentemente usando

frases como “Quem sou eu para corrigir o inglês de um professor doutor?” ou “Meu inglês não é perfeito, como posso ajudar outros?” O trabalho inicial do curso focava em desconstruir essas narrativas de inadequação linguística. Através de exercícios reflexivos, os alunos foram encorajados a documentar suas trajetórias como aprendizes de inglês, identificando momentos em que suas competências multilíngues se manifestaram como vantagens, não deficiências.

Um exercício particularmente revelador envolvia a análise de artigos publicados em periódicos internacionais por autores claramente não-nativos de inglês. Os alunos descobriram que muitos textos “bem-sucedidos” continham marcas de transferência linguística que, longe de prejudicar a comunicação, frequentemente enriqueciam a expressão acadêmica com perspectivas retóricas diversas. Essa descoberta ajudava a desmistificar o “inglês perfeito” como pré-requisito para publicação, permitindo que os alunos reconhecessem suas competências plurilíngues como recursos valiosos. Como uma aluna de Letras comentou durante uma reflexão final: “Percebi que minha capacidade de ‘pensar em português e escrever em inglês’ não é uma limitação—é uma habilidade que poucos têm.”

A resistência ao mito do “falante nativo” tornou-se um pilar pedagógico central. Os alunos aprenderam a questionar comentários de revisores que sugeriam buscar a ajuda de “native speakers,” desenvolvendo argumentos fundamentados sobre por que tais recomendações são tanto impraticáveis quanto epistemologicamente problemáticas. Durante as sessões de tradução colaborativa, os assessores foram treinados a valorizar explicitamente as escolhas retóricas que emergiam de suas perspectivas brasileiras, mesmo quando essas escolhas se desviavam de convenções anglo-saxônicas. Essa abordagem não apenas fortaleceu a confiança dos alunos, mas também resultou em traduções que preservavam nuances conceituais importantes do texto original em português.

A primeira tarefa real de tradução dos alunos aumentaria a conscientização sobre o tipo de habilidades de pensamento crítico que eu havia aprendido em meu desenvolvimento como linguista de corpus. Antes do início do semestre, a secretária executiva do reitor havia me enviado cartões de visita para que eu traduzisse do português para o inglês. Eu mesmo realizei essa tarefa, mas após a conclusão, passei a mesma atividade aos alunos. Primeiro, pedi que contassem as palavras do cartão (havia vinte e quatro). Em seguida, pedi que estimassem quanto tempo precisariam para traduzir um número tão pequeno de palavras (nenhuma estimativa ultrapassou quinze minutos). “Muito bem, eu disse, sua tarefa é traduzir este cartão. Metade da turma trabalhará individualmente. A outra metade trabalhará em equipes pequenas. Você pode usar qualquer recurso eletrônico que desejar. Mas, quando o fizer, documente o

recurso e como (e por que) você o utilizou. Além disso, mantenha um registro das fontes que decidir não usar e documente o motivo pelo qual não as usou.” Nenhum aluno terminou em uma hora. Mas, ao final da atividade, eles haviam aprendido algumas primeiras lições importantes, incluindo o valor e o significado da *engenhosidade*, ou “a capacidade de responder a desafios e oportunidades de maneiras novas e criativas,” o que envolve encontrar “soluções não convencionais para problemas, contentar-se com quaisquer recursos disponíveis e aprender novas habilidades para atingir objetivos” (Laker & Powell, 2011, p. 113). Como eles descobriram, não havia uma única tradução “correta” para *Reitor*; eles precisaram consultar várias fontes—uma jornada por um raciocínio sociocultural e sociopragmático complexo—para chegar às suas escolhas de tradução. A qualidade de suas escolhas finais, conforme destacado, foi uma consequência dessa jornada, e não de suas condições de “não nativos.”

Esse desenvolvimento orientado para as habilidades interpessoais, formulado para aumentar simultaneamente a consciência crítica sobre o valor deles como especialistas plurilíngues em idiomas, continuou durante todo o curso. A tradução científica e técnica utilizando mais ferramentas de tradução auxiliada por computador (CAT) e tradução automática (MT) com pós-edição colaborativa em equipe (Guerberof Arenas & Moorkens, 2019) apareceu somente na segunda metade do semestre.

