



Revista Latinoamericana
de Estudios de la Escritura

Vol. 1 / Núm. 2 2024

TABLE OF CONTENTS / ÍNDICE / ÍNDICE

CONTENIDOS

Presentación / Presentation / Apresentação , Vera Lúcia Lopes Cristovão & Regina Celi Mendes Pereira	4
Tipos de comentários em pareceres anônimos na área disciplinar de linguística , Francisco Alves Filho & Lafity dos Santos Alves	14
A voz da audiência em pareceres acadêmicos: o papel do feedback , Maria do Socorro Oliveira & Antonia Dilamar Araújo	35
Concepções de docentes sobre o fazer científico: valores, práticas e textos , Regina Celi Mendes Pereira & Juliana Alves Assis	56
O artigo científico em um diálogo entre o pesquisador experiente e o pesquisador em formação: a construção de recursos para o agir , Luzia Bueno, Eliane Gouvêa Lousada, & Marília Mendes Ferreira	74
Letramentos acadêmicos no profis-unicamp: a produção escrita do gênero resenha crítica , Anderson Carnin, Márcia R. S. Mendonça, & Cynthia A. B. Neves	95
Un análisis comparativo entre artículos de opinión y textos disertativo-argumentativos producidos en situación de evaluación de ingreso a la universidad , Eliana Merlin Deganutti de Barros, Adair Vieira Gonçalves, & Vera Lúcia Lopes Cristovão	115
Géneros literarios en teletándem: experiencias en acciones institucionales y telecolaborativas , Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, & Mayara Nunes da Silva	136



APRESENTAÇÃO. GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: DAS ABORDAGENS ANALÍTICAS ÀS DIMENSÕES ENSINÁVEIS DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL/CNPq) | Editora convidada | cristova@uel.br

Regina Celi Mendes Pereira (UFPB/CNPq) | Editora convidada | reginaceli@cchla.ufpb.br

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.01>

Há décadas, os estudos de gêneros textuais/discursivos têm se ancorado em conceitos de diferentes perspectivas, a exemplo de/da Sociorretórica, Linguística Sistemico-Funcional, Inglês/Línguas para Fins Específicos, Análise Dialógica do Discurso/Perspectiva Bakhtiniana, Interacionismo Sociodiscursivo, Análise Crítica de Gêneros, Análise do Discurso Crítica, Análise do Discurso e Linguística Textual. Com tantas possibilidades de abordagens, podemos retomar a asserção de que cada Escola coloca ênfase em algum aspecto ou elemento abordado pela noção proposta. Nesse sentido, ora o foco recai sobre dispositivos didáticos, ora sobre os procedimentos de análise de gênero defendidos por essas diferentes visões, ora ainda sobre a relação entre atividade social e (sistema(s) de) gêneros.

A Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura (RLEE) se apresenta como um relevante e promissor espaço de disseminação de conhecimentos científicos construídos em torno da temática dos gêneros (textuais/discursivos) na relação com os estudos da escrita.

O Grupo de Trabalho (GT) “Gêneros Textuais/Discursivos”, da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Linguística e Letras (ANPOLL) do Brasil, tem realizado publicações em torno de inúmeras temáticas envolvendo os estudos de gêneros. A maioria das publicações se deu no formato de livros impressos, e-books e Anais do evento Simpósio de Estudos de Gêneros (SIGET), disponíveis no site do GT <https://gtgeneros.com.br/siget/i-siget/>. Dessa forma, esta publicação vem somar em dois aspectos: por dar continuidade na contribuição ao livre acesso a pesquisas realizadas por pesquisadores do GT e pela interlocução com investigadores de outros países latino-americanos e do mundo.

Neste dossiê, os artigos abordam o uso de gêneros no ensino ou na pesquisa, especialmente os que circulam no contexto acadêmico, abordando questões relevantes na contemporaneidade como os recursos humanos e não humanos, as relações entre linguagem e ação, bem como a pertinência da qualidade das produções textuais para os objetivos pretendidos.

O artigo “Tipos de comentários em pareceres anônimos na área disciplinar de Linguística”, de autoria de Alves Filho e Alves, aborda o gênero ocluso – parecer, já que este não é público, mas obrigatório para a validação do conhecimento científico por meio de sua avaliação e aprovação ou não para publicação. Na pesquisa, os autores analisam comentários avaliativos de pareceres anônimos de quatro periódicos brasileiros da área da Linguística, com o objetivo de descrevê-los e categorizá-los. Como pressupostos teórico-metodológicos desse procedimento, o conceito de gênero se baseia nos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) e as categorias de análise nos tipos de parecer, a saber, Conceitual, Metodológico, Contextual, Metacomunicativo, Metaestrutural e Técnico. Essa categorização é pertinente, em especial, para os pesquisadores iniciantes que precisam compreender as críticas e atender às solicitações dos pareceristas. Em seus resultados aparecem a tendência à valorização da explicitação de aspectos teóricos, preferencialmente, em uma seção específica, além da ênfase na revisão linguística dos textos.

Já sobre o gênero parecer de teses em construção na área de Linguística Aplicada (LA), o artigo “A voz da audiência em pareceres acadêmicos: O papel do feedback”, de Oliveira e Araújo discute a dimensão retórica *audiência* nos feedbacks avaliativos/formativos emitidos. A fundamentação teórica articula a perspectiva Bakhtiniana dos estudos da linguagem às abordagens de gêneros da Nova Retórica e nos estudos sobre tipos de feedback. As autoras partem do pressuposto de que o feedback pode orientar pós-graduandos à inserção à sua cultura disciplinar e ao seu eventual pertencimento à comunidade disciplinar pretendida. A pesquisa, de natureza documental, analisa dez pareceres produzidos para teses sendo avaliadas em um Seminário de Pesquisa de uma universidade pública brasileira, em 2023. As análises procuraram reconhecer o papel da audiência a partir dos recursos retóricos da ordem do *logos*, *pathos* e *ethos*, bem como o potencial do feedback. Os resultados indicam a relevância do papel da audiência acadêmica, evidenciando a imagem da audiência endereçada e o potencial avaliativo e formativo do feedback.

Os gêneros acadêmicos também se fazem presentes nas reflexões desenvolvidas por Pereira e Assis no artigo “Concepções de docentes sobre o fazer científico: Valores, práticas e textos”. As autoras analisam concepções de ciência, atividade e textos científicos no discurso de professores, considerando sua dimensão valorativa. A abordagem teórica se constrói com diálogos entre estudos de epistemologia e filosofia da ciência, abordagens sobre o fazer e a formação científica, fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e da Análise Dialógica de Discurso (ADD). O *corpus* da pesquisa qualitativo-interpretativista compõe-se de respostas a um questionário no Google Forms, por 46 docentes do ensino superior e/ou da educação básica, de diferentes culturas disciplinares (Hyland, 2004). Foram analisadas respostas a três questões que investigam o caráter científico de atividades e textos/discursos elaborados em sua formação escolar/acadêmica, bem como os textos vistos como mais indicativos do fazer científico. Os resultados revelam o reconhecimento da pesquisa como prática exemplar de atividade científica, a identificação dos gêneros mais prototípicos do fazer científico (artigo, projetos, relatórios, trabalhos de conclusão de curso) e a dominância de concepções atreladas ao funcionamento das Ciências Exatas e da Natureza.

Bueno, Lousada e Ferreira, no artigo “O artigo científico em um diálogo entre o pesquisador experiente e o pesquisador em formação: A construção de recursos para o agir”, justificam o foco na pesquisa sobre o artigo científico na questão da contribuição de pesquisadores experientes para os iniciantes. Assim, o objetivo é “investigar o processo de produção de um artigo científico na perspectiva de um pesquisador experiente”, usando como construtos teóricos o Interacionismo Sociodiscursivo, a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade. Os dados foram gerados por meio de entrevista de instrução ao sócio entre dois pares de pesquisadores experientes com mestrandas. As transcrições foram analisadas com base em procedimentos propostos pelo quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, examinando conteúdo temático, tipos de discurso e vozes. Os resultados apresentam os recursos reconhecidos pelos entrevistados como constitutivos da produção escrita de artigo científico, contribuindo para a formação dos pesquisadores iniciantes.

Carnin, Mendonça e Neves, no artigo “Letramentos acadêmicos em curso: A produção escrita do gênero *resenha crítica* no ProFis-Unicamp” analisam a produção do gênero resenha crítica, uma das práticas de letramentos experimentadas por estudantes do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS), da Unicamp, e sua relação com o desenvolvimento da escrita na universidade. Os autores investigam aspectos da produção de resenha crítica em curso universitário, especialmente a mobilização de saberes relacionados ao gênero e à inscrição de marcas enunciativas de apreciação nesse texto, por meio de modalizadores. O corpus é composto de exemplares de resenha crítica, e foi analisado à luz de princípios textuais-discursivos. A análise possibilitou levantar hipóteses sobre a transição entre práticas de letramentos experimentadas pelos estudantes do Programa antes do ingresso na universidade e aquelas esperadas na vida acadêmica, o que levou os autores a refletirem acerca de possíveis proposições didáticas para a qualificação dos letramentos acadêmicos dos estudantes e de seu desempenho universitário (presente e futuro) no ensino superior.

O artigo “Uma análise comparativa entre artigos de opinião e textos dissertativo-argumentativos produzidos em situação de vestibular”, de autoria dos pesquisadores Eliana Merlin Deganutti de Barros, Adair Vieira Gonçalves e Vera Lúcia Lopes Cristovão, apresenta uma comparação entre redações produzidas por candidatos de concursos vestibulares de duas universidades públicas brasileiras que solicitam, na sua prova escrita, a produção de textos de gêneros de referência distintos, porém, textualizados com base na sequência argumentativa – a dissertação escolar e o artigo de opinião jornalístico. O objetivo da pesquisa foi verificar a influência do gênero de referência na textualização do plano textual das redações. A base teórico-metodológica é do Interacionismo Sociodiscursivo. Como resultados, os pesquisadores verificaram que, mesmo com semelhanças no plano textual global, as redações cuja referência são as dissertações escolares aproximam-se mais das tradições do ensino da produção escrita.

Por último, saindo da esfera acadêmica, Ramos e Carvalho, no artigo “Géneros literarios en teletandem: Experiencias en acciones institucionales y telecolaborativas”, analisam as contribuições da inserção do gênero literário *conto* para o desenvolvimento de um ensino de línguas que enfatize a dimensão simbólica das trocas interculturais no

teletandem. Os autores abordam uma experiência entre estudantes de uma universidade brasileira e de uma universidade mexicana, refletindo sobre práticas de leitura e discussão de um *conto* durante as interações. Os resultados indicam que os gêneros literários têm o potencial de fomentar discussões interculturais construtivas, bem como promover o surgimento de temas mais diversos e relacionados às realidades dos interagentes. Segundo os autores, no teletandem, a literatura se mostra relevante para a promoção de interações marcadas pelo diálogo entre culturas e pela manifestação da dimensão simbólica das trocas interculturais e do próprio sujeito, visto que, enquanto construção simbólica, complexa e intensa de linguagem, contribui para que os indivíduos mobilizem suas subjetividades e historicidades.

Finalizamos a apresentação, realçando o caráter histórico deste dossiê por representar a possibilidade de uma maior integração entre os pesquisadores e leitores latino-americanos. Este canal de interlocução aberto com o lançamento da RLEE e sua circulação em vários países norte e sul-americanos tende a se consolidar consideravelmente. É o que desejamos: uma boa leitura e produtivos diálogos.

PRESENTACIÓN. GÉNEROS TEXTUALES/DISCURSIVOS: DE LOS ENFOQUES ANALÍTICOS A LAS DIMENSIONES ENSEÑABLES DE LAS PRÁCTICAS DE LENGUAJE

7

Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL/CNPq) | Editora invitada | cristova@uel.br

Regina Celi Mendes Pereira (UFPB/CNPq) | Editora invitada | reginaceli@cchla.ufpb.br

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.01>

Hace décadas, los estudios de géneros textuales/discursivos se han basado en conceptos de distintas perspectivas, como la Sociorretórica, la Lingüística Sistémico-Funcional, el Inglés/las Lenguas para Fines Específicos, el Análisis Dialógico del Discurso/Perspectiva Bajtiniana, el Interaccionismo Sociodiscursivo, el Análisis Crítico de Géneros, el Análisis del Discurso Crítico, el Análisis del Discurso y la Lingüística Textual. Con tantas posibilidades de enfoques, podemos retomar la aserción de que cada Escuela pone énfasis en algún aspecto o elemento tratado por la noción propuesta. En ese sentido, a veces el enfoque se centra en los dispositivos didácticos, otras veces en los procedimientos de análisis de género defendidos por esas diferentes visiones, o incluso en la relación entre actividad social y (sistema(s) de) géneros.

La Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura (RLEE) se presenta como un relevante y promisorio espacio de difusión de conocimientos científicos contruidos en torno a la temática de los géneros (textuales/discursivos) en la relación con los estudios de la escritura.

El Grupo de Trabajo (GT) “Géneros Textuales/Discursivos”, de la Asociación Nacional de Programas de Posgrado en Lingüística y Letras (ANPOLL) en Brasil, ha realizado publicaciones acerca de innumerables temáticas relacionadas con los estudios de géneros. La mayoría de las publicaciones se han realizado en formato de libros impresos, *e-books* y actas del evento Simposio de Estudios de Géneros (SIGET), disponibles en la página web del GT <https://gtgeneros.com.br/siget/i-siget/>. De ese modo, esta publicación suma en dos aspectos: por la continuidad a la contribución al libre acceso a investigaciones realizadas por investigadores del GT y por la interlocución con investigadores de otros países latinoamericanos y del mundo.

En este número especial, los artículos tratan del uso de géneros en la enseñanza o en la investigación, sobre todo aquellos que se encuentran en el contexto académico, enfocando cuestiones relevantes en la contemporaneidad como los recursos humanos y no humanos, las relaciones entre lenguaje y acción, así como la pertinencia de la calidad de las producciones textuales para los objetivos deseados.

El artículo "Tipos de comentários em pareceres anônimos na área disciplinar de Linguística", escrito por Alves Filho y Alves, se enfoca en el género oculto del dictamen, puesto que este no es público, pero es necesario para la validación del conocimiento científico mediante su evaluación y aprobación o rechazo para la publicación. En la investigación, los autores analizan los comentarios evaluativos de dictámenes anónimos de cuatro revistas brasileñas en el área de la Lingüística, con el objetivo de describirlos y categorizarlos. Como presupuestos teórico-metodológicos de ese procedimiento, el concepto de género se basa en los Estudios Retóricos de Géneros (ERG) y las categorías de análisis se centran en los tipos de dictámenes, a saber, Conceptual, Metodológico, Contextual, Metacomunicativo, Metaestructural y Técnico. Esa categorización es importante, sobre todo, para los investigadores principiantes que necesitan comprender las críticas y atender las solicitudes de los evaluadores. Entre sus resultados se nota la tendencia a la valoración de la explicitación de aspectos teóricos, preferentemente, en una sección específica, además del énfasis en la revisión lingüística de los textos.

En cuanto al género dictamen de tesis en construcción en el área de Lingüística Aplicada (LA), en el artículo "A voz da audiência em pareceres acadêmicos: O papel do feedback", Oliveira y Araújo discuten la dimensión retórica de la audiencia en las retroalimentaciones evaluativas/ formativas emitidas. La fundamentación teórica articula la perspectiva bajtiniana de los estudios del lenguaje con los enfoques de los géneros de la Nueva Retórica y los estudios sobre tipos de feedback. Las autoras parten de la suposición de que el feedback puede orientar a los estudiantes de posgrado hacia la inserción en su cultura disciplinaria y su eventual pertenencia a la comunidad disciplinaria deseada. La investigación, de naturaleza documental, analiza diez dictámenes producidos para tesis evaluadas en un Seminario de Investigación de una universidad pública brasileña, en 2023. Los análisis buscaron reconocer el papel de la audiencia a partir de los recursos retóricos del dominio del logos, pathos y ethos, así como el potencial del feedback. Los resultados indican la relevancia del papel de la audiencia académica, destacando la imagen de la audiencia a la que se dirigen y el potencial evaluativo y formativo del feedback.

Los géneros académicos también están presentes en las reflexiones desarrolladas por Pereira y Assis en el artículo "Concepções de docentes sobre o fazer científico: Valores, práticas e textos". Las autoras analizan concepciones sobre la ciencia, la actividad y los textos científicos en el discurso de los profesores, considerando su dimensión valorativa. El enfoque teórico se construye por medio de diálogos entre estudios de epistemología y filosofía de la ciencia, enfoques sobre el hacer y la formación científica, fundamentos del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) y del Análisis Dialógico del Discurso (ADD). El corpus de la investigación cualitativo-interpretativa está compuesto por respuestas a un cuestionario en Google Forms, por parte de 46 docentes de la educación superior y/o de la educación básica, de diferentes culturas disciplinares (Hyland, 2004). Se analizaron respuestas a tres preguntas que investigan el carácter científico de actividades y textos/discursos elaborados en su formación escolar/académica, así como los textos vistos como más indicativos del hacer científico. Los resultados revelan el reconocimiento de la investigación como práctica ejemplar de actividad científica, la identificación de los géneros más prototípicos del hacer científico (artículo, proyectos, informes, trabajos de fin de curso) y la dominancia de concepciones atadas al funcionamiento de las Ciencias Exactas y Naturales.

Bueno, Lousada y Ferreira, en su artículo "O artigo científico em um diálogo entre o pesquisador experiente e o pesquisador em formação: A construção de recursos para o agir", justifican el enfoque en la investigación sobre el artículo científico respecto de la contribución de los investigadores experimentados para los principiantes. Así, el objetivo es "investigar el proceso de producción de un artículo científico desde la perspectiva de un investigador experimentado", utilizando como constructos teóricos el Interaccionismo Sociodiscursivo, la Clínica de la Actividad y la Ergonomía de la Actividad. Los datos fueron generados por medio de entrevistas de instrucción realizadas entre dos pares de investigadores experimentados con estudiantes de maestría. Las transcripciones fueron analizadas con base en procedimientos propuestos por el marco teórico-metodológico del Interaccionismo Sociodiscursivo, examinando contenido temático, tipos de discurso y voces. Los resultados presentan los recursos reconocidos por los entrevistados como constitutivos de la producción escrita de un artículo científico, contribuyendo a la formación de los investigadores principiantes.

Carnin, Mendonça y Neves, en el artículo "Letramentos acadêmicos em curso: A produção escrita do gênero *resenha crítica* no Profis-Unicamp", analizan la producción del género reseña crítica, una de las prácticas de literacidades experimentadas por estudiantes del Programa de Formación Interdisciplinaria Superior (ProFIS) de la Unicamp, y su relación con el desarrollo de la escritura en la universidad. Los autores investigan aspectos de la producción de la reseña crítica en el curso universitario, especialmente la movilización de conocimientos relacionados con el género y la inclusión de marcas enunciativas de apreciación en este texto, a través de modalizadores. El corpus está compuesto por ejemplares de reseñas críticas y fue analizado según principios textuales-discursivos. El análisis posibilitó formular hipótesis sobre la transición entre prácticas de literacidad experimentadas por los estudiantes del Programa antes de ingresar a la universidad y aquellas esperadas en la vida académica, lo cual llevó a los autores a

reflexionar sobre posibles propuestas didácticas para mejorar las literacidades académicas de los estudiantes y su desempeño universitario (presente y futuro) en la educación superior.

El artículo “Uma análise comparativa entre artigos de opinião e textos dissertativo-argumentativos produzidos em situação de vestibular”, de autoría de los investigadores Eliana Merlin Deganutti de Barros, Adair Vieira Gonçalves y Vera Lúcia Lopes Cristovão, presenta una comparación entre redacciones producidas por candidatos en concursos de admisión de dos universidades públicas brasileñas que solicitan, en su prueba escrita, la producción de textos de géneros de referencia distintos, pero, textualizados con base en la secuencia argumentativa: la disertación escolar y el artículo de opinión periodístico. El objetivo de la investigación fue averiguar la influencia del género de referencia en la textualización del plan textual de las redacciones. El marco teórico-metodológico es del Interaccionismo Sociodiscursivo. Como resultados, los investigadores verificaron que, a pesar de las similitudes en el plan textual global, las redacciones cuyo referente son las disertaciones escolares se acercan más a las tradiciones de la enseñanza de la producción escrita.

Por último, saliendo de la esfera académica, Ramos y Carvalho, en el artículo “Géneros literarios en teletandem: Experiencias en acciones institucionales y telecolaborativas”, analizan las contribuciones de la inserción del género literario cuento para el desarrollo de una enseñanza de lenguas que enfatice la dimensión simbólica de los intercambios interculturales en el teletandem. Los autores abordan una experiencia entre estudiantes de una universidad brasileña y de una universidad mexicana, reflexionando acerca de prácticas de lectura y discusión de un cuento durante las interacciones. Los resultados indican que los géneros literarios tienen el potencial de fomentar discusiones interculturales constructivas, así como promover el surgimiento de temas más diversos y relacionados con las realidades de los interactuantes. Según los autores, en el teletandem, la literatura se muestra relevante para la promoción de interacciones señaladas por el diálogo entre culturas y por la manifestación de la dimensión simbólica de los intercambios interculturales y del propio sujeto, puesto que, como construcción simbólica, compleja e intensa del lenguaje, contribuye a que los individuos movilicen sus subjetividades e historicidades.

Finalizamos la presentación subrayando el carácter histórico de este dossier, ya que representa la posibilidad de una mayor integración entre los investigadores y lectores latinoamericanos. Este canal de interlocución abierto con el lanzamiento de la RLEE y su circulación en varios países de América del Norte y del Sur tiende a consolidarse considerablemente. Es lo que deseamos: una buena lectura y diálogos productivos.

PRESENTATION. TEXT/DISCURSIVE GENRES: FROM ANALYTICAL APPROACHES TO TEACHABLE DIMENSIONS OF LANGUAGE PRACTICES

Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL/CNPq) | Guest editor | cristova@uel.br

Regina Celi Mendes Pereira (UFPB/CNPq) | Guest editor | reginaceli@cchla.ufpb.br

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.01>

For decades, studies on textual/discursive genres have been anchored in concepts from various perspectives, such as Socio-Rhetorical Criticism, Systemic Functional Linguistics, English/Languages for Specific Purposes, Dialogic Discourse Analysis/Bakhtinian Perspective, Sociodiscursive Interactionism, Critical Genre Analysis, Critical Discourse Analysis, Discourse Analysis, and Text Linguistics. With so many possible approaches, we can state that each School emphasises a specific aspect or element of the proposed idea. Accordingly, sometimes the focus is on didactic devices, sometimes on the procedures for genre analysis advocated by these different perspectives, and other times on the relationship between social activity and genre (system(s)).

The Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura (RLEE) emerges as a relevant and promising platform for disseminating scientific knowledge constructed around the theme of (textual/discursive) genres regarding writing studies.

The Working Group (GT) “Text/Discursive Genres,” which is part of the National Association of Graduate Programs in Linguistics and Literature (ANPOLL) in Brazil, has published extensively on numerous themes involving genre studies. Most of these publications have been in the form of printed books, e-books, and the proceedings of the Symposium on Genre Studies (SIGET), available on the GT’s website <https://gtgeneros.com.br/siget/i-siget/>. Thus, this publication contributes in two ways: by continuing to offer free access to research conducted by GT researchers, and by fostering dialogue with researchers from other Latin American countries and around the world.

In this special issue, the papers address the use of genres in teaching or research, particularly those circulating in academic contexts, tackling contemporary issues such as human and non-human resources, the relationships between language and action, and the relevance of the quality of textual productions for the intended objectives.

The paper “Types of comments in anonymous reviews in the disciplinary area of Linguistics” by Alves Filho and Alves, explores the occluded genre of peer review, given that it is not a public one, but it is essential for validating scientific knowledge through evaluation and approval for publication. The authors analyse evaluative comments from anonymous reviews in four Brazilian linguistics journals to describe and categorise them. The theoretical-methodological framework is based on Rhetorical Genre Studies (RGS) and includes categories of analysis such as

Conceptual, Methodological, Contextual, Metacommunicative, Metastructural, and Technical reviews. This categorisation is particularly pertinent for novice researchers who need to understand the critiques and respond to reviewers' requests. The results highlight the tendency to value the explicit articulation of theoretical aspects, preferably in a specific section, along with an emphasis on linguistic revision of texts.

Regarding the genre of thesis reviews in the field of Applied Linguistics (AL), the paper "The voice of the audience in academic reviews: The role of feedback" by Oliveira and Araújo, discusses the rhetorical dimension of the audience in evaluative/formative feedback. The theoretical foundation combines the Bakhtinian perspective on language studies with New Rhetoric genre approaches and feedback studies. The authors assume that feedback can guide graduate students into their disciplinary culture and consequent belonging to the intended disciplinary community. The documentary research analyses ten reviews produced for theses evaluated in a Research Seminar at a Brazilian public university in 2023. The analysis aimed to recognize the role of the audience through rhetorical resources of logos, pathos, and ethos, as well as the potential of feedbacking. The results indicate the relevance of the academic audience, highlighting the addressed audience's image and the evaluative and formative potential of feedbacking.

Academic genres are also present in the reflections by Pereira and Assis in the paper "Teachers' conceptions of scientific practice: Values, practices, and texts." The authors analyse teachers' conceptions of science, activity, and scientific texts, considering their evaluative dimension. The theoretical approach involves dialogues between epistemology and philosophy of science, studies on scientific practice and development, Sociodiscursive Interactionism (SDI), and Dialogic Discourse Analysis (DDA). The qualitative-interpretative research corpus consists of responses to a Google Forms questionnaire by 46 higher education and/or basic education teachers from different disciplinary cultures (Hyland, 2004). Responses to three questions investigating the scientific nature of activities and texts/discourses produced in their academic formation, as well as texts viewed as most indicative of scientific practice, were analysed. The results reveal the recognition of research as an exemplary scientific activity, the identification of prototypical genres of scientific practice (papers, projects, reports, theses), and the dominance of conceptions linked to the functioning of Exact and Natural Sciences.

In the article "The scientific article in a dialogue between the experienced researcher and the developing researcher: Building resources for action," Bueno, Lousada, and Ferreira advocate the focus on scientific papers research due to the contributions that experienced researchers can provide to novices. The aim is to "investigate the process of producing a scientific paper from the perspective of an experienced researcher," using Sociodiscursive Interactionism, Clinic of Activity, and Activity-centred Ergonomics as theoretical constructs. Data were generated through instruction-to-the-double interviews between pairs of experienced researchers and master's students. Transcripts were analysed based on the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism, examining thematic content, discourse types, and voices. The results present the resources recognised by interviewees as an integral part of scientific paper production, contributing to novice researchers' training.

Carnin, Mendonça, and Neves, in the paper “Academic literacies at Profis-Unicamp: The written production of the *critical review genre*,” analyse the production of the critical review genre, one of the literacy practices experienced by students in the Interdisciplinary Higher Education Program (ProFIS) at Unicamp, and its relation to writing development at the university. The authors investigate aspects of critical review production in an undergraduate course, especially the mobilization of knowledge related to the genre and the inscription of evaluative marks in this text through modalizers. The corpus comprises samples of critical reviews analysed according to textual-discursive principles. The analysis enabled hypotheses about the transition between literacy practices experienced by students before entering university and those expected in academic life, leading the authors to reflect on potential didactic propositions to qualify students’ academic literacies and their current and future university performance.

The paper “A comparative analysis between opinion articles and argumentative-expository texts produced in admission exams situations” by Barros, Gonçalves, and Cristovão presents a comparison between essays produced by candidates for entrance exams at two Brazilian public universities that require the production of texts in distinct reference genres yet based on the argumentative sequence – the school essay and the opinion article. The research aims to verify the influence of the reference genre on the textualisation of the essay's textual plan. The theoretical-methodological basis is Sociodiscursive Interactionism. The results show that, despite similarities in the global textual plan, manuscripts referring to school essays are closer to the traditions of teaching written production.

Lastly, outside the academic sphere, Ramos and Carvalho, in the article “Literary genres in teletandem: Experiences in institutional and telecollaborative actions,” analyse the contributions of incorporating the literary short story genre for developing language teaching that emphasizes the symbolic dimension of intercultural exchanges in teletandem. The authors discuss an experience between students from a Brazilian university and a Mexican one, reflecting on reading and discussing a short story during their interactions. The results indicate that literary genres have the potential to foster constructive intercultural discussions and promote diverse themes related to the interactants’ realities. According to the authors, literature in teletandem is relevant for promoting interactions marked by cultural dialogue and the manifestation of the symbolic dimension of intercultural and individual exchanges, as a complex and intense symbolic construction of language, helping individuals mobilise their subjectivities and histories.

Bringing this introduction to an end, we highlight the historical significance of this issue as it represents the possibility of greater integration between Latin American researchers and readers. This open channel of dialogue with the launch of the RLEE and its circulation in various North and South American countries is likely to consolidate significantly. We wish you a happy reading and productive dialogues.



TIPOS DE COMENTÁRIOS EM PARECERES ANÔNIMOS NA ÁREA DISCIPLINAR DE LINGUÍSTICA

TYPES OF COMMENTS IN ANONYMOUS REVIEWS IN THE DISCIPLINARY AREA OF LINGUISTICS

Francisco Alves Filho | Universidade Federal do Piauí | chicofilhoo@ufpi.edu.br

Lafity dos Santos Alves | Instituto Dom Barreto | lacf2806@gmail.com *

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.02>

Recebido: 07-11-2023 | Aceito: 26-02-2024

RESUMO: O objetivo deste artigo é descrever e categorizar os comentários avaliativos de oitenta pareceres anônimos de quatro periódicos brasileiros da área de linguística. Analisamos trechos com a presença de avaliações, seguindo a categorização de tipos de comentários proposta por Yakhontova (2019). Seguindo uma análise qualitativa, foi possível perceber algumas tendências: valorização dos aspectos teóricos, vistos como uma condição de base indispensável para o processo analítico, acrescida de uma recomendação para a sua explicitação em seção específica do texto (mas quase sempre antes da seção de análises) e grande preocupação com a qualidade textual e linguística dos artigos, o que leva muitos dos pareceristas a assumirem a função de revisores do texto dos artigos, inclusive ocupando-se de detalhes e minúcias, as quais poderiam ser facilmente solucionadas pelos revisores de normas de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Pareceres anônimos, comentários avaliativos, linguística.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es describir y categorizar los comentarios evaluativos de ochenta pareceres anónimos de cuatro periódicos brasileños en el área de linguística. Analizamos fragmentos con la presencia de evaluaciones, según categorización de tipos de comentarios propuesta por Yakhontova (2019). Bajo un análisis cualitativo, fue posible notar algunas tendencias: valoración de los aspectos teóricos vistos como una condición básica indispensable para el proceso analítico y una recomendación para que su exposición esté en sección específica del texto (preferiblemente antes de la sección de análisis) y gran preocupación por la cualidad textual y linguística de

**Para correspondência, dirigir-se a Lafity dos Santos Alves (lacf2806@gmail.com). Núcleo de Pesquisa Cataphora – CCHL
Campus Universitário Ministro Petrônio Portela. Bairro Ininga. Teresina – PI. CEP 64-049550.*

los artículos, lo que lleva a muchos de los evaluadores a hacerse cargo de la función de revisores del texto de los artículos, incluso ocupándose de detalles y minucias, los cuales podrían ser fácilmente resueltos por los revisores de normas de lenguaje.

PALABRAS CLAVE: Pareceres anónimos, comentarios evaluativos, lingüística.

ABSTRACT: The objective of this article is to describe and categorize the evaluative comments of eighty anonymous peer reviews from four Brazilian journals in the field of linguistics. We analyzed excerpts containing evaluative comments, following the categorization of types of comments proposed by Yakhontova (2019). From a qualitative analysis, it was possible to notice, considering the category of comments, some trends: valorization of the theoretical aspects seen as an indispensable basic condition for the analytical process, plus a recommendation for their clarification in a specific section of the text (but almost always before the analysis section) and great concern with the textual and linguistic quality of the articles, which leads many of the reviewers to assume the role of textual corrector, including dealing with details and minutiae, typically handled by language standards editors.

KEYWORDS: Anonymous peer reviews, evaluative comments, linguistics.

INTRODUÇÃO

Os pareceres anônimos para periódicos científicos representam uma forma de validação e certificação da produção do conhecimento científico, pois os cientistas experientes os consideram um importante gênero para o desenvolvimento da ciência, já que a avaliação dada a uma pesquisa é um dos eixos articuladores da produção, divulgação e certificação do conhecimento científico (Davyt & Velho, 2000; Mulluigan et al., 2013; Roy, 2021; Ziman, 1966; Zuckerman & Merton, 1971).

Os pareceres constituem um gênero ocluso, pelo fato de participarem do sistema de gêneros, responsável pela avaliação e publicação de artigos científicos, mas eles não serem divulgados. Gêneros oclusos oferecem suporte ao processo de validação do conhecimento, porém não são públicos, sendo, habitualmente, direcionados a uma audiência específica/particular (Swales, 1996). Essa oclusão acarreta dificuldades de acesso dos membros novatos às formas convencionais de gêneros utilizados por membros experientes de uma comunidade. Por isso, o acesso a exemplares de pareceres pode revelar as crenças e os valores ideológicos dos avaliadores e dos periódicos. Importa considerar, ainda, que a inacessibilidade não é um problema apenas dos interlocutores dos pareceristas, mas destes também, pois o parecer não é objeto de ensino ao longo da formação do pesquisador (Gosden, 2003). Os pareceres anônimos, em face de sua inacessibilidade pública, têm o potencial de fazer com que pesquisadores, principalmente iniciantes, enfrentem a tarefa árdua de elaborar respostas eficazes às críticas e sugestões dos pareceristas. Esse é um processo complexo, já que fatores, tanto socioculturais como de competência pragmático-linguística, são uma exigência presente no momento de revisar um artigo para publicação.

Tendo em vista esse cenário, os objetivos deste artigo são: analisar os tipos de comentários presentes em pareceres anônimos da área de Linguística em quatro periódicos brasileiros, buscando correlacionar os tipos de comentários predominantes com crenças e valores dos pareceristas em relação à qualidade textual e mérito científico de artigos nesta cultura disciplinar.

QUADRO TEÓRICO

GÊNEROS COMO FORMAS DINÂMICAS DE AÇÃO RETÓRICA E ARTEFATOS CULTURAIS

Essa pesquisa insere-se teoricamente nos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), os quais concebem os gêneros como formas dinâmicas de ação retórica em contextos sociais, as quais se adaptam às necessidades pragmáticas e interativas dos sujeitos enquanto investidos em seus papéis sociais (Bazerman, 2005; Devitt, 2004; Miller, 2009). Por isso, é importante a compreensão de que os gêneros são estruturas retóricas dinâmicas manipuláveis, as quais se encontram disponíveis culturalmente, mas que podem ser adaptadas, de modo a atender necessidades contextuais (Berkenkotter & Huckin, 1995, p. 3). Contudo, esse caráter adaptativo requer não um conhecimento de gênero abstrato, mas um saber prático e situado em atividades específicas de disciplinas e campos profissionais. Por esta razão, é que os gêneros, para os ERG, não são apenas tipos textuais com certas estruturas de linguagem, mas ações simbólicas reconhecidas pelos sujeitos (Devitt, 2004), não podendo ser reduzidos a um conjunto de traços textuais, mas devendo incluir: papel dos indivíduos, diferenças de percepção e uso criativo da comunicação (Bazerman, 2005). No caso específico dos pareceres, isso equivale a pensar que aprender a usá-los funciona melhor se os sujeitos se encontram inseridos em disciplinas específicas, conhecem os valores das disciplinas e sabem como agir de acordo com expectativas particulares do contexto. Contudo, o caráter ocluso dos pareceres tende a oferecer dificuldades de acesso ao conhecimento desse gênero.

Para os ERG, os gêneros são “ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes” (Miller, 2009, p. 13), o que chama a atenção para um caráter pragmático, discursivo e coletivo da linguagem humana, ou seja, para as ações de linguagens que se tornam convencionais em contextos que se repetem na vida social. Miller (2009), seguindo a tradição da nova retórica dos EUA, enfatiza o quanto os contextos também passam por convenções e por semiotização. A vinculação entre gêneros e contexto é fundamental para os estudos neste campo e tem claras implicações metodológicas, sendo uma delas o fato de que uma efetiva análise de gêneros requer a explicação de como um gênero é usado num contexto particular.

Outra implicação é que os gêneros “existem” em vários níveis de abstração, do muito amplo ao mais específico (Miller, 2009), de modo que o nível de abstração, no qual um gênero será enquadrado depende do recorte que é feito no contexto. Nessa pesquisa, o gênero é o parecer anônimo de quatro periódicos da área de linguística no Brasil, e não o parecer de todas as áreas, o que equivale a dizer que a apreensão do gênero sob observação depende do “tamanho” do contexto no qual ele se encontra inserido. É também importante considerar a tese de que os gêneros são *artefatos culturais* (Miller, 2009), já que os pareceres anônimos são uma forma de construção, validação e

compartilhamento de conhecimento em áreas disciplinares específicas. Desse modo, para que as pessoas façam o reconhecimento das práticas de linguagem de uma comunidade, elas comumente fazem o reconhecimento das tipificações de uma comunidade para agirem nos ambientes de interação.

CRENÇAS EPISTÊMICAS

As crenças epistêmicas estão relacionadas aos processos cognitivos que habilitam os indivíduos a considerar os critérios, os limites e a certeza do conhecimento, o que implica considerar que a forma como os indivíduos valorizam o conhecimento marca suas crenças sobre o que é importante conhecer numa comunidade e como o conhecimento é obtido e/ou aplicado numa área disciplinar. Essa concepção de crença ajuda a compreender o que se concebe como cultura disciplinar, já que esta influencia e é influenciada pelas crenças sobre o conhecimento em comunidades científicas específicas (Maggioni et al., 2009). Por exemplo, quando falamos de artigo ou de projeto, embora utilizemos um mesmo nome para cada gênero, com funções gerais reconhecíveis, temos formas específicas para descrever/explicar um artigo ou projeto, quando levamos em consideração o que é visto como valor em diferentes áreas do conhecimento (Hofer, 2002).

A compreensão de crenças valoradas é um fator primordial no processo de construção do conhecimento, uma vez que são os profissionais de um campo específico, em um processo de aprendizagem coletiva, que constroem e reconhecem o que será tido como valor na área do conhecimento da qual fazem parte, tendo um papel proeminente, nesse processo, os membros experientes das comunidades profissionais. Assim, alguém que irá fazer parte, como um membro novato, de uma comunidade acadêmica específica não tem forças para modificar o que já foi instituído como valor em uma área do conhecimento. Em geral, a mudança de valores disciplinares depende de fatores sociais e históricos que demandam acordos coletivos tácitos que se configuram ao longo do tempo. Mudanças iniciadas no nível individual, em geral, somente são incorporadas por uma comunidade se um grupo de pesquisadores aderir à crença que subjaz à proposta de mudança e aceitá-la como um novo valor em sua comunidade acadêmica.

A noção de crença é cara para essa pesquisa, visto que os pareceres, por serem *artefatos culturais*, são formulados tendo como fundamento as crenças que os pareceristas manifestam sobre a qualidade textual e o mérito científico dos artigos. Dentre os vários aspectos com potenciais de serem avaliados num artigo (a exemplo de fundamentos teóricos, aspectos metodológicos, resultados, conclusões), os pareceristas tendem a optar por analisar aqueles que consideram mais relevantes segundo suas crenças. Além disso, a decisão por considerar aspectos dos artigos avaliados como positivos ou negativos também decorre do sistema de crenças dos pareceristas.

FUNCIONAMENTO AVALIATIVO DE PARECERES ANÔNIMOS

Na sistemática de avaliação dos periódicos, o número de sujeitos que têm acesso aos pareceres anônimos é bastante limitado, já que os únicos interlocutores do texto do parecer são o(s) autor(es) do artigo avaliado e o(s) editor(es). Ou seja, esse gênero ocluso está no cerne do processo de publicação, desempenhando o papel de um mecanismo comunicativo, que regula o processo de publicação através de uma avaliação (positiva ou negativa). Como

consequência deste processo, o parecer desempenha uma função didática, visto que possibilita aos pesquisadores melhorarem a qualidade de seus artigos (Yakhontova, 2019).

Ao analisar os pareceres anônimos, Yakhontova (2019) aponta três características salientes desse gênero, quais sejam: a) representa uma forma de proteção das áreas disciplinares; b) constitui-se como um documento avaliativo e c) possui um cunho didático. Essas funções diferenciam o parecer anônimo de outros tipos de pareceres que apresentam caráter estritamente ou exclusivamente avaliativo, a exemplo de um parecer de um livro, que traz informações gerais sobre esse tipo de publicação, inclusive fazendo menção a estudos anteriores interligados ao livro divulgado e procura atender a um público bem mais amplo.

A avaliação, as especificidades linguísticas e o teor de criticidade presentes nos pareceres anônimos são influenciados por um conjunto de fatores, dentre eles: a) a intenção do parecerista em apreciar criticamente um artigo submetido para verificar se ele apresenta qualidade e mérito que o torne publicável na área disciplinar na qual o trabalho se insere; b) o *status* do parecerista convidado - como um especialista na área; c) o anonimato de pareceristas e autores durante o processo de revisão (Yakhontova, 2019).

Ao estudar os comentários em pareceres, Paltridge (2015) investigou os mecanismos linguísticos selecionados pelos pareceristas para expressarem suas avaliações sobre um artigo avaliado e descobriu que muitas das alterações exigidas nos documentos analisados são feitas de modo indireto, o que pode ocasionar dificuldades de compreensão das recomendações por autores inexperientes, que desconhecem as crenças, valores e práticas de uma comunidade disciplinar.

Desse modo, os pareceres não são impessoais, porque os discursos dos pareceristas ocupam um lugar de fala a partir de um ponto de vista ancorado em um modo de conceber a ciência em suas áreas disciplinares (Yakhontova, 2019). A autora apresenta evidências disso, ao analisar, comparativamente, 17 pareceres da área de Linguística Aplicada e 17 da área de Matemática e chegar à conclusão de que os pareceres anônimos na área disciplinar de Linguística Aplicada apresentam mais palavras avaliativas e menos formais que a área de Matemática. Contudo, as avaliações na área disciplinar de Matemática são elaboradas com construções mais imperativas que a área de Linguística Aplicada (nesta, faz-se uso de modalizadores do campo da obrigação quando querem expressar alterações que não são sugestivas).

Yakhontova (2019) aponta o parecer anônimo como um dos gêneros mais importantes no processo de publicação e na disseminação de novos conhecimentos, o que a motivou a realizar uma análise comparativa entre áreas disciplinares diferentes. Em sua pesquisa foi observado o uso de mecanismos linguísticos que marcam a presença da avaliação nos pareceres analisados, a partir dos quais foi possível categorizar os comentários em seis tipos: Conceitual, Metodológico, Contextual, Metacomunicativo, Metaestrutural e Técnico. Nossa pesquisa apoiou-se

nessa categorização para buscar explicações para as crenças dos pareceristas da área disciplinar de Linguística no Brasil.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Seguindo uma tradição da pesquisa interpretativa, fundada na ideia de que a realidade é concebida a partir da experiência humana e resulta da interação dos seres humanos com o mundo onde vivem (Crotty, 1998; Richards, 2003), recorreremos a instrumentos variados de coleta de dados: entrevistas com editores, formulários de avaliação dos periódicos, informações sobre os periódicos contidos nos sites e instruções direcionadas a pareceristas e autores. Seguindo Punch (2009), consideramos que os textos escritos fornecem uma rica fonte de informações sobre as atividades, intenções e ideias de seus criadores e que os documentos são uma fonte não-reativa de informações, já que, mesmo após um longo período, não há perigo de alteração no comportamento que os sujeitos investigados tiveram no momento que produziram esses documentos (Godoy, 1995).

A amostra dos pareceres é composta de 80 pareceres anônimos, da área de Linguística, sobre artigos submetidos a periódicos incluídos no sistema Qualis/Capes (quadriênio 2017-2020). O acesso ao *corpus* se deu através do contato por *e-mail* com os editores dos quatro periódicos, tendo sido a escolha dos pareceres feita pelos próprios editores, responsáveis por armazenar e proteger tais documentos. Foram analisados apenas pareceres aprovados com ressalva e condicionados às alterações solicitadas pelos revisores. Tendo em vista os periódicos serem públicos e, considerando a possível identificação dos editores através do acesso ao nome das revistas, os nomes dos periódicos foram codificados como segue: PER_A_B2, PER_B_A4, PER_C_A2 e PER_D_A4. Foram realizadas entrevistas com os editores-chefes dos quatro periódicos listados acima que atuaram no último quadriênio (2017-2020), os quais foram codificados do seguinte modo: EDR_1, EDR_2, EDR_3, EDR_4.

Com vistas à sistematização e categorização dos tipos de comentários, foram analisados trechos com a presença de avaliações, seguindo a categorização de tipos de comentários proposta por Yakhontova (2019), que aliou os estudos retóricos da ESP (Inglês para Fins Específicos) com a LSF (Sistêmico-Funcional), para analisar comparativamente a organização retórica de expressões avaliativas em pareceres da área da Linguística Aplicada e da Matemática. Essa categorização, após análise piloto, sofreu alterações, de modo que alguns tipos de comentários foram adaptados (Contextual-disciplinar, Metacomunicativo, Metaestrutural-genérico e o Analítico-conceitual) e outros foram propostos a partir dos dados desta pesquisa (Teórico-conceitual, Metodológico, Revisão textual e Adequação de linguagem e Contribuição e inovação).

Essa pesquisa tem um caráter exploratório, no sentido de oferecer uma categorização inicial dos tipos de comentários presentes nos pareceres, razão pela qual optou-se por não quantificar os tipos de comentários presentes, mas indicar tendências (sem preocupação comparativa ou quantitativa). O objetivo é indicar os principais tópicos eleitos para os comentários e levantar hipóteses sobre as relações entre esses tópicos e crenças e valores

dos pareceristas. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí, tendo sido aprovada sob o número CAAE: 42108620.6.0000.5214.