Foi nessa última metade que as habilidades técnicas e interpessoais dos alunos convergiram. Antes do início do semestre, informei ao corpo docente que havia participado da pesquisa de 2015 (Martinez & Graf, 2016) de que o CAPA em breve estaria oferecendo serviços de tradução. Ofereci a esses professores a oportunidade de ter seus manuscritos não submetidos traduzidos para o inglês pelos tradutores aprendizes, assegurando-lhes que o trabalho seria supervisionado. Assim, no meio do curso, os alunos (agora trabalhando em equipes) se reuniram com autores reais do corpo docente para falar sobre seu trabalho em andamento, com apostas reais em jogo. Os alunos seriam encarregados de traduzir esses manuscritos, mantendo sempre o diálogo com os autores, já que o envolvimento contínuo do autor por meio do diálogo direto com os tradutores foi destacado como um fator-chave que afeta a qualidade da tradução e a satisfação do autor (por exemplo, Luo & Hyland, 2019).

O trabalho final não foi apenas o produto final traduzido, mas uma apresentação para os colegas sobre todo o processo e a aprendizagem ao longo do caminho. O último dia do curso foi uma pequena reunião com um lanche de confraternização, na qual os alunos entregaram fisicamente seus manuscritos traduzidos aos autores, com explicações finais sobre suas escolhas de tradução e outras decisões retóricas. Nessa reunião, eles sentiram que a sua dedicação

e, mais importante ainda, a sua experiência plurilingue, eram valorizadas. Em suma, os alunos viram o impacto do seu trabalho no mundo real.

Resultados Catárticos para Professores e Alunos Autores

A dinâmica de assessoria promovida no curso STT seria implementada no CAPA quando o serviço de tradução fosse iniciado logo após a conclusão do curso pelos alunos (maio de 2017). Qualquer serviço de tradução ou edição só seria prestado após pelo menos uma reunião inicial com os autores. Além disso, já que minha pesquisa sugeriu que o corpo docente e os alunos raramente dialogavam sobre os manuscritos em desenvolvimento dos alunos, as solicitações de serviços exigiam a presença de todas as partes interessadas, o que geralmente significava alunos acompanhados dos orientadores de suas teses.

Com o passar dos anos, o impacto dessa experiência de assessoria obrigatória foi sentido de diferentes maneiras. Vale ressaltar que dois temas cruciais que emergiram da minha pesquisa foram *Inglês* (ou seja, uma atribuição inadequada do “inglês” como chave ou obstáculo para o sucesso da publicação) e *tempo* (ou seja, o corpo docente e seus alunos, ambos pressionados a publicar por diferentes motivos, com vários tipos de restrições de tempo fora de seu controle). Antes do CAPA, as questões de tempo, por sua vez, reforçavam a atenção ao “inglês,” muitas vezes fazendo com que os alunos pagassem por serviços externos de edição e tradução, e excluíssem ainda mais o orientador do processo (Luo & Hyland, 2016), não havendo muito tempo reservado (ou mesmo disponível) para receber contribuições ou negociar o processo de escrita e publicação em conjunto. Além disso, quando os periódicos retornavam as avaliações, geralmente ocorria uma das duas coisas: o aluno (normalmente o autor correspondente) encaminhava o feedback para o docente orientador que, precisando manter sua produtividade, se “apropriava” do manuscrito com pouco ou nenhum envolvimento do primeiro autor; ou, pelo menos com a mesma frequência, o aluno recebia a decisão editorial e, se já tivesse recebido seu diploma, simplesmente desistia do manuscrito.

Com a criação do sistema de “assessoria obrigatória” no CAPA, tempo e espaço foram criados para que essas equipes de autores formadas por alunos e professores falassem especificamente sobre escrita e publicação antes do “Inglês” (a maioria dos manuscritos eram enviados ao CAPA em português). Os assessores do CAPA, sempre trabalhando em equipes, foram treinados em técnicas para facilitar a conversa igualitária entre o professor, o aluno e os assessores. Eles incentivavam os alunos a falar não apenas sobre o estudo, mas também sobre o que motivou a pesquisa e sua importância. Tal discurso incluía camadas de informações que normalmente não ocorriam entre o aluno e o docente,

detalhes que muitas vezes eram carregados de emoção. As crenças seriam discutidas, como as que envolvem o papel do inglês, a ciência no sul global e, de fato, o valor da experiência do orientador em escrever e publicar em português. Quando os autores faziam comentários autodepreciativos como “os brasileiros são péssimos escritores”—um comentário lamentavelmente comum—os assessores se apoiavam na literatura e na discussão que tiveram em sua formação, que incluía a consciência do epistemicídio (Bennett, 2014) e das hierarquias de conhecimento (Gibbs, 1995). Eles se utilizavam dessa consciência para refutar tal autodepreciação e, ao mesmo tempo, falar sobre porque certas normas discursivas relacionadas ao gênero seriam recomendadas. O mais importante é que, sabendo do apoio do CAPA, os alunos tinham a certeza de que receberiam feedback sobre suas produções—mesmo quando um manuscrito retornava com uma decisão de “revisar e reenviar”—e pelo menos teriam um momento em que aquele feedback envolveria seu professor. Foi uma ajuda que redirecionou a atenção deles para questões muito maiores do que o “inglês,” e uma ajuda que veio sem nenhum custo psicológico, emocional, pedagógico ou financeiro.

As sessões de assessoria obrigatórias revelaram-se espaços privilegiados para desconstruir hierarquias linguísticas internalizadas tanto por estudantes quanto por professores. Durante os primeiros encontros, era comum ouvir comentários autodepreciativos como “Meu português é muito ‘enrolado’ para virar um inglês claro” ou “Os brasileiros escrevem de forma muito rebuscada.” Os assessores foram treinados para interromper gentilmente essas narrativas, perguntando: “Que características específicas da escrita acadêmica em português você considera valiosas?” ou “Como sua formação intelectual em português contribui para suas ideias de pesquisa?”

Essas intervenções frequentemente levavam a revelações surpreendentes. Professores começaram a reconhecer que certas estruturas argumentativas que eles consideravam “defeitos” do português acadêmico brasileiro—como a tendência a contextualizar extensivamente antes de apresentar teses centrais—na verdade refletiam tradições epistemológicas sofisticadas que valorizavam a construção relacional do conhecimento. Estudantes descobriram que sua capacidade de articular conceitos complexos em português não era meramente um “passo preparatório” para a escrita em inglês, mas sim uma competência intelectual fundamental que enriquecia seus projetos de pesquisa.

O principal impacto ocorreu quando professores começaram a valorizar explicitamente o trabalho intelectual realizado em português durante o processo de orientação. Uma professora da área de Educação relatou que, após várias sessões no CAPA, passou a dedicar tempo específico em suas reuniões de orientação para discutir em português as implicações conceituais dos trabalhos de seus orientandos, antes de qualquer consideração sobre publicação

internacional. “Percebi que estava tratando o português como uma língua ‘menor’ até mesmo com meus próprios alunos,” ela refletiu durante um evento do CAPA. “Agora vejo que nossos diálogos em português são onde as melhores ideias emergem.”

Essa valorização do discurso acadêmico em português também se manifestou em mudanças práticas nas dinâmicas de orientação. Vários professores relataram que começaram a exigir que seus orientandos primeiro articulassem completamente suas ideias em português antes de considerar traduções ou redações em inglês. Alguns implementaram seminários em português em que estudantes apresentavam versões preliminares de seus trabalhos especificamente para explorar nuances conceituais que poderiam se perder em traduções prematuras. Essas práticas não apenas fortaleceram a qualidade intelectual dos projetos, mas também criaram espaços onde estudantes podiam desenvolver confiança como pensadores acadêmicos em sua língua materna antes de navegarem as complexidades adicionais da escrita em língua estrangeira.

Por fim, vale destacar o acúmulo de conhecimento que foi possibilitado. Embora os alunos venham e vão, os professores geralmente ficam. Ao longo dos anos, enquanto os alunos vinham ao CAPA, participavam de um diálogo construtivo e depois deixavam a universidade, o corpo docente permanecia. Os professores vieram, participaram de conversas sobre ERPP e permaneceram, o que possivelmente os permitiu transmitir suas percepções à próxima geração de orientandos. Durante o evento *Write-In* realizado pelo CAPA (detalhado na próxima seção), uma professora de genética disse que guardava as anotações que fazia durante as sessões de assessoria e as incorporava em seus seminários de pós-graduação. Em uma conversa particular, uma professora de psicologia relatou que, com o passar do tempo, as reuniões no CAPA a fizeram refletir mais sobre sua própria escrita e agora aborda seu feedback levando em conta as dicas e técnicas acumuladas que aprendeu em muitas sessões.