CARACTERIZAÇÃO DOS PERIÓDICOS INVESTIGADOS

A partir da análise dos sites dos periódicos e das entrevistas com os editores-chefes, empreendemos uma descrição geral dos periódicos investigados. Os quatro periódicos, que funcionam em formato *on-line*, estão vinculados a Programas de Pós-Graduação de universidades públicas. Além disso, apresentam uma política de livre acesso às publicações, ocorrendo de duas formas alternadas: com números temáticos e temáticas livres.

O mecanismo de revisão é o método tradicional, com autor e parecerista não tendo acesso à identidade um do outro, enquanto a identidade do editor é de todos conhecida durante o processo de avaliação. Os artigos submetidos, após a verificação da adequação à política editorial da revista, são enviados anonimamente a pareceristas especialistas externos à equipe editorial para que seja feita a avaliação do artigo.

Após a avaliação, os pareceristas (geralmente pesquisadores da mesma área do trabalho analisado) compartilham os pareceres com o editor (que avalia se há ou não divergência entre as decisões: aprovar sem ressalvas, reprovar ou aprovar com alterações). Em caso de convergência de opiniões, o editor encaminha os pareceres aos autores para que estes façam as alterações que comumente são solicitadas pelos pareceristas ou que tomem conhecimento da rejeição do artigo. Em caso de dissonância entre os avaliadores, o editor contacta um terceiro avaliador para que se tenha uma tomada de decisão final em relação ao trabalho submetido ao periódico.

Os pareceristas são membros do conselho editorial da revista ou pareceristas *Ad Hoc*, convidados a atuar de modo ocasional sem vínculo permanente com a revista. Graduandos e mestrandos podem submeter seus manuscritos aos periódicos, mas isso deve ser feito em parceria com um doutor.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS COMENTÁRIOS AVALIATIVOS

Nesta seção, analisamos os tipos de comentários realizados pelos pareceristas dos quatro periódicos do *corpus*. Tomamos como referência a categorização previamente elaborada por Yakhontova (2019) e a adaptamos às especificidades do nosso *corpus*, através de acréscimos de novas categorias, da reconceituação de categorias já propostas e da exclusão de outras (Quadro 7).

Quadro 7. Descrição dos tipos de comentários

TIPOS DE COMENTÁRIO	DESCRIÇÃO
	Refere-se a conceitos, categorias de análise, abordagens teóricas e pressupostos teóricos, os quais são analisados tendo em vista sua precisão,

Teórico-conceitual	completude e adequação à pesquisa ou às seções do artigo. Inclui também análise integral da seção de fundamentação teórica e da coerência da posição teórica assumida pelo autor.
Metodológico	Refere-se à abordagem metodológica escolhida, com foco em sua adequação aos objetivos de pesquisa e à teoria. Inclui ainda observações sobre critérios adotados e sobre completude, clareza, especificação e quantificação de informações de cunho metodológico.
Contextual-disciplinar	Foca no posicionamento da pesquisa no contexto de uma área de investigação escolhida; fornece críticas às citações no artigo, no caso de estarem incorretas ou incompletas ou à desatualização das referências; sugere citar outras pesquisas ou recomenda enfatizar o conteúdo desta. Pode ainda apresentar critérios quanto a uma melhor organização da revisão de literatura
Revisão textual e Adequação de linguagem	Refere-se a problemas de ordem gramatical-linguística (pontuação, concordância, regência, ortografia), textual (coesão), lexical, erros de digitação, incluindo críticas a inadequações em relação à norma padrão de linguagem tanto em língua portuguesa quanto em línguas estrangeiras.
Metacomunicativo	Refere-se à comunicação do autor do artigo com seus potenciais leitores; inclui recomendações destinadas a reforçar a eficiência da interação entre o autor e o público.
Metaestrutural-genérico	Crítica a estrutura e a composição do texto revisado e sugere mudanças apropriadas; pode conter requisitos como divisão adicional do texto em subseções, introdução de legendas, e melhoria de visuais e/ou apêndices, além de conexões entre as seções do texto. Contém ainda recomendações para adequação às normas da ABNT e às convenções retóricas de artigos científicos.

Analítico-conceitual	Refere-se às ideias e ao conteúdo, assumidos como de autoria do autor do artigo ou aos quais demonstra clara adesão; pode incluir discordância com as análises, discussões teóricas, interpretações ou conclusões ou acréscimo de informações sobre estes últimos itens; pode conter críticas aos resultados e/ou recomendações sobre como fazer melhorar a investigação.
Contribuição e Inovação	Refere-se às potenciais contribuições da pesquisa tanto em relação ao contexto acadêmico-teórico quanto em relação à sociedade. Foca também no caráter de originalidade ou inovação proposto pela pesquisa, em termos teóricos, metodológicos, analíticos ou aplicados.

Fonte: Adaptado e ampliado a partir de Yakhontova (2019).

COMENTÁRIOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Os comentários teórico-conceituais revelam uma preocupação dos pareceristas em avaliar se: a) há adequação dos conceitos à abordagem teórica do artigo e b) a discussão teórica foi realizada com profundidade. Em outros casos, o parecerista faz uma sugestão, no intuito de resolver um problema de coerência teórica (exemplo 1); já em outros, o parecerista recomenda que os pressupostos teóricos das teorias, na qual se insere a pesquisa, sejam apresentados e discutidos (exemplo 2).

(1) “A sugestão que faço é de que o autor **substitua aplicação por ocorrência da vogal [i] vs. não ocorrência**, pois aplicação pressupõe que ela está sendo inserida via regra fonológica.” (PER_D_A4_PC_7)

(2) “**Do ponto de vista teórico, o texto precisa, além da tipificação das relativas, trazer os pressupostos teóricos assumidos da Sociolinguística Laboviana e da Linguística Histórica**, posto que, já no resumo, diz se fundamentar em ambas as correntes” (PER_D_A4_PC_17)

Em outras situações (exemplo 3), aparece a recomendação de que seja assumida uma única abordagem teórica para apoiar as análises, transparecendo uma concepção de ciência teoricamente purista. Tal concepção purista aparece reforçada (exemplo 4), advertindo contra os riscos de se articular conceitos de correntes teóricas diferentes.

(3) “[...] recomenda-se que o trabalho **assuma uma corrente teórica e a sustente devidamente**” (PER_D_A4_PC_12)

(4) “[...] articular Orlandi e Geraldi para conceituar texto **não é algo sem consequências**, considerando-se que outros conceitos (discurso, sujeito, ideologia) não funcionam à margem, mas se entrelaçam ao que se concebe como texto” (PER_D_A4_PC_12)

Os comentários teórico-conceituais sugerem haver uma crença em relação à necessidade de os artigos exibirem coerência teórica, além de serem vistos como um gênero propício para se discutir, aprofundadamente, questões teóricas, embora isso possa entrar em conflito com a extensão curta dos artigos aceitos para publicação. Aparece também a valoração de uma necessária coesão interna entre aspectos teóricos e analíticos, salientando-se uma relação de condicionamento das análises em relação a conceitos teóricos, os quais deveriam ser antecipadamente discutidos e apresentados ao leitor.

COMENTÁRIOS DE REVISÃO TEXTUAL E ADEQUAÇÃO DE LINGUAGEM

Muitos pareceristas envolvem-se em revisar detalhes ortográficos, sintáticos, erros de digitação, pontuação, concordância e regência, apresentando-se como autênticos revisores do texto (exemplo 5).

(5) “Além disso, há alguns problemas, como: **frases e até períodos desconexos, sem sequenciamento lógico e um dos nomes dos autores estudados encontra-se escrito equivocadamente, a saber ‘Luchesi’**” (PER_D_A4_PC_20)

Foram encontrados casos de avaliação feita apenas ou predominantemente sobre aspectos linguísticos, inexistindo envolvimento em produzir um parecer avaliativo global sobre o artigo, o que serve como um indício de uma concepção do trabalho do parecerista como de um revisor textual-gramatical.

Há casos de comentários de revisão com o parecerista assumindo um papel professoral, como se estivesse corrigindo um texto de um aluno seu (exemplo 6) e o repreendendo indiretamente, em razão de aparentemente desconhecer normas “seminais” de padrões de linguagem.

(6) “A segunda diz respeito à **pontuação** de vários trechos do texto, principalmente em relação ao uso da vírgula, **que é empregada de modo incorreto ao separar termos da oração complementares**, ao emprego da regência verbo-nominal e à **ortografia de verbos monossilábicos terminados em “a” (acentuado) ou em “r” (algo seminal que não deveria ocorrer em um artigo da área de linguagem)**.” (PER_B_A4_PC_7)

Uma prática que chama a atenção é a existência de pareceres em que exclusivamente aspectos referentes à revisão gramatical-textual são avaliados e, em contrapartida, ausência total do conteúdo ou da relação do artigo com a cultura disciplinar (exemplo 7).

(7) “Há necessidade de **revisão de construções sintáticas** (questões de regência e concordância, em poucos casos).” PC_12 (PER_A_B2)

Os comentários de revisão podem ser associados a dois propósitos mais gerais: a) colaborar diretamente como revisor para a melhoria da qualidade textual (caso em que o parecerista já altera o texto original fazendo as correções) e b) restringir-se a avaliar a qualidade gramatical-textual do artigo, de modo geral e inespecífico, mas sem uma atuação como revisor textual. Em suma, foi notado um significativo envolvimento do parecerista em revisar a linguagem dos artigos, ocupando-se, inclusive, de detalhes como ortografia, digitação, inclusive de casos presentes em seções também escritas em língua estrangeira (a exemplo do abstract), mas, em alguns casos, em desequilíbrio com o papel de avaliador crítico do mérito científico da pesquisa.

COMENTÁRIOS CONTEXTUAL-DISCIPLINARES

Nessa modalidade, o foco de avaliação recai principalmente sobre a indicação de algo ausente no texto, mas que deveria/poderia ser contemplado, incidindo sobre: inclusão de obras, de citação específica e de referência para respaldar afirmações; e incremento de mais atenção/aprofundamento em relação a uma dada obra. Ao adotar essas práticas, o parecerista age como um *gatekeeper* da área disciplinar de linguística e de suas subáreas específicas (exemplo 8, no qual o parecerista sugere a adoção de uma perspectiva teórica de um autor específico).

Comentários nesta modalidade são realizados pragmaticamente de vários modos, como sugestão (exemplo 8), como recomendação obrigatória (exemplo 9) ou como pergunta retórica (exemplo 10).

(8) - “Em termos teóricos, **para maior aprofundamento, sugere-se a obra Escritos de Linguística Geral (Saussure)**, tendo em vista que, neste livro, especificamente em - “Nota sobre o discurso”, a discussão se encaminha para a noção de discurso.” (PER_A_B2_PC_1)

(9) “**É preciso considerar** na revisão bibliográfica alguns dos muitos estudos sobre a variação tu/você no português brasileiro numa perspectiva histórica [...] (**ver** os muitos estudos diacrônicos sobre o tema, e, em especial, Lopes et al (2018)” (PER_D_A4_PC_5)

(10) “ No referencial teórico **por que Bakhtin não eh mencionado?**” (PER_C_A2_PC_14)

Ocorre de as sugestões adotarem um tom polido com o uso de verbo na forma condicional (“*se interessaria*”, no exemplo 11), sem prescrição direta para adoção do que está sendo recomendado e recorrendo a uma argumentação sugestiva para convencer o autor a adotar uma outra abordagem. Entretanto, caberia avaliar ainda a viabilidade da adoção de uma nova abordagem a ser incluída numa pesquisa já realizada e considerando o exíguo tempo para reenviar o artigo refeito. Parece ser o caso de o parecerista agir como um orientador, tendo em mente um trabalho em processo e não o resultado de uma pesquisa já realizada.

(11) “3. Acho que, **do ponto de vista teórico, você também se interessaria pela abordagem de BROWN, CHUMAKINA & CORBETT (2012) – Canonical Morphology and Syntax**. É uma forma mais interessante de lidar com parâmetros tipológicos, como DOM, que pode se manifestar de formas

muito diferentes entre as línguas. No fundo é uma nova forma de lidar com o problema da correspondência de Comrie. **Os resultados deles são muito promissores**” (PER_D_A4_PC_10)

A recomendação em relação à leitura de títulos mais específicos (exemplo 12) ampara-se na diferenciação entre referências específicas para artigos e para trabalhos escolares de disciplinas. Ao apresentar uma explicação em relação a qual tipo de bibliografia é considerada recomendada para artigo na área de letras, o parecerista instaura uma relação pedagógica com um presumido autor-estudante, ainda supostamente desconhecedor do tipo de bibliografia apropriada para artigos científicos.

(12) “Compreendo que para algumas áreas é comum o uso de títulos genéricos para as seções de um artigo como Fundamentação teórica, Metodologia etc. No entanto, na área de letras, esse emprego é mais comum em trabalhos a serem entregues para professores em suas disciplinas do que em artigos publicados. **Considero mais interessante o uso de títulos mais específicos para o estudo realizado e que permitam ao leitor um vislumbre da pesquisa.**” (PER_D_A4_PC_3)

Ocorre também de haver recomendação de inclusão de referências bibliográficas para oferecer respaldo a citações ou ideias presentes no artigo (exemplo 13), havendo, no caso, o pressuposto de que faltaria ao autor do artigo autoridade científica para assumir a autoria de uma asserção. Faz-se relevante refletir neste caso se: trata de uma afirmação consensual na área disciplinar e já apropriada coletivamente, caso em que se poderia dispensar o uso de referências ou se é o caso de uma afirmação associada especificamente a um autor ou pouco difundida ou bem recente e pouco consensual, situação mais apropriada para a exigência de uma referência. A afirmativa “*escrita é considerada uma forma de linguagem secundária*” tende mais para o primeiro caso, encontrando ressonância teórica em diversas correntes teóricas. Uma hipótese para explicar este tipo de comando pode ser relacionado ao tipo de interlocutor presumido na interação instaurada pelo parecer: considerando-se que o autor do artigo é tipicamente um estudante inexperiente em pesquisa científica, o parecerista assume o papel de professor experiente e age para recomendar ao hipotético autor-aluno que seja cauteloso com suas afirmações e busque, na maioria das vezes, fazer afirmações, sobretudo, de natureza teórica, amparado em outras fontes.

(13) “2. No item 1, 4º. Parágrafo: **citar referência para respaldar a asserção** “ser falante nativo não é competência suficiente para ser bom professor de línguas”. ” (PER_B_A4_PC_3)

COMENTÁRIOS ANALÍTICO-CONCEPTUAIS

Nos dados, comumente, aparecem críticas ao modo como os autores fazem as análises e as conclusões, as quais são consideradas inadequadas em razão de: ignorarem explicações já consagradas na área (exemplo 14); não fazerem extrapolação para explicitar sentidos implícitos (exemplo 15); apresentarem-se de modo superficial, genérico e obscuro (exemplos 16 e 17). Valorizam-se análises que apresentam profundidade, explicitude e precisão.

(14) “(4) a afirmação de que o pronome tu pertence à norma padrão **me parece inadequada**, [...] **(Ver discussão sobre norma em muitas publicações recentes de Carlos Faraco);**”
(PER_D_A4_PC_5)

(15) “[...] há determinados momentos que **a análise não consegue extrapolar essa descrição e deixar evidente o discurso que se apresenta de modo implícito nas imagens e nas estruturas linguísticas**. É necessário que o(a)autor(a) **deixe explícito no texto** os discursos e os efeitos que essas construções linguísticas e as imagens geram na sociedade” (PER_D_A4_PC_1)

(16) “[...] Embora o autor busque fazer a relação com a escrita, **a abordagem deste último aspecto é muito superficial**. O autor menciona as dificuldades do trabalho do professor, mas **isso é feito também de forma muito genérica**.” (PER_D_A4_PC_18)

(17) “**Falta clareza** na exposição da referida análise, talvez devido a **várias passagens confusas**, ”
(PER_A_B2_PC_16)

Mostrou-se comum os pareceristas avaliarem como os resultados foram discutidos, como se chegou a eles e como são articulados com outras informações do artigo. Críticas incidem ainda sobre a pouca ênfase conferida aos resultados na seção de análises e de conclusões e sobre a baixa qualidade retórica nessas seções. Em comentários sobre as conclusões do artigo, houve críticas à construção baseada em paráfrases de pressupostos teóricos e à ausência de uma aplicação crítica da teoria. Relacionamos tais avaliações à crença de que os artigos precisam apresentar conclusões que contenham discussões em relação à implicação dos resultados com vistas a contribuir para o avanço do conhecimento.

Também ocorreu de pareceristas avaliarem negativamente a ausência de tipos de informações consideradas obrigatórias ou relevantes, a exemplo de resultados da pesquisa (exemplo 18) e do posicionamento autoral do pesquisador (exemplo 19). Assim sendo, transparece a crença/valor de que as ideias de outrem, na esfera acadêmico-científica, precisam ser reelaboradas de forma autoral, de modo a revelar apropriação das ideias e o posicionamento do autor citante.

(18) “Quais os **resultados** da pesquisa?” (PER_C_A2_PC_14)

(19) “Acho que o autor do artigo se utiliza de muitas citações diretas tanto curtas dentro dos parágrafos quanto longas recuadas ao longo do texto **o que dificulta se perceber a voz autoral**.”
(PER_B_A4_PC_5)

Também ocorreram comentários observando como foi desenvolvida a relação entre teoria e análise/discussão de resultados. Tais críticas mantêm relação com a crença/valor de que análises e discussão de resultados ou ideias necessitam estar amparadas em um arcabouço teórico previamente discutido no artigo e, por outro lado, que os

princípios teóricos e analíticos discutidos no artigo não sejam desprezados no momento das análises. Aparecem, também, críticas a um modo de estabelecer relações entre o arcabouço teórico e os dados, o qual se reduz a apenas acomodar os dados à teoria, contrariando uma expectativa de que os modelos teóricos sejam usados para explicar a complexidade dos dados (exemplo 20).

(20) “Da maneira que se apresenta, parece que o/a autor/a deseja apenas acomodar os dados em um arcabouço teórico e o que se espera, na verdade, é o contrário: que os modelos possam explicar a variabilidade dos dados.” (PER_D_A4_PC_7)

Neste tipo de comentário, os pareceristas agem para zelar pela qualidade da pesquisa divulgada e pela necessidade de os artigos contribuírem para o avanço do conhecimento nas áreas disciplinares, mantendo relação direta com a avaliação do mérito da pesquisa pelo fato de ter como escopo principal as análises feitas no artigo em sua relação com a base teórica.

COMENTÁRIOS METODOLÓGICOS

Em casos com artigos que não contêm uma seção específica de metodologia, ocorrem comentários (exemplo 21), recomendando a inclusão de uma seção específica de cunho metodológico, com o objetivo de informar, com precisão, critérios, categorias analíticas e formas de tratamento dos dados.

(21) “[...] **o texto carece de uma seção de metodologia para que questões como as seguintes fiquem claras:** 1) qual a distribuição temporal dos textos no século analisado? 2) textos produzidos no início do século possuem a mesma sintaxe do fenômeno que os do final do século? [...]” (PER_D_A4_PC_17)

Em artigos contendo seção própria para metodologia, as críticas comumente indicam falta de clareza e objetividade, além de reportarem a ausência de informações consideradas importantes: indicação dos dados; instrumentos de análise; critérios de escolha e perfil dos participantes e *corpus*; procedimentos de realização de experimento (exemplo 22).

(22) “Da maneira como está apresentado, o artigo deixa dúvidas em relação a diferentes aspectos, tais como: Em relação aos participantes, **qual o critério de escolha dos mesmos e quantos se tornaram participantes efetivos? Como exatamente o experimento foi realizado?**” (PER_A_B2_PC_21)

O elogio sobre o detalhamento do percurso metodológico usado e a apresentação de critérios para seleção do *corpus* (exemplo 23) traduz bem a crença/valor em relação ao caráter detalhista da seção de metodologia.

(23) “No que se refere ao recorte metodológico, destaco que o texto faz um **bom detalhamento** sobre o caminho trilhado durante o estudo e, ainda, **apresenta os critérios utilizados para selecionar o corpus analisado**” (PER_D_A4_PC_1)

Mostrou-se comum solicitar a inclusão de informações ausentes através de perguntas, as quais podem, pragmaticamente, serem compreendidas como um tipo de repreensão a uma falha no plano informacional e no atendimento a expectativas sobre as convenções genéricas de artigos. A presença de críticas e solicitações focadas numa diversidade de informações consideradas ausentes no artigo sugere haver a adesão à crença/valor de que um artigo precisa apresentar de modo completo e detalhado os dados que informam como a investigação foi realizada. Contudo, a própria ausência destas informações nos artigos pode ser interpretada como havendo, da parte de autores, uma percepção diferente, a qual não mostra adesão à valorização de uma redação detalhada, clara e densamente informativa. Estas ausências de informações consideradas essenciais podem levar a dois possíveis cenários: num caso, tratar-se-iam de artigos escritos por autores inexperientes e desconhecedores de convenções amplamente acordadas entre pesquisadores experientes; alternativamente, poder-se-ia supor que a ausência de detalhes metodológicos decorreria de uma crença de parte dos pesquisadores da comunidade de linguística no Brasil que não considera relevante tal detalhamento.

COMENTÁRIOS SOBRE CONTRIBUIÇÃO E INOVAÇÃO

Uma das formas mais comuns desse tipo de comentário dá-se pelo reconhecimento da relevância da temática para a própria área disciplinar (Exemplos 24 e 25), amparando-se na crença de que os objetos de pesquisa considerados relevantes num dado momento são definidos pela coletividade dos que integram uma área disciplinar. Em outros casos, o reconhecimento do ineditismo/novidade incide numa percepção de que a temática inclui a abordagem de “conceitos recentes” e resulta da integração de teorias ligadas a abordagens diferentes (exemplo 26).

(24) “O trabalho é **bastante importante** na medida em que descreve uma língua que desafia o que se conhece sobre a tipologia de DOM. **Esse tipo de descrição é muito valioso para a linguística teórica e a tipologia linguística.**” (PER_D_A4_PC_10).

(25) “**O artigo é muito original quanto ao tema[...].**” (PER_B_A4_PC_16)

(26) “**O artigo mostra ineditismo por tratar de conceitos recentes acerca dos gêneros do discurso** (evidenciar a desgenerização nas crenças de professores de línguas em formação, compor um análise integrando as teorias de Bakhtin e Vigotski).” (PER_B_A4_PC_20)

Críticas negativas em relação ao quesito inovação/ineditismo incidiram sobre falta de clareza em relação à contribuição do estudo, ao não se tomar por parâmetro pesquisas anteriores (exemplo 27). Subjaz a este comentário a crença de que a qualidade e mérito de um artigo precisam ser referendados pela comparação com estudos anteriores, de modo a ser possível destacar uma novidade relativa.

(27) “1. Apesar de uma tentativa em apresentar o que poderia ser próximo ao “estado da arte”, o(a) autor(a) **não deixa claro qual a contribuição de seu estudo e como este se diferencia exatamente dos que já foram realizados.**” (PER_A_B2_PC_21)

Os comentários de tipo *contribuição e inovação* centraram-se, predominantemente, em relação ao reconhecimento da relevância da temática para a área disciplinar. Também ocorreu o reconhecimento da contribuição do artigo em termos de aplicação e compreensão de um fenômeno. A análise global sugere não haver valores bem consensuais sobre a própria relevância de avaliar a contribuição e inovação dos artigos bem como sobre possíveis critérios para tal avaliação.

COMENTÁRIOS METAESTRUTURAL-GENÉRICOS

Nesta tipologia, ocorreram críticas às escolhas retóricas vistas como inadequadas às convenções do gênero, pelo fato de serem típicas de ensaios teóricos e propagandas (Exemplos 28 e 29). Contudo, e surpreendentemente, o parecerista entende que o artigo (mesmo no formato de propaganda) pode ser aceito.

(28) “A metodologia não está clara. **O texto é primordialmente um ensaio teórico.**”
(PER_A_B2_PC_4)

(29) “**O artigo precisa ser caracterizado mais como científico, passa a impressão que é propaganda de um produto digital**, mas com algumas correções, poderia ser publicado”
(PER_C_A2_PC_14)

29

Há comentários criticando o fato de o texto não apresentar características e funções de um artigo, como: mistura de conceitos, tom prescritivo e confusão entre procedimentos didáticos e análise de dados. Este tipo de comentário é interessante por revelar uma crença/valor em relação àquilo que caracteriza este gênero: a) apresentação de conceitos teóricos de modo claro, evitando que conceitos diferentes sejam vistos indistintamente; b) adoção de um tom reflexivo, provisório, cauteloso e c) discernimento entre procedimentos de análise e sugestões de práticas didáticas.

O resumo foi uma seção bastante criticada, em geral, por não apresentar todas as informações consideradas essenciais. Nos casos em que os resumos foram considerados adequados, elogiou-se o fato de serem compreensivos, concisos e refletirem o conteúdo abordado, além de indicarem o problema e os objetivos da pesquisa. Em relação à introdução, apareceram sugestões para contemplar, já na introdução do artigo, aspectos teóricos e temas centrais, além do esclarecimento sobre qual será a organização global do texto.

Mostrou-se bem significativa a solicitação para adequação da estrutura textual às normas do periódico e da ABNT. A principal adequação referiu-se ao modo de citar referências e ao desencontro entre referências mencionadas no corpo do texto e não listadas na seção de referências.

Em relação à estrutura e organização textual, uma crença/valor que se manifesta é a importância da conexão entre as seções do texto, com pareceres recomendando que sejam feitas ligações entre as seções, evitando que fiquem desconexas entre si, o que sugere uma valoração em relação à coesividade entre parágrafos.

Também aparece uma recomendação de consulta à normatização da revista para uma revisão cuidadosa, com a justificativa de que “É preciso consultar a normatização da revista para uma revisão cuidadosa” (PER_B_B2_PC_16). Tais justificativas levam a pensar que estes pareceristas têm como leitor presumido um jovem pesquisador, já que o conhecimento contido nas justificativas é basilar na esfera acadêmica e apenas pessoas que acabaram de ingressar no mundo acadêmico desconheciam tal informação. Entretanto, se um parecerista decide fazer esse tipo de afirmativa provavelmente deduziu, pelos tipos de problemas estruturais presentes no artigo, que o autor do artigo é um recém-ingresso no campo e que, portanto, ainda não conhece regras básicas.

Os comentários de tipo Metaestrutural-genérico centraram-se em dois focos: a) convenções genéricas que diferenciam os artigos de outros gêneros e b) convenções retóricas de seções específicas, com preferência por observar resumo, introdução e referências/citações. A julgar pela presença de comentários em relação às referências e citações, parece haver certo desconhecimento (ou desvalorização), da parte dos autores, em relação às normas para uso de referências em artigos. Isso motivou uma atitude pedagógica de pareceristas no sentido de repreender, em tom professoral, as inadequações presentes nos artigos.

COMENTÁRIOS METACOMUNICATIVOS

Problemas de comunicação entre o autor e o potencial leitor são vistos como decorrendo de “*explicações endógenas*” (exemplo 30). Tais críticas podem ser interpretadas como uma sugestão para que sejam realizadas modificações nas explicações de modo a ser possível uma comunicação com leitores exógenos. É interessante o fato de esta crítica/recomendação transparecer uma concepção do leitor presumido de artigos como não-especialistas quando o modo de circulação de artigos tende a apontar para uma interação com pesquisadores especialistas interessados em temas subespecializados.

(30) “[...]há algumas partes em que **as explicações são tão endógenas, que se torna inacessíveis àqueles que não estão a par do arcabouço teórico utilizado e da bibliografia mencionada.**”
(PER_C_A2_PC_6)

Preocupados com o sucesso da comunicação com os potenciais leitores dos artigos, pareceristas solicitam que informações consideradas importantes sejam antecipadas para as partes iniciais dos textos de modo que o leitor não tenha dificuldade de compreensão, quando aparecerem nas seções de análise (exemplo 31), evitando prejuízos no percurso da leitura.

(31) “[...] sugiro que o(a) autor(a) **apresente as informações de maneira que dê a resposta ao leitor antes que o mesmo sinta a necessidade de buscá-la.**” (PER_A_B2_PC_21)

Uma tendência no uso de comentários metacomunicativos foram as sugestões para os autores anteciparem explicações para que o leitor compreenda o quanto antes certos aspectos do texto, bem como a recomendação para um ajuste da comunicação entre pesquisadores e leitores, através da apresentação de exemplos e de explicações contextuais que o leitor desconheceria.

ANÁLISE GLOBAL DOS TIPOS DE COMENTÁRIOS

As análises dos comentários indicaram que os pareceres tematizam uma multiplicidade de aspectos, de diferentes naturezas: teórica, metodológica, analítica, interacional e linguístico-gramatical. Tal diversidade é decorrente da própria natureza multifacetada de artigos científicos, os quais reúnem e inter-relacionam diferentes informações de uma pesquisa científica, e indica que os pareceristas prestam atenção à complexidade temática dos artigos.

Os oito tipos de comentários, aqui categorizados, podem ser reunidos em três grupos: primeiro, os de tipo Teórico-conceitual, Metodológico e Analítico-conceitual, os quais contemplam aspectos conteudísticos e temáticos, identificados na materialidade dos artigos. Os comentários analítico-conceituais caracterizaram-se por conter muitas críticas ao modo como as análises foram feitas e a como se articulam com a sustentação teórica, apontando ausências consideradas inaceitáveis. Esse modo de avaliar pode ser relacionado à crença de que os pressupostos teóricos não apenas são considerados imprescindíveis a uma pesquisa, mas precisam ser explicados no texto do artigo, não contando com o conhecimento teórico prévio dos leitores. Outra tendência encontrada foi a sugestão/recomendação de aprofundamento conceitual, o que sugere uma concepção de artigo científico como um gênero com marcantes características teóricas, a despeito das normas de publicação não possibilitarem extensão suficiente para tal aprofundamento.

Um segundo grupo engloba os comentários de tipo Revisão textual/adequação de linguagem e Metaestrutural-genérico, que se ocupam do aspecto formal dos textos e as funções do gênero. Observamos pareceristas agindo como autênticos revisores de texto, o que indica o quão valorizam a qualidade textual. Contudo, o que pode ser problematizado é o fato de haver pareceres que observaram apenas a qualidade textual, com total ignorância de aspectos ligados ao mérito da pesquisa. No caso dos comentários Metaestruturais-genéricos, é interessante observar que a recomendação de acréscimos sinaliza a existência de expectativas e convenções genéricas sendo controladas pelos pesquisadores experientes.

O terceiro grupo inclui os tipos Contextual-disciplinar, Metacomunicativo e Contribuição e inovação, os quais contemplam aspectos que dizem respeito à relação do artigo com aspectos extratextuais e contextuais (leitores, área disciplinar e sociedade em geral).

Embora não tenhamos realizado uma análise quantitativa dos tipos de comentários do ponto de vista interativo-pragmático, observamos que os pareceres interpelam os autores do artigo das seguintes formas: elogiando, criticando, sugerindo e recomendando. No geral, houve poucos elogios, principalmente enaltecendo a relevância temática e sua adequação às expectativas da área disciplinar. Críticas apareceram recorrentemente e incidem sobre

os diversos aspectos dos artigos, notadamente em relação à qualidade textual e ao arcabouço teórico. Em relação ao binômio sugerir ou recomendar, tende a haver preferência por sugestões indicadas muitas vezes explicitamente como opcionais. Nota-se o uso de um tom bastante polido nas sugestões e recomendações, o que parece decorrer da busca por evitar uma avaliação que possa soar como autoritária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises aqui empreendidas reforçam a tese dos ERGs de que os gêneros são formas dinâmicas de ação retórica em contextos sociais específicos (Bazerman, 2005; Devitt, 2004; Miller, 2009), tendo em vista que os pareceres, em seu conjunto, apresentaram tanto variação nas estruturas textuais (variação na extensão dos textos), no conteúdo (escolhas diferentes em relação aos tópicos do comentário), quanto nas funções comunicativas (variação entre criticar, sugerir, recomendar). Os pareceres foram usados como estruturas retóricas dinâmicas manipuláveis (Berkenkotter & Huckin, 1995) sobretudo para se ajustarem às crenças sobre qualidade textual e mérito científico, tendo em vista haver pareceres tanto com foco exclusivo na revisão textual e gramatical, ignorando todos os outros aspectos, como pareceres ignorando a qualidade textual e centrando-se em aspectos de conteúdo ou metacomunicativos.

As análises trazem evidências em relação à presença de diversas crenças/valores dos pareceristas sobre o artigo científico: a) importância de explícita conexão entre o conteúdo das seções do texto decorrente de uma valoração em relação à macrocoesividade do texto; b) concepção do papel do parecerista como de revisor textual e gramatical do artigo; c) necessidade de adoção de uma inequívoca coerência teórica ao longo do artigo, atrelada à importância da discussão, com certa profundidade, de conceitos teóricos; d) importância de as ideias teóricas de outros autores serem reelaboradas e apropriadas, de modo a revelar um posicionamento do autor citante; e) necessidade de as análises e discussão de resultados/ideias se ampararem em fundamentos teóricos previamente discutidos no artigo e, em contrapartida, que os princípios teóricos e analíticos sejam efetivamente e integralmente contemplados nas análises e f) valoração do caráter detalhista da seção de metodologia.

É importante ressaltar que essas crenças não são consensuais em todo o *corpus* analisado, havendo mesmo casos, em que as concepções são divergentes entre si, como é o caso de se valorizar temas já em pauta numa área disciplinar ou priorizar temas ainda pouco explorados. Em face disso, o grupo de pareceristas de linguística responsáveis pelos pareceres, aqui analisados, pode ser caracterizado como um grupo heterogêneo e pouco consensual em termos de crenças/valores sobre qualidade textual e mérito científico de artigos. Uma das evidências disso é que a análise de comentários de tipo contribuição e inovação sugere não haver valores bem consensuais sobre a própria relevância de avaliar a contribuição e inovação dos artigos, tendo em vista haver pareceres que não se ocupam deste aspecto.

Os dados dessa pesquisa exemplificam bem a ideia de que as práticas letradas acadêmicas incluem implícitos, desacordos e divergências em relação a quais são as formas de comunicação esperadas (Zavala, 2011), como pode ser exemplificado pela falta de consenso em relação ao papel da fundamentação teórica, havendo duas tendências:

uma que considera a necessidade de a teoria possuir mais proeminência e ser discutida de modo explícito, e outra que acredita que as análises/resultados devem ocupar lugar central com a teoria, ocupando um pano de fundo e podendo ser tomada como um conhecimento pressuposto e partilhado na comunidade de leitores. Para alguns pareceristas, o foco principal para a avaliação dos artigos reside na qualidade textual; para outros, importa prioritariamente a qualidade e coerência das análises; para outros, revela-se como central a adequação e precisão da discussão teórica.

REFERÊNCIAS

- Bazerman, C. (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.
- Berkenkotter, C. Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition, culture, power*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage Publications.
- Davyt, A., & Velho, L. (2000). A avaliação da ciência e a revisão por pares: passado e presente. Como será o futuro? *História, Ciências e Saúde – Manguinhos*, 7(1), 93–116. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702000000200005>
- Devitt, A. (2004). *Writing Genre*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20–29. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>
- Gosden, H. (2003). Why not give the full story?: Functions of referees' comments in peer reviews of scientific research papers. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(2), 87–101. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00037-1](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00037-1)
- Hofer, B. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In: B. Hofer & P. Pintrich (Eds.). *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maggioni, L., Vansledright, B., & Alexander, P. (2009). Walking on the borders: a measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187–214. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214>
- Miller, C. R. (2009). Gênero como ação social. In: A. P. Dionísio & J. Hoffnagel (Eds.) *Gênero textual, agência e tecnologia* (pp. 21–41). São Paulo: Editora Parábola.
- Mulligan, A., Raphael, E., & Hall, L. (2013). Peer review in changing world: An international study measuring the attitudes of researchers. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(1), 132–161. <https://doi.org/10.1002/asi.22798>

- Paltridge, B. (2015). Referees' comments on submissions to peer-reviewed journals: when is a suggestion not a suggestion? *Studies in Higher Education*, 40(1), 106–122. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.818641>
- Punch, K. F. (2009). *Introduction to research methods in education*. London: Sage Publications.
- Roy, S. C. (2021). Peer review process - its history and evolution. *Science and Culture*, 87(36), 36–44.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan.
- Swales, J. M. (1996). Occluded genres in the academy: the case of submission letter. In: E. Ventola & A. Mauranen (Eds.). *Academic writing: intercultural and textual issues* (pp. 45–58). Amsterdam: John Benjamins.
- Yakhontova, T. (2019). “The authors have wasted their time...”: Genre features and language of anonymous peer reviews. *Topics in Linguistics*, 20(2), 67–89. <https://doi.org/10.2478/topling-2019-0010>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(1), 52–66.
- Ziman, J. (1996). *O conhecimento confiável: Uma exploração dos fundamentos para a crença na ciência*. Campinas: Papirus.
- Zuckerman, H., & Merton, R. K. (1971). Patterns of evaluation in science: institutionalization, structure and functions of the referee system. *Minerva*, 9(1), 66–100. <https://doi.org/10.1007/BF01553188>

SOBRE OS AUTORES:

Francisco Alves Filho é doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular do curso de Letras Vernáculas e da Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador do Núcleo de Pesquisa CATAPHORA (UFPI).

Lafity dos Santos Alves é doutora em Linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora de Leitura e Análise Linguística do Instituto Dom Barreto (IDB). Membro do Núcleo de Pesquisa CATAPHORA (UFPI).



A VOZ DA AUDIÊNCIA EM PARECERES ACADÊMICOS: O PAPEL DO FEEDBACK

THE VOICE OF THE AUDIENCE IN ACADEMIC REVIEWS: THE ROLE OF FEEDBACK

Maria do Socorro Oliveira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | maria.socorro@ufrn.br*

Antonia Dilamar Araújo | Universidade Estadual do Ceará | dilamar.araujo@uece.br

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.03>

Recebido: 05-11-2023 | Aceito: 07-03-2024

RESUMO: Este estudo objetiva discutir a dimensão retórica audiência sob a lente de feedbacks avaliativos/formativos emitidos por pesquisadores(as) situados no papel de pareceristas de teses em construção na área de Linguística Aplicada (LA). Teoricamente, o trabalho se fundamenta nas contribuições dos estudos de linguagem de vertente bakhtiniana, nas abordagens de gêneros textuais filiadas à nova retórica e nas reflexões sobre práticas de feedback. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa-interpretativista, de natureza documental. A análise apoia-se em dados provenientes de 10 pareceres acadêmicos produzidos por experts da área de LA em um Seminário de Pesquisa desenvolvido em uma universidade pública brasileira, em 2023. A análise dos dados aponta para a importância do papel da audiência acadêmica e para o potencial didático dos feedbacks avaliativos/formativos, configurados como formas de controle institucional da escrita acadêmica e possibilidades de se promover o acesso à cultura disciplinar e o despertar do gênero tese pelos pós-graduandos(as) em LA.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual, voz acadêmica, audiência, parecer acadêmico, feedback.

RESUMEN: Este estudio discute la dimensión retórica audiencia a través de la lente de los comentarios evaluativos/formativos emitidos por investigadores en el rol de revisores de tesis en construcción en la Lingüística Aplicada (LA). Teóricamente, se basa en los estudios de la lengua bajtiniana, en los abordajes de géneros textuales afiliados a la nueva retórica y reflexiones sobre las prácticas de retroalimentación. Metodológicamente la investigación es cualitativa-interpretativa, de carácter documental. El análisis se basa en datos de 10 dictámenes

**Para correspondência, dirigir-se a Maria do Socorro Oliveira (maria.socorro@ufrn.br). Rua Presbítero Porfirio Gomes da Silva, n. 1568, apto 501 – Bairro Capim Macio – Natal – RN 59082-420.*

académicos producidos por expertos del área en un Seminario de Investigación realizado en una universidad pública brasileña, en 2023. El análisis apunta a la importancia del papel de la audiencia académica y el potencial didáctico de los comentarios evaluativos/formativos, configurado como formas de control institucional de la escritura académica y posibilidades de promover el acceso a la cultura disciplinar y el despertar del género tesis por parte de estudiantes de posgrado en LA.

PALABRAS CLAVE: Género textual, voz académica, audiencia, dictamen académico, comentarios.

ABSTRACT: This study aims to discuss the rhetorical audience dimension through the lens of evaluative/educational feedback given by researchers in the role of theses reviewers in the area of Applied Linguistics (AL). Theoretically, the work is based on the contributions of bakhtinian language studies, in the approaches to text genres affiliated with new rhetoric, and reflections on feedback practices. Methodologically, the research is qualitative-interpretative, documentary in nature. The analysis is based on data collected from 10 academic reviews produced by experts in the AL area for a Research Seminar held at a Brazilian public university, in 2023. Data analysis points to the importance of the role of the academic audience and the didactic potential of evaluative/educational feedback, configured as forms of institutional control of academic writing and possibilities of promoting access to disciplinary culture and the awakening of postgraduate students for the thesis in AL.

KEYWORDS: Genre, academic voice, audience, academic review, feedback.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a questão dos gêneros textuais¹ tem chamado à atenção de pesquisadores(as) de todo o mundo nas mais variadas instâncias de pesquisa e ensino. Esse interesse pelos processos de socialização e apropriação das práticas de leitura e escrita na universidade justifica-se em razão da própria natureza do texto acadêmico, marcado por processos de hegemonia linguística e de formas de poder e, em razão disso, caracterizado por complexas convenções linguísticas e retóricas, nem sempre transparentes no espaço acadêmico, as quais dificultam o acesso, a distribuição e o domínio do discurso acadêmico no campo científico.

Essa problemática não apenas delinea as razões por que tem crescido o número de pesquisas voltadas para a escrita acadêmica, mas também aponta para necessidade e relevância de se continuar investindo nesse campo de

¹ Embora compreendamos que utilizar os termos gênero textual e/ou gênero discursivo implique um determinado enquadramento epistemológico, aqui assumimos que o gênero é sempre constituído por duas faces: a do texto e a do discurso, o que significa dizer que não há gênero sem texto nem gênero sem discurso. São duas partes inseparáveis e constitutivas desse objeto. Em vista disso, neste trabalho, vamos assumir a designação “gênero textual” e não “gênero discursivo”. A escolha de uma ou outra adjetivação (textual ou discursivo) parece-nos, conforme os propósitos aqui considerados, não trazer problemas de compreensão nem de aplicação ao construto.

investigação, caso se tenha em mente otimizar a qualidade da produção científica na universidade no que refere não apenas ao fazer ciência, mas ao dizer a ciência.

Com vistas a esse propósito, a universidade tem propiciado uma série de ações curriculares: cursos, disciplinas, seminários, processos de tutoria e criação de comitês de avaliação, as quais permitem o engajamento dos(as) pós-graduandos(as) com membros da comunidade discursiva em que esses(as) se inserem, a fim de que possam ter acesso e se apropriar das formas de agir e dizer científicas que regulam as comunidades disciplinares a que os(as) pós-graduandos(as) pretendem pertencer.

É nessa direção que elegemos como objeto de estudo a dimensão retórica audiência, discutida à luz de *feedbacks*² avaliativos emitidos por pareceristas situados no papel de leitores de teses em construção na área de Linguística Aplicada (LA), em pareceres acadêmicos. Com vistas a esse ponto de reflexão, três questões guiam a nossa análise: 1) Que tipos de *feedback* são oferecidos por pareceristas na condição de audiência ou leitores de teses em andamento na área de LA? 2) Qual é o papel dessa audiência no despertar do gênero tese pelos(as) pós-graduandos(as) dessa área de conhecimento? e 3) Qual a importância dos *feedbacks* fornecidos por pareceristas na arguição de teses na área de LA?

Esses pareceres constituem-se neste estudo como um recurso institucional utilizado para fins avaliativos, mas também formativos no sentido de que não só cumprem a função de conferir um grau de adequação/aceitação ou não ao texto (tese) produzido por pós-graduandos(as) em processo de formação. Os *feedbacks* dos(as) pareceristas constituem-se em uma voz acadêmica, institucional, que pode facilitar a inserção dos pós-graduandos(as) em uma determinada cultura disciplinar³, permitindo-lhes se apropriarem do discurso científico e, conseqüentemente, tornarem-se membros da comunidade disciplinar⁴ almejada.

Teoricamente, este artigo fundamenta-se nos estudos de linguagem de vertente bakhtiniana (Bakhtin, 2000), nas abordagens de gêneros textuais filiadas à nova retórica (Bazerman, 2005, 2006; Berkenkotter & Huckin, 1995; Devitt et al., 2004; Ede & Lunsford, 1984; Giltrow, 2002; Hyland, 2004; Johns et al., 2006) e nas reflexões sobre as práticas de *feedback* (Chong & Lin, 2023; Hyland, 2001). Metodologicamente, o estudo é qualitativo-interpretativista (Moita Lopes, 1994) de natureza documental (Lakatos & Marconi, 2003). A análise apoia-se em dados provenientes de 10

² Embora na língua inglesa, o termo ‘*feedback*’ seja um substantivo incontável (somente usado no singular), em português brasileiro, a referida palavra foi incorporada ao uso da língua, sendo amplamente aceita e utilizada na sua forma plural. Em razão disso, o emprego do termo no plural, ‘*feedbacks*’, é comum e reconhecido.

³ O conceito de ‘cultura disciplinar’ é entendido por Hyland (2004, p. 11) como “formas consensuadas de consumir, negociar e comunicar o conhecimento na universidade”.

⁴ Berkenkotter e Huckin (1995, p. 4) acentuam que “o conhecimento sobre os gêneros é transmitido através de um processo de aculturação”, à medida que os aprendizes se tornam socializados com as formas específicas de comunicar o conhecimento em cada comunidade disciplinar.

pareceres acadêmicos produzidos por experts da Área de LA em um Seminário de Pesquisa desenvolvido em universidade pública brasileira, em 2023.

A discussão em foco organiza-se em quatro (4) momentos discursivos. Trazemos, inicialmente, uma conceptualização teórica acerca da questão das práticas de escrita e leitura desenvolvidas na universidade (os gêneros textuais), incluindo na reflexão os conceitos de audiência, voz acadêmica e feedback. Em seguida, apresentamos a abordagem metodológica utilizada no estudo, a caracterização do contexto e dos colaboradores da pesquisa e os procedimentos de geração de dados. Passamos, então, à análise e à interpretação dos dados, tendo como chave de análise a performance da audiência que representa uma voz acadêmica, expressa em feedbacks emitidos em pareceres acadêmicos produzidos na área de LA. Concluímos, apresentando algumas contribuições apontadas pelo estudo que destacam os tipos de feedback usados por pareceristas de teses em andamento na área de LA, o papel dessa audiência no que se refere ao despertar desse gênero pelos(as) pós-graduandos(as) em LA e o potencial de suas ações discursivas (os feedbacks) como possibilidades de se apontar formas de dizer e fazer científicas que carregam validação e autoridade institucional no campo dos estudos da linguagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em virtude dos desafios impostos pela universalização do conhecimento nas universidades e, em função desse estímulo, a importância de processos de intervenção escritural, as discussões sobre a escrita acadêmica têm-se inserido nas agendas de pesquisa de vários estudiosos, constituindo-se como um vigoroso campo científico na área de LA.

Há, por assim dizer, uma grande pressão para que alunos de centros de educação superior otimizem, em termos de qualidade, a sua produção científica, o que requer da comunidade acadêmica um esforço hercúleo para adequar essa produção aos níveis de excelência impostos pelos Programas de Pós-graduação.

Essa exigência aponta para a importância e a implementação de atividades curriculares (processos de tutoria, comitês de avaliação e seminários de pesquisa) e pedagógicas (oficinas de letramento avaliativo, revisões em pares) as quais se voltam para o desenvolvimento da metaconsciência linguística dos(as) pós-graduandos(as), especificamente no que diz respeito ao gênero tese.

Para tratar dessa questão, faz-se necessário, que se discutam, de início, diferentes aspectos que marcam o processo de escrituração de teses no contexto da universidade (normas, práticas, representações, redes de saberes e ideologias) e, nesse sentido, questões de gêneros textuais e recursos de avaliação.

Gêneros em Rede: o Parecer Acadêmico

Como as atividades de produção e recepção do conhecimento na escrita acadêmica são mediadas pelos gêneros em textos, é importante trabalhar essas práticas textuais, considerando-se o sistema de atividades (Bazerman, 2005)

que integra o fazer acadêmico de alunos e professores em determinadas comunidades disciplinares no contexto da universidade.

Nesse sentido, faz-se necessário olhar os gêneros não como formas descoladas do contexto, mas “como respostas retóricas e reflexos das culturas e de situações imediatas nas quais eles são usados” (Reiff, 2006, p. 240, como citado em John et al., 2006). De fato, os gêneros são entidades presas a particulares recursos de normatização e regimes de controle os quais regulam as práticas textuais de determinados domínios discursivos.

O caráter relacional da constituição do gênero dá-se, porém, não apenas no que diz respeito à sua vinculação com as diversas situações de uso da linguagem, mas também no que concerne à relação de um gênero com outros gêneros, ou seja, os gêneros dão-se sempre em resposta a outro gênero na vida real (Bazerman, 2006). Existem não de forma autônoma e isolada, mas em rede, em agrupamentos, em que cada gênero ocorre ou formata-se a partir da natureza e orientação de outro gênero.

Por exemplo, uma tese, na sua construção, resulta de uma cadeia de gêneros que contribuem para a sua organização: resumo, introdução, artigos, diálogos, entre outros. É também orientada por metagêneros (Giltrow, 2002), que normatizam a sua organização textual (documentos oficiais [ABNT], manuais de metodologia científica, tutoriais e pareceres) e atribuem ao texto valor de verdade e aceitabilidade.

No caso do ‘parecer acadêmico’, trata-se de um gênero textual produzido em resposta a um relatório de pesquisa (tese) que precisa ser analisado, comentado e avaliado, também conforme certos critérios postos a priori em outros gêneros de caráter parametrizador, como resoluções oficiais, templates, diretrizes de Programas de Pós-graduação (formulários e questionários). Essas exigências retóricas que caracterizam o gênero revelam que a sua produção está à mercê de critérios de validade, acordos embutidos nas diferentes comunidades discursivas e critérios de aceitabilidade ou não negociados institucionalmente.

Embora se entenda que os gêneros possuem uma estrutura dual: forma e função, caracterizada por inúmeros dimensões (linguística, cognitiva e retórica) e por diferentes critérios definidores (p. ex., situacionalidade, pertencimento a uma comunidade, propósito comunicativo, papel dos interlocutores), interessa-nos, neste ponto da discussão, salientar o valor funcional do gênero em estudo – o parecer acadêmico.

Sua função maior reside no seu propósito comunicativo (Swales, 1990)⁵ que consiste em oferecer comentários, explicações e diretrizes para adequar o gênero tese aos critérios de aceitabilidade e validade científica eleitos por uma comunidade disciplinar específica. Caracteriza-se, desse modo, como um gênero de caráter avaliativo.

⁵ Segundo a concepção original de Swales (1990), o conceito de propósito comunicativo é um critério definidor relevante na constituição do gênero. Para o autor, “esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados de uma comunidade discursiva original e, desse modo, passam a constituir a razão subjacente ao gênero” (Swales, 1990, p. 58). A partir desses

Audiência como Voz Acadêmica

Esse caráter enredado do gênero situa-se também na relação entre o produtor do gênero (neste caso, o autor da tese) e a audiência (Ede & Lunsford, 1984), seja invocada/imaginada (possível público leitor) ou real, endereçada para fins específicos (p. ex., orientador, examinadores em bancas e pareceristas). Nesse caminho de mão dupla, que se instaura entre o escritor e o destinatário, a noção de audiência, seja no sentido individual ou no coletivo do termo (leitor(es/as) x comunidades discursivas e disciplinares), invoca sempre um imaginário social – conjunto de crenças, expectativas e atitudes – a ser reconhecido como elemento crucial em qualquer situação retórica.

Na situação retórica ‘emissão de parecer’, por exemplo, a audiência deixa de ser essa figura invocada e passa a ser um leitor endereçado cuja função é cumprir o papel de responder ao texto do(a) pós-graduando(a), oferecendo retornos importantes para a tomada de consciência pelo(a) pós-graduando(a) dessa exigência retórica na composição de uma tese e para o entendimento da natureza da construção do conhecimento em um campo disciplinar específico.

Além desses aspectos, é importante que se tenha em mente o papel institucional dessa audiência cujos posicionamentos se marcam por meio de recursos linguísticos e retóricos. A audiência representa uma voz acadêmica cujo dizer sustenta padrões de qualidade e condutas éticas na investigação acadêmica. Representa uma voz⁶ (Bakhtin, 1979/2000) não apenas de controle institucional – um guardião de território de pesquisa (gatekeeping) –, mas também de assistência e alinhamento na tarefa institucional de formar pesquisadores(as) (Yakhontova, 2019).

Feedbacks Avaliativos e Formativos

A compreensão do caráter responsivo⁷ da linguagem (Bakhtin, 1979/2000), além de trazer à tona a importância da audiência no despertar dos gêneros, contribui, também, para evidenciar o potencial que os feedbacks do(a) leitor(a) propiciam nesse processo de conscientização da linguagem.

Organizados na forma de explicações, diretrizes, sugestões, pedidos de esclarecimento e recomendações, esses feedbacks, normalmente, carregam um tom avaliativo, embora cumpram, também, uma função didática, formativa

objetivos comuns partilhados por membros de uma comunidade, o gênero se organiza estruturalmente, mantendo o foco em uma determinada ação retórica.

⁶ Conforme Bakhtin (2000, p. 353), “uma atitude fecunda com a língua exclui a palavra separada da voz, a palavra da pessoa. Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas”. Nesse sentido, a palavra do parecerista não é uma enunciação individual. Ela representa uma voz social, impregnada e sancionada por outras vozes presentes no mundo social. É pelo recurso da voz que os pareceristas marcam posições que revelam a ideologia da vida acadêmica.

⁷ Ao afirmar que “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se um locutor”, Bakhtin (2000, p. 290) destaca um princípio fundamental da linguagem: a responsividade, correspondente à ideia de que a compreensão de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. O ato de responsividade coloca o locutor numa posição discursiva ativa, tornando-o capaz de concordar, discordar, completar e avaliar a comunicação discursiva, sempre em sintonia com as condições de produção do enunciado. Assumir uma atitude responsiva ativa na condição de leitor (parecerista) de uma tese significa expressar um juízo de valor, uma reação/resposta a um discurso escrito, oferecendo ao interlocutor/destinatário (pós-graduando) uma contrapalavra determinada pela situação social. Os feedbacks, nesse sentido, têm um caráter responsivo.

(Chong & Lin, 2023). Esse processo regulador estaria direcionado para um ideal de padronização – aquilo que se poderia designar como uma ‘boa’ tese em uma área específica. Assim, além de evidenciarem diretrizes para o estudo, voltadas para o texto e para o autor (Yakhontova, 2019), esses feedbacks denunciam também quem é essa audiência, o que se mostra na forma como são escriturados os pareceres: marcas de estilo/logos, sentimentos/pathos e identidade/ethos (Devitt et al., 2004).

Esses feedbacks evidenciariam, cremos, critérios de avaliação oclusos (Hyland, 2001) no processo apreciativo operado por pareceristas em situação de exame de teses e dissertações (também de artigos em processo de submissão editorial). É nessa direção que são analisados os pareceres que constituem os dados deste estudo.

METODOLOGIA

Metodologicamente, este estudo é de natureza qualitativa-interpretativista (Moita Lopes, 1994), constituindo-se em uma abordagem documental⁸. A análise limita-se ao recurso de uma leitura atenta e sistemática do corpus, constituído por dez (10) pareceres acadêmicos, organizado, inicialmente, em um quadro geral que evidenciou os traços linguísticos selecionados pelos(as) pareceristas nas apreciações feitas a nove (9) teses em andamento, o que nos permitiu inferir certos posicionamentos discursivos utilizados por esses(as) leitores(as) nesse tipo de apreciação institucional. Essas teses foram submetidas por pós-graduandos(as) matriculados na disciplina ‘Seminário de Teses’, ofertada no semestre 2023.1, em um Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada de uma universidade pública brasileira.

Por razões éticas, a identidade profissional dos(as) pareceristas foi preservada, bem como a dos(as) pós-graduandos(as) cujas teses foram avaliadas. Em função da confidencialidade dos dados, os pareceres analisados receberam os códigos PI e PE, correspondentes a Parecerista Interno e Externo à instituição. Tivemos cinco Pareceres Internos e cinco Pareceres Externos. Ainda com vistas a essa razão, os(as) pareceristas e os(as) autores(as) das teses em andamento concederam permissão para usarmos as informações dos 10 pareceres para análise e interpretação. Em relação à avaliação, os(as) pareceristas receberam do programa de pós-graduação, a cópia da tese em formato PDF e um formulário com um roteiro constituído de sete descritores e cinco orientações para elaboração dos pareceres acadêmicos.

Tendo como categoria central de discussão a noção de audiência, vista à luz dos feedbacks emitidos pelos(as) pareceristas, a análise dos dados foi dividida em dois momentos. Primeiramente, analisamos as apreciações feitas pelos(as) pareceristas na qualidade de leitores(as) das teses submetidas para qualificação. Nesse momento, categorizamos essas apreciações feitas, conforme exame das marcas lexicais apontadas nos comentários dos(as)

⁸ Pesquisa documental – consiste em um tipo de pesquisa que utiliza informações de fontes primárias (Lakatos & Marconi, 2003), isto é, dados documentais que ainda não sofreram tratamento analítico, tais como: registros estatísticos, relatórios governamentais, jornais, cartas, revistas, pareceres, arquivos escolares, fotografias, entre outros materiais escritos ou de outra ordem os quais assegurem uma análise criteriosa e rigorosa.

pareceristas no corpus. A seguir, analisamos a imagem (self) da audiência endereçada, os(as) pareceristas, a partir de recursos retóricos da ordem do logos, pathos e ethos. Pela análise procedida, tivemos a expectativa de apontar: 1) o papel da audiência endereçada no processo de qualificação das teses e 2) o potencial dos feedbacks oferecidos para a conscientização pelos acadêmicos dos recursos linguísticos e retóricos que regulam o gênero tese e das marcações ideológicas que se escondem na voz institucional da audiência acadêmica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DOS PARECERES DE TESES EM ANDAMENTO NA ÁREA DE LINGUÍSTICA APLICADA

Nesta seção, interessa-nos discutir o agir discursivo de pareceristas de teses em andamento, na condição de audiência endereçada, à luz dos feedbacks (apreciações) por eles expressos em pareceres acadêmicos da área de LA. A análise dessa figura retórica tem como foco de atenção dois eixos: os posicionamentos apreciativos e diretivos (o que) da audiência endereçada e a imagem (identidade) por ela construída (quem), via recursos semântico-pragmáticos.

Após uma leitura cuidadosa e sistemática do corpus, delineamos diferentes categorias de feedbacks que emergiram do nosso olhar. Passamos a apresentá-las na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1. *Categorias de feedbacks avaliativos*

1 Audiência: posicionamentos apreciativos e diretivos (O QUE é apreciado)
1.1 Apreciação positiva
1.2 Apreciação negativa
1.2.1 Aspecto conceptual
1.2.2 Aspecto metodológico
1.2.3 Aspecto estrutural/organizacional
1.2.4 Aspecto técnico
1.2.5 Aspecto formal
1.3 Apreciação didática
2 Audiência: imagem/identidade (QUEM aprecia)
2.1 Logos – aspectos linguísticos
2.2 Pathos – sentimentos
2.3 Ethos – construção de imagem

Antes de iniciarmos a discussão do conteúdo dessas apreciações, identificamos nos pareceres uma atitude de agradecimento por parte da audiência por ter sido convidado(a) a ler e avaliar a tese (Ex. 1). A audiência, também,

apresenta um resumo geral da tese em suas diferentes partes, informando o que já foi realizado e o que ainda falta, por ser um texto em construção (Ex. 2).

(1) Primeiramente gostaria de agradecer à doutoranda xxxxx pela oportunidade de ler e avaliar sua tese em andamento, (...) pela confiança atribuída para a realização deste parecer (PE5, p. 1).

(2) A tese em andamento de xxxx tem como título xxxx. Apresenta como objetivo geral: averiguar de que forma uma proposta de práticas... (PI2, p. 1).

Audiência: posicionamentos apreciativos e diretivos (O QUE é apreciado)

O primeiro bloco de posicionamentos apreciativos e diretivos tem como objetivo avaliar o conteúdo das teses de forma positiva e/ou negativa. Nesse bloco, a audiência apresenta juízos de valor acerca das informações apresentadas na tese, avaliando se elas estão coerentes ou não, segundo as práticas acadêmicas da comunidade discursiva da área, o que é feito por meio de marcas linguísticas e discursivas. Por questão de análise, apresentamos as apreciações separadamente em duas categorias: apreciação positiva e apreciação negativa.

Apreciação positiva

A apreciação positiva caracteriza-se pela expressão e uso de marcadores linguísticos e discursivos: adjetivos e advérbios qualificadores de sentido positivo, verbos performativos e epistêmicos e pronomes de primeira pessoa do singular, avaliando o texto da tese de forma geral e comentando sobre suas partes como: o resumo, o sumário, a introdução, os objetivos, o referencial teórico, a metodologia e as análises preliminares.

Os dados dos pareceres nos mostram que, ao comentar o conteúdo das diferentes partes da tese, a audiência endereçada (pareceristas) adota posições ‘interacionais’ e ‘avaliativas’ (Hyland, 2004), para revelar seu ponto de vista e a relação que ela mantém com o conhecimento tratado no estudo (tema da tese) e com os seus leitores (doutorando(a), orientador(a) e professores(as) da disciplina), por meio de marcadores que qualificam positivamente o texto da tese, projetando, com isso, credibilidade e comprometimento. Esse ponto de vista é manifestado, na maioria dos casos, pelos advérbios “bem” e “muito” os quais enfatizam verbos, como em: bem escrito, muito bem atualizado e, por adjetivos, como em: redação primorosa, interessante tessitura teórica.

Apreciação negativa

Nesse tipo de apreciação, a audiência entende que é também necessário apontar as apreciações negativas, ao perceber que o texto da tese lida ainda apresenta lacunas de diferentes tipos, tais como: conceptual, metodológica, estrutural/organizacional, aspectos técnicos e aspectos formais de linguagem, fornecendo, assim, feedbacks críticos, como forma de colaboração para o aprimoramento do texto lido.

Aspecto conceptual

No quesito conceptual, a audiência, ao atender a um dos aspectos sugeridos pelo roteiro avaliativo da disciplina, oferece feedbacks avaliativos negativos por meio de comentários críticos sobre as ideias e o conteúdo da tese lida,

sobre a falta de diálogo entre os referenciais teóricos e as análises, podendo incluir discordância com o(a) autor(a) em relação às conclusões ou interpretações, como pode ser observado nos seguintes exemplos:

(3) Acredito que deve haver um melhor diálogo, entretanto, da fundamentação com as categorias de análise escolhidas pela doutoranda (...) (PI3, p. 2).

(4) O doutorando expõe muitos conceitos e noções de Bakhtin e do Círculo, ..., mas desenvolve pouco a sua análise e interpretação como pesquisador; (...) (PE3, p. 3).

As evidências linguísticas e discursivas nos exemplos (3) *Acredito que deve haver um melhor diálogo, entretanto, da fundamentação com as categorias de análise escolhidas...* e (4) *O doutorando expõe muitos conceitos e noções de Bakhtin e do Círculo, mas desenvolve pouco a sua análise e interpretação...*, deixam claro que o foco do feedback da audiência reside, especialmente, na falta de clareza dos conceitos, na falta de diálogo entre os referenciais teóricos e as categorias de análise e na lacuna de não evidenciar a importância dos conceitos para uma determinada teoria. Os comentários críticos da audiência têm a função de chamar à atenção dos(as) autores(as)-aprendizes sobre a necessidade de reverem os problemas conceituais, aspecto muito importante para auxiliar nas análises do *corpus* da tese.

Aspecto metodológico

Outra categoria de feedbacks avaliativos negativos diz respeito ao aspecto metodológico das teses. Aqui, a audiência fornece comentários críticos relacionados ao tipo de pesquisa e à abordagem selecionada, à validade dos métodos, aos procedimentos de geração de dados e às definições e aos usos de terminologia e fórmulas adotadas na pesquisa, como se pode verificar nos exemplos a seguir:

(5) Uma sugestão talvez seja situar a discussão nos eixos que você já propõe ao explicar etnograficamente como as questões de pesquisa foram se modificando no desenrolar da experiência (...) (PE4, p. 4).

(6) No que se refere à descrição do contexto de pesquisa (seção 3.3), sugiro um melhor detalhamento das informações (p. 3). Creio que este quadro 4 esteja mais de acordo com a seção de procedimentos de geração de dados, ou figure nos anexos (PE5, p. 3).

Nos elementos discursivos e linguísticos usados nos exemplos (5) e (6), *uma sugestão talvez seja situar...*, *sugiro um melhor detalhamento das informações...*, apresentados em diferentes formatos (sugestão, opinião), está implícita uma crítica por parte da audiência, voz acadêmica de autoridade e experiência em fazer pesquisa, sobre aspectos metodológicos mencionados na tese. A crítica suave é expressa por meio de expressões de cortesia, modalizadores (talvez seja situar a discussão...) e verbos performativos e epistêmicos (*sugiro*, *creio*). É um recurso que tem a função de apontar as inadequações terminológicas, detalhar as modificações relativas às questões de pesquisa do estudo e questionar a falta de informações suficientes sobre o contexto da pesquisa. A audiência se mostra “capaz de se fazer

entender como sujeito situado” (Blommaert, 2005, p. 222) no contexto acadêmico, ao utilizar seu conhecimento no sentido de colaborar com os(as) autores(as) para tornar o texto da tese mais compreensível.

Aspecto estrutural/organizacional

Em seus feedbacks avaliativos negativos, a audiência oferece comentários críticos sobre aspectos relacionados à estrutura e composição do texto revisado e sugere mudanças apropriadas para dar maior clareza ao texto. Esse tipo de feedback pode conter requisitos como a divisão adicional do texto em subseções, introdução de legendas e melhoria de recursos visuais e/ou apêndices, mudança de posição de quadro/tabela. Exemplos:

(7) Acho que trazer o programa da disciplina na seção de apêndices/anexos *seria bem interessante* e enriqueceria o trabalho (PI4, p. 3).

(8) Acho que o quadro 1 (p. 26) não é quadro e sim tabela. Veja se não pode reorganizá-lo de modo que a explicação ganhe maior destaque (...). Também acho que este quadro *merece ser mais bem explorado* (...) (PI1, p. 5).

Embora a tese, como gênero acadêmico, tenha uma estrutura normatizada e convencionalizada pela comunidade acadêmica, nesses exemplos, percebe-se, claramente, que o feedback crítico da audiência tem como foco maior a organização das informações relacionadas aos procedimentos metodológicos, a organização das seções e subseções (ex. 7), a organização de quadros e tabelas (ex. 8) por meio do uso de elementos linguísticos negativos (*não, nem*), de verbos epistêmicos (*acho*), e de expressões modalizadoras (*seria bem interessante, merece ser mais bem explorado*). Essas intervenções revelam o papel da voz acadêmica institucional no cuidado de conscientizar os(as) autores(as) da tese sobre as lacunas e, ao mesmo tempo, de apresentar sugestões e opiniões de como o problema pode ser solucionado, mantendo, assim, o padrão exigido pela comunidade acadêmica.

Aspecto técnico

Esse aspecto é importante na escrita acadêmica porque se refere aos comentários críticos do(a) parecerista, relacionados ao uso da normatização da ABNT, adotada e reconhecida pela comunidade acadêmica brasileira para a elaboração de textos acadêmicos, incluindo a tese. Na amostra analisada, poucas foram as recorrências desse tipo de feedback avaliativo, apresentando-se estas sempre na parte final dos pareceres. Exemplos:

(9) No último caso, sugiro verificar *normatização da ABNT* quanto às citações longas (vide páginas 11 e 25, por exemplo, com citações acima de 3 linhas no corpo do texto) e (...) (PE1, p.2).

(10) A tese deve ser ajustada às normas previstas no *Manual de Normalização da xxxx*, condição essencial, após a defesa de tese (...) (PI5, p. 3).

Nos exemplos (9) e (10) pela repetição de termos como *normatização da ABNT* ou *Manual de Normalização da xxxx*, a audiência acadêmica chama à atenção dos(as) autores(as) para a observância das normas técnicas de construção

de tese, principalmente no que diz respeito às citações curtas e longas, para que o texto corresponda às normas estabelecidas pela comunidade disciplinar.

Aspecto formal

Os feedbacks avaliativos negativos relacionados aos aspectos formais também foram fonte de preocupação da audiência. Referem-se aos erros lexicais, gramaticais e de pontuação, erros em cálculos e fórmulas, formulações malsucedidas, repetições e erros de digitação desnecessários, como podemos observar nos exemplos abaixo.

(11) Embora no geral o trabalho se apresenta adequado aos aspectos formais[...] há questões de forma (frases truncadas, erros de pontuação, acentuação, repetições de verbos, períodos longos); formatação (modo de referências, citações); (...) (PI1, p. 3).

(12) Com vistas à versão final da tese, recomendo que o texto passe por uma revisão cuidadosa com relação aos aspectos linguísticos (crase; palavras repetidas; pontuação) e formais (PE1, p. 2).

Apreciação didática

A apreciação didática refere-se ao feedback avaliativo em que a audiência acadêmica oferece sugestões e recomendações utilizando o seu conhecimento da área de estudo da tese, no sentido de colaborar para a boa condução final do trabalho. Esses feedbacks têm uma função mais formativa e didática e incluem indicações de referências de outros estudos na mesma área, além de contribuições para melhorar a qualidade do texto. Alguns exemplos dessa categoria são:

(13) Neste ponto, *faço* uma observação que pode contribuir para qualidade da textualização da análise: é preciso organizar as enunciações tanto na seção de descrição dos dados, quanto na seção de análise propriamente dita (PI2, p. 3).

(14) Penso que a pesquisadora pode deixar aparecer mais a sua voz, seus posicionamentos, suas reflexões, eventuais críticas etc. (PI4, p. 4).

Os exemplos (13) e (14) revelam esta última estratégia apreciativa didática em que a audiência acadêmica, por meio de verbos como *faço* (uma observação) e *penso*, usados em primeira pessoa do singular, ensina o(a) autor(a) da tese como ele(a) deve obter a qualidade de seu texto. Como leitor, avaliador e membro reconhecido da comunidade discursiva, o(a) parecerista oferece, no final do parecer, uma última contribuição ao autor, na forma de considerações e sugestões para auxiliá-lo na condução final do seu trabalho investigativo e, dessa forma, legitimar a sua tese.

É perceptível que, ao fornecer os feedbacks de natureza apreciativa, observados e identificados no corpus desta pesquisa, a audiência acadêmica parece construir uma identidade e uma imagem de si mesmo, como uma persona humana, cortês e colaborativa que auxilia os(as) autores(as)-aprendizes a perceberem os problemas na construção de suas teses e a desenvolverem a competência escritora. Na próxima seção, tratamos mais detalhadamente da construção da imagem e da identidade da audiência acadêmica.

Audiência: Imagem/identidade (QUEM aprecia)

Se há marcas do discurso da audiência que respondem ao texto, ao autor e ao contexto na forma de apreciações positivas, negativas e didáticas – o QUE a audiência diz (aprecia) nos pareceres em resposta às teses –, conforme analisado na seção anterior, há outras que refratam a própria imagem da audiência ou a sua identidade (QUEM é a audiência), manifestando-se por meio de escolhas lexicais e/ou estilísticas que caracterizam apelos retóricos – *logos*, *pathos* e *ethos* – da situação comunicativa (Devitt et al., 2004).

Logos – aspectos linguísticos

Nesse movimento do *que* para o *quem*, a audiência faz uso de categorias pronominais, nominais, adjetivais, verbais, adverbiais, marcadores dêiticos e outros recursos pragmáticos para marcar o processo de interlocução, uma vez que toda essa seleção discursiva tem em vista uma audiência potencial, graças à natureza dialógica da linguagem (Bakhtin, 2000).

No que diz respeito ao pronome e a seus alternativos lexicais, observa-se no corpus a presença proeminente⁹ do pronome em primeira pessoa – *eu* (ocluso), *minha*. Esse recurso dêitico marca o *status* do(a) parecerista como *expert* na área, habilitado e legitimado pela comunidade disciplinar para avaliar e julgar a tese. O ‘*Eu*’ na qualidade de *revisor* representa as vozes oriundas da vida universitária, constituindo-se em uma *voz acadêmica* que assume a responsabilidade e a autoridade de garantir o padrão de qualidade do produto científico construído e submetido a seu julgamento. Observe-se em:

(15) Ainda no escopo das referências teóricas, *sugiro* um melhor diálogo entre as citações e seu texto. A voz da teoria deve “conversar” com seu texto e não simplesmente estar nele para dar credibilidade (PE5, p. 3).

(16) *Minha* sugestão é que as seções 2 e 3 sejam relacionadas com a temática de sua pesquisa, assim como foi feito na seção 4 (PI1, p. 4).

À dupla indexicalidade, denotada na relação interpessoal *Eu* e *aquele que revisa* (leitor), cujo papel é apreciar o texto sob juízo, somam-se outros pares interativos: ‘*Eu*’ e o ‘*autor*’, ‘*Eu*’ e a ‘*tese*’ e ‘*Eu*’ e o ‘*leitor*’ os quais mostram o valor intersubjetivo do pronome e as suas variadas formas de endereçamento. Vejam-se as ocorrências:

(17) *Aproveito* a possibilidade de contribuir para o *seu* aprimoramento com algumas sugestões: (PE3, p. 4)

⁹ Embora não tenhamos efetuado um tratamento estatístico dos dados em análise, foi possível verificar por meio de uma leitura atenta e sistemática a presença marcante de certos itens lexicais bem como a limitada ocorrência de outros, o que nos permitiu fazer determinadas inferências.

(18) *Faço* considerações mais pontuais com relação aos aspectos de cunho teórico-metodológico para que a *tese* chegue a bom termo (PE1, p. 3).

(19) *Acredito*, ainda, que o doutorando deveria informar ao *leitor* para que a descrição e a classificação dos gestos pedagógicos servem dentro do âmbito dos estudos no qual sua pesquisa se encontra (PE3, p. 4).

Nos exemplos (17), o pronome ‘*Eu*’ (ocluso) se endereça ao ‘*autor*’ da tese. O(A) parecerista, ao prever esse par, centra a sua atenção não nele próprio, mas na figura do(a) autor(a). Nesses termos, a contribuição do(a) leitor(a) destina-se à qualificação profissional do(a) pós-graduando(a) ou chama à atenção de competências que este já possui, apresentando, por isso, um caráter didático. No exemplo (18), a apreciação do(a) parecerista desloca-se para o objeto de análise, a ‘*tese*’. Valoriza, nesse sentido, a necessidade de este documento científico “chegar a bom termo”, isto é, atender aos parâmetros científicos esperados pela academia. No exemplo (19), o endereçado é o ‘*leitor*’. O(A) parecerista posiciona-se frente à importância de o(a) doutorando(a) “*informar ao leitor*” certos aspectos da pesquisa. É para este par que o(a) leitor(a) dirige a apreciação (crença) que faz.

Além do uso de primeira pessoa do singular, o(a) parecerista utiliza-se, também, da primeira pessoa do plural, como em:

(20) ...o doutorando, a nosso ver, realiza um estudo inovador e singular ao propor uma análise do gesto pedagógico... (PE3, p. 2).

48

Ao recorrer à primeira pessoa do plural (ex. 20), atitude acompanhada por um recurso parentético, o(a) parecerista assume um *tom menos categórico* (preservação da sua imagem como avaliador e cuidado ético para com o outro frente ao(à) doutorando(a), mas também um ‘*lugar coletivo*’, na medida em que tenta apoiar-se em argumento que pode favorecer a comunidade disciplinar “*um estudo inovador e singular... do gesto pedagógico*”, para justificar o seu dizer.

Também faz uso, de maneira esporádica, da terceira pessoa. Ocorre em:

(21) Ao final, retomando as questões de pesquisa: ... Vê-se que, as questões 1 e 2 foram bem encaminhadas na tese, e as 3 e 4 seguem um bom direcionamento argumentativo (PI1, p. 6).

Nessa passagem (ex. 21), há um apagamento do sujeito leitor da tese. A intenção é estabelecer uma relação de distanciamento frente ao(à) autor(a), embora não se isente de envolvimento com o conteúdo do texto. Traduz-se como um tom mais objetivo, típico de pareceristas de outros campos científicos, por exemplo, o das ciências exatas, conforme indicam estudos (Yakhontova, 2019).

Esse caráter avaliativo, próprio dos pronomes, apresenta-se, também, em lexias nominais, adjetivas e adverbiais selecionadas pelos(as) pareceristas. São exemplos:

(22) O texto está em andamento, porém já traz uma *boa* análise, fruto de uma metodologia *sólida e consistente* (PI1, p. 2).

(23) Traz um resumo *bem* escrito, sumário *bem* feito, as imagens das figuras são *muito* boas e nítidas (PI1, p. 2).

(24) ...metodologia adotada pela pesquisadora em formação é *absolutamente* adequada (PI2, p. 3).

(25) Passando pela fundamentação da análise dos dados até a sua proposta metodológica, apontam para sua *maturidade* como pesquisadora e para a certeza de horizontes promissores (PE4, p. 1).

Em (22), (23) e (24), ocorrem adjetivos e advérbios que apresentam uma carga apreciativa. Sua utilização tem o propósito de destacar a qualidade da tese em termos metodológicos, organizacionais e gramaticais (*boa, sólida, consistente, bem, muito e absolutamente*), acentuando, positivamente, atitudes da pesquisadora. Em (25), o uso de nome com valor semântico positivo destaca atributo da pesquisadora (*maturidade*), o que expressa *alinhamento (footing)*¹⁰ por parte da audiência e manifestação de estar aberta a reconhecer e a acolher a pesquisadora como futuro membro da comunidade disciplinar.

Outro recurso de grande importância semântico-pragmática diz respeito à presença no *corpus* de verbos de natureza epistêmica, performativa, de controle e de polidez. Atente-se para os exemplos:

(26) *Penso* que se pode trazer mais dados do curso de Letras/Espanhol, o perfil (em geral) do público desse curso (PI4, p. 3).

(27) Fico a me *perguntar* se a adoção de gráficos (pizzas) apontando os resultados obtidos em cada item do(s) questionário(s) não tornaria a leitura mais fluida (PI4, p. 4).

(28) *Explicitar*, nos objetivos, que a análise se pautará nos textos dos dois professores porque... (PE1, p. 3).

(29) O Resumo *precisa*, igualmente, ser revisado no que concerne à formatação, uma vez que, segundo a ABNT, deve vir em uma única página (PE1, p. 2).

(30) Já *felicito* a pesquisadora por esse empreendimento que, a meu ver, foi bem sucedido (PI4, p. 2).

¹⁰ Para Goffman (1981), o conceito de *footing* expressa a maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução numa situação comunicativa. Ocorre sempre que as pessoas mudam suas formas de participar e de falar numa interação verbal (alinhamento), em um processo de negociação entre os interlocutores.

O verbo '*pensar*' (ex. 26), equivalente a supor, imaginar, reconhecer, crer, acreditar, deduzir, calcular, entre outros, é um verbo de caráter cognitivo. Consiste em uma expressão de modalidade *epistêmica* (Hyland, 2001) a partir da qual o(a) parecerista apresenta suas percepções, crenças e posicionamentos acerca de um conteúdo proposicional. Aplica-se como uma indicação de inferência deduzida a partir de evidências que se têm como certas, mas também pode expressar incerteza ou preocupação relativa à aceitabilidade por parte do interlocutor que pode ou não concordar com a sugestão feita. É o que ocorre no exemplo (27). O uso do verbo '*perguntar*' dá espaço para a dúvida, ao mesmo tempo que revela um certo grau de relativização ou não comprometimento com o dito pelo(a) parecerista. Já em (28), o verbo '*explicitar*' apresenta um caráter *performativo*. Corresponde a um *ato de agência*, ao significar que: a sugestão e/ou recomendação dada pelo(a) parecerista deve ser feita/cumprida. No exemplo (29), o verbo '*precisar*' assume uma orientação mais vigorosa, funcionando como um verdadeiro mecanismo de *controle*. Tanto os verbos performativos como os que denotam controle compõem, pesadamente, a parte (*move*) do parecer que sustenta as críticas ao estudo, uma vez que equivalem a diretrizes a serem atendidas pelos(as) autores(as). Há verbos, entretanto, que não carregam esse juízo de valor. São aqueles que se inclinam para positivas apreciações, como '*felicitar*' a pesquisadora (e a orientadora) pela qualidade do trabalho, como ocorre em (30). Verbos como esse refletem o *princípio de polidez* (marcadores de *stance*) e permitem criar uma atmosfera interacional amena e de empatia entre os(as) participantes da situação comunicativa. Ocorrem, geralmente, nos movimentos retóricos (Swales, 1990) de introdução e de fechamento do parecer.

Ainda em relação aos verbos, é importante enxergar aspectos como tempo e modo que apresentam matizes semânticos específicos. Mostra-se em:

(31) *Gostaria* de parabenizar a doutoranda e sua orientadora pela temática adotada na pesquisa de tese, dada sua relevância e contribuições que trará à área (PE1, p. 1).

(32) *Note* que o trabalho pretende investigar a interface dos RED e o ensino de IFE, portanto, é fundamental mostrar este ponto (PI3, p. 4).

(33) *Rever* o uso do termo "audiodescrição" nas notas de rodapé 31 e 32... (PE1, p. 4).

No exemplo (31), o uso do verbo no tempo futuro condicional '*gostaria*' traduz-se como uma *estratégia de modalização* (Hyland, 2001) que confere um tom de cortesia e polidez ao dito. É um recurso interacional que, certamente, contribui para um clima de maior envolvimento entre os interlocutores. Já nos exemplos (32) e (33), o uso de verbos no modo imperativo ou com valor de ordem '*note*' e '*rever*' está direcionado para o sentido de controle (*gatekeeping*). Revela o *status* do(a) parecerista como guardião de um território de pesquisa que se vê como *expert* na área, autorizado a chamar à atenção, julgar e demandar.

Assumem também um caráter impositivo as expressões negativas, como em:

(34) *Não* consegui ver a pertinência, para o ensino de IFE, das ilustrações apresentas na discussão e possibilidades dos RED (PI3, p. 3).

Nesse exemplo (34), o uso do ‘*não*’ é fortemente crítico. Pode ser interpretado como uma contestação ou dúvida sobre a pertinência do que é proposto na pesquisa.

Na esteira dos recursos de linguagem que expressam posicionamento contrário estão as *conjunções adversativas* (mas, porém, entretanto e todavia). Na gramática tradicional, essas conjunções assinalam um valor semântico contrastivo frente à oração imediatamente precedente (ex. 35). Ver, a seguir:

(35) A doutoranda afirma concordar com essas diretrizes, *mas* não deixa explícito que tais diretrizes orientaram a elaboração das atividades dos participantes da sua pesquisa (PE5, p. 3).

A maioria dos recursos linguísticos utilizados pelos(as) pareceristas denota o caráter formal das enunciações e de distanciamento nas interações estabelecidas na academia os quais marcam o *status* dessa *persona* como estando numa posição de poder. Outros, entretanto, trazem marcas de informalidade e envolvimento interacional. Ocorre no exemplo (36), a seguir.

(36) A revisão formal foi bem feita, sobrando *apenas umas formigas aqui e ali* (PI2, p. 4).

Em suma, os dados evidenciam que a utilização de recursos da ordem do *logos* pelos(as) pareceristas ora se inclina para o estabelecimento de trocas interacionais assimétricas e de distanciamento, de caráter mais crítico, elaboradas em um tom formal, ora para enquadres de envolvimento, formulados em um tom mais coloquial.

Pathos – sentimentos

Os traços linguísticos utilizados pelos(as) pareceristas não apenas carregam significados semântico-pragmáticos. Expressam, ainda, o estado de espírito do locutor em relação à tese ou à pesquisadora, traduzindo sentimentos e emoções como prazer, alegria, preocupação, pena, tristeza ou simpatia pelo público. Trata-se de um artifício retórico que, de fato, influencia na avaliação de um texto. No *corpus* em análise, destacam-se exemplos como:

(37) As sugestões e apontamentos que fiz aqui seguem tecidas por *boas energias, pelo prazer* de ter lido seu texto, xxxx, e pelo desejo de um bom termo de sua pesquisa (PI2, p. 5).

(38) No mais, *parabéns* pelo trabalho, singular, ao passo que representativo e de extrema relevância social. Sigo como *expectador admirado* de sua cantoria (PE4, p. 2).

Como se vê, as avaliações, emitidas pelos(as) pareceristas nos exemplos (37) e (38), estão carregadas de valor positivo. Traduzem sentimentos de prazer, admiração e satisfação pelas expectativas atendidas.

Ethos – construção de imagem

Ao tecerem avaliações, os(as) pareceristas usam lexias, expressões e recursos interacionais que constroem uma imagem (*self*) de si, reveladora da sua identidade e do seu papel na academia (Yakhontova, 2019) . Ver passagens, a seguir:

(39) *Na minha opinião* os referenciais e modelos teóricos adotados atendem à proposta da pesquisa (PI4, p. 3).

(40) Feitas *minhas* considerações – que, *espero*, colaborem para o desenrolar da pesquisa e redação do texto final – devo admitir que a leitura por mim realizada foi enriquecedora (PE4, p. 2).

(41) *Entenda*: essas questões que ora proponho agem no sentido de perguntar a você quem é o leitor que você almeja para seu trabalho e como você espera que ele se entextualize no campo da educação popular (PE4, p. 2).

(42) *Como leiga em lexicologia*, pergunto se um quadro com mais de cem páginas não pode ir para a seção de anexos/apêndices e se, no corpo do texto da tese, não pode ficar apenas um trecho como amostra de análise/descrição (PI1, p. 5).

(43) Uma sugestão *talvez* seja situar a discussão nos eixos que você já propõe (PE4, p. 2).

Nessas passagens, a utilização de pronomes e verbos do tipo: Na *minha* opinião (ex. 39), *minhas* (ex. 40) e *entenda* (ex. 41) revelam o *ethos* do(a) parecerista. Marcam o *status* social, destacando o seu papel na academia. São recursos que cumprem a função de identificar esse(a) examinador(a) como uma pessoa de autoridade e credibilidade que tem o poder legítimo de demandar conforme as regulações (normas e valores) que orientam a academia. Nesse papel, cumpre a ele manter a hegemonia do discurso científico em relação ao qual o(a) pós-graduando(a) deve se submeter em um processo de aculturação. Mesmo nesse papel legitimado de *expert*, o(a) parecerista, em ocasiões em que não se sente convicto, ele faz uso de ressalvas '*Como leiga em lexicologia*' (ex. 42) para preservar a sua imagem de especialista. É também sua preocupação amenizar o seu discurso por meio de modalizadores '*talvez*' (ex. 43). Esses recursos enfraquecem a força do avaliar, alinhando o(a) parecerista numa interação menos tensa e de mais cordialidade e polidez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que os gêneros são entidades enredadas que se constroem e se formatam na relação com outros gêneros textuais, mas também na relação com aspectos de natureza contextual, como, por exemplo, a audiência, os propósitos comunicativos, o suporte, o espaço-tempo e a cultura em que se inserem (os domínios sócio-históricos e culturais), o gênero parecer, neste estudo, teve como lente interpretativa a dimensão da audiência endereçada, no caso, os(as) pareceristas de teses em andamento, a partir dos seus feedbacks avaliativos.

O estudo evidenciou que os(as) pareceristas fazem apreciações de natureza avaliativa positiva, negativa e formativa. Essas apreciações, feitas na forma de feedbacks, assumiram diferentes funções: 1) apresentar elogios ou aspectos positivos relacionados ao texto (organização, formato, adequação ao gênero e qualidade textual), ao(à) autor(a) (qualidades como pesquisador(a) e habilidades linguísticas), ao(à) coautor(a) (felicitações pelo acompanhamento), à banca examinadora (cumprimentos) e ao contexto (relevância teórica e social da pesquisa, direcionamento teórico-metodológico, fontes de consulta); 2) tecer avaliações críticas, ou seja, diretrizes e sugestões atinentes à pesquisa as quais tinham como objetivo causar mudanças na forma como o estudo se desenvolveu ou alterações no processo de escrituração da tese; 3) fazer recomendações que pudessem melhorar o 'dizer' da tese e/ou os procedimentos de pesquisa adotados pelos(as) pós-graduandos(as) e 4) oferecer recomendações que contribuíssem para a melhoria do trabalho e o desempenho do(a) pesquisador(a) em formação. As avaliações, nesse sentido, cumprem, igualmente, uma função formativa. Funcionam como ferramentas para criticar (no sentido positivo e negativo), abrir portões de acesso para membros iniciantes na academia e provocar neles mudanças de conduta próprias de uma cultura disciplinar.

Além desses aspectos relativos às ações linguísticas dos(as) pareceristas frente à investigação (o QUE dizem), o estudo ofereceu importantes contribuições a respeito de QUEM são esses(as) pareceristas. Fundamentada em aspectos da ordem do *logos*, do *pathos* e do *ethos*, a análise dos dados evidenciou a imagem (*self*) da audiência endereçada. Tais evidências resultaram da análise centrada nas escolhas lexicais e nos recursos estilísticos utilizados pelos(as) pareceristas, tais como: a seleção de pronomes, verbos, adjetivos, nomes, advérbios, expressões interrogativas e negativas bem como a utilização de recursos interacionais, na forma de estratégias de modalização e de princípios de polidez ou cortesia, alinhamento e preservação da face. Essas escolhas, cremos, mostraram-se essenciais no processo de escrituração, além de indexarem os(as) pareceristas em uma comunidade disciplinar.

A análise do *corpus* revelou, também, várias atitudes dos(as) pareceristas, quais sejam: 1) atitude enunciativa (tratamento em 1ª pessoa e uso de modalizadores); 2) atitude reflexiva frente ao ato comunicativo (uso de verbos epistêmicos); 3) atitude de controle (uso de verbos performativos, uso de negativas e interrogações); 4) atitude de engajamento e aliança (quando se alinha ao posicionamento do(a) autor (a)) e 5) atitude orientadora e formativa (uso de recomendações e sugestões voltadas para a melhoria do trabalho).

No que diz respeito, particularmente, à adoção de uma postura de controle, os(as) pareceristas, na condição de membros da academia, denunciam o seu papel institucional de guardião; figura que controla os padrões de qualidade científica dos relatórios acadêmicos e protege essa produção com base em princípios éticos embutidos na cultura disciplinar de que faz parte. A sua voz representa a coletividade. Melhor dizendo, a voz da audiência é multivocal por trazer as inúmeras vozes que ressoam de um imaginário de ciência situado. Quanto à atitude de engajamento, interpretamos que os(as) pareceristas se alinham à voz do(a) autor(a), atribuindo-lhe valorações de concordância, anuência e até admiração. Tais posturas amenizam a natureza do julgar, própria desta situação comunicativa,

salientam um clima de cortesia e prometem possíveis alianças entre nichos de pesquisa diferentes. Relativamente à atitude orientadora, a compreensão é a de que essas atitudes contribuem para a formação do(a) pesquisador(a). Todas essas condutas são reveladoras da identidade dos(as) pareceristas os(as) quais representam uma voz acadêmica.