Resultados Transformadores para a Universidade

A maioria dos centros de escrita na América do Norte não limita seu trabalho a sessões de orientação, mas também realiza regularmente ações de divulgação e envolvimento com a comunidade do campus por meio de, por exemplo, *workshops* e outros eventos. Esse foi outro aspecto em que nossos vários centros de escrita tinham alguma semelhança. Nosso primeiro evento público foi um *Dia de Produção* que é semelhante aos retiros de escrita ou “*Write-Ins*” realizados em universidades norte-americanas (originalmente, eu queria chamá-lo de *Dia da Escrita*, ou “*Writing Day*,” mas achei que um título focado na “produção” atrairia mais interesse). Nesses eventos, os membros da

comunidade são convidados a se inscrever para se sentarem com seus colegas e escreverem juntos por um dia. Os participantes desses eventos não compartilham seus trabalhos, mas escrevem individualmente, parando apenas duas ou três vezes em intervalos programados, para falar brevemente sobre como está o progresso em direção à sua meta. Quando lançamos nosso *Dia de Produção*, não tínhamos certeza de como ele seria recebido. No entanto, os participantes imediatamente reconheceram seu valor e pediram por mais, e o evento se tornou regular no CAPA.

Esse exemplo é apresentado para ilustrar que a criação do CAPA não foi apenas o lançamento de um centro de escrita, mas uma mudança no ethos e na cultura acadêmica da universidade de forma mais ampla. Assim como muitas universidades ao redor do mundo, aparentemente obcecadas nos últimos anos com seus processos de “internacionalização” (Maués & dos Santos Bastos, 2017), o CAPA foi criado coincidentemente em um momento em que a UFPR estava se esforçando intensamente para elevar seu envolvimento com a comunidade acadêmica global. O CAPA, visto como um centro para aumentar a publicação de pesquisas em periódicos internacionais de língua inglesa, foi imediata e entusiasticamente adotado pela administração. Isso poderia ser interpretado como uma barganha Faustiana, pois os produtos e processos do CAPA eram vistos como capital para alimentar a mercantilização do conhecimento. No entanto, o interesse da administração também significava que eu poderia ter voz em questões importantes (por exemplo, políticas linguísticas) e uma inclusão da universidade em quase todos os esforços existentes ou propostos associados à internacionalização. Como um exemplo entre inúmeros outros, em 2017, quando a universidade propôs o lançamento de uma nova série de “disciplinas transdisciplinares” obrigatórias a todos os alunos de pós-graduação, imediatamente me chamaram, como diretor do CAPA, para elaborar o curso inaugural. Eles queriam chamá-lo de ‘Escrita acadêmica em inglês.’ O reitor e outros membros da administração superior estavam presentes para abrir a primeira aula, comemorando a maior matrícula de estudantes nos mais de cem anos de história da universidade: mais de 300 (desde então, cresceu). Naquela primeira aula, mostrei aos alunos o slide do título. Em seguida, fui para o próximo slide, no qual as palavras “em inglês” não apareciam mais. “Neste curso, falaremos sobre redação acadêmica para publicação—ponto final,” declarei em português.

O reitor estava lá para ver e ouvir essa declaração e, com o passar dos anos, ele e outros líderes universitários pararam de chamar o CAPA de “centro de tradução” e começaram a usar uma linguagem que descrevia com mais precisão o que éramos e o que fazíamos. Por meio de vários *workshops*, como a série “*Como você escreve?*,” na qual professores de diferentes disciplinas foram

convidados a falar sobre sua identidade de escritor e seus processos de escrita, além de especialistas convidados de áreas que vão do jornalismo à psicologia. Aos poucos, a comunidade entendeu o que estávamos fazendo e, por fim, o CAPA se tornou um ímã para qualquer coisa relacionada não apenas à “internacionalização,” mas também um agregador de todas as atividades e iniciativas relacionadas à escrita e à publicação, mesmo quando vinham de fora do Brasil. Assim, em 2017, por exemplo, quando o Programa Fulbright dos EUA enviou três assistentes de ensino de Inglês (English teaching assistants, ETAs) estadunidenses para a UFPR, ao chegarem, eles decidiram fazer do CAPA seu lar institucional. Como recém-formados em instituições dos EUA, eles compreenderam o valor que um centro de escrita pode ter. Eles também aprenderam rapidamente que o CAPA era um centro de escrita e, no entanto, não era nada parecido com o que já conheciam (Magerman, 2017).