Graças às formas de articulação consideradas na análise, quais sejam, as relações estabelecidas entre: 1) o gênero 'parecer acadêmico' e o gênero 'tese'; 2) a audiência e o parecer acadêmico e 3) a audiência e os feedbacks avaliativos/formativos, revelamos a natureza enredada do gênero parecer acadêmico (na relação com o gênero tese e outras práticas textuais), o papel social da *audiência* (parecerista em processo de revisão de tese em construção) que se define como uma *voz*, fruto de ressonâncias ideológicas do mundo acadêmico, e, ainda, os feedbacks emitidos pelos(as) pareceristas os quais contribuem para o despertar do gênero tese pelos(as) pós-graduandos(as) de LA, ao trazerem à evidência as convenções linguístico-discursivas que moldam esse gênero nessa cultura disciplinar, além de cumprirem a função didática de indicar formas de dizer legitimadas academicamente por meio de comentários (respostas) que potencializam a formação dos(as) pós-graduandos(as) em LA.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. M. (2000). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes. (Original publicado em 1979).
- Bazerman, C. (2005). Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: Como os textos organizam atividades e pessoas. In C. Bazerman (Ed.), *Gêneros textuais, tipificação e interação* (pp. 19-46). Cortez.
- Bazerman, C. (2006). *Gênero, agência e escrita*. Cortez.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communities*. NJ: Lawrence Erlbaum.
<https://doi.org/10.4324/9781315538747>
- Blommaert, J. (2005). Bourdieu the ethnographer: The ethnographic grounding of habitus and voice. *The Translator*, 11(2), 219-236. <https://doi.org/10.1080/13556509.2005.10799199>
- Chong, S. W., & Lin, T. (2023). Feedback practices in journal peer-review: A systematic literature review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2164757>
- Devitt, A. J., Reiff, M. J., & Bawarshi, A. (2004). *Scenes of writing: strategies for composing with genres*. Longman.
- Ede, L., & Lunsford, A. (1984). Audience addressed/Audience invoked: The role of audience in composition. *Theory and Pedagogy College Composition and Communication*, 35(2), 155-171. <https://doi.org/10.2307/358093>
- Giltrow, J. (2002). Meta-genre. In R. Coe, L. Lorelei & T. Teslenko (Eds.), *The Rhetoric and ideology of genre: Strategies for stability and change* (pp. 187-205). Hampson Press. <https://uirsg.files.wordpress.com/2013/02/giltrow-meta-genre.pdf>

- Goffman, E. (1981). *Forms of talking*. University of Pennsylvania Press.
- Hyland, K. (2001). Bringing in the reader: Addressee features in academic articles. *Written Communication*, 18(4), 549-574. <https://doi.org/10.1177/0741088301018004005>
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.6719>
- Johns, A. M., Bawarshi, A., Coe, R. M., Hyland, K., Paltridge, B., Reiff, M. J., & Tardy, C. (2006). Crossing the boundaries of genre studies: Commentaries by experts. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 234-249. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.001>
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (4th ed.). Atlas.
- Moita Lopes, L. P. (1994). Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, 10(2), 329-338. <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Yakhontova, T. (2019). "The authors have wasted their time...": Genre features and language of anonymous peer reviews. *Topics in Linguistics*, 20(2), 67-89. <https://doi.org/10.2478/topling-2019-0010>

AGRADECIMENTOS:

Nossos sinceros agradecimentos aos pareceristas de teses e aos doutorandos/as por compartilharem os pareceres acadêmicos e nos permitirem analisá-los para a escrita deste artigo.

SOBRE AS AUTORAS:

Maria do Socorro Oliveira possui Doutorado em Linguística pelo IEL/UNICAMP. É professora Titular das áreas de Linguística e Linguística Aplicada e líder do grupo de pesquisa 'Letramento e Etnografia' na UFRN. Atua no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL). Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas de estudo: letramentos, formação docente e gênero textual/discursivo.

Antonia Dilamar Araújo possui Doutorado em Letras pela UFSC. É professora Titular da área de Linguística Aplicada e coordena grupo de pesquisa Multimodalidade e Letramento Crítico na UECE. Atua no Curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA). Desenvolve pesquisas em multiletramentos, formação docente, escrita acadêmica e gênero textual/discursivo.



CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE O FAZER CIENTÍFICO: VALORES, PRÁTICAS E TEXTOS

TEACHERS' CONCEPTIONS OF SCIENTIFIC PRACTICE: VALUES, PRACTICES AND TEXTS

Regina Celi Mendes Pereira | Universidade Federal da Paraíba | reginacmps@gmail.com*

Juliana Alves Assis | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | juassis@pucminas.br

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.04>

Recebido: 15-11-2023 | Aceito: 04-06-2024

RESUMO: Neste trabalho, analisamos concepções de ciência, atividade e textos científicos no discurso de professores, considerando a dimensão valorativa que funda e marca tais concepções. A abordagem teórica se constrói com diálogos entre (i) estudos de epistemologia e filosofia da ciência, (ii) abordagens sobre o fazer e a formação científica, (iii) contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e da Análise Dialógica de Discurso (ADD). Metodologicamente, o *corpus* da pesquisa qualitativo-interpretativista compõe-se de respostas a um questionário no Google Forms por 46 docentes do ensino superior e/ou da educação básica de diferentes culturas disciplinares (Hyland, 2004). Desse material, coletado no âmbito do projeto PIBIC/UFPB (2022-2023), tomamos respostas a três questões que investigam o caráter científico de atividades e textos/discursos elaborados em sua formação escolar/acadêmica, bem como os textos vistos como mais indicativos do fazer científico. Os resultados revelam a dominância de concepções atreladas ao funcionamento das Ciências Exatas e da Natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Texto acadêmico-científico, concepções de ciência, cultura disciplinar, epistemologia.

RESUMEN: En este trabajo se analizan concepciones de ciencia, actividad y textos científicos en el discurso de docentes, considerando la dimensión valorativa que funda y marca dichas concepciones. El enfoque teórico se construye a partir de diálogos entre (i) estudios de epistemología y filosofía de la ciencia, (ii) enfoques del hacer y de la formación científica, (iii) aportaciones del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) y del Análisis Dialógico del Discurso (ADD). Metodológicamente, el *corpus* de la investigación cualitativa-interpretativa está constituido por las respuestas a un cuestionario en Formularios de Google de 46 docentes de la educación superior y/o básica de diferentes culturas

*Para correspondência, dirigir-se a Regina C. M. Pereira (reginacmps@gmail.com). PROLING Bloco E – CCHLA – Cidade Universitária – Campus I – João Pessoa (PB) CEP: 58051970.

disciplinares (Hyland, 2004). De este material, recogido en el marco del proyecto PIBIC/UFPB (2022-2023), tomamos las respuestas a tres preguntas que indagan sobre el carácter científico de actividades y textos/discursos producidos en su formación escolar/académica, así como los textos considerados más indicativos del hacer científico. Los resultados revelan el predominio de concepciones vinculadas al funcionamiento de las Ciencias Exactas y Naturales.

PALABRAS CLAVE: Texto académico-científico, concepciones de ciencia, cultura disciplinar, epistemología.

ABSTRACT: In this work, we analyze conceptions of science, scientific activity and texts in teachers' discourse, considering the value dimension that establishes and marks such conceptions. The theoretical approach is built with dialogues among (i) studies of epistemology and philosophy of science, (ii) approaches to scientific practice and training, and (iii) contributions from Sociodiscursive Interactionism (SDI) and Dialogic Discourse Analysis (DDA). Methodologically, the *corpus* of qualitative-interpretative research consists of responses to a questionnaire on Google Forms by 46 higher education and/or basic education teachers from different disciplinary cultures (Hyland, 2004). From this material, collected within the scope of the PIBIC/UFPB project (2022-2023), we obtained answers to three questions that investigate the scientific nature of activities and texts/discourses prepared in their school/academic training, as well as texts seen as more indicative of scientific practice. The results reveal the dominance of concepts linked to the functioning of Exact and Natural Sciences.

KEYWORDS: Academic-scientific text, conceptions of science, disciplinary culture, epistemology.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de reflexões desenvolvidas ao longo da execução do projeto submetido ao edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na vigência 2022-2023, cujas motivações tiveram início em projeto anterior, em que se analisaram os parâmetros do contexto de produção e a planificação geral dos relatórios de iniciação científica (Pereira, 2020). No que tange às seções constitutivas desse gênero, observou-se que os relatórios correspondiam ao previsto no modelo disponibilizado pela Pró-reitoria de pesquisa da universidade em questão (PROPESQ/UFPB). Por outro lado, a despeito do caráter “relativamente estável” (Bakhtin, 2000) de todo e qualquer gênero, percebeu-se que os elementos que constituíam cada seção nem sempre correspondiam ao seu conteúdo temático previsto, aspectos que concorriam, inclusive, para inadequações conceituais nos relatórios examinados. Tais resultados remetem, certamente, à complexidade dos fatores implicados no processo de apropriação desse e de outros gêneros previstos na formação universitária, o que requer o reconhecimento de valores, saberes e práticas caros ao domínio disciplinar em questão, conforme discutem diferentes estudos dedicados a essa temática (Ávila Reyes et al., 2020; Kleiman & Assis, 2016; Lea & Street, 2006; Lillis, 2013, dentre outros).

Se as análises dos relatórios apontaram certas fragilidades (muitas delas, como se pode supor, naturais ou previsíveis) no letramento científico de graduandos vinculados a projetos de pesquisa na educação superior (cf. Pereira et al., 2021), decerto seriam mais acentuadas as dificuldades que perpassam a educação científica dos universitários que, ao longo de sua formação, não tiveram a oportunidade de participar dessas práticas. Assumida a heterogeneidade da escrita acadêmica e dos diferentes modos de construir conhecimentos e sua estreita relação com as rotinas desenvolvidas nas diferentes culturas disciplinares (Hyland, 2004), a investigação que se seguiu ao mencionado projeto propôs-se examinar os usos da leitura e da escrita em diferentes áreas, observando, ainda, de que forma esses usos e concepções subjacentes interferem na construção e conceptualização dos objetos de conhecimentos (Pereira, 2021).¹

Na justificativa do projeto mencionado, quando foi feito o levantamento inicial do estado da arte, não foram localizadas pesquisas que tenham se voltado para investigar as concepções de ciência e usos da leitura e da escrita por parte de profissionais e estudantes de diferentes áreas de conhecimento e de que forma essas concepções e práticas interferem no processo de inserção do egresso da educação básica no processo de letramento acadêmico-científico vivido no ensino superior. Nas buscas realizadas no Google Acadêmico² por trabalhos em qualquer idioma, publicados em qualquer tempo, utilizando-se dos buscadores “concepção de ciência”, “diferentes áreas de conhecimento”, “alfabetização científica”, “letramento científico”, “usos da leitura e da escrita”, não foram encontrados estudos que focalizassem esse imbricamento entre concepções e práticas envolvendo profissionais e estudantes de diferentes áreas e níveis de educação. A exceção foi apenas uma publicação, correspondente a dados do Instituto Brasileiro de Letramento Científico, que articulam letramento científico com os usos sociais do conhecimento científico, mediante práticas de linguagem (IBLC, 2015), sem considerar, no entanto, os colaboradores aqui previstos e a abordagem teórico-metodológica à qual nos filiamos neste trabalho.

Neste artigo, como recorte desse projeto maior, buscamos identificar, descrever e analisar concepções de ciência, de texto científico e de atividade científica presentes no discurso de 46 professores, distribuídos por diferentes níveis de atuação docente e áreas de conhecimento, levando em conta a dimensão valorativa que funda e/ou marca tais concepções.

A abordagem teórica da pesquisa constrói-se a partir de diálogos estabelecidos entre estudos de epistemologia e filosofia da ciência e reflexões que tomam como objeto o fazer científico e suas implicações na organização da sociedade (Chassot, 2003), bem como por meio de fundamentos gerais do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no que toca ao conceito de pré-construídos relativos aos mundos formais de conhecimento, e da Análise Dialógica de

¹ Chamada CNPq nº 4/2021 – Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ 312321/2021-0. Projeto intitulado “Usos da leitura e da escrita no processo de alfabetização científica e acadêmica em diferentes áreas de conhecimento”.

² GOOGLE ACADÊMICO. “escrita científica” “letramento científico”, Google Acadêmico, 2021. Disponível em: <https://bityli.com/IgX0X>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Discurso (ADD), a partir especificamente da noção de axiologia, na visada de Volóchinov (2017, 2019). Com relação à orientação metodológica, a pesquisa se caracteriza por apresentar caráter qualitativo-interpretativista, com objetivo exploratório e descritivo.

Além desta breve introdução, o artigo está organizado em mais cinco seções: a que trata dos conceitos teóricos centrais que nortearam as análises; a seção metodológica, na qual descrevemos os procedimentos adotados na geração de dados e a seleção do *corpus*; em seguida, temos as seções de análise; fechamos o texto com as considerações finais.

REVISITANDO CONCEITOS

Dado o objetivo maior deste trabalho – identificar, descrever e analisar concepções de ciência, de texto científico e de atividade científica presentes nos discursos de professores –, interessa-nos recorrer a estudos de epistemologia e filosofia da ciência, aqui tomados como vozes que reverberam, em maior ou menor grau, visões sobre a ciência nos espaços de formação acadêmico-científica, nas instituições de fomento e avaliação da pesquisa e mesmo em espaços sociais não diretamente relacionados à prática científica. Iniciamos pelo conhecido epistemólogo Gaston Bachelard, em sua discussão sobre o espírito científico:

[...] em todas as ciências rigorosas, um pensamento inquieto desconfia das *identidades* mais ou menos aparentes e exige sem cessar mais precisão e, por conseguinte, mais ocasiões de distinguir. Precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamento dinâmico que fogem da certeza e da unidade, e que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulo. Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar. (Bachelard, 1996, p. 21)

À luz do ponto vista revelado no trecho transcrito, a inquietude, a capacidade de questionar e de duvidar caracterizam o espírito científico e, nessa medida, direcionam a prática científica. Chama-nos atenção, ainda, no excerto em questão, especificamente no sintagma “as ciências rigorosas”, o uso tanto do substantivo “ciências”, no plural, a indicar a existência de diferentes formas de se realizar a ciência – o que poderíamos associar à noção de cultura disciplinar, nos termos de Hyland (2004), e à discussão de Grossmann (2015) acerca da variação no discurso científico –, quanto do adjetivo “rigorosas”, que remete a um ideal de cientificidade; noutros termos, haveria várias ciências, mas nem todas rigorosas.

Para a compreensão desse “rigor científico”, valemo-nos de Chauí (2000, p. 317), na distinção entre atitude científica e senso comum, em que a ciência é assumida como prática que “desconfia da veracidade de nossas certezas, de nossa adesão imediata às coisas, da ausência de crítica e da falta de curiosidade”. Essa “desconfiança”, cabe dizer, ganha força e cientificidade por meio de métodos e tecnologias adotados para chegar a respostas.

Como se pode facilmente observar por meio das posições até então trazidas, trata-se de visões sobre a ciência orientadas, como em todo e qualquer enunciado, por posições axiológicas reveladas no discurso, isto é, por valores atribuídos ao mundo, às suas práticas, às condições sócio-históricas – perspectiva que nos leva à posição de Volóchinov (2017, 2019), um dos pensadores russos que fundamentam a Análise Dialógica do Discurso (ADD), edificada sobre a base epistêmica do Círculo de Bakhtin.

À luz do pensamento de Volóchinov (2017, p. 94),

[...] o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos.

A condição de refração atribuída ao signo e, nessa medida, ao enunciado é efeito da dimensão axiológica que emerge na materialidade do discurso; trata-se, cabe enfatizar, de uma avaliação construída sempre na relação com o(s) outros(s), aspecto que necessariamente se vincula a fatores de ordem sócio-histórica. Nas palavras de Faraco (2013), “a refração é, portanto, o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos sociais” (p. 174).

Esse ponto de vista se aproxima de pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma perspectiva teórica e epistêmica que prevê diálogos da Linguística com diferentes campos de conhecimento, a exemplo da Psicologia, da Pedagogia e da Filosofia.

À luz do ISD (Bronckart, 1999, 2022), o empreendimento de uma ação de linguagem implica a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos, nos quais se configuram os pré-construídos, isto é, modelos disponíveis no mundo físico e social que funcionam como recursos orientadores dessa ação e que conjugam normas, convenções e valores diretamente vinculados às especificidades das práticas sociais. Trata-se de um cenário fortemente marcado pela heterogeneidade.

Nessa direção, especificamente relacionada à escrita acadêmica, a noção de Cultura Disciplinar (Hyland, 2004) dialoga com os pré-construídos bronckartianos, na medida em que o autor reconhece que “A importância dos fatores sociais na transformação das atividades de pesquisa em conhecimento acadêmico talvez seja mais claramente ilustrada pela variabilidade sócio-histórica das práticas retóricas” (Hyland, 2004, p. 15, tradução nossa). Como observa Grossmann (2015), essa condição da variabilidade no discurso científico redundando na dificuldade de chegarmos a generalizações no campo da retórica científica, marcada que é pelas necessidades sociais, pelas especificidades das disciplinas e das culturas nacionais, como o demonstram vários estudos (Daunay & Assis, 2023; Fischer et al., 2020; Komesu et al., 2023; Navarro, 2014, dentre outros).

Igualmente da perspectiva dos estudos dos letramentos, caberia assinalar que as concepções de ciência que orientam e marcam o fazer científico são orientadas por “pré-suposições ideológicas e políticas” (Street, 2013, p. 54) não necessariamente homogêneas, uma vez que as práticas de letramento, sejam elas conduzidas por agências de letramento formais ou não, jamais se dão de forma neutra ou a partir de parâmetros uníssonos. Noutros termos, elas são responsáveis pela emergência, construção e reconstrução de representações que não só condicionam fortemente o desenvolvimento desse fazer científico, como também estão na base de sua própria existência enquanto fenômeno de ordem sócio-histórica.

As articulações teórico-conceituais entre sistemas axiológicos e pré-construídos conduzidas até aqui se propõem a ajudar na compreensão de nosso objeto de investigação, a saber, a relação entre a concepção de ciência de docentes de diferentes áreas de conhecimento e a representação prototípica de textos acadêmico-científicos que materializam a dimensão textual-discursiva do fazer científico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir dos questionamentos iniciais que motivaram nossa investigação³, conforme já foi sinalizado na introdução deste artigo, foi considerada a viabilidade da elaboração de um questionário disponibilizado no Google Forms, devido à facilidade no alcance de um grande número de colaboradores. Além das perguntas de caráter pessoal (idade, nome completo, *e-mail*, nível de escolaridade, local onde reside e trabalha), foram elaboradas 11 perguntas que nos possibilitassem identificar, descrever e analisar, nas respostas obtidas, concepções de ciência, atividade e escrita científica, considerada a formação escolar e acadêmica dos 46 professores que responderam ao questionário⁴.

Na composição do perfil socioprofissional dos professores, verificamos que atuam majoritariamente em escolas públicas do ensino médio (34), instituto federal (4) e universidades públicas (8), com faixa etária variando de 21 a 61 anos. Os estados em que obtivemos o maior número de respostas foram, de maneira decrescente: Paraíba (34); Rio Grande do Norte (3); Pernambuco (2); Piauí (2); Rio de Janeiro (1); Rio Grande do Sul (1); São Paulo (1); Bahia (1) e Goiás (1). A maioria dos docentes (36)⁵ é pós-graduada (PG), seguida por aqueles que têm ensino superior completo e/ou cursam a pós-graduação (PG). No que diz respeito às áreas de formação, identificamos os seguintes cursos, apresentados a seguir, em ordem decrescente: graduação em Letras (13), Geografia (4), Física (4), Filosofia (3), Química (2), Matemática (2), Biologia (2), Pedagogia (2), Psicologia (1), Música (1), Engenharia (1), Sociologia (1), Tecnologia de Alimentos (1) e Educação Física (1). Esclarecemos que não houve especificação do curso de graduação

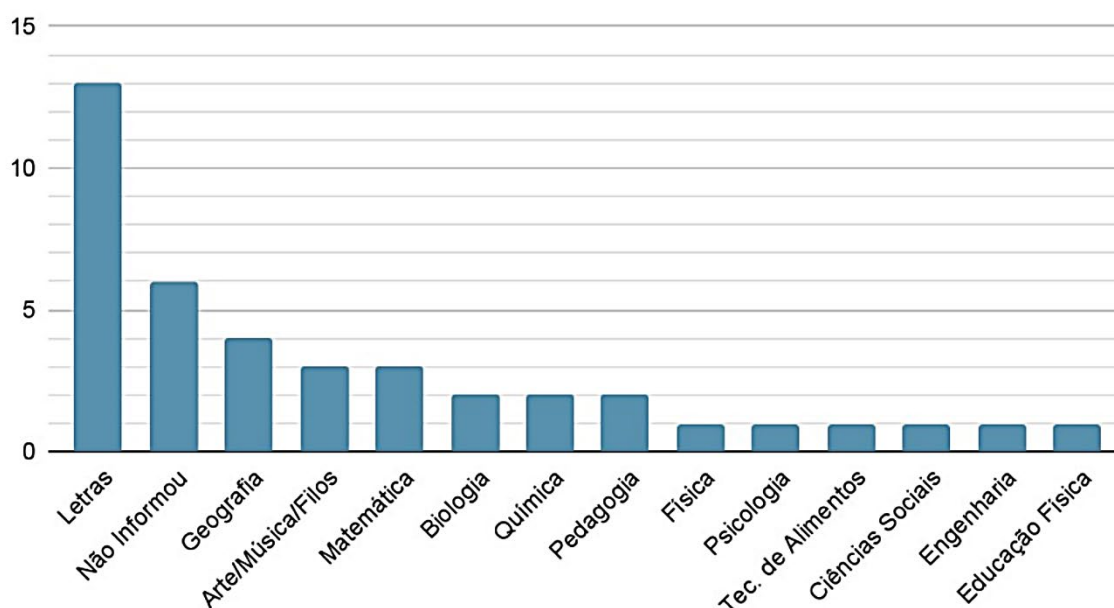
³ Este trabalho é também fruto de projetos em desenvolvimento: Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação (CAPES-COFECUB, processo 88881.712050/2022-01); Letramento acadêmico-científico e divulgação científica em contexto de desinformação: formação no ensino superior em diálogo com a sociedade (CNPq, processo 4009249/2023-8); Aprendizizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para formação de professores e de pesquisadores globalizados (FAPESP, processo 2022/05908-0).

⁴ Todos os colaboradores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido disponível na página inicial do formulário. <https://docs.google.com/forms/d/1w-Purgr9mlo1odK3EZRC9txUT1qouA-6QYmfB9DQ6XA/edit>

⁵ Nem todos os docentes informaram detalhes dos cursos de pós-graduação, se de natureza *lato* ou *stricto sensu*. Em virtude disso, optamos por identificar esse grupo como pós-graduados (PG) no geral.

por parte de 8 docentes. Ainda que tenha havido uma distribuição numérica irregular por curso de formação, conforme pode ser visualizado abaixo no Gráfico 1, foi possível agrupar os professores, a partir da área de formação, em dois grupos, caracterizados por grandes áreas de conhecimento, com base na classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, Brasil)⁶: 1. Ciências Humanas, Sociais, Letras e Artes (CHSLA/25) e 2. Ciências Exatas, da Terra e Engenharias (CETE/13).

Gráfico 1. Distribuição dos professores por curso de formação inicial/graduação



Acerca dessa distribuição e da aglutinação por nós proposta, cabe observar que nelas se encontram (ou se confrontam) duas realidades: de um lado, no que respeita à aglutinação, a pressuposição de certa afinidade de objetos, métodos e recursos instrumentais, tendo em conta contextos sociopolíticos específicos, tal como se apresenta na própria justificativa da Capes para a organização das áreas de conhecimento, subáreas e especialidades que integram cada grande área; de outro, como nos lembra Grossmann (2015), a presença da fragmentação no interior das disciplinas, por meio das subdisciplinas (por exemplo, linguística histórica e linguística aplicada) e das comunidades científicas, o que vai se marcar também pela variação no uso de metodologias.

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 3 jun. 2024.

Em relação ao turno de trabalho, a maioria trabalha em escola de tempo integral (35), particularmente na Escola Cidadã Integral Severino Cabral, localizada na cidade de Campina Grande (PB). Outros professores informaram horário de trabalho pela manhã (6), tarde (2) e noite (4).

A amostragem foi construída de forma aleatória, uma vez que, embora o *link* para o questionário tenha sido divulgado em grupos de professores de vários estados e regiões do país, não tínhamos como controlar se a participação seria representativa o bastante para caracterizar cada região de modo proporcional. Nesse sentido, devido à localização geográfica e à proximidade com professores e estudantes do estado da Paraíba – origem da divulgação do *link* –, a maior representatividade advém desse estado. Em todo caso, nas discussões aqui empreendidas, não nos propusemos a fazer generalizações de qualquer teor, especialmente de caráter geográfico. Por essa razão, para esta análise optamos por não considerar como elemento distintivo os dados sociodemográficos, e sim apenas a identificação da área de formação.

Na análise das respostas abertas/discursivas, adotamos uma perspectiva de cunho qualitativo-interpretativista, com objetivos descritivos/exploratórios. As 11 questões, na íntegra, encontram-se no Anexo 1 deste artigo, embora, para os objetivos da análise ora realizada, tenhamos considerado apenas três delas, a saber:

- a) Dê exemplo de atividades que você considera científicas. (Questão 1 do Anexo 1.)
- b) Você considera que todos os textos elaborados ao longo da formação escolar, universitária e acadêmica também são científicos? Justifique sua resposta. (Questão 7 do Anexo 1.)
- c) Apresente os textos produzidos no ambiente escolar, universitário/acadêmico que, em sua opinião, mais se relacionam a atividades científicas. (Questão 8 do Anexo 1.)

POSICIONAMENTOS AXIOLÓGICOS EM TORNO DE ATIVIDADES CIENTÍFICAS NO DISCURSO DOS PROFESSORES

Nesta seção, dedicamo-nos a abordar a dimensão axiológica na *corpus* constituído; noutros termos, os valores que parecem orientar as concepções de ciência que emergem nas respostas dos 46 (quarenta e seis) docentes da pesquisa. Tal como abordado em momento anterior, reiteramos que, na esteira do pensamento de Volóchinov (2017), a ênfase valorativa que se materializa no e por meio do signo – aqui entendida no que se refere ao enunciado – somente pode ser compreendida em sua dimensão fundamentalmente social e, dessa forma, orientada por fatores de ordem sócio-histórica.

Na empreitada anunciada, vamos nos limitar ao exame do retorno às questões do questionário mencionadas anteriormente (Anexo 1). Princípios pela pergunta 1 – “Dê exemplo(s) de atividade(s) que você considera científica(s)” –, cujas respostas obtidas abrigam desde a indicação de práticas até a especificação de gêneros

textuais/discursivos.⁷ Nesse primeiro momento de análise, não levaremos em conta a área específica de formação/atuação do docente, embora não possamos perder de vista que a maior parte dos professores que indicaram sua área de formação (38 dos 46) concentra-se na grande área Ciências Humanas, Sociais, Letras e Artes (25 dos 38 respondentes).

Relativamente a essa questão, a menção à pesquisa como atividade científica foi a mais recorrente entre os professores, tendo sido lembrada por 60,8% (28 ocorrências) deles, seja de forma exclusiva, seja ao lado de outras atividades. Ainda que a maior parte dessas menções tenha se materializado de forma genérica – apenas “Pesquisa” –, a especificação da natureza ou do objeto da pesquisa também se fez presente, nos dados, por meio de respostas tais como (i) “Pesquisa bibliográfica”, (ii) “Pesquisa de campo” e (iii) “Pesquisa comparativa” – que remontam a conhecimentos relacionados à metodologia de pesquisa – e (iv) “Pesquisa em laboratório na área de ciências da natureza, bem como pesquisas que envolvam algum fenômeno que se tenha algumas inquietações”; (v) “Pesquisa de variedade linguística utilizada por determinado grupo social”, (vi) “Pesquisa de dados sobre violência, renda, seja da comunidade, seria um exemplo” em que se coloca em cena aquilo que se pesquisa, isto é, o foco da investigação⁸.

A dominância da atividade de pesquisa nas respostas dos docentes, seja de modo genérico, seja remetendo a seu objeto ou à sua natureza metodológica, pode ser interpretada como efeito de discursos hegemônicos sobre a ciência, em que conteúdo e método assumem lugar de destaque na construção de saberes científicos. Noutros termos, as diferenças disciplinares no interior das grandes áreas, bem como as diferenças que justificam a própria separação em grandes áreas, parecem não interferir ou abalar a força dessa concepção de ciência.

A despeito dessa centralidade, condição que nos remete a diferentes expedientes, práticas e instituições que atuam na direção da homogeneização do discursivo científico (Corrêa, 2020) e, por consequência, no apagamento da heterogeneidade inerente às práticas sociais e discursivas, chama-nos a atenção, nos dados examinados, a emergência de respostas que indiciam uma abertura em relação à visão de ciência, no que concerne às atividades tomadas como científicas. Nessa direção, aparecem menções como “construção coletiva de conhecimentos por meio de atividades de docência”, “projetos de feira de ciências” e “Cuidados na Pandemia”, que evocam uma imagem de ciência não restrita a laboratórios e a práticas de pesquisa vistas como modelares. No caso das duas primeiras respostas mencionadas, o *métier* da docência e as práticas docentes são tomados como práticas científicas; com relação à terceira resposta trazida, podemos assumir que a aplicação ou o uso de conhecimentos científicos na vida social (“Cuidados na Pandemia”) seria também um tipo de atividade científica.

⁷ Como sabemos, o estudo dos gêneros é ação que se efetiva em diferentes linhas teóricas, condição que redundará, também, em diferentes nomenclaturas, tais como gêneros de discurso, gêneros discursivos, gêneros textuais, gêneros de textos, que podem não sinalizar, necessariamente, diferenças epistemológicas significativas. Dada essa condição e mesmo os diálogos teóricos que construímos/provamos neste artigo, a forma gêneros textuais/discursivos parece-nos adequada.

⁸ Mantivemos o registro das respostas dos professores na íntegra.

Ao considerarmos os gêneros evocados como retorno à pergunta 1, em ordem decrescente de ocorrência, temos “artigo” (10 ocorrências), “projeto de pesquisa” (3 ocorrências), “resumo” e “resenha” (1 ocorrência para cada um desses gêneros). A saliência do gênero artigo dentre as respostas é vista por nós como efeito do lugar (o que implica um valor) atribuído à publicação de artigos no *métier* acadêmico, em detrimento de outros “produtos”, tais como capítulos de livros, livros, material didático etc. Esse resultado pode ser interpretado como decorrência da própria hierarquia entre áreas do conhecimento, cuja base se edifica a partir de um paradigma universalista (e homogeneizador) da ciência, tal como apontamos há pouco.

O CARÁTER CIENTÍFICO DOS TEXTOS ELABORADOS EM AMBIENTE ESCOLAR, UNIVERSITÁRIO/ACADÊMICO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

O estreito vínculo entre as ações languageiras e as formas de agir no mundo já foi bem evidenciado por vários teóricos, dentre os quais destacamos Bazerman (2005), Bronckart (1999, 2022) e Marcuschi (2008). A noção de gêneros, segundo Bazerman (2005), como categorias sociopsicológicas usadas para reconhecer e construir ações tipificadas dentro de situações tipificadas, ajusta-se bem às duas outras perguntas feitas aos professores sobre o caráter científico dos textos elaborados ao longo da formação escolar, universitária/acadêmica e quais desses textos mais se relacionam a atividades científicas.

A expressiva maioria dos professores, independentemente da área de atuação, reconhece que elaborou textos de caráter científico ao longo de sua formação universitária/acadêmica, embora o mesmo não tenha ocorrido em contexto escolar. Alguns também fazem uma distinção entre textos mais e menos científicos, ainda que elaborados em contexto universitário.

Alguns sim, outros não. Para ser texto científico seria necessário um **processo reflexivo e investigativo** que não prescinde de um **embasamento teórico** que lhe é anterior. Em outros casos, seria necessário pelo menos que o texto tivesse origem na observação de algum elemento ou na auto-observação. (Profa. licenciada em Letras, grifos nossos)

Verifica-se, na resposta acima e nestas outras duas que seguem – “Alguns apenas. Nem todos tem o **rigor metodológico** que se exige dentro da pesquisa” (Prof. PG, graduado em Engenharia de Materiais, grifos nossos); “Sim. Pois, lidam com o caráter **investigativo** a partir de um **objeto de estudo**” (Prof. PG, graduado em Letras), grifos nossos –, a vinculação entre o que entendem por textos científicos e atividades de pesquisas. A identificação da pesquisa como atividade científica *per se* já foi observada nas respostas anteriormente analisadas, o que reforça a coerência das relações entre atividades e textos científicos na compreensão dos docentes. É razoável dizer, então, que padrões típicos do fazer científico são associados a gêneros característicos do contexto universitário-acadêmico, entrelaçando-se, portanto, em sua elaboração, ações tipificadas e conceitos prototípicos: “Produzi muitos artigos, relatórios, resenhas, capítulos de livros, organizei obras e sempre passei por avaliação dos pares para convalidar os resultados dos estudos (Prof. PG, graduado em Tecnologia de alimentos).” Há também os que enfatizam as ações

laboratoriais na caracterização dos textos/discursos: “Relatórios de visitas técnicas; relatórios de procedimentos laboratoriais; relatórios de estágio; TCC.” (Prof. PG, graduado em Letras e Matemática).

A identificação e a apropriação dos conceitos envolvidos no fazer científico evocam a compreensão de ciência como linguagem, conforme pontua Chassot (2003). Ao reconhecerem e afirmarem que aos textos prototípicos (artigo, projetos de pesquisas, relatório, gráficos e tabelas) encontram-se subjacentes atividades científicas, os docentes remetem a uma compreensão de pesquisa como atividade planejada, fundamentada e experienciada. Mobilizadora, portanto, de procedimentos metodológicos específicos a esse fazer, a exemplo de formulação de perguntas de pesquisas, objetivos, hipóteses, evidências e argumentos: “Sim, os textos são construídos a partir do conhecimento científico. O conhecimento científico se baseia nas **evidências e fatos mensurados a partir do método científico**” (Prof. PG, graduado em Biologia). Novamente, como se pode observar, a resposta em destaque evoca valores edificadas em pré-construídos sobre a ciência ancorados em procedimentos/conduas que garantiriam o teor científico do conhecimento, em um movimento que reitera valores e pré-construídos vinculados a uma ideia homogênea de ciência.

Assim, elementos linguísticos do campo semântico condizente com atividades de pesquisa, a saber: reflexão, investigação, evidências, método científico, embasamento teórico, rigor metodológico, mensuração etc. perpassam as respostas dos professores de diferentes culturas disciplinares representando valores axiológicos convergentes sobre o fazer científico, os quais, segundo os docentes, são caracterizados na elaboração de determinados gêneros.

Percebe-se, portanto, um certo embate entre forças centrípetas, na convergência de concepções homogêneas do fazer científico, ligadas a padrões de pesquisa mais positivistas e laboratoriais, como se dá nas áreas de ciências exatas e da natureza, e centrífugas, ou seja, uma dispersão, embora pouco representativa, possivelmente explicada pelas diferenças disciplinares.

Ainda que a amostra por curso de formação não nos permita apontar características específicas por campo disciplinar, devido à sua distribuição irregular (a formação em Letras foi a predominante e mais representativa numericamente), foi possível verificar, nas respostas à pergunta 7 (“Você considera que os textos elaborados ao longo da sua formação escolar, universitária e acadêmica são científicos? Justifique sua resposta”), um aspecto distintivo entre as duas grandes áreas de conhecimento. Dos 17 professores situados nas Ciências Exatas, da Terra e Engenharia (CETE), 93% deles apresenta procedimentos metodológicos de pesquisa como resposta ao caráter científico dos textos. No grupo dos professores com formação em Ciências Humanas, Sociais, Letras/ Artes (CHSLA), o percentual de respostas que apontou esses procedimentos metodológico-científicos foi de 62%. Uma singularidade registrada é que 40% das respostas a essa mesma questão, notadamente de quatro professores graduados em Letras, dois em Pedagogia e um em Psicologia, remontam às suas experiências e práticas de letramento vivenciadas ao longo de sua formação, assumindo um caráter mais reflexivo: “Pouco se pedia na universidade e apenas na especialização, em algumas disciplinas” (Prof. PG, graduado em Pedagogia); “Sim. Tudo que eu escrevi colaborou para o profissional

que sou” (Prof. PG, graduado em Letras), ou ainda: “Considero que o que eu faço hoje é infinitamente melhor fundamentado do que fazia anteriormente” (Prof. PG, graduado em Psicologia).

Não registramos entre as respostas dos professores das Ciências Exatas, da Terra e Engenharia qualquer referência às experiências de letramento acadêmico vivenciadas na graduação ou apontando deficiências já superadas. Conforme já mencionamos no parágrafo acima, 93% fixou-se em ilustrar procedimentos metodológicos na caracterização dos textos científicos e apenas 10% mencionou gêneros da esfera acadêmico-científica como exemplares desses textos, conforme já evidenciado anteriormente e discutido nesta mesma seção.

Sobre o reconhecimento da universidade como instância institucional de construção do conhecimento científico, a maior parte dos docentes consultados ratifica esse reconhecimento, reafirmando um pré-construído por formações sociodiscursivas precedentes (Bronckart, 2022). Ademais, alguns poucos professores também identificam a comunidade escolar como palco dessas práticas, tal como também vimos na seção anterior.

UNIVERSIDADE: Creio eu todos, pois foi a partir deles que fomentamos o nosso pensamento crítico e individual.

ESCOLA: Sempre tento utilizar texto de cunho científico, de um modo que os alunos se sintam estingados para a prática de pesquisa, leitura e aprofundamento dos temas abordados. Porém para lembrar de cabeça o nome dos textos nesse momento não recordo. Peço até perdão se a respostas não chegou a atender o que se pede. [...] (Prof. PG, graduado em Letras).

Na minha formação universitária, sim. Hoje, já desenvolvo com meus alunos da educação básica atividades com procedimentos científicos. Gostaria muito que na minha formação escolar, os textos elaborados tivessem tido mais esse teor científico. (Profa. licenciada em Letras).

As reflexões dos docentes estão alinhadas ao que propõe Chassot (2003) sobre o processo de Alfabetização Científica, que prevê “dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida” (p. 91) e deve ser uma preocupação tanto na educação básica quanto na superior, por se constituir, ainda segundo o autor, como um “Conjunto de conhecimentos científicos e tecnológicos (linguagem) que permitem ler o mundo e transformá-lo permitindo resolver os problemas necessários à sobrevivência básica” (Chassot, 2003, p. 97).

Tais práticas ainda são incipientes no contexto da educação básica (Sousa, 2022), mas quando questionados sobre a possibilidade de desenvolver educação científica na educação básica/ensino médio, todos os professores consultados responderam afirmativamente. É uma orientação já integrada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) no Brasil, fazendo parte das políticas linguísticas nacionais. Contudo, o processo ainda está em andamento e é gradual.

Finalizamos esta seção com uma resposta cujo teor aponta os direcionamentos voltados à iniciação científica na educação básica e o longo caminho a seguir:

Sim. Inclusive minha pesquisa de tese tratou sobre isso. Acredito que os direcionamentos que incentivam o espírito acadêmico-científico já estão presentes no ensino médio, quer seja pelos documentos governamentais ou PPC de determinados cursos. Além disso, editais de bolsa para esse público já viabilizam esse desenvolvimento. (Prof. PG, graduado em Letras).

CONSIDERAÇÕES ENTRE “QUALQUER PRODUÇÃO PODE SER ABORDADA DE FORMA CIENTÍFICA” E “NÃO NECESSARIAMENTE, PRODUZI, ALÉM DE ARTIGOS, ENSAIOS, POESIAS, CONTOS, NARRATIVAS...”

Aparentemente distintos, os enunciados que intitulam esta seção, cujos autores são dois professores de diferentes áreas do conhecimento, da Psicologia e da Filosofia, respectivamente, compartilham pré-construídos comuns, assentados em posicionamentos avaliativos convergentes. Trata-se de respostas ao caráter científico dos textos elaborados ao longo de sua formação universitária/acadêmica, considerada a pergunta 8 do questionário: “Apresente os textos produzidos no ambiente escolar, universitário/acadêmico, que, em sua opinião, mais se relacionam a atividades científicas”.

Os professores cujos enunciados abrem esta seção final, ao reconhecerem que qualquer texto pode ser abordado de modo científico e/ou que elaboraram textos que nem sempre correspondem a padrões de cientificidade, parecem reconhecer, também, que há padrões que caracterizam a escrita acadêmico-científica. Seja no que se refere à postura investigativa, seja com relação ao conteúdo temático mais específico, seja ainda no nível dos elementos da materialidade textual-discursiva, haveria indicadores que levam a diferenciar um texto que se aproxime ou se distancie do que é reconhecido como escrita acadêmico-científica. Nesse sentido, verifica-se a compreensão de que contos, poemas e narrativas não se enquadrariam nessa categoria, ainda que tais textos tenham contribuído para a formação geral do docente.

Pedro Demo (1995), ao considerar o estatuto científico na condução das pesquisas, chama atenção para cinco critérios que podem ser atribuídos também à escrita acadêmico-científica. Dentre eles, destacamos: coerência, consistência, originalidade, intersubjetividade (cf. Demo, 1995, p. 21). No nível da materialidade textual-discursiva, tais critérios estariam evidenciados não apenas na coerência entre os elementos constitutivos do texto, a exemplo da relação entre as perguntas, objetivos e aparato teórico-metodológico, mas também na identificação de pesquisas prévias e no diálogo com os pares especialistas que permitem instaurar a contra-argumentação.

No que toca ao primeiro enunciado – “Qualquer produção pode ser abordada de forma científica” –, caberia também observar que, a despeito de este se construir a partir de uma posição que separa textos científicos de não científicos, parece se manifestar igualmente nele uma apreciação, isto é, uma orientação valorativa de ciência mais aberta, ou inclusiva, na medida em que, ainda que se preveja a “forma científica” (ou o conjunto de princípios que a definem), esta serviria a qualquer objeto ou a qualquer campo do conhecimento.

Não obstante as diferenças epistemológicas entre as áreas e o caráter heterogêneo da escrita disciplinar, de acordo com Hyland (2004), precisamos ver a escrita acadêmica e científica (ou acadêmico-científica, terminologia que pode ser interpretada como decorrente de uma visada que toma em conta as forças centrípetas e centrífugas atuantes na formação do professor, do pesquisador e no fazer científico) como prática social e os textos como a realização concreta e pública dessa prática. Nos limites do que nos propomos neste artigo, não tivemos acesso aos diversos textos produzidos por esses docentes ao longo de suas trajetórias para conhecer suas escritas e verificar a concretização desses princípios na textualização dos gêneros correspondentes a essas ações.

Por fim, ainda no âmbito da discussão aqui proposta, circunscrita à análise das três questões elencadas, de modo a investigar a inter-relação entre concepções de ciência, atividades linguageiras e escrita científica por professores de diferentes áreas de conhecimento, é possível formular algumas assertivas gerais: o reconhecimento da pesquisa como prática exemplar de atividade científica, desde que fundamentada e embasada em métodos; a identificação dos gêneros textuais-discursivos mais prototípicos do fazer científico: artigo, projetos, relatórios, trabalhos de conclusão de curso (monografias, dissertações e teses) e a importância da elaboração desses gêneros em suas formações acadêmico-científicas.

Um panorama mais completo dessa investigação só seria possível no cotejo com as análises das demais respostas às perguntas constantes no formulário, o que extrapola os objetivos traçados para este artigo. Não obstante, é possível constatar que professores de diferentes áreas do conhecimento reconhecem e valorizam princípios gerais que perpassam o fazer científico e que norteiam a elaboração de textos resultantes dessa atividade, numa clara evidência da atuação de forças institucionais que concorrem para a homogeneização do discursivo científico.

Para fechar a discussão, diríamos, como desdobramento possível do que apresentamos neste artigo, que uma maior compreensão do estatuto e funcionamento dos gêneros por parte de professores, sobretudo aqueles que não têm formação em Letras e Linguística, por meio de um trabalho articulado entre esses profissionais, poderia ter efeitos positivos no processo de educação científica e de ensino da escrita acadêmico-científica.

REFERÊNCIAS

- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28(98), 1–26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Contraponto.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bazerman, Charles (2005). *Gêneros textuais, Tipificação e Interação*/ Tradução e organização Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez.

- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base*. Ministério da Educação (MEC), Brasília. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Educ.
- Bronckart, J.-P. (2022). *Teorias da Linguagem: Nova introdução crítica*. Mercado de Letras.
- Chassot, A. (2003). Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.].
- Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. Ática.
- Corrêa, M. L. G. (2020). A inter-incompreensão polêmica e sua versão solipsista em práticas de leitura emergentes. *ComHumanitas: revista científica de comunicación*, 11(1), 68–81. <https://doi.org/10.31207/rch.v11i1.225>
- Daunay, B., & Assis, J. A. (2023). Modalidades da apropriação do discurso de outrem em artigos científicos: comparação de duas áreas do conhecimento. *EntreLetras*, 14(2), 229–253. <https://doi.org/10.20873/ufv2179-3948.2023v14n2p229-253>
- Demo, P. (1995). *Metodologia científica em Ciências Sociais*. Atlas.
- Faraco, C. A. (2013). A ideologia no/do Círculo de Bakhtin. In L. de Paula & G. Stafuzza (Eds.), *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional* (pp. 167–182). Mercado de Letras.
- Fischer, A., Ferreira, K. M., & Da Silva, R. (2020). Escrita acadêmica em artigos científicos: autocitação em diferentes áreas disciplinares. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(3), 1257–1271. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14160>
- Grossmann, F. (2015). Por que e como as coisas mudam? Padronização e variação no campo do discurso científico. In F. RINCK, F. Boch & J. A. Assis (org.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. (pp. 97-128). Mercado de Letras.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. The University of Michigan Press.
- IBLC. (2015). *Letramento científico: um indicador para o Brasil*. Instituto Brasileiro de Letramento Científico. São Paulo: IBLC. https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ILC_Letramento-cientifico_um-indicador-para-o-Brasil.pdf
- Kleiman, A. B., & Assis, J. A. (2016). *Significado e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Mercado de Letras.

- Komesu, F., Assis, J. A., & Donahue, C. (2023). The disciplinary culture of citation in scientific articles in the humanities. *Nueva rev. Pac.* [online], 78, 166–191. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762023000100166>
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368–377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11 (2010, online)
- Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh University Press.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola.
- Navarro, F. (Ed.). (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Pereira, R. C. M. (2020). A escrita na iniciação científica: da materialidade textual à influência da cultura disciplinar. In A. M. de M. Guimarães, A. Carnin, & E. G. Lousada (Eds.). *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento* (pp. 309–331). Letraria.
- Pereira, Filho, J. B. da S. & Fernandes, M. H. L. (2021). Os relatórios de iniciação científica em psicologia e sociologia: uma análise socio subjetiva e disciplinar. In A. Ernst, & R. C. M. Pereira. *Linguagem: texto e discurso* (pp. 259–281). Pontes.
- Sousa, G. M. R. de (2022). *Letramento científico no contexto escolar: um olhar descendente para a produção do artigo de divulgação científica no Ensino Médio*. [Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling)]. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25003?locale=pt_BR
- Street, B. V. (2013). Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. CEDES*, 33(89), 51–71. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>
- Volóchinov, V. (2017). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Editora 34.
- Volóchinov, V. (2019). *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Editora 34.