Talvez o indicador mais poderoso do impacto dessa abordagem tenha sido a mudança na linguagem que participantes usavam para descrever suas competências multilíngues. Nos questionários de avaliação inicial, estudantes e professores frequentemente caracterizavam seu bilinguismo acadêmico usando termos como “limitação,” “barreira” ou “desafio.” Nos questionários finais, a mesma população descrevia suas capacidades multilíngues como “vantagem,” “recurso” ou “diferencial.” Uma estudante de psicologia resumiu essa transformação: “Antes do CAPA, eu pensava que ser brasileira escrevendo em inglês era um problema a ser superado. Agora entendo que ser uma pensadora bilíngue é uma competência que poucos pesquisadores possuem.” Essa mudança discursiva sugere que iniciativas de apoio à escrita podem desempenhar papéis fundamentais não apenas no desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também na transformação de identidades acadêmicas e na resistência a narrativas coloniais sobre competência intelectual.

Tensões e Contradições

A trajetória do CAPA ilustra as complexas negociações necessárias para implementar iniciativas críticas dentro de estruturas institucionais que frequentemente reproduzem as mesmas hierarquias que tais iniciativas buscam questionar. Desde o início, o centro operou em um terreno contraditório: por um lado, oferecia resistência às narrativas simplistas sobre “deficiências linguísticas” dos pesquisadores brasileiros; por outro, sua própria existência era justificada pela necessidade de aumentar publicações em periódicos internacionais de língua inglesa. Esta tensão fundamental permeou todas as atividades do CAPA e gerou reflexões importantes sobre os limites e possibilidades de mudança dentro de sistemas acadêmicos neoliberais.

A mencionada “barganha Faustiana” tornou-se evidente nos primeiros anos do centro. A administração universitária abraçou entusiasticamente o CAPA precisamente porque seus produtos e processos eram vistos como capital para alimentar a mercantilização do conhecimento e elevar métricas de internacionalização. Relatórios institucionais celebravam o aumento no número de publicações em inglês como evidência de “sucesso,” enquanto indicadores qualitativos sobre o desenvolvimento de identidades de escritor multilíngue permaneciam invisíveis nas avaliações oficiais. Reconheço que, em certa medida, o CAPA foi cúmplice na reprodução desses valores mercantilistas. No entanto, essa cumplicidade estratégica também criou espaços inesperados para intervenções críticas. O prestígio do centro me permitiu influenciar políticas linguísticas institucionais e questionar publicamente narrativas sobre a suposta “inferioridade” do conhecimento produzido no sul global.

A tensão mais produtiva emergiu na navegação entre o apoio à publicação em inglês e a valorização da escrita acadêmica em português. Inicialmente, muitos participantes chegavam ao CAPA com a crença de que escrever em português era uma “perda de tempo” ou um “desvio” de seus objetivos acadêmicos “reais.” As sessões de assessoria obrigatórias, no entanto, criaram oportunidades para questionar essas premissas. Os assessores foram treinados para perguntar: “Por que você escolheu conduzir esta pesquisa?” e “Como este trabalho se conecta com questões importantes no contexto brasileiro?” Essas perguntas aparentemente simples frequentemente levavam a discussões profundas sobre a relevância local do conhecimento e o valor epistemológico das perspectivas brasileiras. Gradualmente, muitos participantes começaram a reconhecer que a articulação de suas ideias em português não era meramente um “passo intermediário” para a tradução, mas sim um processo intelectual fundamental que enriquecia suas capacidades como pesquisadores multilíngues.

Paradoxalmente, o sucesso do CAPA em facilitar publicações em inglês também fortaleceu a confiança dos participantes para valorizar suas identidades linguísticas locais. Professores que inicialmente resistiam a falar sobre seus processos de escrita em português gradualmente passaram a compartilhar estratégias que haviam desenvolvido ao longo de suas carreiras. Estudantes descobriram que suas experiências navegando entre português e inglês não representavam “deficiências,” mas sim competências sofisticadas que pesquisadores monolíngues geralmente não possuem. Em várias ocasiões, sessões de assessoria evoluíram para discussões espontâneas sobre colonialidade do saber e a política das línguas na academia global. Esses momentos revelaram como espaços aparentemente “técnicos” de apoio à escrita podem se transformar em laboratórios para consciência crítica sobre poder e conhecimento.