FINANCIAMENTO:

Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq de Regina Celi Mendes Pereira da Silva. Processo 312321/2021-0. Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq de Juliana Alves Assis. Processo 312852/2022-3.

SOBRE AS AUTORAS:

Regina Celi Mendes Pereira é doutora em Letras (UFPE, 2005), professora Titular no DLPL (UFPB). Pesquisadora 1D do CNPq, líder do Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), membro do ALTER (USP), coordenadora do GT-Gêneros Textuais-discursivos da ANPOLL (2023-2025) e da sede da Cátedra UNESCO em Leitura e Escritura no Brasil. Editora da Revista Prolíngua e poeta. <https://orcid.org/0000-0002-5538-035X>.

Juliana Alves Assis é doutora em Estudos Linguísticos (UFMG, 2002), professora Adjunta na PUC Minas. Líder do grupo de pesquisa Práticas formativas e profissionais: identidades e representações nos discursos (CNPq), cocordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (CNPq) e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Pesquisa escrita acadêmica, letramentos e tecnologias digitais. [Orcid.org/0000-0002-9383-4850](https://orcid.org/0000-0002-9383-4850).

ANEXO 1

Questionário aplicado aos professores

- 1- Dê exemplo(s) de atividade(s) que você considera científica(s):
- 2- Você já desenvolveu alguma atividade científica fora da escola e/ou da universidade?
- 3- Em sua opinião, quais os benefícios que a ciência pode trazer para a sociedade?
- 4- Mesmo que não seja um professor, você acha que é possível preparar uma aula sem conhecimento científico das teorias pedagógicas, mas com conhecimento do conteúdo da disciplina? Fundamente sua resposta. (ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR) / 4- Você acha que é possível preparar uma aula sem conhecimento científico das teorias pedagógicas, mas com conhecimento do conteúdo da disciplina? Fundamente sua resposta. (PARA PROFESSORES)
- 5- Você acha que uma verdade científica pode ser questionada? Se sim, de que forma?
- 6- Apresente as etapas básicas de uma pesquisa científica.
- 7- Você considera que os textos elaborados ao longo da sua formação escolar, universitária e acadêmica são científicos? Justifique sua resposta.
- 8- Apresente os textos produzidos no ambiente escolar, universitário/acadêmico, que, em sua opinião, mais se relacionam a atividades científicas.
- 9- Você acredita que é possível desenvolver uma educação científica no Ensino Médio (Educação Básica)? Explique sua resposta.
- 10- Quais as características indispensáveis a uma atividade científica?

11- Em uma escala de zero (0) a dez (10), em que 0 significa pouco e 10, muito, assinale, a seguir, o quanto cada uma das áreas é científica ou relacionada ao que você entende por ciência.



O ARTIGO CIENTÍFICO EM UM DIÁLOGO ENTRE O PESQUISADOR EXPERIENTE E O PESQUISADOR EM FORMAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE RECURSOS PARA O AGIR

THE SCIENTIFIC ARTICLE IN A DIALOG BETWEEN THE EXPERIENCED RESEARCHER AND THE DEVELOPING RESEARCHER: BUILDING RESOURCES FOR ACTION

Luzia Bueno | Universidade São Francisco (USF) | luzia_bueno@uol.com.br*

Eliane Gouvêa Lousada | Universidade de São Paulo (USP) | elanielousada@uol.com.br

Marília Mendes Ferreira | Universidade de São Paulo (USP) | mmferreira@usp.br

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.05>

Recebido: 15-11-2023 | Aceito: 02-04-2024

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar o processo de produção de um artigo científico na perspectiva de um pesquisador experiente. Para isso, partirá de duas entrevistas inspiradas no método de instrução ao sócia (Oddone et al., 1981), realizadas por dois mestrandos das áreas de Letras e de Educação que entrevistaram dois especialistas das áreas, que já publicaram e ainda publicam artigos científicos, além de também serem editores de periódicos científicos. Para tanto, a abordagem teórica centrou-se no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart 2006, 2008) e nos estudos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2009; Saujat, 2004), ao considerarmos o pesquisador como um trabalhador. Os resultados das análises trazem contribuições para formar diretamente os estudantes que participam das entrevistas para produzirem artigos científicos e, indiretamente, a formar outros estudantes, que, ainda que não tenham participado da entrevista, possam ter acesso aos resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo científico, pesquisador experiente, entrevista tipo instrução ao sócia.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo investigar el proceso de producción de un artículo científico desde la perspectiva de un investigador experimentado. Para ello, se basa en dos entrevistas inspiradas en el método de instrucción al sosia (Oddone et al., 1981), realizadas por dos estudiantes de maestría en Letras y Educación, quienes entrevistaron a dos expertos en las de lingüística y educación. Estos expertos, además de ser editores de revistas

**Para correspondência, contatar: Luzia bueno (luzia_bueno@uol.com.br). Rua Padre Gil Correia Machado, 149 Pq. Jambeiro Campinas-SP, Brasil. CEP 130 42670.*

científicas, han publicado artículos científicos. El enfoque teórico se centra en el Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart 2006, 2008) y en los estudios de la Clínica de la Actividad y la Ergonomía de la Actividad (Amigues, 2009; Saujat, 2004), considerando al investigador como un trabajador. Los resultados del análisis contribuyen directamente a la formación de los estudiantes que participaron en la entrevista, permitiéndoles producir artículos científicos, y de manera indirecta, influyen en la formación de otros estudiantes que pueden acceder a los resultados.

PALABRAS CLAVE: Artículo científico, investigador experimentado, entrevista tipo instrucción al sosia.

ABSTRACT: This article aims to investigate the process of producing a scientific article from the perspective of an experienced researcher. The study is based on two interviews inspired by the method of instruction to the double (Oddone et al., 1981), conducted by two master's students in the fields of Literature and Education. These students interviewed two experts in the respective fields, individuals who have not only published scientific articles but also work as editors for scientific journals. The theoretical approach focuses on Sociodiscursive Interactionism (Bronckart 2006, 2008) and studies in Activity Clinic and Activity Ergonomics (Amigues, 2009; Saujat, 2004), viewing the researcher as a worker. The results can contribute directly to the education of students participating in the study by enabling them to produce scientific articles. Moreover, the findings indirectly benefit other students who, despite not being interviewers, can access the results.

KEYWORDS: Scientific article; experienced researcher; instruction to the double interview.

INTRODUÇÃO

O artigo científico é um gênero textual, cuja produção faz parte das atividades de um pesquisador e, nos últimos tempos no Brasil, vem assumindo uma grande importância, já que a quantidade de artigos publicados em revistas bem avaliadas pela CAPES¹, agência federal responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, pode contribuir para elevar a nota recebida pelo programa do qual o pesquisador faz parte. Devido a isso e ao fato de a produção discente ser também avaliada, nos cursos de pós-graduação, tem-se exigido que mestrandos e doutorandos publiquem, ao menos, um artigo científico durante o seu curso. Visando também a contribuir para o domínio desse gênero já na graduação, várias disciplinas buscam inserir os alunos na produção de artigos científicos, como já apontado em algumas pesquisas (Bueno et al., 2017).

Para levar os estudantes da graduação e da pós a se apropriarem deste gênero, as iniciativas dos laboratórios de letramento acadêmico ou dos centros de escrita acadêmica têm tido grande relevância. Por meio de oficinas e atendimentos individuais, os estudantes são levados a refletir sobre a sua produção. Para isso, são desenvolvidas intervenções que se apoiam em publicações sobre como fazer artigos científicos, na análise de exemplares dos

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

gêneros, na elaboração de modelos e sequências didáticas. Várias publicações já relataram essas iniciativas (Dias & Lousada, 2018; Lousada, 2022; Lousada & Tonelli, 2021). Contudo, ainda pouco se fala de como um especialista em produzir artigos científicos organiza o seu agir para isso. O foco das publicações tem se restringido às análises de artigos encontrados em periódicos ou no processo de produção de um estudante ainda em formação.

Ao verificarmos as publicações de estudos sobre o artigo científico na plataforma de teses e dissertações da CAPES e na Scielo, constatamos que elas tendem a centrar-se sobre como deve ser o artigo, quais são as suas partes e suas marcas de linguagem (Alvarez, 2019; Batista, 2008; Ferreira et al., 2023; Garcia, 2011; Machado et al., 2004, 2005, 2007; Medeiros, 2022; Motta-Roth, 2000, 2005; Muniz, 2005; Pereira, 2017; Soares, 2011; Swales, 1990; Tonelli, 2017; Vidal & Fukushima, 2021). Quando se voltam ao processo de produção, o foco está no aluno que está aprendendo esse gênero na graduação ou na pós-graduação (Bezerra, 2015; Gomes, 2021) e não em como o pesquisador experiente o produz. Desse modo, já temos inúmeras publicações sobre o artigo científico: em algumas delas, temos pesquisadores experientes de diferentes áreas que buscam indicar quais seriam as características desse tipo de produção, como em Slafer (2009) para as ciências florestais, Torregrosa Jiménez (2015) para o direito, Murilo et al. (2017) para a Educação, e Salamanca (2020) para a medicina. Porém, ainda não encontramos trabalhos sobre como um pesquisador experiente, em diálogo com um pesquisador iniciante, vai mostrando como redige um artigo científico de modo a contribuir com recursos para o agir deste. Nosso artigo procura, justamente, abordar essa problemática.

Desse modo, a questão que nos colocamos, inspirada nas pesquisas realizadas na perspectiva das Ciências do Trabalho, como a Clínica da Atividade (Clot, 2007, 2010; Clot & Kostulski, 2011) e a Ergonomia da Atividade (Amigues, 2009; Saujat, 2004), e que dá origem a este artigo é: um especialista, enquanto pesquisador (trabalhador) experiente, não teria recursos para o agir (Bronckart, 2008) que poderia compartilhar com o pesquisador (trabalhador) iniciante? Visando a contribuir para um debate sobre essa questão, temos o objetivo de investigar o processo de produção de um artigo científico na perspectiva de um pesquisador experiente, analisando-o a partir das dimensões da escrita (Simard, 1992) que esse agir mobiliza e de aspectos trazidos pela reelaboração da experiência por meio de verbalizações, durante uma entrevista, sobre esse processo de produção. Para isso, foram realizadas duas entrevistas, inspiradas no método de instrução ao sócio (Oddone et al., 1981), nas quais duas mestrandas das áreas de Linguística e Literatura e de Educação entrevistaram duas especialistas das áreas, que já publicaram e ainda publicam muitos artigos científicos, além de também serem editoras de periódicos científicos. Além disso, o artigo poderá contribuir diretamente para ampliar o conhecimento das estudantes que dela participaram para produzirem artigos científicos e, indiretamente, a formar outros estudantes, que, ainda que não tenham participado da entrevista, possam ter acesso aos resultados ou a um material de formação realizado a partir deles. Para tanto, nos apoiaremos no Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), (Bronckart 2006, 2008) e nos estudos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2009; Saujat, 2004), ao considerarmos o pesquisador como um trabalhador.

Para apresentar as nossas discussões, organizamos este artigo em mais quatro seções. Na primeira, explanamos o nosso aporte teórico sobre ISD, produção textual e Clínica da Atividade; na segunda, a metodologia; na terceira, os resultados; e, na quarta seção, finalizaremos com as considerações finais.

O ISD, A PRODUÇÃO TEXTUAL E A CLÍNICA DA ATIVIDADE

O ISD como definido por Bronckart (2006), propõe-se a desenvolver uma das vertentes do Interacionismo Social de base vygotskiana: o estudo do papel da linguagem no desenvolvimento das pessoas, centrando-se na ontogênese. Para tanto, o ISD investiga os pré-construídos que constituem os textos (que, por sua vez, comentam as atividades humanas), as modalidades escolares ou formais de realização de sistemas formadores, para abordar o desenvolvimento das pessoas sob uma perspectiva epistêmica e praxiológica (Bronckart, 2005). A partir dessas orientações, o ISD desenvolveu estudos com objetivos didáticos, estudando a organização textual, propondo um modelo de análise de textos com vistas ao ensino da produção textual (Bronckart, 1999).

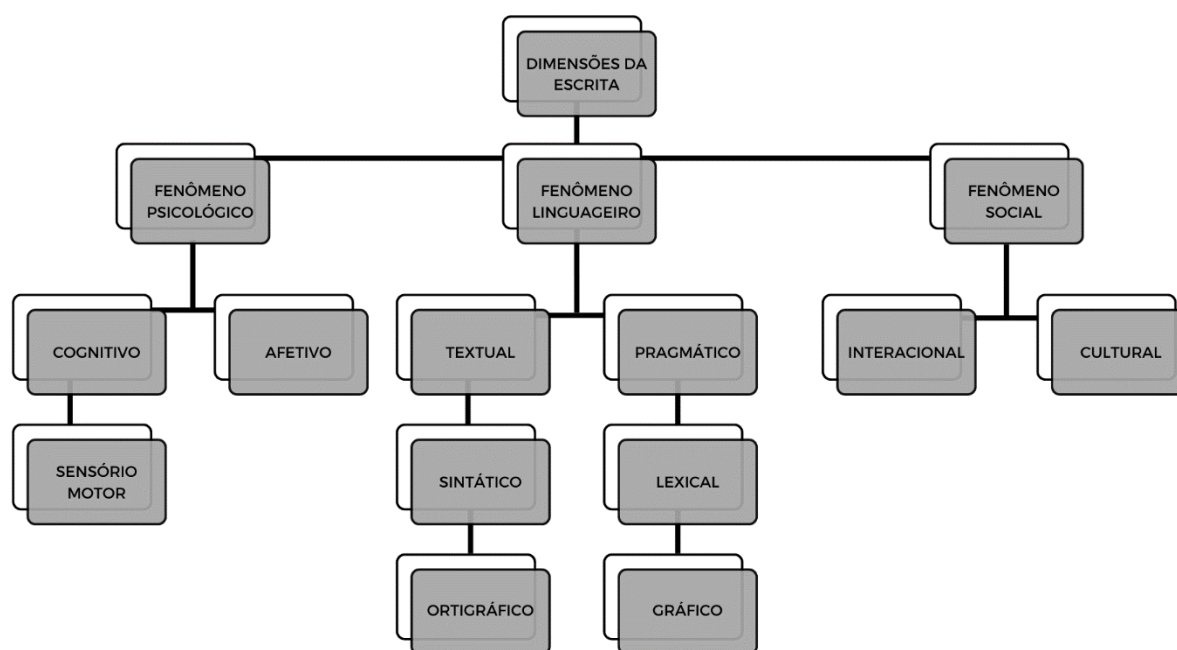
O modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999) tem sido amplamente utilizado em pesquisas brasileiras, por se tratar de um modelo abrangente, que parte das condições de produção textual e chega aos mecanismos linguísticos que contribuem para a micro construção do texto. O modelo de análise textual (Bronckart, 1999) propõe uma análise descendente, que parte das condições de produção textual (contexto físico: emissor, receptor, local físico, momento e contexto sociossubjetivo: enunciador, destinatário, objetivo e local social) e se declina em três níveis:

- **Infraestrutura geral do texto:** compreende o plano global dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso (discurso interativo, relato interativo, discurso teórico e narração) e os tipos de sequência (narrativa, argumentativa, injuntiva, explicativa, descritiva e dialogal).
- **Mecanismos de textualização:** coesão verbal, coesão nominal e conexão, responsável pela macro organização das ideias do texto.
- **Mecanismos de responsabilidade enunciativa:** vozes que se manifestam no texto, para além das vozes do autor empírico (vozes sociais, vozes dos personagens etc.) e modalizações, expressando a atitude do autor em relação a aspectos dos conteúdos temáticos.

A partir da compreensão da produção textual como algo que se declina em várias etapas, não esquecendo a noção de gênero de texto, o ISD faz uma série de propostas didáticas com vistas ao ensino de línguas, das quais destacamos o ensino da produção textual por meio de sequências didáticas (Dolz et al., 2004). Nessa perspectiva, Dolz et al. (2010) retomaram a proposta de Simard (1992) e propuseram uma compreensão da produção textual que leva em conta a dimensão linguageira, preponderante para Simard (1992), mas não negligencia as dimensões psicológica e social que são, para esses autores (Dolz et al., 2010), essenciais para a produção textual. A dimensão psicológica envolve o pensamento, os afetos e o corpo no gesto gráfico. A dimensão linguageira envolve fenômenos textuais e pragmáticos.

Por fim, a dimensão social leva em conta aspectos interacionais e culturais que estão ligados à produção textual. Na figura abaixo, podemos observar essas três dimensões da escrita.

Figura 1. *Dimensões da escrita*



Fonte: Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 20) com base em Simard (1992).

Com base no aparelho nocional desenvolvido pelo ISD, Bronckart (2006, 2008) propôs-se a investigar a linguagem como “agir” e, portanto, o agir linguageiro em textos produzidos em situação de trabalho. Em sua visão, o trabalho é uma forma de agir e, para analisar as mediações formativas que ocorrem entre adultos em situação de trabalho, podemos utilizar conceitos do ISD para compreendê-lo.

A base vygotskiana que alimenta a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), e que apresentamos acima, também é a origem de outra vertente teórico metodológica que convocamos para esse artigo. A proposta de utilizá-la advém do fato de que ela se interessa pela análise das situações de trabalho, portanto, no campo da formação de adultos, e de que ela desenvolve métodos que contribuem para a formação dos envolvidos em métodos que permitem a verbalização sobre as situações de trabalho.

A Clínica da Atividade, proposta por Clot (2001), tem por objetivo propor intervenções nas situações de trabalho de maneira a contribuir para que os próprios trabalhadores possam operar transformações duráveis em seus contextos de trabalho. Para tanto, os pesquisadores da Clínica da Atividade e, também, da Ergonomia da Atividade (Faïta, 2004, 2006 desenvolveram métodos para auxiliar os trabalhadores a falarem sobre sua atividade de trabalho, verbalizando

suas dificuldades em realizar o trabalho prescrito ao mesmo tempo em que dizem o que fazem de fato para realizar a tarefa prescrita. A partir dessa ideia inicial, que dá a voz aos trabalhadores para que falem de seu trabalho, pesquisadores da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade desenvolveram, por um lado, o método da autoconfrontação, proposto por Faïta (Faïta & Vieira, 2003) e, por outro lado, resgataram e propuseram mudanças no método da Instrução ao Sósia (Oddone et al., 1981).

Proposto por Ivar Oddone, médico e psicólogo italiano, em 1970, o método de instrução ao sósia foi amplamente utilizado em encontros de formação operária com trabalhadores da FIAT em Turin. Oddone (Oddone et al., 1981) tinha por objetivo fazer com que os trabalhadores discutissem sua experiência concreta de trabalho. Para tanto, ele desenvolveu o método da instrução ao sósia, para que cada trabalhador pudesse dizer como realizava sua atividade e tornasse-se protagonistas em sua situação de trabalho. Com essa perspectiva, ele propôs um método em que os trabalhadores verbalizariam sobre sua atividade de trabalho ao instruir um outro “eu”, ou seja, um sósia. Nesse método, um trabalhador deveria descrever um dia típico de trabalho para um sósia, de forma que ninguém percebesse a substituição. Essa situação imaginária era uma oportunidade para que o trabalhador falasse sobre como, de fato, realizava seu trabalho.

Clot (2001) e outros pesquisadores da Clínica da Atividade retomaram esse método e inscreveram-no em uma perspectiva que considera o coletivo de trabalho. Assim, o momento da “instrução ao sósia”, com apenas um trabalhador, é feito em grupos de, no mínimo, três pessoas, nos quais há um sósia e dois instrutores. Os “instrutores” são os trabalhadores que vão verbalizar sobre seu trabalho tendo como destinatário um “sósia”. Em um primeiro momento, são feitas as “instruções”, gravadas em áudio. Após esse primeiro momento, os instrutores transcrevem suas gravações, tomando contato, nesse momento, com o que disseram. Eles escutam, também, as gravações dos outros e elaboram textos comentários. Na última etapa, é feita uma última reunião com todos os participantes, os comentários são lidos e discutidos, no pequeno “coletivo” de trabalhadores. Ao falar sobre seu trabalho para diferentes destinatários, Clot (2001) não apenas insere uma dimensão coletiva ao método, mas, também, permite que, ao reviver sua experiência dirigindo-se a outrem, durante a instrução, o trabalhador tenha mais consciência sobre sua atividade de trabalho.

Em nosso caso, fizemos algumas transformações em relação ao método da instrução ao sósia, para adequarmos a proposta ao nosso contexto e reconstituindo uma situação real: as entrevistadoras são alunas de mestrado que têm pouca ou nenhuma experiência na escrita de artigos científicos e precisam escrever artigos, pois isso é esperado na pós-graduação. Nesse papel real, de alunas que querem aprender a escrita acadêmica, elas agem como “sósias”, pedindo às pesquisadoras experientes que as instruem sobre como escrever artigo. A mudança foi necessária, pois não se trata de uma intervenção nas situações de trabalho das pesquisadoras experientes (instrutoras), com o objetivo de transformar as situações, justamente porque as pesquisadoras não solicitaram e, aparentemente, não necessitam de intervenção em suas situações de trabalho, diferentemente do caso da Instrução ao Sósia proposta

por Oddone et al. (1981) e retomada por Clot (2001). Com esse objetivo, propusemos outro tipo de entrevista, como poderá ser constatado na seção de Metodologia.

METODOLOGIA

Os dados analisados neste artigo foram produzidos em uma situação a mais próxima possível de uma situação real: duas alunas de mestrado, sem experiência na escrita de artigos científicos, entrevistaram duas *experts* em escrita de artigos científicos. O objetivo delas era ouvir pessoas experientes em escrita de artigos que pudessem ajudá-las a compreender o processo de produção de um texto científico. Elas foram escolhidas por serem orientadas pelas autoras deste artigo e por não terem experiência anterior na escrita desse gênero.

A escolha das pesquisadoras consideradas *experts* foi feita segundo os seguintes critérios:

- Tinham que ser pesquisadoras CNPq²;
- Tinham que ser referências em sua área para a escrita de artigos científicos.

Com base nesses critérios, foram escolhidas duas pesquisadoras de duas áreas diferentes (Educação e Linguística Aplicada), que concordaram em serem entrevistadas. A entrevista foi filmada em vídeo e foi transcrita pelas entrevistadoras.

Participantes

A *expert* entrevistada 1 é docente do Programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade do interior de São Paulo desde o início do programa, no ano de 2000, orientando e desenvolvendo pesquisas sobre formação de professores para a educação básica. É bolsista CNPq 1E. Possui artigos publicados no Brasil, México, Estados Unidos e Portugal; é editora-gerente de uma revista A2, no Qualis 2017-2020³.

A entrevistadora 1 é mestranda do mesmo Programa de Pós-graduação em Educação desde 2023; é professora da instituição nos cursos de Pedagogia, Letras e em disciplinas de formação geral para todos os cursos, sobretudo, na modalidade educação a distância. Ela não escreveu nenhum artigo científico, mas precisará escrever um como parte das atividades obrigatórias do curso de mestrado.

A entrevista 1 foi realizada no dia 29 de setembro de 2023, às 15h, no *Google Meet*, e foi transcrita pela entrevistadora.

² Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

³ O Qualis periódicos é uma forma de avaliação de periódicos acadêmicos que foi proposta pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em contexto brasileiro, no intuito de caracterizar academicamente e classificar as publicações científicas. No Brasil, os periódicos são avaliados regularmente pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e recebem uma classificação em A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, B5, C, sendo o nível mais alto o A1 e A2.

A expert entrevistada 2 é docente do Programa de Pós-graduação em Linguística de uma universidade da Paraíba e atua na área desde 1998. Ela é bolsista CNPq 1D e realiza pesquisas sobre letramento acadêmico.

A entrevistadora 2 é mestranda do Programa de Letras Estrangeiras e Tradução da Universidade de São Paulo (USP) desde 2021 e é professora de francês. Até o momento da entrevista, ela tinha escrito, apenas, um capítulo, com duas colegas, sobre suas pesquisas de mestrado. Certamente, ela precisará escrever um artigo, pois é algo importante para sua formação e, sobretudo, para o ingresso no doutorado.

A entrevista 2 foi realizada no dia 27/10/2023, tendo sido iniciada às 9h00, pela plataforma ZOOM. Após a gravação da entrevista, ela foi transcrita pela entrevistadora.

Instrumentos e método de coleta de dados

Para a realização das entrevistas, um protocolo foi elaborado pelas autoras deste artigo e foi enviado às entrevistadoras. Um ponto muito importante do protocolo foi que as alunas entrevistadoras podiam interromper e perguntar quaisquer dúvidas que elas tivessem sobre como escrever o artigo. Foram enviadas as perguntas abaixo, mas as entrevistadoras tinham liberdade para adicionar perguntas. O primeiro aspecto a ser mencionado no início da entrevista dizia respeito à apresentação da aluna entrevistadora e do estabelecimento da situação de comunicação, o mais próxima possível da situação real. As entrevistadoras receberam a seguinte sugestão para iniciar a entrevista:

Eu sou aluna(o) de...

Me interesse pela área acadêmica, por isso estou fazendo pesquisa de mestrado, sobre...

Eu gostaria de escrever um artigo científico sobre minha pesquisa de mestrado, mas nunca escrevi um artigo. Seria meu primeiro contato com a produção desse gênero de texto.

Como você é uma pesquisadora experiente e já escreveu muitos artigos, gostaria de fazer esta entrevista para compreender melhor o processo de escrita de um artigo científico.

Em seguida, as entrevistadoras deveriam fazer as seguintes perguntas, sempre podendo interromper e fazer outras perguntas:

- a) Em primeiro lugar, você poderia me dizer como fazer para iniciar a escrita de um artigo científico? De onde posso partir?
- b) Você poderia dizer como você faz para escrever um artigo científico? Quais passos você segue? Como você se organiza para ter a ideia e produzir um artigo científico?
- c) Você poderia me explicar melhor como você faz?

Nessas três primeiras perguntas, o posicionamento enunciativo sugerido foi o seguinte: as alunas entrevistadoras perguntariam sempre usando “você” (como você faz?) e as pesquisadoras experientes responderiam usando “eu” (eu faço...).

Após essas três perguntas, foi sugerida uma quarta:

d) 4) Quais conselhos você me daria?

Nessa pergunta, as alunas deveriam indagar sobre: Como eu deveria fazer? E a pesquisadora deveria responder usando “você”: você deve...

A intenção do uso de “eu”, em um primeiro momento e “você” em um segundo momento, deu-se pela influência do método da instrução ao sócia, no qual o uso de “eu” ou “você” tem um impacto sobre a reelaboração da experiência, possibilitando que quem dá a entrevista (ou a instrução) reviva a experiência de outra forma, tornando-se mais consciente do processo. Em outras palavras, retomando Clot (2001), ao usar “você”, mas falando sobre a própria experiência, a pessoa tem um outro destinatário, o que pode permitir uma tomada de consciência, pois o fato de dirigir-se a um outro faz com que a experiência individual e subjetiva adquira novas significações.

Além das perguntas sugeridas acima, foi proposto também que as alunas fizessem todo tipo de questões, podendo abarcar todas as dúvidas possíveis e podendo estar relacionadas com várias etapas ou partes do artigo científico:

- Desde o início (ideia, como formular objetivos etc.)
- Introdução
- Fundamentação teórica – o que colocar? O que omitir?
- Metodologia – o que colocar? O que omitir?
- Análises – qual recorte para análises? O que mostrar?
- Conclusões – como formular conclusões de um trabalho que não é totalmente definitivo?

Passemos, agora, para a análise dos excertos.

RESULTADOS

Na análise das entrevistas, seguimos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, centrando-nos no conteúdo temático, nos tipos de discurso e nas vozes pela sua contribuição na discussão aqui proposta.

Organizados em uma grande sequência dialogal, com a predominância do discurso interativo, os segmentos apresentam vários momentos de relato interativo em que as pesquisadoras buscam em suas experiências exemplos

do ponto que estão expondo. Além disso, elas trazem vários aspectos que ajudam a ampliar as reflexões sobre o processo de construção do artigo científico.

Um primeiro ponto importante a salientar é o fato de que, como geralmente ocorre nas entrevistas, as especialistas entrevistadas puderam trazer aspectos mais subjetivos sobre as suas relações com a escrita, expondo suas preferências. Nesse sentido, como veremos nos exemplos, as categorias de dimensões da escrita, propostas por Simard (1992), foram pertinentes, pois permitiram destacar algumas das mais significativas na produção de artigos científicos, como, por exemplo, a dimensão psicológica. Nos exemplos abaixo, as modalizações apreciativas (Bronckart, 1999), representadas pelos verbos subjetivos afetivos (querer, gostar) e por adjetivos, advérbios e substantivos com valor apreciativo positivo (mais fácil, sonho etc.), revelam a dimensão psicológica da escrita. Entrevistada 1: então vou falar do artigo canônico... que eu não gosto muito de escrever o canônico mas vamos lá... (Entrevista 1, Linhas 97 e 98)

Entrevistada 1: ...Né? ... eu quero morrer quando eu vejo estado da arte que não é estado da arte ... então você tem que descrever ... qual banco de dados você foi? (Entrevista 1, Linhas 283 e 284)

Entrevistada 2: Digamos, se eu for escrever um artigo a partir de um plano de trabalho lá do PIBIC, por exemplo, ou de um outro projeto que eu tenha executado, fica mais fácil, digamos, fica mais fácil direcionar as etapas porque você já parte de algo prévio. (Entrevista 2, linhas 45 a 47)

Entrevistada 2: claro que o sonho de consumo é sempre publicar nos periódicos de status A. (Entrevista 2, linha 171)

Dessa forma, é possível perceber a dimensão psicológica da escrita acadêmica, que não é apreendida ao olharmos só o artigo pronto. Ao escrever, as pessoas desenvolvem diferentes relações com os textos, as quais podem ser apreendidas a partir das dimensões mobilizadas, como se pode ver na Figura 1, na seção 1.1., sobre as dimensões da escrita, enquanto fenômeno psicológico, linguageiro e social. Ao produzir um texto, o autor expressa suas questões psicológicas (cognitivas, afetivas, sensório-motoras), constrói um texto em uma dada língua, seleciona um gênero textual e emprega recursos léxico-gramaticais, visando a atingir a um outro a partir de suas representações sociais construídas acerca de como devem ser as interações em uma certa cultura disciplinar.

As dimensões psicológicas ligadas à escrita acadêmica são abordadas em pesquisas, mas sobretudo em trabalhos sobre a produção do aluno, como em Zavala (2010), Sito (2018), Bueno et al. (2021). Assim, ela é pouco explorada ao se tratar do pesquisador experiente para que possamos refletir melhor sobre as relações entre a escrita acadêmica e o desenvolvimento humano, o que justifica este estudo.

Nesse agir humano, com a implicação da dimensão psicológica, o especialista assume diferentes papéis em sua rotina, como pesquisador, orientador, professor, parecerista de periódico, membro de banca de qualificação e/ou

defesa de dissertação ou tese. Na entrevista, em vários momentos, para justificar as escolhas feitas ou indicadas para o iniciante, o especialista recorreu à sua experiência com esses outros papéis como um espaço em que pode exercer as suas reflexões sobre as ações necessárias para a produção de um artigo científico. Além disso, ao empregar “a gente” ou “nós”, indicou que sua fala não é isolada, mas é a do coletivo de profissionais ao qual pertence. Nesse aspecto, observamos a dimensão social da escrita, que também está ligada aos papéis assumidos pelo autor do artigo e que apareceram nas entrevistas, como podemos ver abaixo:

Orientadora

Entrevistada 1: ontem até foi interessante no nosso grupo de pesquisa a gente tava discutindo um texto de um egresso de doutorado né. (Entrevista 1, linhas 262 a 264)

Entrevistada 2: Eu costumo dizer aos meus orientandos, aos meus alunos, principalmente para os alunos dos primeiros períodos, que a escrita de artigo nunca começa necessariamente na escrita daquele artigo. (Entrevista 2, linhas 13 a 15)

Professora

Entrevistada 2: No caso desses meus alunos, eu estou agora com uma turma de pesquisa aplicada ao ensino de língua. Então, eu solicitei que eles fizessem isso, pesquisassem ao menos três [referências teóricas], fizessem a contextualização da temática, então são alunos que estão na graduação ainda, no tema variação linguística. (Entrevista 2, Linhas 106 a 109)

Autora de artigos / pesquisadora

Entrevistada 1: agora nós que já estamos do lado de cá... digamos assim de orientação de/de pesquisador mais sênior né dizemos assim com mais experiência... a gente tem também: diferentes possibilidades para publicar... (Entrevista 1, linhas 27 a 29)

Entrevistada 2: Bom! Lá no grupo, a gente tem se pautado bastante por chamadas temáticas, a importância de uma chamada temática. (Entrevista 2, linha 165)

Parecerista de periódicos

Entrevistada 1: quando eu avalio o texto de uma revista e eu às vezes eu não quero negar porque eu falo assim poxa o pesquisador teve um trabalho para fazer mas o texto tá muito ruim... aí eu faço parecer enorme às vezes parecer de três quatro páginas... dando sugestões em cada seção o que que não ficou legal o que que ele pode fazer... (Entrevista 1, linhas 212 a 216)

Membro de banca

Entrevistada 1: essa semana mesmo... né... nos últimos dias aí a gente participou de três bancas... nenhuma das três no resumo tinha resultado da pesquisa... (Entrevista 1, linhas 308 a 310)

Desse modo, nas duas entrevistas, observa-se que a escrita de bons artigos científicos exige mais que o domínio de uma estrutura canônica ou o cumprimento de um conjunto de etapas pré-estabelecido para ser realizada com sucesso: há escolhas a serem feitas e a inserção no mundo da pesquisa acadêmica pode contribuir para que essas escolhas ocorram de maneira mais crítica. As escolhas dos conteúdos a serem mobilizados para o artigo, bem como da ordem em que serão apresentados e dos demais aspectos linguísticos e discursivos que o compõem revelam a dimensão linguageira da escrita, que também deve ser dominada pelo pesquisador, embora, como mostramos, não seja a única. Assim, conforme apontam as entrevistas, as condições para a escrita de um artigo são diferentes para um iniciante e para um expert: Entrevistada 1: então um estudante da pós... ele vai partir evidentemente do seu projeto de pesquisa... então ele já tá com projeto de pesquisa em andamento seja mestrado doutorado... ele tem uma temática para esse projeto... então portanto ele vai escrever sobre essa temática... sejam textos teóricos... né... um estado da arte... ou um ensaio... seja um texto com pesquisa empírica... então esse é o ponto de partida... agora nós que já estamos do lado de CÁ... digamos assim de orientação de/de pesquisador mais sênior né dizemos assim com mais experiência... a gente tem também:: diferentes possibilidades para publicar... uma delas é quando saem né... os dossiês temáticos ou as seções temáticas... (Entrevista 1, linhas 22 a 31)

Entrevistada 2: Então, nesse processo aí, de busca, de leitura, é... esse escritor iniciante já construindo uma certa familiaridade como gênero, mas isso ainda é muito pouco, é muito incipiente. (Entrevista 2, linhas 21 a 23)

Entrevistada 2: pensando na minha situação de produção, esse roteiro pode se direcionar a dois caminhos. Digamos, se eu for escrever um artigo a partir de um plano de trabalho lá do PIBIC, por exemplo, ou de um outro projeto que eu tenha executado, fica mais fácil. (Entrevista 2, linhas 44 a 46)

As dúvidas das entrevistadoras ajudam a perceber a diferença entre o expert e o iniciante sobre questões do processo de produção e de envio de um artigo, as quais também não tinham sido o foco das publicações sobre o artigo científico:

Entrevistadora 2: É uma dúvida que eu tenho também sobre isso: eu posso... é... justificar no meu artigo, por exemplo, que houve essa mudança de objetivos no processo de escrita do artigo, uma vez que o resumo foi aceito? (Entrevista 2, linhas 86 e 88)

Entrevistadora 1: agora uma curiosidade minha a hora que você falou que nu/não sabe se a revista vai aceitar ... é quando a gente manda um texto para uma revista a revista não aceita a gente pode submeter o mesmo texto para outra revista ou não... mesmo que ela não tenha aceito a gente não pode mandar pra outro lugar. (Entrevista 1, linhas 197 a 201)

Partindo de escolhas, as entrevistadas indicam aspectos do momento que antecede a escrita do artigo os quais, ao olhar apenas para o produto, ou seja, o artigo pronto, tornam-se invisíveis para o observador externo. As entrevistadas explicitam que há vários pontos de partida, dependendo de se tratar de um pesquisador experiente ou iniciante. No caso do iniciante, as entrevistadoras relembram a importância de partir de seu projeto de pesquisa ou de um plano mínimo de trabalho; verificar se vai escrever a partir de dados já analisados, realizando um recorte, ou se vai produzir com dados ainda sem análise. Posteriormente, é preciso identificar de qual pergunta e objetivo se pretende dar conta no artigo. No caso do expert, há ainda a possibilidade de escrever para um dossiê temático para o qual o pesquisador já tenha sido convidado. Ademais, cabe também já um exame do periódico verificando a sua qualificação: o ideal são os classificados no extrato A, ou B, devendo-se evitar os do extrato C.

A ordem das construções das seções também não é única; embora as entrevistadas destaquem a necessidade de se partir de um plano mínimo do artigo ou de um esquema para cada seção, no decorrer da entrevista, percebe-se que a construção do artigo funciona em um processo de idas e vindas, no qual, à medida que se avança, vai se percebendo a necessidade de voltar atrás e fazer ajustes, cortes, mudanças de direção. Nesse sentido, vemos novamente a redação de um artigo científico em sua relação com a dimensão linguageira da escrita. Conforme uma das entrevistadas disse, após o plano pronto, “aí eu começo a escrever, antes de eu chegar na segunda seção... eu acho que modifiquei tudo...” (Entrevista 1, linhas 422-423).

Na introdução, “sala de visita” do artigo, como veremos em uma das entrevistas, uma entrevistada sugere “contextualizar, apresentar de imediato os objetivos e a relevância”, destacando que a “temática foi verificada em tal e tal contexto, mas não neste em que nós estamos trazendo... vincular a um grupo de pesquisa”. A outra sugere “problematizar” a temática que se quer trabalhar e terminar indicando o que será encontrado nas várias seções do texto.

Para a fundamentação teórica, uma entrevistada indica a necessidade de identificar os conceitos que serão empregados na análise; a outra acrescenta a importância de uma adequação mais ampla à área de pesquisa, dentro da CAPES, já evidenciado a questão de uma avaliação futura do artigo para atribuir uma nota ao Programa de Pós-graduação, e também à linha de pesquisa. Discute ainda a diferença entre a publicação no Brasil e no exterior, uma vez que a amplitude e profundidade da revisão bibliográfica feita varia conforme o país. Nesse sentido, ao construir a fundamentação teórica, é preciso articular-se à análise, mas é necessário também verificar as condições impostas pelo contexto onde se encontra o pesquisador e o periódico onde poderá ser publicado o artigo.

A metodologia para uma das entrevistadas é a “alma do trabalho”, sendo inclusive a parte pela qual ela prefere iniciar a construção de seu artigo, mas sempre seguindo o que o periódico propõe para vir nesta seção. Com efeito, ambas as entrevistadas explicitam a necessidade de se fazer nessa seção uma descrição do que foi feito, com quem e como. Todavia, ressaltam a importância de se considerar o percurso realizado por cada um para que as escolhas sejam feitas. Desse modo, conforme uma das entrevistadas, é possível até buscar inovações, escrevendo de um modo que fuja ao canônico, ainda que seja preciso verificar quais periódicos aceitam publicar artigos inovadores.

Entrevista 1: eu costumo dizer que tanto num texto de um relatório de pesquisa de mestrado doutorado quanto no artigo... até os alunos me imitam eu digo que a metodologia é a alma do trabalho... (Entrevista 1, linhas 279 a 281)

Entrevista 2: A metodologia vai depender muito do seu percurso, com o que você trabalhou. Porque, pra quem tá lendo, precisa saber exatamente... se você tem sujeitos de pesquisa, quem são esses sujeitos de pesquisa, se houve entrevista. Contextualizar sobre isso, quem são esses sujeitos, como foi a entrevista, quanto tempo durou, que critérios você usou pra selecionar esses sujeitos. Caracterizar a pesquisa dentro desse paradigma. É pensar em todas as informações que o leitor precisa saber. Pra ele não ficar... “mas isso porque fez assim?”, “como isso foi gravado?”, “como foi feita a transcrição?” Enfim! A metodologia, ela vai depender muito disso. Se foi uma observação em sala de aula, situar toda essa rotina, como foi essa entrada em sala de aula, passo – a – passo. Então ela é bem singular. Mas tem os livros de referências de metodologia, né... que mostra exatamente o que foi feito, como foi feito, quando, como, com quem, quanto tempo tem. Então é esse detalhamento. Também não cabe muita teorização como no artigo. (Entrevista 2, linhas 130 a 140)

Nas duas entrevistas, não houve uma pergunta explícita sobre como fazer as seções de resultados, mas nas discussões sobre as demais partes foram sendo apresentadas algumas questões como a importância de uma articulação entre as categorias de análise e os conceitos apresentados na parte teórica, a relação com o tipo de artigo (fruto de pesquisa empírica ou de revisão bibliográfica) para que possa ser feito o recorte da análise a ser apresentado, a necessária pertinência ao escopo da revista. Nesta questão, o fato de as entrevistadoras nunca terem escrito um artigo científico talvez tenha afetado o nível da discussão. É interessante refletir sobre o quanto pode ser obscuro para um neófito aquilo que já seria tão claro para o expert que este último nem precisa mais falar explicitando como é esta seção de resultados. Ao vermos os livros e artigos publicados sobre metodologia de pesquisa e redação de artigos acadêmicos (Lakatos, 2021; Severino, 2017) notamos que, nas instruções sobre como escrever a seção de resultados, se faz, de modo geral, uma apresentação muito genérica desse conteúdo, mas em que ordem e de que modo são feitas as escolhas não aparece nas discussões de publicações sobre o tema. Assim,

seria um ponto excelente para ser discutido diretamente com pesquisadores experientes e que a inexperiência levou a deixar de fora.

Na seção de conclusão, as entrevistadas indicam que é uma seção curta, por isso há a necessidade de se voltar aos objetivos e às perguntas de pesquisa, evitando fazer citações da parte teórica, mas buscando fechar com coerência o texto. Uma das entrevistadas destaca que cada área pode ter uma orientação de como fazer essa seção, trazendo o fato de que, nas engenharias, encerra-se com agradecimentos aos financiadores, por exemplo.

Entrevista 2: Eu também recomendo aos meus orientados, que se voltem aos objetivos, né. Então retomar o que foi alcançado a partir dos objetivos. Então a conclusão ela nem pode ser um resumo do que foi feito, as vezes a gente encontra, né, nas considerações finais dizendo assim: “Neste trabalho nós fizemos isso, isso, e isso nos estudos”. Não! Você já disse tudo. Já foi comentando sobre tudo. Então, nas considerações finais, você tem que dizer algo a mais, mas que feche o círculo da investigação. Uma boa orientação é pegar os objetivos. Se você tem o objetivo de analisar tal e tal coisa... verificar tal e tal coisa... então pode começar assim: A partir do que foi investigado, verificamos de fato que o trabalho docente se baseia em tal e tal coisa e, enfim, atrelar aos objetivos. Ou, se for o caso, às perguntas de pesquisa. (Entrevista 2 linhas 142 a 162)

Entrevista 1: pra esses dados que eu banalizei ... né? quais as conclusões que você chega ... né? ... agora se o trabalho tá super embrionário ... você não tem conclusão ... aí você coloca considerações finais ... ouu/sei lá ... eu não gosto nem de usar muito essas palavras de conclusão ... eu gosto de/dizer para concluir aí/ó todo trabalho todo texto precisa ter uma conclusão ... então as reflexões teóricas que eu fiz ... o que me mobiliza a pensar ... então aí você vai fazer muito mais uma reflexão teórica ... agora se você fez a análise de dados ... aí/é só tomar o cuidado para não repetir o que você pôs na análise ... tomar cuidado para não trazer citação nas conclusões... (Entrevista 1, linhas 313 a 337)

No decorrer das entrevistas, em vários momentos, houve algum comentário sobre o envio para a publicação, nos quais foi possível depreender: a necessidade de ver a classificação no Qualis da CAPES do periódico, o escopo da revista e a facilidade para publicação, quando se trata de dossiê temático ou se é convidado a fazer um artigo. Também discutiu-se sobre os prazos que costumam ser muito curtos para o desenvolvimento do texto, temática não explorada em publicações tradicionais sobre o artigo científico.

A questão da avaliação dos periódicos, pelo Qualis-CAPES, do convite para dossiês temáticos e dos prazos também revelam outra dimensão da escrita (Simard, 1992) que interfere na redação de artigos: a social, que envolve aspectos interacionais e culturais. Enquanto fenômeno social, a escrita de um artigo científico envolve a interação com os pares, inclusive pareceristas. Além disso, a escrita também está ligada a um aspecto cultural que, na produção de

artigos científicos, significa estar inserida em uma cultura acadêmica que envolve a avaliação das revistas, a existência de organização de dossiês que colocam ênfase em certas temáticas e a própria necessidade de pareceres, que é inerente ao fazer acadêmico.

Justamente, um outro tópico abordado foi sobre os pareceres e o fato de que estes podem pedir modificações ou esclarecimentos que nem sempre cabem na quantidade de caracteres determinado pelo periódico. Uma das entrevistadas, falando como parecerista, trouxe a questão da qualidade dos pareceres que, quando estão bem formulados, indicando os problemas de cada parte do texto, podem ajudar o autor a reformular e melhorar o seu artigo. Além disso, explicitou também que raramente um artigo é aceito pelo periódico sem pedido de revisão, mas para atenuar esse problema, ela prefere sempre submeter os seus textos aos periódicos somente após a revisão de um especialista em escrita acadêmica, ao qual, segundo ela, sempre encontra problemas. Desse modo, nota-se que mesmo o expert ainda tem algo a aprender quando se trata da escrita do artigo, logo a aprendizagem desse gênero constrói-se em um processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida do pesquisador.

E essa aprendizagem do pesquisador experiente acaba sendo compartilhada com o iniciante, quando há, além das tradicionais seções de orientações, as parcerias, citadas por ambas as pesquisadoras na elaboração de artigos com seus orientandos. Essas parcerias, seja com os alunos ou com outros pesquisadores seniores, também não são exploradas nas publicações sobre a elaboração de artigos científicos, nas quais, ao se tratar da polifonia, centram-se fortemente na variedade de vozes citadas explicitamente no corpo do texto, mas não na dos produtores. É um ponto que mereceria maior destaque dada à quantidade de artigos escritos por no mínimo dois autores diferentes facilmente encontrados no sumário de periódicos acadêmicos de diversos países.

Na interação da entrevista, chamou-nos atenção a questão do tempo que as entrevistadas destacaram em vários momentos e cuja discussão não temos visto nas publicações sobre o artigo científico: o momento em que se encontra em um projeto de pesquisa e a sua interferência nas possibilidades de recorte de dados para a construção do artigo ou, ao menos, para a elaboração da seção de conclusões e/ou considerações finais; o intervalo entre a proposição de um plano para o artigo e o período específico para a sua produção, sendo que uma das entrevistadas destacou que preferia a época em que se fazia um rascunho manuscrito e só depois se passava para o computador, pois este espaço temporal permitia um amadurecimento das ideias. E depois do artigo pronto, conforme uma das pesquisadoras, seria necessário deixar o artigo “dormir” por um tempo para que se possa voltar a ele e enxergar melhor seus problemas para aprimorá-lo. Na sequência, há o tempo limite da revista para submeter ou revisar o texto; tempo sempre curto e que não permite o devido aprimoramento ou aprofundamento que poderia ser dado às seções do artigo. Nesse sentido, aprender a gerenciar esse tempo, sabendo que ele não vai ser o adequado, mas apenas o possível, parece-nos ser também uma das aprendizagens necessárias para o trabalho com o artigo científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou responder à seguinte questão: um especialista, enquanto pesquisador (trabalhador) experiente, não teria recursos para o agir (Bronckart, 2008) que poderia compartilhar com o pesquisador (trabalhador) iniciante? Sendo assim, propusemo-nos a investigar o processo de produção de um artigo científico na perspectiva de um pesquisador experiente, analisando-o a partir das dimensões da escrita (Simard, 1992) que esse agir mobiliza e de aspectos trazidos pela reelaboração da experiência por meio de verbalizações, durante uma entrevista, sobre esse processo de produção. O emprego da metodologia proposta, ou seja, a entrevista inspirada na instrução ao sósia, contribuiu para que pudéssemos compreender um pouco mais sobre aspectos implicados na produção de um artigo por um trabalhador-pesquisador e, sobretudo, para vermos a complexidade que envolve essa escrita, que vai muito além do atendimento a um conjunto de regras sobre estrutura e/ou linguagem.

Os resultados das análises indicam que há um conjunto de recursos (conhecimentos sobre) para o agir do iniciante explicitados nos textos e que não costumam ser abordados em publicações sobre o artigo científico. São eles: a relação com a escrita envolve as emoções, ou seja, o pesquisador experiente não tem que gostar de todos os gêneros acadêmicos, ainda que tenha que produzi-los; a experiência em diferentes papéis vai contribuindo para que se possa aprimorar a apropriação de diferentes aspectos que envolvem o artigo científico; não há uma única forma de escrever o artigo nem um único ponto de partida: cada pesquisador, frente às suas condições poderá fazer as suas escolhas; a aprendizagem da escrita do artigo científico é um processo que se desenvolve no decorrer da vida do pesquisador; a escrita do artigo não é um processo linear, pois há idas e vindas para o aprimoramento durante a escrita e mesmo depois, quando se recebem os pareceres e é preciso rever/ reescrever o texto; além disso, é preciso saber gerenciar o tempo. Esse último aspecto merece reflexão, pois, como temos observado, há uma certa busca pelo produtivismo atualmente, em contexto brasileiro, incentivado pelos órgãos de avaliação da pesquisa científica no país. Dois outros recursos, tangenciados nas entrevistas foram: as parcerias na escrita dos artigos, algo positivo que também é incentivado pelos órgãos avaliadores da pesquisa científica no Brasil, e a elaboração da seção de análises, uma das mais delicadas na escrita do artigo.

Não podemos afirmar que as entrevistadoras se apropriaram desse conjunto de recursos para o agir no decorrer da entrevista, todavia, acreditamos que tenham observado alguns aspectos que poderão, eventualmente, ter alguma influência em sua produção textual futura. Além disso, os textos gerados, bem como as análises realizadas, poderão ser levados para os cursos de escrita acadêmica, possibilitando uma visão muito mais ampla do que envolve a construção de um artigo científico.

REFERÊNCIAS:

Alvarez, G. R. (2019). *Artigos científicos brasileiros indexados na web of science (2009-2016)*. [Unpublished PHD dissertation, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/196353/001096114.pdf?sequence=1>

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 11–26. <https://doi.org/10.3917/lsdle.422.0011>
- Batista, R. H. (2008). *O sujeito discursivo no gênero artigo científico*. [Unpublished master's thesis Universidade Federal de Uberlândia]. <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15340/1/Rodrigo.pdf>
- Bezerra, B. (2015). Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso*, 15(1), 61–76. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-150104-1014>
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Editora da PUC-SP.
- Bronckart, J. P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópio*, 3(3), 149–159.
- Bronckart, J. P. (2006) *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (A. R. Machado, & M. L. Matêncio et al. Trans). Mercado de Letras.
- Bronckart, J. P. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. (A. R. Machado, & M. L. Matêncio Trans). Mercado de Letras.
- Bueno, L., Nascimento, S. C., & Mariano, M. H. da P. (2021). Letramento acadêmico e gêneros textuais em um curso de pedagogia. In M. Moretto, L. Bueno, F. Guimarães & C. A. J., Feitoza. (Eds.), *Letramento, ensino e pesquisa: práticas educativas em ação v 1* (pp.135–157). Paco Editorial.
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In M. S. Delefosse & G. Rouan (Eds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp.125–146). Dunod.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. Vozes.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Fabrefactum.
- Clot, Y., & Kostulski, K. (2011). Intervening for transforming: The horizon of action in the clinic of activity. *Theory and Psychology*, 21, 681–696. <https://doi.org/10.1177/0959354311419253>
- Dias, A. P. S., & Lousada, E. G. (2018). O trabalho com os gêneros textuais acadêmicos em sala de aula: desenvolvimento e transferência de capacidades de linguagem. *Diálogo Das Letras*, 7(2), 10–25. Recuperado de: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/629>
- Dolz, J. Gagnon, R, & Decandio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem* (F. Decândio & A. R. Machado, trans). Mercado de Letras.

- Dolz, J; Noverraz, M; Schneuwly, B. (2004). Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: Dolz J & Schneuwly, B., *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108). Campinas. Mercado de Letras.
- Faïta, D. (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: Machado, A. R. (Ed.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (pp. 53-80). Londrina. Edue.
- Faïta, D. (2006). Langage, activité, organisateurs de l'activité. *Gragoatá*, 11(20), 9-27.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada*, 19, 123-154.
- Ferreira, C. de C., Pires, R. C., Ferreira, H. R., Medeiros, F. F., Zambrana, D. E. Q., Lopes, W. B., & Korte, R. L. (2023). Como escrever e publicar um artigo científico: uma revisão da literatura. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, 6(12), 216–225. DOI: 10.5281/zenodo.7692972
- Garcia, R. L. (2011). *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. Cortez Editora.
- Gomes, L. L. (2021). *A construção do ponto de vista e o fenômeno da responsabilidade enunciativa em artigos científicos* [Unpublished PHD thesis], Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Lakatos, E. M. (2021). *Metodologia do Trabalho Científico*. Atlas.
- Lousada, E. G., Barioni, M. C., & Tonelli, J. B. (2017). Letramento acadêmico em francês: uma experiência de produção de artigos científicos na área de estudos literários. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 33(3). <https://doi.org/10.1590/0102-445021051373592676>
- Lousada, E. G. (2022). O gênero "exposé oral" na graduação em Letras-Francês: formando os estudantes para a produção de um texto oral formal. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 247–260.
- Lousada, E. G., & Tonelli, J., B. (2021) A Aprendizagem do Gênero Textual Resumo por Estudantes de Letras Francês: um dispositivo didático a serviço do letramento acadêmico. *Signum*, 24(1), 117–135. DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p117
- Machado, A. R., Lousada, E., & Abreu-Tardelli, L. S. (2004). *Resumo*. Parábola.
- Machado, A. R., Lousada, E., & Abreu-Tardelli, L. S. (2005). *Resenha*. Parábola.
- Machado, A. R., Lousada, E., & Abreu-Tardelli, L. S. (2007). Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica. In Machado, A. R., Lousada, E., & Abreu-Tardelli, L. S. *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*. Parábola.

- Medeiros, E. R. D. (2022). *As funções cognitivo-discursivas das anáforas indiretas na introdução de artigos científicos de revistas com Qualis A*. [Unpublished Master's thesis, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte].
- Motta-Roth, D., Hendges, G. R., Amoretti, E. C., & Kloss, M. (2000). O tradicional e o novo: Análise de artigos acadêmicos eletrônicos. *Intercâmbio*, 9(1), 29–38. <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1609>
- Motta-Roth, D. (2005). Artigo acadêmico. In D. Motta-Roth (Ed.), *Redação acadêmica: princípios básicos* (pp.67–76). Imprensa Universitária.
- Muniz, S. (2005). Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas. *Signum*, 8(1), 103–129. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2005v8n1p103>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., & Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 5–34. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail*. Editions Sociales.
- Pereira, M. G. (2017). Dez passos para produzir artigo científico de sucesso. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3), 661–664. 10.5123/S1679-49742017000300023.
- Salamanca, O. (2020). Cómo escribir un artículo científico. *CES Medicina*, 34(2), 169–176. <https://doi.org/10.21615/cesmedicina.34.2.9>
- Saujat, F. (2004). Spécificités de l'activité des enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". *Polifonia*, 8(8), 1-23.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez.
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In : R. Ouellet & L. Savard (Eds), *Pour favoriser la réussite scolaire* (pp. 276–294). Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Sito, L. R. S. (2018). Ensaando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 821–852. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812992>
- Slafer, G. A. (2009). ¿Cómo escribir un artículo científico?. *Revista de investigación en educación*, 6, 124–132.
- Soares, M. (2011). Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In R. L. Garcia (Ed.), *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais* (pp.71–96). Cortez.

- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and researching settings*. Cambridge University Press.
- Tonelli, J. B. (2017). *Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico*. [Unpublished master's thesis. Universidade de São Paulo]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-03042017-121101/pt-br.php>
- Vidal, E. I. D. O., & Fukushima, F. B. (2021). A arte e a ciência de escrever um artigo científico de revisão. *Cadernos de Saúde Pública*, 37(4). <https://doi.org/10.1590/0102-311x00063121>
- Torregrosa Jiménez, N. E. (2015). El artículo Científico que debemos escribir y como escribirlo. *Verba Juris*, 33(1), 11–14. <https://doi.org/10.18041/0121-3474/verbaiuris.33.23>
- Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In C. Vovio; L. Sito, L. & P. Grande (Eds.), *Letramentos* (pp.71–95). Mercado de Letras.

FINANCIAMENTO

CAPES-PRINT e CNPq.

SOBRE AS AUTORAS:

Luzia Bueno é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP); docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF). Bolsista de Produtividade pelo CNPq, coordenadora do Laboratório de Letramento da USF, desenvolve pesquisas sobre formação de professores, letramento e ensino de gêneros textuais.

Eliane Gouvêa Lousada é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP); docente do Departamento de Letras Modernas e do PPG em Letras Estrangeiras e Tradução (FFLCH-USP). Bolsista de Produtividade pelo CNPq, líder dos grupos de pesquisa ALTER-CNPq e ALTER-AGE-CNPq e coordenadora do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP (português e francês).

Marília Mendes Ferreira é doutora em Linguística Aplicada por The PennState University (2005). Atua na graduação e pós-graduação do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. Suas pesquisas se concentram na investigação dos diversos aspectos do letramento acadêmico em inglês e formação de professores para fins acadêmicos.



LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO PROFIS-UNICAMP: A PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO *RESENHA* CRÍTICA

ACADEMIC LITERACIES AT PROFIS-UNICAMP: THE WRITTEN PRODUCTION OF THE CRITICAL REVIEW GENRE

Anderson Carnin | Universidade Estadual de Campinas | carnin@unicamp.br*

Márcia R. S. Mendonça | Universidade Estadual de Campinas | mendmar@unicamp.br

Cynthia A. B. Neves | Universidade Estadual de Campinas | cynnevesr@unicamp.br

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.06>

Recebido: 14-11-2023 | Aceito: 14-02-2024

RESUMO: Este artigo analisa a produção do gênero resenha crítica, uma das práticas de letramentos experimentadas por estudantes do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS), da Unicamp, e sua relação com o desenvolvimento da escrita na universidade. Nosso objetivo é investigar aspectos da produção de resenha crítica em um curso universitário, especialmente a mobilização de saberes relacionados ao gênero e à inscrição de marcas enunciativas de apreciação neste texto, por meio de modalizadores. Nosso corpus é composto de exemplares de resenha crítica produzida por esses estudantes, e foi analisado à luz de princípios textuais-discursivos. A análise possibilitou levantar hipóteses sobre a transição entre práticas de letramentos experimentadas pelos estudantes do Programa antes do ingresso na universidade e aquelas esperadas na vida acadêmica, o que nos levou à reflexão acerca de possíveis proposições didáticas para a qualificação dos letramentos acadêmicos de nossos estudantes e de seu desempenho universitário (presente e futuro) no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos Acadêmicos, resenha crítica, modalização.

RESUMEN: Este artículo analiza la producción del género reseña crítica, una de las prácticas de alfabetización experimentadas por los estudiantes del Programa de Formación Superior Interdisciplinar (ProFIS) de la Unicamp, y

**Para correspondência, dirigir-se a Anderson Carnin (carnin@unicamp.br). R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 - Cidade Universitária, Campinas - SP, 13083-859.*

su relación con el desarrollo de la escritura en la universidad. Nuestro objetivo es investigar aspectos de la producción de reseñas críticas por parte de estos estudiantes, especialmente la movilización de conocimientos relacionados con el género y la inscripción de marcas enunciativas de apreciación en este texto, por medio de modalizadores. Nuestro corpus está constituido por ejemplos de reseñas críticas producidas por estos estudiantes, y fue analizado a la luz de principios textual-discursivos. El análisis permitió plantear hipótesis sobre la transición entre las prácticas de alfabetización experimentadas por los estudiantes del Programa antes de ingresar a la universidad y las esperadas en la vida académica, lo que nos llevó a reflexionar sobre posibles propuestas didácticas para cualificar la alfabetización académica de nuestros estudiantes y su desempeño universitario (presente y futuro) en la educación superior.

PALABRAS CLAVE: Alfabetizaciones Académicas, reseña crítica, modalización.

ABSTRACT: This paper analyzes the production of the critical review genre, one of the literacy practices experienced by students in Unicamp's Higher Interdisciplinary Training Program (ProFIS), and its relationship with the development of writing at university. Our aim is to investigate aspects of the critical review produced by these students, especially the mobilization of knowledge related to the genre and the inscription of enunciative marks of appreciation in this text, through modalizers. Our corpus is made up of examples of critical reviews produced by these students, and was analyzed in the light of textual-discursive principles. The analysis made it possible to raise hypotheses about the transition between the literacy practices experienced by the students in the Program before entering university and those expected in academic life, which led us to reflect on possible didactic propositions for qualifying the academic literacy of our students and their university performance (present and future) in higher education.

KEYWORDS: Academic literacies, critical review, modalization.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escrita na universidade não é tema novo nas pesquisas sobre letramentos acadêmicos, especialmente no campo da Linguística Aplicada brasileira (Motta-Roth & Hendges, 2010; Pereira, 2018; Rinck et al., 2015). Entretanto, é um tema que se renova a cada geração de estudantes que chega ao ensino superior, uma vez que costuma colocar em cena uma diversidade de trajetórias de letramentos (escolares e não escolares) que, não raro, são distantes dos letramentos acadêmicos, quer por questões de acesso a essas práticas durante os percursos de vida de cada indivíduo, quer por falta de familiarização com o contexto social/universitário e suas práticas sociais correlatas em que esses novos estudantes são incorporados ao cursar a universidade.

No âmbito dessa mudança, cuja variação contextual, de nível de ensino e de interlocução é parte importante, acrescentamos, ainda, à reflexão, dois outros aspectos que fazem parte de nossa realidade de trabalho: o ingresso

de estudantes advindos da rede pública de ensino da região de Campinas/SP na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – mais especificamente, no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) – e que não passaram pelo crivo do vestibular, e o ensino remoto emergencial instaurado durante os anos de 2020-2021, período mais crítico da pandemia de Covid-19, sobretudo no cenário brasileiro. Esse conjunto de variáveis, integrante do trabalho do professor e não unicamente vivenciadas por nós, fez-nos indagar sobre como poderíamos compreender, a partir de uma perspectiva dos estudos aplicados da linguagem, a mobilização de saberes sobre o gênero *resenha crítica* e também a inscrição de marcas enunciativas de apreciação nestes textos, analisando a produção de ingressantes no ensino superior e, por conseguinte, em processo de socialização com as práticas de letramentos acadêmicos.

Levando em conta a vivência do autor e das autoras como docentes que atua(ra)m em disciplinas voltadas à leitura e produção de textos acadêmicos, organizadas em uma perspectiva dos letramentos acadêmicos (Lea & Street, 2014), bem como nosso engajamento em projetos de pesquisa sobre esse tema (Neves & Palumbo, 2023; Signorini, 2023) e em orientações de pesquisas na pós-graduação, delineamos como objetivo deste artigo investigar aspectos da *produção de resenha crítica* em um curso universitário específico, como é o ProFIS, especialmente a mobilização de saberes relacionados ao gênero e à inscrição de marcas enunciativas de apreciação nos textos produzidos por esses estudantes profisianos.

Para alcançar nosso objetivo, organizamos este artigo em cinco seções, além desta introdução. Apresentamos, na segunda seção, uma breve discussão sobre a concepção de *Letramentos e Gêneros Acadêmicos* que assumimos nesta pesquisa. Na terceira seção, apresentamos o *ProFIS e suas propostas de trabalho com letramentos acadêmicos* em duas disciplinas oferecidas para este curso. A quarta seção é destinada à apresentação de nosso *Percurso Metodológico*, seguida pela seção cinco, *Análise exploratória de resenha crítica: modalização, estilística e letramentos acadêmicos*, na qual analisamos em detalhe um exemplar do gênero resenha crítica produzido na disciplina de *Leitura e Produção Textual Acadêmica II* do ProFIS. Por fim, em nossa sexta seção, apresentamos as *Considerações Finais*, tecidas a partir das possibilidades que o percurso teórico-analítico nos permitiu vislumbrar neste artigo.

LETRAMENTOS E GÊNEROS ACADÊMICOS

Favorecer a participação discente na cultura acadêmica, especialmente nas práticas de letramentos e nos gêneros que a (con)formam, indo além das trajetórias pessoais e de letramentos experimentados antes do ingresso no ensino superior, é a premissa que nos move enquanto professores e pesquisadores engajados na educação linguística de jovens universitários. É também objeto de reflexão e análise críticas, em específico, em nosso contexto de atuação profissional, considerando as demandas institucionais e/ou institucionalizadas acerca da produção de conhecimentos especializados sobre o ensino e a aprendizagem da (produção textual) escrita acadêmica, notadamente para o incremento e a qualificação de políticas de inclusão e equidade na formação acadêmico-científica, sobretudo na educação pública em nível superior.

Para tanto, o caminho que seguimos é orientado principalmente pela teorização que vem sendo produzida no campo da Linguística Aplicada (Pereira, 2018; Rinck et al., 2015) e da Etnografia da Linguagem (Lea & Street, 2014; Lillis, 2019; Street, 2014; 2017), na perspectiva de Lea e Street (2014), precursores da discussão sobre letramentos acadêmicos, para quem existem três grandes modelos que subsumem as práticas que são materializadas no/pelo campo discursivo/social acadêmico.

Para os autores, (co)existem o *modelo das habilidades acadêmicas*, o *modelo da socialização acadêmica* e o *modelo dos letramentos acadêmicos*. O modelo das habilidades acadêmicas considera que saber escrever e estar apto a participar de práticas de letramento seja uma questão de habilidades cognitivas e individuais. Segundo esse modelo, após desenvolvidas essas habilidades, o aprendiz teria capacidade de utilizá-las em qualquer contexto. Já o modelo da socialização acadêmica envolve, na perspectiva relatada por Lea e Street (2014), uma aculturação do aprendiz em comunidades de práticas de leitura e escrita definidas pela área de estudos em que estão inseridos, esperando que, por exemplo, a partir da instrução do professor, ele incorpore modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas na universidade, especialmente no campo de saber relativo à sua formação acadêmica. Por fim, o modelo de letramentos acadêmicos assume características dos modelos anteriores e as expande, em específico, pela incorporação de dimensões ligadas à situacionalidade, à intencionalidade, às identidades e aos significados produzidos interacionalmente, enfim, das práticas comunicacionais e seus significados, constantemente negociados entre os interlocutores nelas engajados.

A transição entre as práticas de letramento já familiares aos estudantes e as práticas (muitas vezes *ocultas*, de acordo com Lea & Street, 2014) de letramentos acadêmicos que passam a experimentar na universidade ocasionam constante tensão (Ávila Reyes et al., 2020; Borges, 2020; Calle-Arango & Ávila Reyes, 2022; Fischer, 2007) nas práticas de ensino e de aprendizagem universitárias. Pesquisas nesse âmbito (p. ex. Assis et al., 2017) sinalizam para a necessidade de se investir ainda mais nas reflexões baseadas em experiências empíricas vividas em processos de aculturação ou de desenvolvimento dos letramentos acadêmicos por aprendizes ingressantes na universidade brasileira.

Igualmente importante é considerar que um dos aspectos centrais no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos diz respeito à familiarização dos estudantes universitários com gêneros de discurso (Bakhtin, 2016) próprios dessa esfera. Não se pode pressupor que as trajetórias de letramentos escolares vivenciadas por esses estudantes sejam, *a priori*, suficientes para assegurar desempenho satisfatório no ambiente acadêmico e nas práticas de letramentos nele exigidas.

Nossa aposta, nesse sentido, é que a pedagogia da escrita baseada em gêneros e em letramentos acadêmicos possa ser um importante movimento epistêmico e praxiológico em direção ao avanço da compreensão da aprendizagem da produção textual no cenário da formação universitária. Destacamos, neste artigo, a articulação da noção de *gêneros de discurso*, compreendidos desde uma perspectiva enunciativo-discursiva (Bakhtin, 2016), dando ênfase à

questão do *estilo do gênero* na abordagem da genericidade¹, e sua relação com a textualidade. Esse nos parece um ponto de articulação a ser mais bem explorado no debate sobre os letramentos acadêmicos.

Essa observação dos propósitos comunicativos por parte dos sujeitos, no texto de um gênero específico, como a *resenha crítica*, por exemplo, permite observar o lugar social ocupado/produzido pelo enunciador em uma interação. Permite, em nosso caso, observar como aprendizes universitários, na elaboração de textos do gênero *resenha crítica*, ao exprimirem uma (não) recomendação a um público mais ampliado, mobilizam saberes acerca do objeto resenhado, do gênero e das marcas de estilo que lhe são próprias e, também, como marcam suas posições enunciativas em práticas de apreciação de produções culturais partilhadas em certa comunidade.

Considerando que a *resenha crítica* (assim como a *resenha acadêmica*) apresenta dois tipos básicos de informação, a descrição e a avaliação (Lêdo et al., 2022; Motta-Roth, 2002), e que seus movimentos retóricos mais comuns são *abordar, apresentar, descrever, avaliar e recomendar* (ou não) a obra/evento (Motta-Roth & Hendges, 2010), interessa-nos observar como estudantes ingressantes do ProFIS avaliam a produção cultural escolhida, a partir daquelas indicadas pelo docente na consigna oferecida, o que discutiremos na seção *Percurso Metodológico*.

Cumpramos realçar, neste momento, que as expectativas em torno do gênero *resenha crítica* envolvem, em nosso contexto de trabalho e pesquisa, a experimentação e, em muitos casos, a apropriação de padrões de genericidade e de textualidade validados pela comunidade acadêmica de modo ampliado, envolvendo as capacidades de “sumarizar, comentar/analisar e recomendar (ou não) a obra resenhada” (Assis, 2014, p. 550). Há, do ponto de vista didático, um investimento igualmente importante na construção de um “senso de autoria”, de um *poder-dizer*, muitas vezes embrionário ou mesmo não desenvolvido plenamente pelos estudantes em relação à escrita na universidade. A questão, muitas vezes oculta sobre esse *poder-dizer*, passa pela mobilização (e pelo ensino sistemático e/ou explícito) de diferentes recursos e estratégias (linguístico-textuais, discursivos, estilísticos etc.) que aproximam o aprendiz dos modos de participação legitimados na esfera acadêmico-científica. Um desses recursos, em nossa perspectiva, é a expressão de uma apreciação valorativa acerca do objeto resenhado, o que pode ser feito por meio da modalização.

Nascimento & Silva (2012) consideram que o fenômeno da *modalização* diz respeito a como almejamos que o(s) interlocutor(es) reaja(m) ao nosso texto, algo esperado nas interações mediadas por *resenhas críticas*. Para Kerbrat-Orecchioni (2009/1999), a modalização constitui o componente que permite avaliar o grau de adesão do enunciador ao que ele profere.

¹ Importante destacar que, na esteira das reflexões de Adam e Heidmann (2011), “o que definimos como a genericidade de um texto resulta de um diálogo contínuo, sempre conflituoso, entre as instâncias enunciativa, editorial e leitorial” (p. 20). Ou, em outros termos, compreendemos a genericidade como um “princípio de adaptação da linguagem aos tipos de atividades humanas” (Bronckart & Bulea Bronckart, 2017, p. 85).

Para a realização de seu *projeto de discurso* na resenha crítica, o enunciador deve, ao apresentar o objeto resenhado, explicitar seu posicionamento a respeito, de modo que a *recomendação* se sustente em função do que se apresenta sobre a obra no corpo do texto. Uma questão central, nesse íterim, é a *entonação expressiva* (Bakhtin, 2016) dada ao enunciado, e não apenas a uma ou outra unidade lexical – “o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto” (Bakhtin, 2016, p. 51). Nesse sentido, a modalização assume papel central na produção de uma resenha crítica, pois “(...) tempera o que dizemos – o conteúdo dos enunciados – e modula nossas apreciações acerca do nosso discurso, do modo como o construímos e demarcam a relação que estabelecemos com nossos interlocutores.” (Mendonça, 2021, p. 231-232). No entanto, sabemos que esse recurso expressivo pouco é tematizado como objeto de ensino, seja no ensino superior, seja na educação básica brasileira.

Diante dessa lacuna, identificar modalizadores como marcas enunciativas inscritas no texto da resenha crítica analisada e como eles podem desvelar tentativas de cumprir os propósitos comunicativos do gênero, especialmente o movimento de *apreciação*, é parte dos nossos objetivos neste artigo. Nossa aposta é que esse empreendimento analítico contribua para adensar discussões teórico-metodológicas sobre o ensino da escrita no ensino superior e a relação entre gêneros e letramentos acadêmicos. Pretende-se, ainda, potencializar a reflexão sobre o desenvolvimento de um posicionamento axiológico nos textos produzidos por estudantes, o debate de vozes e de consciências (cf. Bakhtin, 2016) entre o “eu” e o “outro”, o diálogo que esperamos ver instaurado em diferentes práticas de letramento acadêmico.

O PROFIS E SUAS PROPOSTAS DE TRABALHO COM LETRAMENTOS ACADÊMICOS

O Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS), da Unicamp, iniciou suas atividades em março de 2011. Nesse Programa, estudantes egressos de escolas públicas da região metropolitana de Campinas (SP) são selecionados por meio da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, então, passam a cursar disciplinas das áreas de ciências humanas, biológicas, exatas e tecnológicas, seguindo uma grade curricular exclusiva desse Programa, que pode ser integralizada/concluída em um período de quatro a seis semestres. Ao concluírem o ProFIS, os estudantes recebem um certificado de conclusão do curso e podem escolher uma vaga em uma graduação da Unicamp – sem passar pelo processo seletivo do vestibular da instituição – de acordo com o ranqueamento de seu desempenho acadêmico no Programa, ou seja, considerando a média geral dos estudantes nas disciplinas cursadas.

Como se destina exclusivamente a estudantes que terminaram o ensino médio em escolas públicas da região de Campinas, compreendemos o ProFIS, em linhas gerais, como uma política pública, de cunho social, que garante o acesso de 120 alunos à Unicamp anualmente, o que, certamente, tem impactado positivamente na diversificação do perfil socioeconômico e acadêmico dos alunos de graduação na instituição. Tal diversificação, no entanto, não é isenta de fricções entre os letramentos escolares pelos quais esses alunos passaram ao longo de seu percurso na educação básica e os letramentos acadêmicos que são exigidos de um estudante universitário. Face a esse cenário,

a matriz curricular do ProFIS conta com duas disciplinas obrigatórias voltadas para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos em língua portuguesa aos recém-ingressantes no ensino superior. São elas: *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I* e *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II*. Ambas são oferecidas por docentes do Departamento de Linguística Aplicada (DLA), do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), no primeiro e segundo semestres do ProFIS, respectivamente.

A experiência vivida no papel de professoras² dessas disciplinas tem reiterado a complexidade inerente à transição do contexto escolar (e os letramentos vivenciados pelos aprendizes nesse espaço) ao contexto universitário (e seus próprios modelos e práticas de letramento), experimentada pelos estudantes do ProFIS e já sinalizada de forma análoga, em contexto chileno, por Navarro (2023). O autor sublinha que, no ensino superior, lê-se e escreve-se de modos específicos, que raramente são ensinados – tanto na educação básica quanto no ensino superior. Frente a esse cenário, as professoras das disciplinas mencionadas buscam investir em uma postura mediadora, com o propósito de promover tal transição dos letramentos escolares aos letramentos acadêmicos de modo assistido e processual, e articulado à produção de gêneros não acadêmicos, como a *resenha crítica*. Tais gêneros, embora externos à academia, com ela dialogam, pois contemplam habilidades essenciais às práticas de letramentos acadêmicos, como a reflexão crítica sobre textos-enunciados diversos, inclusive nas *resenhas acadêmicas*. Partindo de gêneros não acadêmicos, pode-se avançar em complexidade e diversidade de gêneros e práticas de letramentos que possam contribuir para a progressiva autonomia dos alunos, sua inserção qualificada em discursos acadêmicos e para o fortalecimento de suas identidades como membros de uma comunidade acadêmico-científica (Lillis, 2021).

Na esteira de Lea e Street (2014) e da compreensão por eles formulada acerca dos diferentes modelos de letramentos acadêmicos que (co)existem na universidade, e procurando compreender mais a fundo como estudantes recém-ingressantes no ensino superior vivenciam o processo de aculturação acadêmica, buscamos, neste artigo, refletir sobre como os alunos do ProFIS matriculados nas disciplinas de *Leitura e Produção de Textos I* e/ou *II* deixam pistas, em suas produções textuais, do processo de transição por eles vivenciado, durante o qual passam do papel de aprendizes egressos do ensino médio a produtores de textos vinculados ao contexto acadêmico da Unicamp. No recorte proposto em torno do gênero *resenha crítica* e da inscrição de marcas enunciativas de apreciação, por meio de modalizadores, indagamos: que posicionamentos nossos alunos assumem quando são chamados a emitir uma apreciação crítica sobre um determinado objeto cultural? Que recursos estilísticos mobilizam para dar corpo aos seus textos e vazão a suas posições enunciativas? O que esses usos podem evidenciar sobre seu processo de inserção na cultura acadêmica? E como nós, professores, diante de respostas possíveis a esses questionamentos, podemos fazer avançar nossos modos de ensinar?

² A segunda e a terceira autoras atua(ra)m como docentes da(s) disciplina(s) mencionada(s). A primeira, a partir de 2023, e a segunda, desde 2017.

Para buscar respostas a questões complexas como essas, optamos, neste artigo, por definir um recorte investigativo mais restrito, assim enfocando nossa análise na produção textual de uma *resenha crítica* escrita por um estudante do ProFIS. A próxima seção explicita em mais detalhes as escolhas metodológicas que realizamos nesta pesquisa exploratória.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativista e de natureza exploratória, está situada no campo da Linguística Aplicada. Conforme definido por Hammersley (2013), a pesquisa qualitativa é um modo de investigação social orientada por dados não estruturados e com ênfase no papel da subjetividade no processo de pesquisa, o que nos permite uma compreensão mais aprofundada sobre fenômenos sociais. Em nosso caso, esse fenômeno diz respeito ao processo de produção textual de *resenhas críticas*, uma das práticas de letramentos experimentadas por alunos do ProFIS da Unicamp, e sua relação com o desenvolvimento da escrita no ensino superior. Nosso objetivo é investigar aspectos da produção de *resenha crítica* nesse curso universitário, mais especificamente, a mobilização de saberes relacionados ao gênero e à inscrição de marcas enunciativas de apreciação em seus textos.

O recorte proposto para esse artigo, qual seja, o da análise de produção textual inscrita no gênero *resenha crítica*, deve-se aos seguintes fatores: (i) importância que atribuímos à competência argumentativa e, especialmente, crítico-reflexiva de estudantes de ensino superior, a qual podemos desenvolver por meio da análise de produções textuais escritas e inscritas nesse gênero e na prática social que o engendra; (ii) o estabelecimento de critérios que possam embasar a análise do envolvimento (ou não envolvimento) dos estudantes do ProFIS em práticas de letramentos acadêmicos mediadas pela produção textual escrita, especialmente em relação a sua inscrição enunciativa em um projeto de dizer materializado em produção textual que orienta a transição entre os letramentos escolares e não escolares aos letramentos acadêmicos e científicos.

Destacamos, ainda, que, em um conjunto de dezenas de resenhas críticas disponíveis em nosso banco de dados, selecionamos exemplares produzidos entre os anos de 2019 (antes da pandemia de Covid-19) e 2020-2021 (durante a pandemia de Covid-19) que atendessem aos seguintes critérios: (i) o aluno tenha entregue ao menos uma versão (inicial e/ou reescrita) da resenha crítica para avaliação em uma das disciplinas e que esteja incorporada ao banco de dados de pesquisa; (ii) o texto tenha alcançado nota mínima 8,0 (oito) – representando, por amostragem aleatória simples, um conjunto de textos que correspondem positivamente às expectativas de aprendizagem estabelecidas para a atividade; (iii) o aluno tenha cursado a disciplina de *Leitura e Produção Textual Acadêmica I* e/ou *II* apenas uma vez. Não foram empregados, embora sejam pertinentes a uma análise futura, critérios ligados a dados sociodemográficos, de gênero ou idade, entre outros marcadores de identidades sociais e acadêmicas dos aprendizes.

Operacionalizados tais critérios junto ao banco de dados, chegamos a seis resenhas, apresentadas no Quadro 1 a seguir. No quadro, explicitamos os critérios de avaliação empregados no item (ii) mencionado anteriormente, na

expectativa de ilustrar a qualidade geral dos textos de nosso *corpus*. Como todas as resenhas selecionadas atendem satisfatoriamente aos critérios de avaliação, optamos, nesse artigo, pela análise mais detalhada de uma resenha crítica, a primeira de nosso *corpus* (R1), porque a julgamos representativa dos fenômenos que observamos no conjunto dos textos analisados, já que foi a única que atendeu a todos os critérios de avaliação empregados na disciplina. Nossa escolha é motivada, também, pela possibilidade de explorarmos o texto inteiro, e não apenas excertos, como seríamos obrigados a fazer se optássemos pelo conjunto total de exemplares. Análises comparativas do conjunto de resenhas deverão, contudo, ser desenvolvidas em pesquisas futuras.

Quadro 1. *Análise global das resenhas do corpus (2019-2021)*

Critério	R1	R2	R3	R4	R5	R6
Cumprimento dos quatro movimentos retóricos do gênero discursivo solicitado.	X	X	X	X	X	X
Atendimento à interlocução e situação de produção projetadas na consigna de produção.	X	X	X	X	X	X
Qualidade da leitura crítica acerca do objeto resenhado.	X	X	X	-	X	X
Aspectos de modalidade escrita e coesão textual adequados ao gênero e à situação de interlocução projetada.	X	-	X	X	-	-

No que concerne aos princípios textuais-discursivos que mobilizaremos para a análise da resenha crítica de um estudante do ProFIS, destacamos a materialidade dos usos da língua(gem) escrita (recursos expressivos/estilísticos empregados na elaboração de textos), a partir de dimensões ligadas à genericidade e à textualidade de uma resenha crítica, considerando: a posição axiológica assumida/revelada pelo sujeito-autor de uma resenha crítica materializada nas estratégias de modalização e na construção/manifestação da autoria; a relação dialógica que é instaurada/presentificada na escrita dos aprendizes, relevantes à sua transição do campo das práticas de escrita escolares às práticas de escrita em contexto acadêmico; possíveis relações entre o que é interno e externo ao texto/práticas de letramento (identidades, poder e discursos acadêmicos).

ANÁLISE EXPLORATÓRIA DA RESENHA CRÍTICA: MODALIZAÇÃO, ESTILÍSTICA E LETRAMENTOS ACADÊMICOS

No contexto do ProFIS, o trabalho com leitura e produção textual dos aprendizes explora tanto gêneros e letramentos acadêmicos quanto gêneros não acadêmicos, na tentativa de estabelecer interfaces entre experiências vivenciadas pelos estudantes antes do ingresso no curso e aquelas que os profisianos passam a protagonizar nesse primeiro momento da vida universitária. Os estudantes dispõem de duas horas para a produção de seus textos e podem entregar a versão finalizada via *Google Classroom* sem, contudo, utilizarem ferramentas *online*, como inteligências artificiais generativas ou mecanismos de busca em *sites* diversos.

Além de situar o gênero no seu contexto de produção, importa-nos também descrever algumas escolhas linguístico-textuais do enunciador ao produzir *resenhas críticas*. E, para isso, consideramos as operações efetuadas pelo enunciador quando, para se alinhar à interlocução projetada pela prática social a que se vincula, adota e adapta, em seu texto, traços recorrentes do gênero de discurso ao qual o texto a ser produzido pertence. Em outras palavras, importa detalhar, nessa interação, o papel de *autor* assumido pelo enunciador – estudante do ProFIS – e a função social que projeta em seu enunciado – *aluno-resenhista* de um objeto cultural explorado em disciplina do ProFIS, que almeja ter seu texto publicado na seção “Cultura Contemporânea” do *Jornal da Unicamp* (digital); a *imagem do leitor*, projetada pelo autor: leitores da seção mencionada, membros da universidade; o assunto/objeto do qual trata (produto cultural de ampla circulação), ou seja, *o tema*, que implica a apreciação valorativa do enunciador; mídias e formas de circulação projetadas especificamente na situação didática em tela (jornal institucional digital); o propósito comunicativo e o objetivo do autor do texto – a expressão de posicionamento crítico sobre o objeto resenhado e, portanto, o cumprimento da tarefa proposta na disciplina do ProFIS.

No que concerne às produções dos aprendizes e sua adequação ao gênero *resenha crítica*, compactuamos da compreensão de que não são apenas elementos da estrutura composicional que definem/atestam a vinculação de um texto a determinado gênero, mas também seu propósito comunicativo (delimitado, em parte, pela situação de produção), seu conteúdo temático e seu estilo, que estão “indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 12). Entretanto, é inegável que a genericidade nos fornece uma boa abordagem para a análise do enunciado concreto posto em escrutínio, já que privilegiamos a relação genericidade-textualidade na observação de processos de aprendizagem relativos à produção textual em contexto acadêmico. Nesse sentido, além dos elementos-chave de uma resenha crítica, apresentados na consigna de produção (uma vez que haviam sido objeto de aulas teóricas e práticas anteriores), vamos enfatizar aqui a ocorrência de: *apresentação* do objeto cultural em apreciação; *sumarização/descrição* dos principais aspectos desse objeto, *avaliando-o* para instaurar um *tema* comum entre o enunciador e o interlocutor; por fim, *apreciação/recomendação* explícita (positiva ou negativa) do resenhista, na tentativa de influenciar o leitor. Esses quatro movimentos textuais podem vir encadeados, mesclados ou, eventualmente, sobrepostos, a depender das escolhas operadas pelo autor na construção de seu projeto de dizer (a

esse respeito, ver Motta-Roth, 2002). Por exemplo, a *avaliação* do objeto cultural pode ou não vir acompanhada da *recomendação*, caso seja esse o projeto de dizer do aluno-resenhista.

Dados os limites desse texto, vamos focar no fenômeno da *modalização* como recurso expressivo/estilístico para a construção de posicionamento crítico nas resenhas. Compreendemos que, ao explicitar a apreciação sobre o objeto resenhado, a relação valorativa do enunciador a respeito desse mesmo objeto, expressa nas escolhas linguísticas, colabora para a produção de um posicionamento axiológico na resenha. Para isso, o enunciador profisiano mobiliza enunciados com os quais teve contato, inserindo-se no campo acadêmico, tal como orienta a consigna, e define sua posição em resposta a outras posições, fortalecendo (ou não) sua identidade como membro dessa comunidade que tem algo a dizer e que mobiliza recursos expressivos/estilísticos favoráveis à interlocução e ao debate público formal de ideias, como se espera que uma resenha crítica oportunize. No caso da produção em análise, a assunção de uma posição axiológica por parte do resenhista estava projetada na seguinte consigna de orientação da escrita:

Você é um(a) estudante do ProFIS e sua professora de Filosofia decidiu tratar do tema “Diversidade sexual e homoafetividade” em uma de suas aulas. Propôs, então, que a sua turma assistisse à animação em curta-metragem intitulada *In a heartbeat*, produzida por Beth David e Esteban Bravo, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=2REkk9SCRn0>. Acesso em: 29 ago. 2019.

Um dia após a aula, você tomou conhecimento de que a docente sofreu ameaças anônimas e foi acusada de suposta doutrinação dos estudantes do ProFIS por tentar impor o que denominaram de “ideologia de gêneros”. Você, então, indignado com esse tipo de censura e decidido a defender a professora de Filosofia que propôs discutir o tema “Diversidade sexual e homoafetividade” em sala de aula, resolveu escrever uma resenha crítica sobre a animação, a ser publicada no “Caderno Resenhas”, do *Jornal da Unicamp*, a fim de convencer os seus leitores a assistirem ao curta.

Passemos à análise da resenha selecionada, anonimizada para respeitar os princípios éticos de pesquisa. Tratava-se, portanto, de uma prova escrita, que valia de 0 a 10, e que foi avaliada a partir de cinco critérios elaborados: 1. realização da tarefa proposta pela prova; 2. cumprimento dos quatro *movimentos retóricos* do gênero discursivo solicitado; 3. atendimento à interlocução e situação de produção simuladas na proposta; 4. qualidade da leitura crítica do curta-metragem; 5. aspectos de modalidade escrita e coesão textual adequados ao gênero. O resultado da atividade é apresentado na íntegra no Anexo 1.

A *construção composicional* típica de resenhas críticas pode ser logo percebida no texto, com movimentos textuais mesclados, já que o enunciador tanto apresenta/descreve a produção audiovisual quanto se posiciona a respeito, qualificando, em uma apreciação explícita, a animação. Um dos possíveis desafios para a escrita que detectamos nessa atividade é a sumarização, em linguagem verbal, de aspectos de uma obra não verbal, o que resultou em uma

descrição pormenorizada das imagens constitutivas da sequência de acontecimentos, como se observa no segundo parágrafo. O início do terceiro parágrafo tanto descreve episódios do curta quanto explicita uma apreciação positiva do enunciador com o sintagma adverbial “de maneira divertida”:

De maneira divertida, o curta nos mostra as variadas tentativas de seu coração tentar ficar com o garoto e o dono falhar em tentar recuperá-lo. Assim, ele consegue se soltar de seu proprietário e juntar-se ao outro, deixando claro que seu coração queria ficar com o menino. Tentando ao máximo fazê-lo desprender, o dono tenta puxar, porém o coração segura as mãos de ambos.

Outros trechos também evidenciam a avaliação feita pelo estudante do ProFIS, como destacamos, com sublinhado, nos exemplos numerados a seguir:

A natural polêmica na arte (título) (ex. 1)

Apesar de, à primeira vista, parecer somente uma animação para crianças, ela nos traz uma reflexão profunda e debates polêmicos. (ex. 2)

De maneira divertida, o curta nos mostra as variadas tentativas de seu coração tentar ficar com o garoto e o dono falhar em tentar recuperá-lo. (ex. 3)

In a Heartbeat é a sutil e maravilhosa arte que nos mostra como existem diversas formas de se amar. (ex. 4)

A animação é feita com uma trilha sonora incrível e instrumental, que acompanha as diversas situações. (ex. 5)

As cores suaves, predominantemente claras, juntamente dos desenhos extremamente bem feitos (ex. 6) mostram o empenho que foi realizado no curta. (ex. 7)

Por meio de somente 4 minutos e 5 segundos (ex. 8), de forma emocionante e amável (ex. 9), o curta faz esse papel. (ex. 10)

Essas adjetivações colaboram para os processos de modalização³, nos quais o enunciador imprime sua avaliação da obra a partir de escolhas lexicais, no caso de adjetivos (“natural”, “profunda”, “polêmicos”, “sutil”, “maravilhosa”, “incrível”, “instrumental”, “emocionante”, “amável”), e de advérbios ou locuções adverbiais (“de maneira divertida”, “extremamente bem feitos”). O uso desse tipo de adjetivação – atribuição de qualificação a um núcleo nominal – configura uma estratégia ensinada na escola desde os anos iniciais, quando se solicita dos aprendizes, por exemplo,

³ Vale destacar que o fenômeno da modalização não se restringe a “trechos” ou “expressões” imediatamente identificáveis na materialidade do texto. Na verdade, ele se espraia pelo texto (Koch, 2002) e se insinua no discurso, já que pode recobrir porções amplas do enunciado e também exigir do leitor, muitas vezes, o estabelecimento de relações de sentido implícitas, passíveis de serem reconstruídas apenas no nível interdiscursivo.

que “caracterizem os personagens” ou que “descrevam melhor o cenário” em suas narrativas. Nem sempre, no entanto, se explora tal recurso como uma das maneiras de viabilizar o projeto de dizer de quem deseja contar uma boa história: envolver os leitores/ouvintes, de modo que possam “mergulhar” na narrativa, acompanhando-a e sentindo-a com os olhos de quem a (re)vive/(re)conta. Ainda que bem urdidas no todo do enunciado, praticamente todas as modalizações realizadas são *apreciativas*, pois procedem “do *mundo subjetivo* da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os [os objetos do discurso] como benéficos, infelizes, estranhos etc.” (Bronckart, 1999, p. 332, grifo no original). Tais escolhas também deixam entrever um domínio menos sofisticado dos modos de construção textual-discursivo e também estilísticos da apreciação/valoração do objeto resenhado, posto que colocam lado a lado qualificações que quebram *paralelismos semânticos* esperados, como em “uma trilha sonora incrível e instrumental” (ex. 5), em que “incrível” denota uma apreciação subjetiva, enquanto “instrumental” apenas tipifica o tipo de acompanhamento musical, sem evidenciar acento valorativo a respeito. Em outros casos, o paralelismo não é quebrado – “a sutil e maravilhosa arte” (ex. 4); “de forma emocionante e amável” (ex. 9) – e reforçam o posicionamento positivo inscrito no texto da resenha, ainda que constituído apenas por adjetivos que expressam opinião pessoal.