A evolução do próprio nome do centro reflete essas tensões produtivas.

Enquanto administradores inicialmente descreviam o CAPA como um “centro de tradução,” essa nomenclatura incorreta gradualmente deu lugar a compreensões mais nuançadas sobre o trabalho realizado. O fato de que, anos depois, a universidade começou a chamar seus eventos de “Dias de Escrita” em vez de “Dias de Produção” sugere uma mudança sutil, mas significativa, na valorização do processo intelectual sobre métricas meramente quantitativas. Essas pequenas vitórias linguísticas indicam que iniciativas críticas podem, ao longo do tempo, influenciar discursos institucionais mais amplos, mesmo quando operam dentro de estruturas que inicialmente resistem a mudanças fundamentais.

Reconheço que essas tensões permanecem irresolvidas. O CAPA nunca se tornou um espaço de resistência pura às pressões de publicação em inglês, nem deveria ter se tornado. Em vez disso, sua contribuição reside na criação de fissuras dentro do sistema dominante—espaços onde pesquisadores brasileiros podem simultaneamente atender às demandas pragmáticas de suas carreiras e desenvolver consciência crítica sobre as condições que estruturam essas demandas. Esta abordagem reconhece que mudanças sistêmicas na academia global requerem tanto conformidade estratégica quanto resistência tática, e que centros de escrita locais podem desempenhar papéis importantes nessa dupla agenda.

Conclusão

Foram necessárias muitas reuniões com as partes interessadas em todos os níveis para inculcar o objetivo e a identidade do CAPA. No entanto, eu também sabia que deveria sair da equação em algum momento. Só então eu perceberia se havia participado da fundação de algo que tinha validade ecológica ou de algo estranho que nunca teve lugar sustentável em uma instituição brasileira.

Deixei o cargo de Diretor da CAPA em 2021 e agora possivelmente consigo avaliar melhor essa validade ecológica. O que observei até agora é encorajador. O CAPA continua forte, na verdade, mais forte do que nunca. Como sempre, há uma lista de espera de alunos que querem trabalhar no centro, e essa lista sempre incluiu muitos que simplesmente querem ser voluntários. O que é diferente (e ainda melhor) agora é que a formação disciplinar desses assessores foi ampliada e diversificada, com muito mais cursos representados do que apenas Letras. A universidade ainda inclui o CAPA em seus planos de curto prazo, mas aprofundou seu enraizamento no DNA da universidade, sendo mencionado da mesma forma que outros órgãos vitais da universidade, como a biblioteca e laboratórios importantes. Os *Dias de Produção* ainda são oferecidos, mas agora o CAPA tem a confiança de chamar esses eventos de *Dias de Escrita*.

Outra indicação da longevidade do CAPA está relacionada às bolsas de estudos originais. Os alunos-assessores do CAPA têm participado regularmente de conferências acadêmicas, tanto no Brasil quanto no exterior, apresentando as pesquisas que realizaram no CAPA, como, por exemplo, a convenção da International Writing Centers Association (IWCA), nos Estados Unidos, e até mesmo a conferência do PRISEAL, na Islândia—o mesmo evento que ajudou a dar início ao CAPA. Em 2020, o primeiro aluno a escrever uma dissertação de mestrado completa sobre um trabalho relacionado ao CAPA foi defendido com sucesso (Cons, 2020), e o primeiro trabalho de doutorado um ano depois (Rezende, 2021). (Consulte também Deschamps et al., neste volume).

A criação e o sucesso do CAPA ilustram o potencial dos centros de escrita focados na escrita e publicação de pesquisas para fazer uma diferença significativa nas universidades em todo o mundo. Embora os contextos e as necessidades específicas possam diferir entre as instituições, há algumas conclusões e recomendações importantes que emergem desse estudo de caso brasileiro.