A replicação desse recurso de estilo em vários momentos do texto remete a um domínio dessa estratégia em um patamar próximo ao que encontramos em textos produzidos na educação básica. Isso, junto com uma apreciação predominantemente subjetiva sobre a animação, indicia aspectos que, embora adequados à resenha crítica solicitada no contexto em análise, seriam insuficientes em uma resenha acadêmica. Isso porque, para além de contemplar os elementos da construção composicional do gênero – essencialmente os mesmos na resenha crítica e na acadêmica – e de mobilizar o recurso estilístico em si – a modalização (a inscrição de marcas enunciativas em dado gênero) é correlata dos processos de inserção dos sujeitos na comunidade discursiva em que tal gênero circula. Quanto mais o enunciador se constituir como *insider* na área e quanto mais for reconhecido nesse papel, mais seu acento apreciativo no desenvolvimento do *tema* se aproxima do que os demais membros da comunidade costumam imprimir em suas produções.

No caso da resenha acadêmica, ao construir a argumentação sobre a obra resenhada e assumir-se como especialista para poder “falar como tal”, é necessário tecer as apreciações críticas agenciando vozes da própria academia, inclusive vozes internas à obra resenhada, como textos teóricos que versam sobre o tema de que trata a obra. Isso leva à produção de modalizações que avaliam a obra não pela perspectiva da preferência pessoal (como nas modalizações *apreciativas*), mas por sua eventual relevância no âmbito da produção científica, relevância esta qualificada quanto a critérios como ineditismo (ou repetição) na abordagem, conclusões a que se chega (ou não), por exemplo.

Assim, as diferenças aparentemente sutis entre a *resenha crítica* e a *resenha acadêmica* tornam-se expressivas no que tange ao *tema* e, por conseguinte, à natureza do acento apreciativo que sobre ele incide, tendo em vista as

condições de produção de cada gênero (esfera de circulação, papel social dos enunciadores, entre outros). A partir dessa constatação, podemos colocar em perspectiva o que realiza o enunciador em seu texto: o estudante mobiliza seu repertório de percepções como espectador de filmes e curtas para avaliar *In a Heartbeat* e, a partir disso, modaliza seu discurso a fim de expressar apreço pelo filme. Isso se evidencia nas qualidades relacionadas ao tratamento do *tema* – a atração homoafetiva entre dois meninos e o sofrimento causado pelos julgamentos sociais (ex. 1, 4 e 7) – da trilha sonora “incrível” (ex. 5), dos desenhos “extremamente bem feitos” (ex. 6) e da diversão que pode proporcionar (ex. 3). O ponto alto de inscrição de marcas autorais no texto nos parece ser o título (ex. 1), que funciona como síntese e proposta ética. A dupla adjetivação inscreve a voz do estudante no uso de “natural”, que remete ao seu posicionamento, político, segundo o qual as relações homoafetivas são “naturais”; o termo “polêmica” remete à homofobia que marca, ainda, as relações sociais na contemporaneidade. Dessa forma, a “arte”, núcleo do sintagma nominal sobre o qual incidem as adjetivações, seria uma arena aberta ao necessário debate social sobre a homofobia. Ao endossar a qualidade da animação, o profisiano manifestou a indignação com as ameaças sofridas pela professora, tal como previa a consigna da atividade, tendo contemplado essa orientação da escrita.

Consideradas essas especificidades na produção escrita de *resenha crítica* e de *resenha acadêmica*, não há como comparar, sem risco de simplificação, as modalizações em cada gênero, seja na *resenha crítica*, na voz do aluno-resenhista; seja nas *resenhas acadêmicas*, nas quais membros dessa comunidade orquestram vozes de outros membros do universo acadêmico. Isso para deixar claro que, mesmo os *estudantes-resenhistas* pertencendo à comunidade referida, nela se inscrevem gradualmente, ampliando e sofisticando, ao longo do tempo, suas formas de participação social, por meio de suas práticas de letramento acadêmico.

Tais reflexões nos direcionam para a necessidade de identificar tanto possíveis mudanças (ou rupturas) quanto continuidades entre a educação básica e o ensino superior no que tange ao trânsito de saberes linguísticos, práticas de letramento e gêneros do discurso. Compreendendo o que se pratica e o que se aprende em cada uma dessas instâncias da instrução formal, pode-se partir do conhecido para consolidar avanços na inserção de estudantes que, “até ontem”, sentavam nos bancos escolares, de modo que a passagem em curso se configure, também, como uma possível transmutação identitária, de estudante ingressante a membro da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, ainda que nossa análise deva ser expandida para compreender mais textos produzidos por estudantes do ProFIS, que, em relação à *resenha crítica*, o posicionamento assumido pelo aprendiz, autor da resenha aqui analisada, é de um sujeito que assume, em seu dizer, uma compreensão ampliada da problemática relacionada à arte, à audiovisualidade e à temática tratada no curta-metragem *In a Heartbeat*. Especialmente pelas modalizações empregadas, torna-se apreensível a avaliação e o posicionamento axiológico do estudante, o que, também, nos dá pistas sobre os modos de sua participação como aprendiz na produção textual em contexto universitário. Em termos de letramentos acadêmicos, observamos que, a partir da instrução para a produção textual, e também do percurso de ensino-aprendizagem que experimentou durante o curso de *Leitura e Produção Textual Acadêmica II*, ele

evidenciou o domínio de modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas na universidade, o que resultou em uma produção bem avaliada no contexto do ProFIS.

Em relação aos recursos estilísticos mobilizados pelo estudante para dar corpo ao posicionamento enunciativo que é instaurado em seu texto, assumimos que o recurso à modalização se revela produtivo, especialmente no trabalho com o gênero *resenha crítica*. O conjunto de modalizações apreciativas empregados no texto, centralmente organizado pelo uso de adjetivos em sintagmas nominais, sugere apropriação/emprego de recursos estilísticos característicos do gênero e do contexto acadêmico, ainda que esses recursos possam ser aprimorados, especialmente para favorecer a expressão do posicionamento do profisiano. É também relevante destacar que o recurso da modalização pode ser mais bem discutido no processo de aproximação dos letramentos escolares aos letramentos acadêmicos, uma vez que, especialmente na cultura acadêmica brasileira, esse recurso estilístico tende a ser mobilizado em diferentes gêneros que circulam no contexto acadêmico-científico. Assim, dois pontos-chave mostram-se potencialmente relevantes para o processo de inserção na cultura acadêmica e no avanço do modelo de letramentos acadêmicos experimentados pelos alunos do ProFIS: o fortalecimento da identidade de sujeito-autor, ou seja, de alguém que tem algo a dizer para seus pares, e que esse processo produz significados que são continuamente negociados em práticas de letramentos diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, neste artigo, foi investigar aspectos da produção de resenha crítica em um curso universitário para recém-ingressantes no Ensino Superior, especialmente a mobilização de saberes relacionados ao gênero e à inscrição de marcas enunciativas de apreciação neste texto, por meio de modalizadores. Para tanto, recorreremos tanto à perspectiva dos letramentos acadêmicos e de uma pedagogia baseada em gêneros do discurso, realizando a análise de uma produção do gênero resenha crítica como direcionadora de nosso empreendimento reflexivo-analítico. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, buscamos refletir sobre as estratégias de modalização como possíveis indicadores da apropriação de habilidades e conhecimentos sobre a dimensão do estilo na *resenha crítica*; dos processos de transição entre a escrita escolar e a acadêmica e, eventualmente, de valores, papéis, identidades e relações de poder ligados aos letramentos acadêmicos.

A análise realizada evidenciou que, na resenha crítica produzida por um estudante do ProFIS, a *construção composicional* típica de resenhas críticas pode ser logo percebida no texto, seja em termos de movimentos retóricos característicos desse gênero, seja porque foram objeto de ensino no contexto das aulas, seja porque a consigna de produção empregada na avaliação orientava para isso, evidenciando a valoração destinada a essa dimensão da genericidade, comumente objeto de maior atenção pelos aprendizes. Destacamos, ainda, que a situação de enunciação proposta, que envolvia a interlocução (projetada) com leitores do *Jornal da Unicamp*, mostra-se relevante à produção da *resenha crítica*, tanto pela orientação que fornece aos *alunos-resenhistas* quanto pela mobilização de diferentes recursos estilísticos que fazem significar a atividade de escrita empreendida e insinuar,

quer no nível textual-discursivo, quer no nível das práticas de letramentos acadêmicos, a construção de uma posição valorativa explícita sobre o objeto resenhado.

Verificamos, ainda, que, na resenha analisada, a modalização está fortemente ancorada no nível lexical, uma estratégia que, embora soe incipiente, já é bem manejada pelo estudante. Do nosso ponto de vista, o domínio de estratégias a serem mobilizadas pode ser incrementado, incorporando-se outros modos de fazer, o que exige também uma reflexão sobre o seu próprio texto – reflexão esta que se sofisticaria a partir das devolutivas dialogadas sobre a escrita dos estudantes.

Na esteira de Fischer (2007), também destacamos o papel central da formação dos professores universitários, já que estes atuam como mediadores dos *eventos de letramento* a fim de auxiliar os alunos na expansão de suas experiências com leitura e produção de textos e na reconfiguração de suas identidades sociais, estas forjadas também *no e pelo* meio acadêmico. Por isso, reafirmamos a necessidade de proceder pesquisas que mapeiem percursos acadêmicos mais amplos (inclusive as trajetórias dos egressos do ProFIS, já como graduandos na Unicamp), investiguem as mediações realizadas por docentes e monitores nas duas disciplinas direcionadas à leitura e produção de textos e, assim, permitam ampliar os conhecimentos sobre a complexidade que envolve se tornar membro de uma comunidade universitária, no que tange ao uso da leitura, da escrita e de outras linguagens em práticas sociais de letramento.

REFERÊNCIAS

- Adam, J-M., & Heidmann, U. (2011). *O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Cortez.
- Assis, J. A. (2014). Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. *Eutomia*, 13(1), 543–561.
- Assis, J. A., Bailly, S., & Corrêa, M. L. G. (2017). Ainda em torno da escrita no ensino superior: demandas para o ensino e a pesquisa. *Scripta*, 21(43), 9–22.
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98), 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34.
- Borges, S. L. A. (2020). *Letramento, Gênero e Raça na (re)construção de identidades de mulheres negras*. Campinas, SP: Pontes.

- Bronckart, J-P., & Bulea Bronckart, E. (2017). O que de mais natural que o plurilinguismo ? In: E. Lousada, L. Bueno, & A. M. M. Guimarães (Eds.), *As unidades semióticas em ação: Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo* (pp. 67–89). Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. (Anna Rachel Machado & Péricles Cunha, Trad.). São Paulo: EDUC.
- Calle-Arango, L., & Ávila Reyes, N. (2022). “Uno sufre más por adaptarse a este género que por expresar las ideas”: Experiencias de doctorandos en la construcción de sus revisiones de literatura. *Calidoscópio*, 20(1), 130–153. <https://doi.org/10.4013/cld.2022.201.07>
- Fischer, A. (2007). *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. [Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>.
- Hammersley, M. (2013). *What is Qualitative Research?*. London: Continuum/Bloomsbury.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009 /1999). *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Armand Colin, Paris.
- Koch, I. G. V. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2014). O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. (F. Komesu & A. Fischer, Trad.). *Filol. Linguíst. Port.*, 16(2), 477–493. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>. (Trabalhos originais publicados em 1998 e 1999).
- Lêdo, A. C. O., Bezerra, B. G., & Pereira, M. L. S. (2022). O ensino de gêneros na perspectiva dos letramentos acadêmicos: A resenha no curso de Letras. *Fórum linguístico*, 19(3), 8471–8488. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2022.e77345>
- Lillis, T. (2019). ‘Academic literacies’: Sustaining a critical space on writing in academia. *Journal of Learning Development in Higher Education*, [S. l.] (15).
- Lillis, T. (2021). Prefacio. Herramientas para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. In: F. Navarro (Ed.), *Escritura e inclusión en la universidad*. Herramientas para docentes (pp. 19–44). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Mendonça, M. (2021). Práticas de análise linguística, modalização e referenciação: ampliando e conectando objetos de ensino. In: R. A. Pereira & T. Costa-Hübes (Eds.), *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa* (pp. 219–243). São Carlos: Pedro & João Editores.

- Motta-Roth, D. (2002). A construção social do gênero resenha acadêmica. In: J. L. Meurer & D. Motta-Roth (Eds.), *Gêneros textuais e práticas discursivas* (pp. 77–116). Bauru: EDUSC.
- Motta-Roth, D., & Hendges, G. R. (2010). *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Nascimento, E. P., & Silva, J. M. (2012). Modalização. In: L. Espíndola (Ed.), *Teorias Pragmáticas e ensino* (pp. 109–155). João Pessoa: Editora da UFPB.
- Navarro, F. (2023). La enseñanza de la escritura académica en tramas de desigualdad social. In: N. Goren & J. M. Bonelli (Eds.), *Desigualdades en el siglo XXI : Aportes para la reflexión en clave latinoamericana* (pp. 333–3). José C. Paz: Edunpaz.
- Pereira, R. C. M. (Ed.). (2018). *Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Rinck, F., Boch, F., & Assis, J. A. (Eds.) (2015). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Signorini, I. (2023). *Aprendizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para formação de professores e de pesquisadores globalizados*. Projeto de Pesquisa Temático FAPESP. (manuscrito de circulação restrita).
- Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Street, B. V. (2017). Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: C. Agustini & B. Ernesto (Eds.), *Incursões na escrita acadêmico-universitária: Letramento, discurso, enunciação* [online] (pp. 21–33). Uberlândia: EDUFU.

AGRADECIMENTOS:

Agradecemos à professora Inês Signorini, coordenadora dos projetos “Aprendizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para formação de professores e de pesquisadores globalizados (FAPESP)” e “Exploração técnico-científica e pedagógica de corpora linguísticos no ensino da escrita na universidade (CNPq)” pelo acesso ao banco de dados constituído a partir dessas pesquisas.

FINANCIAMENTO:

Apoio: FAPESP - Processo 2022/05908-0 e CNPq - Processo: 404390/2021-8.

SOBRE OS AUTORES:

Anderson Carnin: Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp e professor da Licenciatura em Letras desta universidade. Atua na área de

educação linguística em língua materna, com ênfase em questões ligadas à formação de professores, ensino da produção textual em contextos escolares e/ou acadêmicos e gêneros de texto/discurso como objetos de pesquisa e de ensino.

Márcia R. S. Mendonça: Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp e professora da Licenciatura em Letras desta universidade. Atua na área de educação linguística em língua materna, com interesse em letramentos acadêmicos, análise linguística, formação de professores e escrita em contexto de vestibular. Coordena as bancas elaboradoras e corretoras do vestibular Unicamp, na COMVEST (Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp).

Cynthia A. B. Neves: Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp e professora da Licenciatura em Letras desta universidade. Atua na área de educação linguística em língua materna, com interesse de pesquisa em letramentos literários, ensino de literatura, didática da literatura, letramentos críticos, multiletramentos e formação de professores da educação básica.

ANEXO 1

A natural polêmica na arte

O curta-metragem americano *In a Heartbeat*, lançado em 2017 e produzido por Beth David e Esteban Bravo, foi indicado a nove prêmios e vencedor de sete e teve certa repercussão. Apesar de, à primeira vista, parecer somente uma animação para crianças, ela nos traz uma reflexão profunda e debates polêmicos.

Ao início vemos um garoto assustado, em pátio de uma escola, fugindo e escondendo de outro aparente estudante. Podemos pensar: “Será que é um bully?”. Ainda escondido, o primeiro garoto tenta observar o suposto bully, porém suas expressões faciais nos dizem que não está realmente assustado, está o observando com ternura e admiração. No entanto, seu esconderijo é anunciado ao fazer um movimento em falso e o segundo menino olha para o local, para verificar se há alguém. O observador rapidamente se esconde e seu coração pulsa fortemente, mas não é descoberto. Seu coração pulsante sai de seu peito e é materializado em sua mão, percorrendo o garoto observado, mesmo com seu dono tentando impedir. Assustado, ele tenta de qualquer maneira pegá-lo de volta, por medo que sua, agora, paixão descubra.

De maneira divertida, o curta nos mostra as variadas tentativas de seu coração tentar ficar com o garoto e o dono falhar em tentar recuperá-lo. Assim, ele consegue se soltar de seu proprietário e juntar-se ao outro, deixando claro que seu coração queria ficar com o menino. Tentando ao máximo fazê-lo desprender, o dono tenta puxar, porém o coração segura as mãos de ambos. Todavia, com olhares de crítica e julgamento, estudantes presentes no local começaram a sussurrar uns para os outros. Preocupado com os julgamentos e com medo de assumir a paixão pelo garoto de seus sonhos, o primeiro menino teve que quebrá-lo em dois para desprendê-lo.

Triste e com apenas uma das metades, o garoto foge e se isola no pátio da escola. Subitamente, vemos que sua paixão volta para devolver a metade que faltava. Relutante, o garoto tenta se esquivar, mas ao desistir, as duas metades se juntam. Em um gesto de afeto, os dois sentam um ao lado do outro e a animação termina com os corações dos dois garotos juntando e formando um só.

In a Heartbeat é a sutil e maravilhosa arte que nos mostra como existem diversas formas de se amar. A animação é feita com uma trilha sonora incrível e instrumental, que acompanha as diversas situações. As cores suaves, predominantemente claras, juntamente dos desenhos extremamente bem feitos mostram o empenho que foi realizado no curta. Mesmo não havendo diálogos entre as personagens, é possível interpretar seus pensamentos de acordo com suas expressões faciais. Durante o curta-metragem, percebemos como é natural o ato de um jovem, com seus aparentes 14 anos, apaixonar-se por outra pessoa de mesmo gênero, lutar por uma conquista e, mesmo querendo alcançar seus objetivos de forma genuína, receber críticas negativas dos demais estudantes, que representam a sociedade num geral.

É de conhecimento que o debate sobre ideologia de gênero é um assunto polêmico, principalmente quando durante séculos a homoafetividade e a diversidade sexual foi proibida política e religiosamente, baseando-se no fator que somente homens e mulheres juntos podem procriar. Mesmo no século XXI, mentalidades ainda presas ao passado exigem que aqueles que desejam seguir seu coração sejam padronizados, assim como há países que proíbem essa relação e os que praticam são sentenciados, inclusive com pena de morte. No entanto, é necessário que torne-se algo natural, uma vez que acontece em nossa sociedade e a temática é trabalhada em diversas aulas de Filosofia, Psicologia e até mesmo Biologia.

Por meio de somente 4 minutos e 5 segundos, de forma emocionante e amável, o curta faz esse papel. Portanto, independente de qual seja a idade, assistir ao inesquecível trabalho de Beth e Esteban nos traz impacto e ao mesmo tempo conforto, além de mostrar que, ao final, todos somente desejam amar e ser amados livremente.



UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ARTÍCULOS DE OPINIÓN Y TEXTOS DISERTATIVO-ARGUMENTATIVOS PRODUCIDOS EN SITUACIÓN DE EVALUACIÓN DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD

A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN OPINION ARTICLES AND ARGUMENTATIVE-EXPOSITORY
TEXTS PRODUCED IN ADMISSION EXAMS SITUATIONS

Eliana Merlin Deganutti de Barros | Universidade Estadual do Norte do Paraná | elianamerlin@uenp.edu.br

Adair Vieira Gonçalves | Universidade Federal da Grande Dourados | adairgoncalves@ufgd.edu.br*

Vera Lúcia Lopes Cristovão | Universidade Estadual de Londrina | cristova@uel.br

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.07>

Recebido: 14-11-2023 | Aceito: 04-06-2024

RESUMEN: Para esta investigación sobre redacciones producidas en situación de evaluación de ingreso a la universidad de dos instituciones públicas brasileñas, realizamos un análisis documental, a la luz del Interaccionismo Sociodiscursivo, con el objetivo de comparar la producción de textos de dos géneros distintos: la disertación escolar y el artículo periodístico de opinión. La finalidad es analizar si al cambiar el género de referencia se modifica la textualización. El corpus está compuesto por 10 redacciones de cada institución investigada, las cuales son analizadas y comparadas entre sí, a partir del plan textual de los párrafos introductorio, de desarrollo y de conclusión. Los resultados muestran que, incluso manteniendo similitudes en términos del plan textual general, motivado tanto por el hecho de que los dos géneros solicitados están planificados por una secuencia argumentativa como porque las pruebas estipulan límites de extensión idénticos, la escritura orientada por la disertación está más asociada a las tradiciones docentes escolares de producción escrita.

PALABRAS CLAVE: Interaccionismo Sociodiscursivo, género textual, redacción de pruebas de ingreso.

* Para correspondencia, dirigirse a Adair Vieira Gonçalves (adairgoncalves@ufgd.edu.br). Rua José Domingos Baldasso, 385
Parque Alvorada, CEP: 79823-480, Dourados, MS, Brasil.

RESUMO: Para esta pesquisa sobre redações produzidas em situação de vestibular de duas instituições públicas brasileiras, realizamos uma análise documental, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, com o objetivo de comparar a produção de textos de dois gêneros distintos: a dissertação escolar e o artigo de opinião jornalístico. A finalidade é analisar se a mudança do gênero de referência altera a textualização. O corpus é composto por 10 redações de cada instituição investigada, as quais são analisadas e cotejadas entre si, a partir do plano textual dos parágrafos introdutório, de desenvolvimento e conclusivo. Os resultados mostram que mesmo mantendo semelhanças quanto ao plano textual global, motivadas tanto pelo fato de os dois gêneros solicitados serem planejados por uma sequência argumentativa e pelas provas estipularem limites de extensão idênticos, a redação direcionada pela dissertação associa-se mais às tradições escolares do ensino da produção escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Interacionismo Sociodiscursivo, gênero textual, redação de vestibular.

ABSTRACT: For this research on compositions produced in a situation of university entrance evaluation of two Brazilian public institutions, we carried out a documentary analysis, in the light of Sociodiscursive Interactionism, to compare the production of texts of two different genres: the school essay and the journalistic opinion article. The purpose is to analyze whether the change in the genre of reference alters textualization. The corpus consists of 10 compositions from each institution under investigation, which are analyzed and compared with each other based on the textual structure of the introductory, development, and concluding paragraphs. The results show that even though they maintain similarities in terms of the overall textual structure, motivated both by the fact that the two required genres are structured by an argumentative sequence and by the exams stipulating identical length limits, the composition directed by the essay is more associated with the school traditions of teaching written production.

KEYWORDS: Sociodiscursive Interactionism, genre, college entrance essay.

CONSIDERACIONES INICIALES

Los géneros son artefactos discursivos que constituyen prácticas sociales y que son, al mismo tiempo, coaccionados por ellas, por sus necesidades sociodiscursivas y sociosubjetivas. Por tanto, son dispositivos dinámicos y maleables, aunque tienen cierta estabilidad lingüístico-discursiva. Según Bronckart (2003), los géneros son “modelos” creados por generaciones anteriores e indexados en lo que el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) llama *architexto* (conjunto de géneros movilizados en una determinada comunidad, en un determinado momento histórico). Esta indexación prevé naturalmente una adaptación del género a las actividades de la comunidad a la que pertenece y a la situación sociohistórica de la comunicación.

En el contexto brasileño, la discusión sobre géneros en la arquitectura escolar se inició en el contexto de la enseñanza de la lengua portuguesa, principalmente, después de la publicación de los Parámetros Curriculares Nacionales – PCN (Brasil, 1998). Este documento proponía que las actividades de análisis lingüístico, lectura y producción textual

tuvieran como objeto géneros de referencia social, los cuales debían ser transpuestos didácticamente al contexto de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Esta perspectiva desvió el foco de *géneros tradicionalmente escolares* (Schneuwly et al., 2005) como la redacción centrada en temas específicos o de las tipologías textuales (narración, descripción, disertación).

Incluso con la coerción de los PCN y, más recientemente, de la Base Nacional Curricular Común (BNCC – Brasil, 2018), así como de diversos documentos y programas educativos derivados, la enseñanza de la producción escrita, especialmente en la escuela secundaria, continuó sufriendo un efecto retroactivo de las prueba de ingreso a la universidad y de las pruebas escritas del Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), como lo destacan Silva y Araújo (2009). En otras palabras, el desarrollo de la competencia escrita, en esta etapa escolar, muchas veces termina restringiéndose a un “entrenamiento” para la realización de tales pruebas.

Tradicionalmente, las pruebas de redacción de exámenes de acceso se asocian a la escritura de disertaciones, siguiendo la línea del género *disertación escolar* creado en la escuela y cuyo plan textual general se presenta, normalmente, de forma muy rígida, mediante la clásica división en *introducción, desarrollo y conclusión*. Por lo general, las instrucciones le indican al estudiante que, en la introducción, presente el tema y la tesis; en el desarrollo, exponga dos argumentos, uno en cada párrafo; y, en la conclusión, refuerce o amplíe su tesis. Dentro de este prototipo escolar clásico, el ENEM creó su propio modelo de evaluación escrita del candidato, conocido como *texto disertativo-argumentativo del ENEM* (Oliveira, 2016). Este modelo cuenta con una estructura muy similar al género *disertación escolar* (Vidon, 2018), pero con una especificidad: el candidato, al concluir, debe aportar una propuesta resolutive al problema abordado.

Tales modelos de escritura, basados en la disertación escolar o en el texto disertativo-argumentativo del ENEM, todavía sirven como referencia para la evaluación escrita de muchos exámenes de ingreso al nivel superior, como es el caso del que lleva a cabo la Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), uno de los lugares de investigación. Sin embargo, otras instituciones de educación superior, a raíz de los nuevos conceptos introducidos, especialmente después de la publicación de los PCN, comenzaron a indicar géneros de referencia social¹ en la prueba escrita de sus exámenes de ingreso. Este es el caso de la Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que, desde 2016, solicita que el candidato asuma el rol de redactor de un periódico, con el fin de producir un artículo de opinión, a partir de una pregunta controvertida formulada por la consigna de la evaluación.

Una de las discusiones surgidas en este contexto gira en torno a la pregunta: ¿puede considerarse la redacción de una prueba de ingreso un género textual? Varios investigadores han considerado la redacción de exámenes de ingreso a la universidad como un género, entre ellos Pavani y Köche (2006). Según las autoras, la redacción de ingreso

¹ Géneros que circulan en diversas esferas de la sociedad y que orientan las prácticas de enseñanza de lectura y producción de textos.

es un género evaluativo en el que el candidato debe convencer al tribunal de su punto de vista a través de argumentos. En la definición de las autoras, la percepción tradicional sobre la redacción en pruebas de ingreso es clara, y anclada, sobre todo, al género disertación escolar. Sin embargo, como ya se ha comentado, las pruebas de ingreso han tomado como referencia para la evaluación escrita géneros procedentes de distintos ámbitos sociales, y han sido planificados en función de distintas secuencias tipológicas.

En este sentido, al igual que Haas y Guimarães (2014), no encontramos coherencia en la tesis defendida por Pavani y Köche (2006) de que la redacción de prueba de ingreso sea un género textual. Esto se debe a que, si bien es posible reconocer una cierta regularidad en cuanto al contexto de producción de los textos elaborados en una situación de evaluación escrita de candidatos a pruebas de acceso a la universidad, esta estabilidad no se mantiene en términos de infraestructura textual y estilo lingüístico. Como ya se mencionó, las pruebas escritas de ingreso buscan diversas referencias textuales genéricas para el proceso de evaluación del concurso. Por lo tanto, no nos parece coherente considerar la redacción de pruebas de ingreso a la universidad como un género textual.

¿Cómo podemos entonces clasificar genéricamente los textos producidos en el contexto de las pruebas de ingreso a la universidad? Según Haas y Guimarães (2014), en general es posible encontrar regularidades en la situación comunicativa de las redacciones de ingreso. Sin embargo, en lo que respecta a la infraestructura textual, hay una variedad discursiva, ya que la redacción puede incorporar varios géneros de referencia social, según el contexto. Es decir, “si bien se configura una situación comunicativa reconocible por los hablantes (la de la prueba de ingreso), no ocurre lo mismo con el reconocimiento de la estructura compositiva (al fin y al cabo, no es lo mismo un texto disertativo que un comentario crítico)” (Haas & Guimarães, 2014, p. 88). Incluso defendiendo una posición pertinente, que corroboramos, los autores no aportan una proposición más asertiva al problema.

Siguiendo la concepción de transposición didáctica (Chevallard, 1984) defendida por el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), que es nuestra base teórica, entendemos que todo tipo de texto que se transpone desde otros campos sociales al contexto escolar sufre necesariamente una transformación. De manera similar, todo género, cuando es requerido como objeto de una prueba escrita de ingreso, sufre rupturas al incorporar los objetivos propios del escenario de evaluación. En otras palabras, tanto el género en el contexto escolar como en el contexto de la prueba escrita de ingreso es siempre una *variación del género de referencia social* (Schneuwly & Dolz, 2004). Por ejemplo, la UENP pide escribir un artículo de opinión en su prueba de escritura. En este caso, siguiendo a Striquer y Barros (2020) y Barros y Lima (2023), entendemos que tenemos como género el *artículo de opinión como redacción de prueba de ingreso*. En este sentido, sostenemos que el género, en esta situación específica, no es ni la redacción de prueba de ingreso ni el género de referencia social, sino una mezcla de ambos, ya que existe una superposición contextual entre los dos.

Pero, ¿será que la elección de la UENP de solicitar en la prueba escrita de sus exámenes de ingreso un género de referencia social con contenido argumentativo (el artículo periodístico de opinión), en detrimento de la disertación

escolar (género tradicional de las pruebas escritas de los exámenes de ingreso, también planificado por la tipología argumentativa), tiene influencia en la textualización de las redacciones de los candidatos? En el marco de esta discusión, el objetivo de este trabajo es realizar un análisis comparativo entre pruebas de redacción de la UENP y de la UFGD, con la finalidad de responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera el género de referencia social de una prueba escrita de examen de ingreso impacta en los planes textuales de la redacción producida por los estudiantes?

Con esta investigación esperamos contribuir a la comprensión de la relación entre la actividad social de la escritura en situación de evaluación para el ingreso a la educación superior y los géneros solicitados, abordando un tema pertinente en los estudios de género, ampliando las discusiones ya iniciadas, como las mencionadas en esta introducción (Barros & Lima, 2023; Haas & Guimarães, 2014; Pavani & Köche, 2006). Para ello, buscamos apoyo en el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2003, 2021), en su noción de géneros y en su modelo de análisis de texto.

PANORAMA METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a los aspectos metodológicos, nuestra investigación tiene un enfoque cualitativo y un carácter documental, ya que toma como corpus de análisis producciones escritas de candidatos a pruebas de ingreso de dos Instituciones de Educación Superior que aún no han pasado por procesos analíticos, es decir, contamos con una fuente primaria. El corpus está compuesto por diez producciones escritas por candidatos al examen de ingreso del año 2022 de la UFGD y diez producciones del proceso de selección para el examen de ingreso del año 2020 de la UENP², con una calificación superior a 8,0. Estos exámenes fueron codificados de R1 a R10.

El proceso analítico toma como parámetro el modelo de análisis textual del ISD, que para comenzar aborda el contexto de producción, subdividiéndolo en dos categorías: contexto físico (lugar, momento y tiempo de producción, emisor, receptor) y contexto socio subjetivo (lugar social donde se produce el texto, rol social del emisor y del receptor, objetivos de la interacción). Para analizar el contexto, Bronckart (2003) también considera las representaciones del contenido temático realizadas por el productor-agente. En cuanto a la arquitectura textual, el autor considera tres niveles: a) infraestructura textual (que comprende el plan textual global, los tipos de discurso y los tipos de secuencia); b) mecanismos de textualización (que comprenden la cohesión nominal, la cohesión verbal y los elementos de conexión); y, finalmente, c) los mecanismos enunciativos (que comprenden las voces y las modalizaciones)³.

Para el análisis comparativo que proponemos, tomamos como macro categoría el *plan textual general* de las redacciones, buscando similitudes y divergencias entre los textos de los dos contextos de producción investigados, a

² A diferencia de la UFGD, la UENP requirió la aprobación del Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos (protocolos: 2.856.912 y 4.312.87623).

³ Para profundizar en cada una de las categorías, remitimos al lector a Bronckart (2003).

partir de un microanálisis del plan textual de los párrafos introductorio, de desarrollo y de conclusión. Nuestra mirada como investigadores se dirige a elementos de la *infraestructura textual*, de los *mecanismos de textualización* y de los *mecanismos enunciativos*. Sin embargo, el análisis no pretende ser exhaustivo y abarcar todos los aspectos de la textualidad, ya que no se pretende desarrollar un “modelo descriptivo” de géneros, sino, a través de la instrumentalización de ciertas categorías del marco teórico-metodológico del ISD, alcanzar respuestas a nuestra pregunta de investigación.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS: COMPARACIÓN ENTRE LAS REDACCIONES DE LA UENP Y LA UFGD

Desde el punto de vista enunciativo, la disertación escolar, género solicitado por la prueba de escritura de la UFGD, y el artículo periodístico de opinión, solicitado por la UENP, tienen naturalezas diferentes, ya que pertenecen a esferas sociales distintas, tienen objetivos específicos y se producen a partir de parámetros contextuales propios. Sin embargo, en lo que respecta a la infraestructura textual, son géneros organizados, al menos desde el punto de vista teórico, a partir de una secuencia argumentativa (Bronckart, 2003) construida con base en un razonamiento argumentativo. Se parte de una tesis previa que necesita ser “revertida”, para proponer nuevos datos a través de un proceso de inferencia que se orienta hacia una conclusión o nueva tesis. Este razonamiento se semiotiza, según Bronckart, en un segmento de texto que normalmente “economiza la exposición de la tesis anterior (*esta se presupone*) y sólo concreta el proceso de inferencia a través de los diferentes tipos de soportes y restricciones explícitos” (2003, p. 226, énfasis del autor). De manera prototípica, esta secuencia se organiza, según el autor ginebrino, en cuatro fases: 1) premisa (proposición de una constatación de partida); 2) argumentos; 3) contraargumentos; 4) conclusión (tesis o nueva tesis). Este modelo puede realizarse de forma simplificada o más compleja, dependiendo de la intención del autor, del contexto de producción o del género al que pertenece el texto.

Por lo tanto, debido a que la disertación escolar y el artículo periodístico de opinión, en teoría, se planifican con base en una secuencia argumentativa, es de esperar que mantengan similitudes entre ellos desde el punto de vista estructural. No obstante, la comparación que proponemos tiene otra condición muy importante. Los textos objeto de nuestro análisis se insertan en el mismo macro contexto de producción: las pruebas escritas de acceso a las universidades públicas brasileñas. En otras palabras, las dos pruebas, si bien tienen diferentes géneros como referencia para la escritura, están condicionadas a los mismos parámetros situacionales reales: los candidatos deben respetar las instrucciones e indicaciones de la prueba para poder realizar una buena producción escrita y cumplir las expectativas del tribunal de evaluación (que están vinculadas a criterios preestablecidos por la prueba de ingreso), para que puedan clasificarse e ingresar a la carrera ofrecida por la universidad.

En el caso del proceso de selección de ingreso a la UFGD 2022, la prueba de escritura está compuesta por cinco textos de diferentes géneros textuales, con la consigna: “Escribir un texto disertativo-argumentativo, en la modalidad escrita formal de la Lengua Portuguesa, con al menos 15 y, como máximo, 30 líneas sobre el tema: seguridad alimentaria en Brasil: derecho fundamental para todos, pero incertidumbre para muchos” (UFGD, 2022, p. 3). Para

elaborar su texto, el candidato debía tener en cuenta algunas instrucciones, tales como: “Escribir un mínimo de 15 y un máximo de 30 líneas; ¡NO IDENTIFICAR la Hoja de Redacción!” (UFGD, 2022, p. 3). Respecto al título, la prueba no da instrucciones específicas, ni describe los criterios que pueden anular la nota de la tarea, sólo alerta al candidato que dichos criterios están en la convocatoria del concurso.

Por otro lado, la UENP solicita la redacción de un artículo periodístico de opinión, a partir de una cuestión controvertida proporcionada por la consigna de la prueba y una selección de textos de apoyo relacionados con el tema de la redacción. En la edición 2020, la prueba de escritura de la UENP presenta algunas instrucciones para los candidatos, que incluyen:

- Dé un título a su redacción. La ausencia del título implica la pérdida de puntos, pero no el descarte del escrito.
- Se otorgará una calificación CERO a la redacción del candidato que
 - a) se desvíe del tema o género propuesto;
 - b) no tenga en cuenta el número mínimo de 15 líneas ni el máximo de 30 líneas;

(UENP, 2019, p. 15).

Después de estas instrucciones, presenta la consigna de la redacción:

Producir un artículo de opinión, asumiendo el rol social de un lector de periódico que pretende publicar su punto de vista en relación al tema controvertido: ¿las campañas publicitarias deben abordar, en sus anuncios comerciales, la heterogeneidad racial y de género, como forma de compromiso social? (UENP, 2019, p. 16).

Si bien la prueba de la UENP pide al candidato que simule ser un periodista que escribe para convencer a los lectores de su punto de vista, el contexto real, es decir, el de la prueba de redacción, no deja de existir. Además, como se ve, en cuanto a la extensión del texto, ambas pruebas utilizan los mismos límites de líneas: un mínimo de quince y un máximo de treinta. Este hecho ciertamente restringe al candidato que tiene cierto dominio en la redacción de artículos de opinión, que, normalmente, dependiendo de las normas del vehículo periodístico, permiten un texto más extenso, en consecuencia, un desarrollo más denso de la argumentación.

A través de esta discusión, es posible predecir de manera preliminar que las redacciones de los dos contextos analizados tendrán similitudes en términos de su infraestructura textual. Sin embargo, al analizar visualmente el *plan textual* de las redacciones, ya notamos una diferencia muy significativa: todos los textos de la UENP tienen título, a diferencia de los de la UFGD que, de los diez analizados, sólo dos poseen título. Como ya se señaló, la UENP da instrucciones para que el candidato prepare un título, aunque este no sea un criterio para descartar la prueba, a

diferencia de la UFGD, que no menciona esta parte del texto, probablemente debido a la influencia del ENEM, que tampoco menciona la necesidad de incluir un título en el texto (ver Brasil, 2023).

Otro punto examinado durante el análisis exploratorio del *plano textual* del corpus, se refiere al número de párrafos desarrollados por los candidatos, según las categorías estructurales: introducción, desarrollo y conclusión. De las veinte redacciones analizadas, diez de cada institución, casi la totalidad mantiene el estándar: un párrafo para la introducción, dos para el desarrollo y uno para la conclusión. Solamente una redacción, la R4-UENP, se diferencia de este prototipo, ya que desarrolla los argumentos en un solo párrafo (pero que, perfectamente, podría fragmentarse en 2). Esto muestra cómo los candidatos a la prueba de ingreso a la UENP, aunque tengan que escribir un artículo de opinión, no pueden abandonar la estructura tradicional de la disertación escolar. Una de las razones, como ya hemos explicado, es que el modelo de prueba mantiene una organización muy similar a las de las instituciones que solicitan la disertación escolar: el mismo límite mínimo y máximo de líneas, la lectura de textos de apoyo, etc. Aunque la UENP innove pidiendo la redacción de un artículo de opinión, y no una disertación escolar, y proponiendo una producción basada en un tema controvertido específico y no en un tema más amplio, como es el caso de la prueba de la UFGD, la condición del “número de líneas” impide una planificación textual más compleja, propia de un buen artículo periodístico de opinión.

El siguiente paso de la investigación fue comprender la planificación del *plano textual* de cada una de las macro categorías estructurales: introducción, desarrollo y conclusión. La Tabla 1, a continuación, presenta los resultados del análisis del plan textual del párrafo introductorio de los textos del corpus.

Tabla 1. *Plano textual de la introducción de las redacciones.*

	UENP – Introducción	UFGD – Introducción
R1	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por conector de conclusión.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por conectores de conclusión.
R2	Contenido temático introducido por un conector temporal / Premisa introducida por conector adversativo.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por conector adversativo.
R3	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Pregunta controversial (diferente a la presentada en la prueba; mismo contenido temático) con oración declarativa.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por un modificador apreciativo con contenido negativo.

R4	Contenido temático y premisa introducidos por el conector temporal.	Oración asertiva para introducir el contenido temático/ Premisa introducida por conector adversativo y de conclusión
R5	Contenido temático y premisa amalgamados en dos frases / Agente-productor se posiciona como “lector de este diario”	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por un conector adversativo, seguido de un verbo factivo ⁴ y un conector de conclusión.
R6	Contenido temático y premisa fusionados en una sola oración que comienza con un verbo factivo.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por conector adversativo y de conclusión.
R7	Contenido temático introducido por conector temporal / Premisa introducida por conector adversativo.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por conectores de conclusión.
R8	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por un modalizador apreciativo con tenor negativo y un verbo factivo.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida con reanudación textual y verbo factivo.
R9	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por un verbo factivo en modo imperativo / Pregunta polémica reformulada, con oración interrogativa.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por conector adversativo.
R10	Contenido temático y premisa en una sola frase, basada en hechos “observados” por el productor-agente / Pregunta polémica reformulada, con frase interrogativa.	Voz de autoridad para presentar el contenido temático / Premisa introducida por modalizador apreciativo con contenido negativo y conector de conclusión.

Aunque existen similitudes en la textualización del párrafo introductorio de las redacciones de ingreso de la UENP y de la UFGD, queda claro cómo los textos de la UFGD están más modelados que los de la UENP. Es posible, en general, visualizar un patrón de escritura en las redacciones de la UFGD: 1) el tema es introducido con una voz de autoridad,

⁴ El verbo factivo es el tipo de verbo a través del cual el agente productor se compromete con la verdad de la proposición (conocer, comprender, percibir, advertir, etc.) (Souza, 2015).

ya sea un documento oficial como la Constitución brasileña o la voz de un intelectual que tiene un discurso que dialoga con el contenido temático de la redacción (R1-UFGD cita, por ejemplo, al Barón de Itararé). La movilización de esta voz enunciativa, normalmente, trae una “verdad” relacionada con el tema de la redacción; 2) se presenta una premisa (posición preliminar sobre la cuestión), por lo general a partir de una frase adversativa y/o conclusiva o una modalización apreciativa de contenido negativo (*infelizmente*). Nótese que este “modelo” se repite en casi todos los textos introductorios de la UFGD. Como ejemplo, presentamos el párrafo introductorio de la R5-UFGD, cuya textualización es realizada por una voz autorizada para presentar la representación del contenido temático (Constitución Federal) y de una premisa introducida por un conector adversativo (*entretanto*), seguido de un verbo factivo (*notam-se*) y un conector de conclusión (*assim*):

Desde 1988, a Constituição prevê a cláusula pétrea de se consolidar uma nação em que se vive ao bem estar de todos. Entretanto, ao se abordar acerca da segurança alimentar no Brasil notam-se aspectos distópicos ao ideal constitucional, haja vista que tal direito fundamental não integra a realidade de muitos brasileiros. Assim, cabe uma análise das causas e consequências intrínsecas à temática em questão (R5-UFGD).⁵

En el caso de las redacciones de la UENP, constatamos que la diversidad en las formas de textualizar el párrafo introductorio es mucho mayor. Sólo cuatro redacciones UENP (R1, R3, R8, R9-UENP) pueden ser parcialmente identificadas con el prototipo detectado en la prueba de la UFGD respecto a la introducción del contenido temático a través de una voz de autoridad. Sin embargo, en todas las redacciones UENP vemos aspectos que se desvían del plano textual de la introducción de la UFGD. Por ejemplo, la R9-UENP, a pesar de introducir el tema con una voz de autoridad (Lévi-Strauss), aborda la premisa por un verbo factivo en modo imperativo (*perceba*), implicando al lector en la discursividad; característica del discurso interactivo (Bronckart, 2003) que no se halla en los párrafos introductorios de las redacciones de la UFGD. Además, la R9-UENP explica en la introducción la polémica que motiva la producción, y para ello usa una oración interrogativa (el agente-productor reformula, textualmente, la controvertida pregunta propuesta por la prueba). Tal característica no se encuentra en ninguna de las redacciones de la UFGD:

Segundo o pensador Claude Lévi-Strauss, é necessário, a priori, entender os fatores que atuam sobre a sociedade para assim, compreender a estrutura social. Perceba que tal visão dialoga com a realidade brasileira em que grupos minoritários —negros, a comunidade LGBT e deficientes, por exemplo— se encontram às margens da sociedade em diversos aspectos, sobretudo, a falta de representatividade, principalmente em campanhas publicitárias. Diante disso, cabe o

⁵ Los extractos del corpus fueron transcritos respetando la escritura original del candidato.

questionamento: Afinal, se tais grupos são parte da população brasileira, não deveriam ser representados? (R9-UENP).