Em primeiro lugar, o impacto do CAPA decorreu substancialmente dos espaços que ele abriu para o diálogo colaborativo entre os orientadores e os alunos sobre a escrita e publicação de pesquisas. Esse diálogo foi essencial para abordar questões mais profundas, além da proficiência no idioma. Dessa forma, os formuladores de políticas devem considerar a possibilidade de fornecer financiamento dedicado e apoio institucional para centros de escrita semelhantes, com foco no fortalecimento da publicação de pesquisas. Em segundo lugar, embora inicialmente inspirado nos centros de escrita norte-americanos, o CAPA foi distintamente adaptado para atender às necessidades e realidades específicas de uma universidade federal brasileira. Essa adaptação local foi crucial para seu sucesso (consulte também Martinez, 2024a). Portanto, os pedagogos que pretendem adotar iniciativas plurilíngues similares devem moldá-las aos contextos culturais e institucionais locais nos quais pretendem atuar.

Por fim, ao se envolver no desenvolvimento de alunos como tutores de escrita e tradutores, o CAPA não apenas aprimorou suas habilidades, mas também permitiu que eles desempenhassem uma função de tutoria fundamental no apoio à escrita de pesquisas do corpo docente de forma mais ampla em todas as disciplinas. Esta capacitação entre estudantes de pós-graduação tem benefícios positivos em cascata. Dessa forma, as relações de aconselhamento de pós-graduação devem promover o envolvimento colaborativo entre os alunos e o corpo docente no desenvolvimento de manuscritos para publicação, pois essa orientação dialógica é inestimável (Martinez, 2024b).

Em essência, embora a abordagem específica do CAPA não possa ser transferida de forma idêntica entre as instituições, ela pode oferecer inspiração para aprimorar de forma criativa os mecanismos locais de apoio à escrita de pesquisas.

Agradecimentos

O autor gostaria de agradecer ao Centro de Escrita, Revisão e Tradução Acadêmica (CERTA, www3.unicentro.br/centrodeescritaacademica) da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) pela assistência com a tradução para o português e a edição.

Referências

- Bennett, K. (2014). English as a lingua franca in academia: Combating epistemicide through translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 7(2), 169-193. <https://doi.org/10.1080/13556509.2013.10798850>
- Bernat, E. (2008). Towards a pedagogy of empowerment: The case of “impostor syndrome” among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. *English language teacher education and development*, 11(1), 1-8.
- Bessa, N. M. (1990). Acesso ao ensino superior no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 1, 47-62.
- Casanave, C. P., & Li, X. (2008). *Learning the literacy practices of graduate school: Insiders' reflections on academic enculturation*. University of Michigan Press.
- Cons, T. (2020). *Narrativas sobre a escrita: Um estudo de caso múltiplo sobre as Assessorias do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica* [Master's thesis, Federal University of Parana].
- Deschamps, T., Amaral Reis, C., Fogiato Rodrigues, J., Medina, L., Goulart Magalhães Pinto, M.E. (2026). Translation and Academic Literacies for International Publication: The Case of a Brazilian Writing Center. In J. N. Corcoran, C. Payant, S. Sarmiento, L. Colombo, M. López-Gopar, L. Cardenas, & F. Patterson (Eds.), *Plurilingual perspectives on scholarly writing for publication: Within, através y au-delà des frontières nas “Américas”* (pp. 393-410). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2026.2821.2.20>
- Flowerdew, J. (2008). Scholarly writers who use English as an Additional Language: What can Goffman's “stigma” tell us? *Journal of English for Academic Purposes*, 7(2), 77-86.
- Garcez, P. (2019). Conceito de letramento e a formação de professores de línguas. *Revista da Anpoll*, 1(49), 12-25.
- Gibbs, W. W. (1995). Lost science in the third world. *Scientific American*, 273(2), 92-99.
- Gray, T., Birch, J. & Madson, L. (2013). How teaching centers can support faculty as writers. In A. E. Geller & M. Eodice (Eds.), *Working with faculty writers* (pp. 95-110). Utah State University Press.

- Guerberof Arenas, A., & Moorkens, J. (2019). Machine translation and post-editing training as part of a master's programme. *Jostrans: The Journal of Specialised Translation*, 31, 217-238.
- Hultgren, A. K. (2019). English as the language for academic publication: On equity, disadvantage and “non-nativeness” as a red herring. *Publications*, 7(2), 31. <https://doi.org/10.3390/publications7020031>
- Hyland, K. (2016). Academic publishing and the myth of linguistic injustice. *Journal of Second Language Writing*, 31, 58-69.
- Kaufhold, K., & McGrath, L. (2019). Revisiting the role of ‘discipline in writing for publication in two social sciences. *Journal of English for Academic Purposes*, 40, 115-128.
- Kenny, D., and Doherty, S. (2014). Statistical machine translation in the translation curriculum: Overcoming obstacles and empowering translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 295-315.
- Laranjeira, R. D. M., & Paris, L. G. (2020). Tensões entre legitimidade e autenticidade nas publicações em inglês por doutorandas brasileiras, *Letras*, 3, 49-75.
- Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111-122.
- Lozeczyi, J., & de Laat, E. F. (2022). Ingresso no ensino superior pelo vestibular: Sistema de seleção ou forma de avaliação da educação? *Humanidades & Inovação*, 9(3), 58-71.
- Luo, N., & Hyland, K. (2016). Chinese academics writing for publication: English teachers as text mediators. *Journal of Second Language Writing*, 33, 43-55.
- Luo, N., & Hyland, K. (2019). “I won’t publish in Chinese now”: Publishing, translation and the non-English speaking academic. *Journal of English for Academic Purposes*, 39, 37-47.
- Mair, C. (2002). Empowering non-native speakers: The hidden surplus value of corpora in continental English departments. In B. Kettemann & G. Marko (Eds.), *Teaching and learning by doing corpus analysis: Proceedings of the Fourth International Conference on Teaching and Language Corpora, Graz 19-24 July, 2000* (pp. 119-130). Brill.
- Magerman, D. (2017, August 31). Fulbright features: Alum makes a big world smaller teaching English in Brazil. Penn State. <https://www.psu.edu/news/impact/story/fulbright-features-alum-makes-big-world-smaller-teaching-english-brazil/>
- Maués, O. C., & dos Santos Bastos, R. (2017). Políticas de internacionalização da educação superior: O contexto brasileiro. *Educação*, 40(3), 333-342.
- Martinez, R. (2018). “Specially in the last years ...”: Evidence of ELF and non-native English forms in international journals. *Journal of English for Academic Purposes*, 33, 40-52.
- Martinez, R. (2024a). The idea of a writing center in Brazil: A different beat. *The Writing Center Journal*, 41(3), 133-142.
- Martinez, R. (2024b). “This is the first time I’ve talked to my advisor about writing”: From “internationalization” to institutionalized mentorship for emerging scholars in Brazil. In P. Habibie & R. Kohls (Eds.), *Narratives and practices of mentorship in scholarly publication* (pp. 49-64). Routledge.

- Martinez, R., & Graf, K. (2016). Thesis supervisors as literacy brokers in Brazil. *Publications*, 4(3), 26.
- Martinez, R., & Schmitt, N. (2012). A phrasal expressions list. *Applied linguistics*, 33(3), 299-320.
- Packer, A. (2016, May 10). Cresce a adoção do inglês entre os periódicos SciELO do Brasil. SciELO em Perspectiva. <https://blog.scielo.org/blog/2016/05/10/cresce-a-adocao-do-ingles-entre-os-periodicos-scielo-do-brasil/>
- Paiva, F. M., & Brito, S. H. A. D. (2019). O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da pós-graduação em educação no Brasil (2010-2016). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24, 493-512.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Politzer-Ahles, S., Holliday, J. J., Girolamo, T., Spychalska, M., & Berkson, K. H. (2016). Is linguistic injustice a myth? A response to Hyland (2016). *Journal of Second Language Writing*, 34, 3-8.
- Rezende, C. (2021). *Como escrever academicamente: Uma sociologia artística da escrita acadêmica, das emoções e do processo criativo* [Doctoral dissertation, Federal University of Parana].
- Ryan, L., & Earles, T. (2019). The Writing center as workplace: Teaching, learning, and practicing professionalism. *WLN: A Journal of Writing Center Scholarship*, 43(9-10), 2-10.
- Salem, L. (2016). Decisions ... decisions: Who chooses to use the writing center? *The Writing Center Journal*, 147-171.
- Stockemer, D., & Wigginton, M. J. (2019). Publishing in English or another language: An inclusive study of scholar's language publication preferences in the natural, social and interdisciplinary sciences. *Scientometrics*, 118(2), 645-652.
- Strauss, P. (2017). "It's not the way we use English"—Can we resist the native speaker stranglehold on academic publications? *Publications*, 5(4), 27.