Por lo tanto, en lo que respecta al párrafo introductorio de las redacciones, el análisis muestra que la disertación escolar, género de referencia de la prueba de redacción de la UFGD, parece ser representada por los candidatos como un texto más “maniatado” desde el punto de vista estructural, en comparación con el artículo de opinión periodístico, género solicitado por la propuesta de la UENP.

El siguiente paso del análisis fue comparar los planes textuales de los párrafos de desarrollo, en los que, en teoría, los candidatos deben aportar argumentos sustentados en ejemplos, evidencias, voz de autoridad, relaciones de causa y efecto, etc. Estos argumentos necesitan justificar y sustentar la tesis defendida. En el caso de la UENP, su prueba ya plantea la pregunta controvertida, textualizada con una oración interrogativa (*¿las campañas publicitarias deben abordar, en sus anuncios comerciales, la heterogeneidad racial o de género, como forma de compromiso social?*). A partir de ella, candidato debe tomar posición y desarrollar argumentos para defender su punto de vista. En el caso de la UFGD, el problema debe ser inferido a partir del tema propuesto por la prueba. En la edición analizada en este trabajo (*Seguridad alimentaria en Brasil: derecho fundamental para todos, pero incertidumbre para muchos*), el tema propuesto ya proporciona una dirección al argumento, es decir, el candidato no parece tener mucha libertad para tomar posición.

Para realizar el análisis comparativo de los párrafos de desarrollo (1 o 2), buscamos apoyarnos mayoritariamente en los tipos de argumentos movilizados por el candidato, sin considerar —obviamente— la calidad de la argumentación, ya que esta no es el foco del análisis.

Tabla 2. Plano textual para el desarrollo de las redacciones.

	UENP – Desarrollo	UFGD – Desarrollo
R1	1. Inicio de la argumentación con organizador textual de relevancia y modalizador lógico (<i>é crucial</i>) / Argumentos: evidencias, causa y consecuencia. 2. Inicio del argumento con conector de adición / Argumentos: evidencias, causa y consecuencia.	1. Inicio del argumento con organizador textual de relevancia / Argumentos: voz de autoridad, causa y consecuencia / modalizador lógico (<i>precisam</i>) para presentar propuesta de intervención. 2. Inicio del argumento con conector de adición / Argumentos: voz de autoridad, causa y consecuencia / Modalización lógica (<i>é possível</i>).
R2	1. Argumento: ejemplificación. 2. Argumento: evidencia.	1. Argumentos: datos con fuente, causa y consecuencia.

		2. Argumento: evidencia.
R3	1. Argumentos: evidencia, causa y consecuencia. 2. Argumentos: evidencia, causa y consecuencia.	1. Inicio de la la argumentación con organizador textual de relevancia y verbo factivo (<i>percebe-se</i>) / Argumentos: evidencia, causa y consecuencia. 2. Inicio del argumento con adición de conector y verbo factivo (<i>nota-se</i>) / Argumentos: evidencia, causa y consecuencia.
R4	1. Argumentos: evidencia/Propuesta de intervención sustentada en el modalizador lógico (<i>faz necessário; precisa de</i>).	1. Argumentos: comparación temporal, ejemplificación. 2. Argumentos: causa y consecuencia, ejemplificación.
R5	1. Inicio del argumento con reanudación textual y modalización lógica (<i>é notório</i>) / Argumentos: evidencia, ejemplificación. 2. Inicio de la argumentación con conector de adición / Argumentos: voz de autoridad, evidencias.	1. Inicio de la argumentación con organizador textual de relevancia / Argumento: evidencia, ejemplificación, datos sin fuente exacta. 2. Inicio de la argumentación con conector de consecuencia / Argumento: causa y consecuencia.
R6	1. Argumento: voz de autoridad. 2. Argumento: ejemplificación.	1. Inicio de la argumentación con conector de relevancia y modalizador lógico (<i>é fulcral</i>) / Argumentos: Evidencia, voz de autoridad, datos sin referencia exacta. 2. Inicio de la argumentación con conector de adición y modalizador lógico (<i>é imperativo</i>) / Argumentos: evidencias, datos con fuente.
R7	1. Argumento: ejemplificación. 2. Argumento: ejemplificación y causa y consecuencia.	1. Argumentos: causa y consecuencia, voz de autoridad. 2. Inicio de la argumentación con conector de adición / Argumentos: causa y consecuencia, voz de autoridad.

R8	1. Inicio de la argumentación con la expresión deíctica “<i>a meu ver</i>” / Argumentos: comparación. 2. Inicio de la argumentación con conector de adición / Argumento: causa y consecuencia.	1. Inicio de la argumento con conector de relevancia / Argumentos: contra argumentación sustentada en la relación de causa y consecuencia, ejemplificación, voz de autoridad. 2. Inicio de la argumentación con conector de causa y consecuencia / Argumentos: causa y consecuencia, ejemplificación, voz de autoridad.
R9	1. Argumentos: datos con fuente, ejemplificación. 2. Argumentos: causa y consecuencia, evidencias.	1. Inicio de la argumentación con conector de causa y consecuencia y modalizador lógico (<i>faz-se necessário</i>) / Argumentos: ejemplificación, datos con fuente. 2. Inicio del argumento con conector adversativo / Argumentos: datos con fuente.
R10	1. Argumento: datos con fuente. 2. Inicio del argumento con la expresión deíctica “<i>em minha opinião</i>” / Argumento: causa y consecuencia / modificador lógico (<i>é necessário</i>) para presentar una propuesta de intervención.	1. Inicio del argumento con conector de relevancia y modalizador lógico (<i>é importante destacar</i>) / Argumentos: causa y consecuencia, evidencia, datos con fuente. 2. Inicio de la argumentación con conector de adición / Argumento: causa y consecuencia.

En cuanto al plan textual de la etapa de desarrollo del texto, los dos contextos de producción tienen en común que buscan, como sustento primordial para la argumentación, pruebas que justifiquen su posición y argumentos basados en la relación de causa y consecuencia. El corpus revela otro tipo de argumentos, como la ejemplificación, la comparación, y los datos con o sin fuente. Sin embargo, la evidencia y la relación causa-efecto predominan en ambos conjuntos, lo que revela estrategias similares para la producción de los dos géneros escritos en el contexto del examen de ingreso. No obstante, un punto que llamó la atención fue la importante movilización de los candidatos de la UFGD en cuanto al uso de la voz enunciativa de autoridad como soporte argumentativo —siete veces, tres de las cuales fueron de escritores y cuatro de filósofos—, frente a los de la UENP —dos veces, de una filósofa y de una socióloga—. Este resultado muestra cómo el texto disertativo-argumentativo solicitado por la UFGD está más asociado al contexto escolar que el artículo de opinión elaborado por los candidatos de la UENP, dado que las fuentes de voces de autoridad para el primero suelen ser las disciplinas escolares.

Otro punto que difiere entre los dos contextos es la movilización de los organizadores textuales de relevancia (*primeiramente, em primeira análise*, etc.) para iniciar el primer párrafo del desarrollo. Seis de las diez redacciones de la UFGD introducen el primer párrafo del desarrollo con este tipo de organizador textual, un número elevado en comparación con una única redacción de la UENP. Más aún, de estas seis redacciones de la UFGD, cuatro introducen el segundo párrafo con un conector de adición, que revela una especie de “fórmula” para escribir el texto, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Em primeira análise, é importante destacar que a questão da má alimentação devido à falta de recursos é um forte indicador de um estado de anomia social em que grupos específicos são favorecidos em detrimento de outros. [...]

Além disso, destaca-se que a falta de informações, aliada a ausência de debate sobre o assunto, agrava a problemática relativizando-a. [...] (R10-UFGD).

Una característica que parece ser común en ambos géneros analizados es el uso de modalizadores lógicos que exploran elementos del contenido temático desde el punto de vista de sus condiciones de verdad como hechos necesarios (UENP-R4 y R-10; UFGD-R1 y R-9) o afirmados (UENP-R1 y R5; UFGD-R6 y R10), como se muestra en los siguientes ejemplos:

Principalmente, é fulcral pontuar que a má distribuição de renda, deriva da baixa atuação das autoridades, no que concerne a criação de mecanismos que coibam tais recorrências. [...]

Ademais, é imperativo ressaltar a falta de assistência do governo como promotora do problema. [...] (R6-UFGD).

En cuanto al análisis del plan textual de los párrafos finales, nos centramos, sobre todo, en la presentación/reiteración de la tesis y una posible propuesta de intervención para el problema movilizado en el texto, aunque este último elemento no es obligatorio en la evaluación de la redacción de las dos universidades investigadas.

Tabla 3. Plano textual para la conclusión de las redacciones.

	UENP – Conclusión	UFGD – Conclusión
R1	Tesis (respuesta a la pregunta controvertida propuesta) presentada a través de conectores de conclusión y de causa y consecuencia y modalizadores deónticos (<i>devem, é compromisso</i>).	Propuesta de intervención introducida por un conector adversativo y un modalizador lógico (<i>faz-se necessário</i>), seguido de un conector de causa y consecuencia, con el apoyo de una voz de autoridad (ya mencionada en el texto) y una frase en tiempo futuro.

R2	Tesis (respuesta a la pregunta controversial propuesta) presentada a través de conectores explicativos de causa y consecuencia y modalizador y lógico (<i>faz-se necessário</i>).	Propuesta de intervención introducida con una voz de autoridad y un modalizador deóntico (<i>devem</i>), seguido de una frase condicional.
R3	Síntesis de argumentos introducidos a través de conector de causa y consecuencia, modalizador lógico (<i>é perceptível</i>) y conector de conclusión / Tesis (respuesta a la pregunta controversial propuesta) presentada enfáticamente con modalizador lógico (<i>é essencial</i>), restringida con conector adversativo y verbo en forma imperativa para introducir una "condición".	Síntesis de los argumentos, introducida por un conector de conclusión / Propuesta de intervención introducida por una expresión causal y un modalizador lógico (<i>é preciso</i>).
R4	Tesis (respuesta a la pregunta controvertida propuesta) presentada a través de conector de causa y consecuencia, modalizador lógico (<i>é inegável</i>) y conector explicativo.	Propuesta de intervención introducida por un modalizador lógico (<i>faz-se necessário</i>), seguido de un conector de causa y consecuencia y un verbo en tiempo futuro.
R5	Tesis (respuesta a la pregunta controversial propuesta) presentada a través de un conector de conclusión, modalizador lógico (<i>é necessário</i>) y conector de finalidad.	Propuesta de intervención introducida por conectores de conclusión y de adición y modalizador lógico (<i>cabe evidenciar a necessidade</i>) y finalizada por una oración que comienza con un conector de causa y consecuencia, con un verbo en tiempo futuro.
R6	Tesis (respuesta a la pregunta controversial propuesta) presentada a través de conectores de causa y efecto y modalizador lógico (<i>faz-se necessário</i>).	Propuesta de intervención introducida por conectores conclusivos y un modalizador lógico (<i>são necessárias</i>), seguida de una oración introducida por conectores de causa y efecto, con un verbo en futuro y mención a la voz de la autoridad.
R7	Propuesta de intervención del problema, con la ayuda de un modalizador deóntico (<i>devem</i>).	Síntesis de los argumentos, introducida por una reanudación formulada por una perífrasis (pronombre demostrativo +

		término genérico) y una oración que comienza con un conector de causa y consecuencia, con mención de la voz de la autoridad.
R8	Conclusión construida a partir de una propuesta de intervención para el problema, introducida por un verbo factivo en primera persona del singular, un conector conclusivo y modalizador deóntico (<i>deve</i>), seguido de un conector de causa y efecto.	Propuesta de intervención introducida por conector de conclusión, con modalizador deóntico (<i>deve</i>).
R9	Conclusión construida señalando una causa del problema, introducida con un conector de conclusión y un verbo factivo, seguido de conectores explicativos y de salvedad / Propuesta de intervención introducida por un conector de conclusión y un verbo factivo en primera persona del singular	Propuesta de intervención introducida por conector de conclusión, con modalizador deóntico (<i>deve</i>).
R10	Propuesta de intervención introducida por un conector adversativo, un verbo factivo en primera persona del singular, seguido de otro conector adversativo, modalizador lógico (<i>é preciso</i>) y conector de conclusión.	Propuesta de intervención introducida por conectores de conclusión, con modalizador lógico (<i>é preciso</i>).

Al comparar el plan textual de los párrafos finales de las redacciones en los dos contextos investigados, notamos una diferencia muy significativa en cuanto a la opción del candidato por textualizar la conclusión del texto a partir de una propuesta de intervención para el problema abordado. En el caso de la UFGD, sólo una redacción no presenta, en la conclusión, una propuesta de intervención como alternativa para solucionar el problema planteado. Por otro lado, en las redacciones de la UENP, la propuesta de intervención no parece ser un elemento caracterizador del género, ya que se encuentra sólo en cuatro de los diez ejemplares analizados. Además, en uno de ellos (R9-UENP), antes de presentar la proposición interventiva, se presenta una causa para el problema; es decir, la propuesta no es el elemento central de la conclusión, como ocurre en la mayoría de los textos de la UFGD (por ejemplo, el R8-UFGD).

Portanto, creio que o descompromisso social dos órgãos responsáveis contribui para o agravamento da problemática, uma vez que – se algum grupo não é incluído em campanhas publicitárias,

ninguém é. Apesar da perceptível mudança em relação ao tema, ainda estamos distantes da meta. Por fim, acredito ser preciso continuarmos nesse caminho de apoiando tais comunidade, caso contrário seguiremos em direção ao retrocesso (R9-UENP).

Portanto, diante desse problema no qual uma pessoa tem direito a alimentação mais não tem acesso, o Governo Federal e o Ministro da Economia deve criar alfandegas sobre exportação diminuir impostos locais e estimular preços baixos, além disso oferecer comidas nas ruas (R8-UFGD).

La decisión de los candidatos a la UFGD de estructurar la conclusión a partir de una propuesta de solución del problema probablemente se debe a que la prueba escrita requiere un texto disertativo-argumentativo, al igual que la prueba escrita del ENEM, que solicita, en su competencia 5, que se prepare una propuesta de intervención respetando los derechos humanos (Brasil, 2023). En otras palabras, aunque la UFGD no estipula esta exigencia en su convocatoria ni en la consigna de la prueba, ciertamente existe una asociación entre las dos competencias. Esta influencia, como hemos visto, también se observa en los artículos de opinión escritos por los candidatos a la UENP, aunque en menor medida, lo que demuestra que la selección del género de referencia solicitado por la prueba marca una diferencia en la planificación discursiva. Esta diferencia también revela que no es posible considerar la redacción de prueba de ingreso como un género, como sostienen Haas y Guimarães (2014). El género en el contexto de las pruebas de ingreso a la universidad, como defendemos, es siempre una variación del de referencia para la evaluación escrita (Barros & Lima, 2023).

En el caso de las conclusiones de las redacciones, debido a que la prueba UENP ofrece explícitamente la pregunta controvertida que genera el argumento muchos candidatos (re)presentan su tesis al final del texto, respondiendo, de cierta manera, a la pregunta expresada por la prueba (UENP: R1, R2, R3, R4, R5, R6), como se puede observar en la Tabla 3. Por otro lado, en ninguna de las redacciones de la UFGD se identificó la explicitación de la tesis en la conclusión, muy posiblemente debido a que la prueba sólo indicaba un tema ya conducente a una determinada dirección argumentativa, de manera que el candidato no necesitaba asumir una posición propia.

Un punto en común entre las conclusiones de las redacciones de ambas universidades es la recurrencia de modalizaciones deónticas y lógicas. Las primeras se refieren a valoraciones de elementos del contenido temático basadas en el mundo social (Bronckart, 2003), que, en nuestro corpus, se vinculan a obligaciones sociales y se textualizan a través del auxiliar “deve”. Este recurso enunciativo se utiliza tanto para (re)presentar la tesis (Ej.: R1-UENP), como para proponer la intervención (R2-UFGD). Las modalizaciones lógicas, por su parte, consisten en evaluaciones de elementos del contenido temático sustentadas en criterios vinculados al mundo objetivo (Bronckart, 2003), y se movilizan al final de las redacciones de las dos instituciones para presentar la posición defendida y/o la propuesta de intervención como “necessária” (R6-UENP y R6-UFGD).

Portanto, as campanhas publicitárias devem sim revelar em seus anúncios comerciais a heterogeneidade racial e de gênero. [...] (R1-UENP).

Para ter uma sociedade justa e igualitária, segundo Aristóteles, os iguais devem ser tratados como iguais [...] (R2-UFGD).

Assim, medidas exequíveis, são necessárias para conter o avanço dessa problemática na sociedade brasileira (R6-UFGD).

Devido aos argumentos apresentados faz-se necessário que empresas continuem a investir em propagandas que expresse a sociedade como ela é [...] (R6-UENP).

Un punto divergencia entre los contextos, ya sea en la introducción, el desarrollo o la conclusión, es la forma en que el agente-productor se sitúa en el texto. De las diez redacciones de la UENP analizadas, en cinco encontramos marcas deícticas del enunciador y del receptor, mediante el uso tanto de la primera persona del singular como del plural y de verbos en modo imperativo, marcas propias del *discurso interactivo* —o *exponer implicado* (Bronckart, 2003)—. En contraste, la totalidad de redacciones de la UFGD están ancladas en el *discurso teórico* —o en el *exponer autónomo*, que no deja marcas deícticas de agentividad y de espacio-tiempo, proyectando una distancia entre los interlocutores (Bronckart, 2003)—. Este es otro elemento que refuerza la proximidad de la evaluación escrita de la UFGD y del ENEM, y su familiaridad con las convenciones escolares que, tradicionalmente, recurren a un modelo de disertación escolar en el que el sujeto no puede “mostrarse” enunciativamente en el texto, manteniendo un discurso más objetivo y desconectado de los parámetros contextuales de producción.

CONSIDERACIONES FINALES

La problemática que motivó esta investigación se centró en la selección de géneros por parte de las universidades para la producción de textos en el contexto de los exámenes de ingreso. El enfoque elegido por la investigación fue la comparación de redacciones producidas en dos universidades públicas brasileñas, UENP y UFGD, que, aunque se basan en géneros de referencia distintos, utilizan la secuencia argumentativa como pilar de su plan textual. A partir de esta perspectiva, delimitamos la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera el género de referencia social de un examen de escritura de ingreso impacta en los planes textuales de las redacciones producidas por los estudiantes? En general, los análisis mostraron que, aunque los dos géneros conservan muchas similitudes en el ámbito de su estructura textual, adaptados al contexto de evaluación de la escritura en el marco de los exámenes de ingreso, muestran también diferencias importantes, por ejemplo, en la forma en que el agente productor se enuncia en el texto. Los textos de la UFGD, basados en la disertación escolar, son planificados en su totalidad por el discurso teórico, que se caracteriza por no dejar marcas de agentividad (uso de la tercera persona gramatical), a diferencia de los textos producidos por los candidatos de la UENP, que, en su mayoría, utilizan el discurso interactivo (uso de la primera persona gramatical).

Las similitudes se deben, sobre todo, al hecho de que las pruebas de ambas instituciones buscan referencia en géneros de la tipología argumentativa y mantienen una organización muy tradicional, con el mismo límite de líneas y con la presentación de textos de apoyo sobre el tema abordado. Las diferencias, según nuestro análisis, están motivadas por el hecho de que el texto disertativo-argumentativo (o disertación escolar), género de referencia de la evaluación de la UFGD, está fuertemente asociado a la tradición escolar de enseñanza de la producción escrita y utiliza el mismo nombre que el texto solicitado por el ENEM, que tiene un modelo muy hermético. Contrariamente, dado el origen social del artículo periodístico de opinión, solicitado en la UENP, este no tiene vínculo con la enseñanza de la escritura. En otras palabras, aunque el artículo de opinión en una situación de prueba de ingreso es una variación del género de referencia social, los candidatos lo representan de una manera menos escolarizada que la clásica disertación escolar.

Nuestros análisis mostraron que los candidatos que escriben un texto en el género artículo periodístico de opinión desarrollan un proyecto enunciativo de tesis y argumentos con mayor dominio en el uso de los recursos lingüístico-discursivos que sustentan este proyecto de decir. Atribuimos tal dominio a las posibilidades subyacentes al actuar con el lenguaje en una situación de comunicación en la que el género artículo periodístico de opinión es sugerido, solicitado o posibilitado. Mientras tanto, la textualización que prioriza mostrar el dominio de estructuras léxico-gramaticales no parece acarrear un proyecto enunciativo inteligible. Esta conclusión puede ser crucial tanto para orientaciones pedagógicas como para eventuales iniciativas de transformación en los exámenes de ingreso de las instituciones involucradas.

El análisis realizado aquí muestra cuánto más análisis aún es necesario (de estas instituciones o no) para que podamos, de alguna manera, actuar retroactivamente en la Educación Básica brasileña, en estos exámenes de gran escala.

REFERENCIAS

- Barros, E. M. D., & Lima, J. R. S. (2023). Mobilização do conteúdo temático em artigos de opinião como redação de vestibular. *ReVEL*, 21(40), 123-145.
<https://www.revel.inf.br/files/082086e0a281995f495dad05dc0d4de1.pdf>
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Volume: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. MEC/SEB.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. MEC.
- Brasil. (2023). *A redação do ENEM 2023: cartilha do participante*. MEC.
- Bronckart, J-P. (2003). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Pércles Cunha. EDUC.
- Bronckart, J-P. (2021). *Teorias da Linguagem: nova introdução crítica*. Mercado de Letras.

- Chevallard, Y. (1984). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, & A. Tiberghien (Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 135-180). Grenoble.
- Haas, D. D., & Guimarães, A. M. M. (2014). Redação de vestibular: um gênero de texto? *Revista Entrelinhas*, 8(1), 81-89. <https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/82/4275>
- Oliveira, F. C. C. de. (2016). *Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM*. [Unpublished doctoral thesis, Universidade Federal do Ceará]. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/17042>
- Pavani, C. F., & Köche, V. S. (2006). Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo. In D. Simões (Ed.), *Caderno Seminal Digital* (pp. 110-130). Dialogarts.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 77-93. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36382>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In B. Schneuwly, & J. Dolz. (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 71-94). Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Mercado de Letras.
- Silva, E. M. da, & Araújo, D. L. de. (2009). Redação no vestibular: efeito retroativo da noção de gêneros textuais. *Trabalho em Linguística Aplicada*, 48(1), 133-152. <https://www.scielo.br/j/tla/a/FXmMDvFwfb7YzfxfgDWWrJ/?lang=pt>
- Souza, A. S. F. (2015). *Teoria da mente e contação de história: uma intervenção com professoras e alunos da Educação Infantil*. [Unpublished doctoral thesis, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16214>
- Striquer, M. S. D., & Barros, E. M. D. (2020). O artigo de opinião como redação de vestibular: um olhar sobre a construção composicional do gênero. *Revista Línguas e Letras*, 21(49), 197-205. <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24608>
- UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná. (2019). *VESTIBULAR UENP 2020 - Caderno de Questões - PROVA 1 - 24/11/2019 - Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna/Inglês e Redação*. UENP. <https://vestibular.uenp.edu.br>
- UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. (2022). *Vestibular UFGD 2022 – Caderno de Provas*. UFGD. <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PROCESSO-SELETIVO-VESTIBULAR-PSV/Provas%20Anteriores/PSV-2022.pdf>
- Vidon, L. N. (2018). A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In I. C. M. de Azevedo, & E. L. Piris (Eds.), *Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares* (pp. 31-44). Grácio Editor.

AGRADECIMENTOS:

Agradecemos a Damián Díaz por traduzir del portugués al español este artículo, incluyendo las citas directas de textos en portugués.

FINANCIAMIENTO:

Financiamiento de la investigación: CNPq, proceso 303974/2023-0 y CNPq beca de productividad en investigación para la tercera autora, Proceso: 314398/2021-0.

SOBRE LOS AUTORES:

Eliana Merlin Deganutti de Barros es Doctora y Maestra en Estudios del Lenguaje por la Universidad Estatal de Londrina (UEL). Realizó un posdoctorado en Estudios del Lenguaje (UEL), Profesora asociada en la Universidad Estatal del Norte de Paraná (UENP), campus de Cornélio Procopio.

Adair Vieira Gonçalves es profesor asociado en la Universidad Federal de Grande Dourados, trabajando en el curso de Letras y en el posgrado en Letras (PPGL) de la misma universidad. Tiene un posdoctorado por la Universidad de São Paulo (USP). Sus intereses de investigación incluyen alfabetización, géneros textuales, enseñanza de la Lengua Portuguesa y materiales didácticos.

Vera Lúcia Lopes Cristovão es profesora en el Programa de Posgrado en Estudios del Lenguaje de la Universidad Estatal de Londrina, líder del grupo de investigación Lenguaje y Educación, becaria de Productividad en Investigación del CNPq, vicepresidenta de ALES y coordinadora del Laboratorio Integrado de Alfabetización Académica-Científica (LILA).



GÉNEROS LITERARIOS EN TELETÁNDEM: EXPERIENCIAS EN ACCIONES INSTITUCIONALES Y TELECOLABORATIVAS

LITERARY GENRES IN TELETANDEM: EXPERIENCES IN INSTITUTIONAL AND TELECOLLABORATIVE ACTIONS

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos | Universidade Estadual Paulista (UNESP) | karin.amos@unesp.br*

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho | Universidade Estadual Paulista (UNESP) | kelly.carvalho@unesp.br

Mayara Nunes da Silva | Universidade Estadual Paulista (UNESP) | mayara.n.silva@unesp.br

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.08>

Recibido: 14-11-2023 | Aceptado: 14-02-2024

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar las contribuciones de la inclusión de los géneros literarios en interacciones de teletándem al desarrollo de una enseñanza de lenguas que enfatiza la dimensión simbólica de los intercambios interculturales. Así, observando una experiencia entre estudiantes de una universidad brasileña y estudiantes de una universidad mexicana, proponemos una reflexión sobre las prácticas de lectura y discusión de un *cuento* durante las interacciones. Los resultados indican que los géneros literarios tienen el potencial de fomentar discusiones interculturales más constructivas, así como promover el surgimiento de temas más diversos y relacionados con las realidades de los interactuantes. Además, en el teletándem, la literatura se muestra relevante para la promoción de interacciones marcadas por el diálogo entre culturas y por la manifestación de la dimensión simbólica de los intercambios interculturales y del propio sujeto, ya que contribuye a que los individuos movilicen sus subjetividades e historicidades.

PALABRAS CLAVE: Géneros literarios, teletándem, cuento.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da inserção dos gêneros literários em interações de teletandem para o desenvolvimento de um ensino de línguas que enfatize a dimensão simbólica das trocas interculturais. Assim, abordando uma experiência entre estudantes de uma universidade brasileira e estudantes de

**Para correspondencia, dirigirse a Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho (kelly.carvalho@unesp.br), Avenida Dom Antônio, 2100, Parque Universitário, 19806900 - Assis, SP – Brasil, Departamento de Letras Modernas, FCL Assis/UNESP.*

uma universidade mexicana, propomos uma reflexão sobre práticas de leitura e discussão de um *conto* durante as interações. Os resultados indicam que os gêneros literários têm o potencial de fomentar discussões interculturais mais construtivas, bem como promover o surgimento de temas mais diversos e, diretamente, relacionados às realidades dos interagentes. Ademais, no teletandem, a literatura se mostra relevante para a promoção de interações marcadas pelo diálogo entre culturas e pela manifestação da dimensão simbólica das trocas interculturais e do próprio sujeito, visto que, enquanto construção simbólica, complexa e intensa de linguagem, contribui para que os indivíduos mobilizem suas subjetividades e historicidades.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros literários, teletandem, conto.

ABSTRACT: This article aims to analyze the contributions of the inclusion of literary genres in teletandem interactions to the development of language teaching that emphasizes the symbolic dimension of intercultural exchanges. Thus, approaching an experience between students from a Brazilian university and students from a Mexican university, we propose a reflection on practices of reading and discussing a short story during interactions. The results indicate that literary genres have the potential to foster more constructive intercultural discussions, as well as promoting the emergence of more diverse themes that are directly related to the realities of the interactants. Furthermore, literature proves to be relevant for the promotion of interactions marked by dialogue between cultures and by the manifestation of the symbolic dimension of intercultural exchanges and of the subject themselves, since, as a symbolic, complex and intense construction of language, it contributes to individuals mobilizing their subjectivities and life histories.

KEYWORDS: Literary genres, teletandem, short story.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo analizar las contribuciones de la inclusión de los géneros literarios al desarrollo de una enseñanza de lenguas que enfatiza la dimensión simbólica de los intercambios interculturales en teletándem, un contexto telecolaborativo que, a través de programas en línea, promueve la interacción entre estudiantes con el objetivo de facilitar el aprendizaje de otra lengua a los participantes. El término teletándem es utilizado por Telles y Vassallo (2006) para designar la modalidad virtual del método de aprendizaje de idiomas en tándem, según el cual dos hablantes (nativos o competentes) de diferentes lenguas se reúnen periódicamente para aprender, cada uno, la lengua del otro, y también para enseñar el idioma que dominan.

De esta manera, el aprendizaje teletándem sigue los mismos principios que el método tándem para sus interacciones: la separación de lenguas, la autonomía y la reciprocidad (Telles, 2009). El teletándem también se constituye como un contexto telecolaborativo para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que, a través de herramientas digitales, reúne a estudiantes de diferentes países para trabajar de forma colaborativa, promoviendo

el desarrollo de habilidades lingüísticas y la competencia intercultural (O'Dowd, 2011). En este sentido, los aprendices no solo pueden experimentar situaciones de uso real de la lengua, sino también desarrollar una perspectiva intercultural que abarca formas de ser y actuar socialmente en la lengua (Kramsch, 2017; Mendes, 2011). Lo anterior en el entendido que la lengua, “[...] más que parte de la dimensión cultural, es la cultura misma [...]” y un “[...] instrumento social de interacción e inserción del sujeto en el mundo [...]” (Mendes, 2008, p. 72)¹.

A diferencia del contexto escolar tradicional, en las interacciones de teletándem, leer y discutir textos literarios de diferentes géneros no es una práctica tan común y frecuente. Además, las conversaciones en teletándem suelen presentar algunas características recurrentes: 1) muchas veces se centran en comparaciones entre temas cotidianos de los interactuantes, con énfasis en datos gramaticales, preguntas de vocabulario y temas de interés; 2) el contenido es marcado por resaltar diferencias entre aspectos de los países de los participantes; y 3) estas discusiones centradas en la diferenciación son comúnmente repetitivas (“atribuciones/generalizaciones culturales”) y se basan en el sentido común (Telles, 2015).

Para Telles (2015), esas características pueden verse como problemáticas para los proyectos de enseñanza y aprendizaje de lenguas que buscan fomentar la comunicación intercultural y la ciudadanía de los educandos, sobre todo, porque están marcados por un cierto “esencialismo”, es decir, por el hecho de que están relacionadas con la idea de que las personas tienen una cultura específica por su pertenencia a una nación; lo que resulta en una noción estática de cultura. Por esa razón, Telles (2015) afirma que, para promover comprensiones más profundas y críticas de las interacciones interculturales y de las diferencias, es necesario adoptar enfoques críticos de la comunicación intercultural que “accedan al esencialismo” de estas conversaciones, mejor dicho, problematicen esta cuestión.

En este sentido es que el presente estudio buscó colaborar para que los temas de las conversaciones fuesen diversificados y no limitados a comparaciones generalizadas entre los aspectos de la vida cotidiana; y, de este modo, para que el contacto intercultural entre los participantes evidenciara las complejidades de los intercambios interculturales. Nuestro enfoque buscó demostrar, especialmente, el potencial de la literatura para fomentar debates interculturales enriquecedores, constructivos y críticos, ya que las obras literarias pueden estimular la reflexión, ampliar el horizonte de significados y sensibilizar a los sujetos sobre el hecho de que los demás son muy diversos y sus valores pueden ser muy distintos (Compagnon, 2009).

Para su desarrollo, las acciones se llevaron a cabo en colaboración con una universidad mexicana e involucraron estudiantes de lengua española/LE, del lado brasileño; y estudiantes de lengua portuguesa/LE, del lado extranjero. Estos estudiantes participaron en las sesiones de teletándem realizadas en el segundo semestre de 2021. Tanto en la universidad brasileña como en la universidad mexicana, las interacciones se configuraron en la modalidad Teletándem Institucional no Integrado (Aranha & Cavalari, 2014). Es decir, estas interacciones establecidas entre las

¹ Texto original: “[...] mais do que parte da dimensão cultural, ela é a própria cultura [...]” e um “[...] instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo [...]” (Mendes, 2008, p. 72).

dos instituciones se realizaron con un cierto control pedagógico y mediación por parte de profesores responsables. Asimismo, se trató de una actividad voluntaria, no vinculada a ninguna disciplina y no incluida formalmente en el plan de estudios de un curso. Los interactuantes en la universidad mexicana eran estudiantes de grado y posgrado de diferentes carreras y áreas, que buscaban prácticas de teletándem como una forma de facilitar y mejorar el aprendizaje del portugués. Por su parte, la mayoría de los interactuantes brasileños de este caso particular eran estudiantes de la carrera de Letras y estudiaban español en la universidad.

Se realizaron ocho interacciones a cada semestre. Las sesiones se realizaban una vez por semana, duraban una hora e iban seguidas de una sesión de mediación de aproximadamente treinta minutos. Desde 2020, debido a la pandemia de COVID-19, estas interacciones no se siguieron realizando en los laboratorios de idiomas de las universidades, sino a través de la aplicación de videoconferencia *Zoom*. En esta configuración, los participantes del tándem, junto con los mediadores del proyecto, se reúnen en una sala virtual a la hora prevista y luego se organizan los dúos en salas virtuales individuales para realizar las interacciones. Una vez finalizada la sesión, todos los participantes regresan a la sala virtual principal, donde se desarrolla la sesión de mediación, en la que se invita a los participantes a reflexionar sobre los puntos que consideran importantes de la conversación, como el contenido, el léxico y la cultura.

Así, a través de la mediación —un proceso complejo que se desarrolla antes, durante y después de las interacciones, que no se limita a las sesiones de mediación, en su sentido restringido, y que tiene lugar al final de las reuniones (Ramos & Carvalho, 2018)— los docentes ayudan a los interactuantes en la acción de integrar la literatura en el contenido de las interacciones, animándolos a reflexionar sobre cuestiones literarias y también a compartir con sus compañeros sus interpretaciones e impresiones lectoras. La inclusión de literatura en las interacciones teletándem se realizó de la siguiente manera: como sugerencia, las docentes seleccionamos algunos textos literarios (cuentos y poemas), en portugués y español, de diferentes autores², y los pusimos a disposición de los participantes en una carpeta de *Google Drive*, que fue parte de la sala *online* creada, en *Google Classroom*, para compartir información con los interactuantes. Así, los participantes podían elegir algunos de estos textos para discutirlos en interacciones con sus compañeros, o incluso compartir otros textos literarios además de los sugeridos.

Participaron de este estudio veintiocho estudiantes, quienes al inscribirse en el teletándem tuvieron conocimiento de la propuesta de discutir literatura durante las interacciones. Estos, a su vez, firmaron un Formulario de Consentimiento, autorizando el uso de las grabaciones para el desarrollo de nuestra investigación. En este artículo, elegimos la interacción de una de las catorce parejas participantes en el estudio para realizar el análisis de datos, como ejemplo de encuentro centrado en la lectura y discusión de textos literarios. Esta pareja se destacó por su asidua participación y compromiso con la propuesta de incluir desde el principio la literatura en sus interacciones. Es

² Nuestra elección tuvo en cuenta el nivel de dificultad que presentaban los textos en relación al idioma y, especialmente, la discusión que podían generar. Por ello, elegimos obras literarias de autores contemporáneos, que presentan temáticas ampliamente discutidas en la actualidad.

necesario explicitar que esta propuesta fue presentada a todos los participantes como una sugerencia y una forma de ayudarles en su aprendizaje y potenciar sus interacciones. Por ello, no estaban obligados a discutir y leer textos en sus reuniones.

También es importante resaltar que este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio desarrollado en red y que cuenta con el apoyo del Programa Capes-Print-UNESP, titulado *“Difusão de cultura, língua e literatura em contextos de telecolaboração”*³ (Ramos & Carvalho, 2023).

ASPECTOS TEÓRICOS: ENFOQUE INTERCULTURAL DISCURSIVO

Para Kramsch y Hua (2016), el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas mantiene una estrecha relación con el campo de la Comunicación Intercultural, particularmente con respecto al concepto de cultura. En ese sentido se caracteriza como un “proceso intercultural e interpersonal”, en el cual los estudiantes interactúan con profesores y otros estudiantes, cuyas historias personales, experiencias y perspectivas son diversas.

Según las autoras, el enfoque discursivo de la comunicación intercultural es propuesto por varios investigadores y actualmente se presenta como el más relevante para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, pues se aleja de una comprensión de la cultura en términos de nacionalidad y comparaciones entre naciones, y a través de conceptos generalizadores. Por el contrario, se ocupa de observar y entender “[...] cómo se produce la cultura y cómo ella se hace (ir)relevante para las interacciones, a través de quién y por qué”⁴ (Kramsch & Hua, 2016, p. 42, nuestra traducción).

Una de las principales ideas presentadas por este enfoque es la de que “[...] la cultura no es algo dado, estático o algo a lo que a uno pertenece o con lo que uno vive, sino algo que uno hace, o como lo describe Street, 'la cultura es un verbo' (1993, p.25) [...]”⁵ (Kramsch & Hua, 2016, p. 43-44, nuestra traducción). Considerar la cultura como “verbo” y, por lo tanto, como discurso, significa no sólo ver a las personas como representantes de los grupos culturales a los que están asociadas, sino centrarse en el “[...] proceso de creación de significados, es decir, en lo que las personas hacen y cómo lo hacen a través del discurso”⁶ (Kramsch & Hua, 2016, p.44, nuestra traducción).

Según Kramsch⁷ (2017, p. 145), Si la cultura ya no se limita al territorio de un Estado-nación y su historia, entonces debemos entenderla como un proceso discursivo dinámico, construido y

³ Convênio Capes-Print-UNESP – Edital PROPG 02/2019 – Redes de Pesquisa Internacionais.

⁴ Texto original: “[...] how culture is produced or made (ir)relevant to interactions, by whom, and why [...]” (Kramsch & Hua, 2016, p. 42).

⁵ Texto original: “[...] culture is not given, static or something you belong to or live with, but something one does, or, as Street described it, ‘culture is a verb’ (1993: 25) (Kramsch & Hua, 2016, p. 43-44).

⁶ Texto original: “[...] the process of meaning-making, that is, on what people do and how they do it through discourse” (Kramsch & Hua, 2016, p. 44).

⁷ Texto original: “Se cultura não está mais limitada ao território de uma nação-estado e à sua história, então precisamos compreendê-la como um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias maneiras por indivíduos envolvidos nos embates por significado simbólico e no controle de subjetividades e interpretações da história.”

reconstruido de diversas maneras por individuos involucrados en luchas por el significado simbólico y en el control de las subjetividades e interpretaciones de la historia.

Así, el énfasis del enfoque intercultural discursivo está en el proceso de producción de significados y en la forma como las personas, a partir de sus subjetividades y experiencias, producen significados en sus relaciones con los demás. Por ello, la cultura es vista como procesos discursivos e históricos que involucran las memorias y aspiraciones de individuos con una variedad de identidades, quienes pueden identificarse ya no necesariamente a través de sus nacionalidades, sino también a través de su género, su edad, raza y etnia, afectando por consiguiente sus modos de usar el lenguaje y producir significados (Kramsch & Hua, 2016).

En este sentido, abordar la cultura como discurso significa entender que esta se construye en la interacción entre sujetos y que estos, de la misma manera, son contruidos por la cultura, y no siempre comparten con otros hablantes de la lengua los mismos objetivos y valores, las mismas memorias históricas o las mismas interpretaciones sobre eventos (Kramsch & Hua, 2016; Kramsch, 2011, 2017). De este modo, la concepción de la cultura como discurso es una forma de abarcar estos aspectos que comúnmente son dejados de lado por definiciones que limitan la cultura, por ejemplo, a comidas típicas, formas de vida, festividades y costumbres populares de los ciudadanos de una nación (Kramsch & Hua, 2016).

Ante esto, la perspectiva discursiva considera la comunicación intercultural como comunicación “interdiscurso”, o sea, la interacción de diversos sistemas discursivos, como el género, la etnia, la profesión, la edad o la religión, y se centra en los aspectos “co-constructivos” de la comunicación. Estos sistemas discursivos se cruzan y regularmente se contradicen entre sí, como reflejo de la multiplicidad de identidades que los sujetos poseen o desarrollan a través de las interacciones. De acuerdo con Kramsch y Hua (2016), las identidades que las personas poseen son los conocimientos, creencias, recuerdos y visiones del mundo adquiridos al vivir en una determinada comunidad cultural, mientras que las identidades que desarrollan en las interacciones con hablantes nativos o proficientes son el resultado de la “[...] construcción, perpetuación o subversión de culturas establecidas a través del discurso”⁸ (Kramsch & Hua, 2016, p. 44, nuestra traducción).

Ante esto, Kramsch (2011) afirma que comunicarse interculturalmente exige de los estudiantes una competencia intercultural que no puede entenderse sólo como la capacidad de situarse en el lugar del otro, siendo tolerante y empático, o como una cuestión de comprender la propia cultura y la cultura del otro en términos del otro. Debe entenderse también como una cuestión de mirar más allá de las palabras y las acciones, y abarcar mundos discursivos múltiples, conflictivos y en constante cambio.

⁸ Texto original: “[...] the construction, perpetuation, or subversion of established cultures through discourse [...]” (Kramsch & Hua, 2016, p. 44).

Así, Kramsch (2011) presenta una concepción de competencia intercultural centrada en los aspectos simbólicos de los cambios interculturales, que considera la subjetividad e historicidad de los sujetos con el propósito de conducirlos a la comprensión del poder dinámico y los componentes simbólicos e históricos inherentes a los intercambios interculturales. Según la autora, esta comprensión sólo es posible si consideramos la competencia simbólica como una dimensión de la competencia intercultural, que se fija en el proceso mismo de significación. Desde esta perspectiva, el individuo competente y comprometido interculturalmente se entiende como un “yo” simbólico, constituido por sistemas simbólicos, como el lenguaje, así como por sistemas de pensamiento y sus poderes simbólicos (Kramsch, 2011). De esta manera, la competencia simbólica, como dimensión de la competencia intercultural, al resaltar los aspectos simbólicos que involucran las relaciones sociales y las identidades de los propios sujetos, refuerza la importancia de abordar la cultura como subjetividad e historicidad, así como reconocer que esta es “[...] construida y mantenida por las historias que contamos y por los varios discursos que dan sentido a nuestras vidas”⁹ (Kramsch, 2011, p. 356, nuestra traducción).

Para Kramsch (2006), la literatura, al permitir el aprendizaje del potencial máximo de significado de la lengua, puede fomentar el desarrollo de la competencia simbólica y, a través de ella, “[...] los aprendices pueden comunicarse no sólo con otros seres vivos, sino también con seres imaginados y con otros 'yo' en los que quieran llegar a ser”¹⁰ (Kramsch, 2006, p. 250-251, nuestra traducción). Según la autora, la literatura puede actuar sobre los tres grandes componentes de la competencia simbólica: la *producción de complejidad*, la *tolerancia a la ambigüedad* y la *forma como sentido*.

En el primer componente, relacionado con la participación en producciones que permitan la construcción de significados, la literatura puede posibilitar la percepción de que la comunicación humana es más compleja que simplemente saber utilizar las palabras y conocer sus significados. Así, por el uso simbólico del lenguaje, una obra literaria aún puede permitir a los estudiantes encontrar “[...] escenarios alternativos de posibilidad para la vida en el mundo real, otras formas de desear y pertenecer”¹¹ (Kramsch, 2006, p. 251, nuestra traducción).

En relación al segundo componente, que se refiere a las múltiples, conflictivas y diversas realidades y discursos de las sociedades, la literatura puede favorecer el surgimiento de discusiones sobre contradicciones, por ejemplo, entre mitos y hechos, palabras y acciones, no con el objetivo de resolverlas, sino como una forma de mostrar que “[...] el

⁹ Texto original: “[...] constructed and upheld by the stories we tell and the various discourses that give meaning to our lives” (Kramsch, 2011, p. 356).

¹⁰ Texto original: “[...] learners can communicate not only with living others, but also with imagined others and with the other selves they might want to become [...]” (Kramsch 2006, p. 250-251).

¹¹ Texto original: “[...] alternative scenarios of possibility for life in the real world, other ways of desiring and belonging” (Kramsch, 2006, p. 251).

lenguaje puede usarse para respaldar verdades conflictivas e históricamente contingentes”¹² (Kramersch, 2006, p. 251, nuestra traducción).

En cuanto al tercer componente, que enfatiza el significado de la forma en todas sus manifestaciones, las obras literarias, a partir de sus formas lingüísticas altamente significativas, pueden motivar la expresión de experiencias emocionales, que posiblemente serán recordadas en diferentes situaciones de la vida. Así, la *forma como sentido* se relaciona con la manera como los aprendices son sensibilizados por los sonidos y ritmos del lenguaje y cómo expresan en palabras esas emociones (Kramersch, 2006).

A partir de las consideraciones de Kramersch (2006), podemos entender que, en general, la literatura puede contribuir al desarrollo de la competencia simbólica, pues incentiva reflexiones sobre el potencial máximo de significado de la lengua. De esta manera, los aprendices comprenden poco a poco que la competencia para comunicarse con los demás “[...] no deriva sólo de la información, sino también del poder simbólico que proviene de la interpretación de los signos y sus múltiples relaciones con otros signos”¹³ (Kramersch, 2006, p. 252, nuestra traducción).

Por último, es importante resaltar que en este estudio no pretendemos definir “niveles de competencia simbólica” de los interactuantes, sino presentar evidencia que confirme la importancia de la literatura para el desarrollo de una enseñanza de lenguas que enfatiza la dimensión simbólica de los intercambios interculturales.

EL PROCESO DE LECTURA Y DISCUSIÓN DE TEXTOS LITERARIOS EN TELETÁNDEM: EL CUENTO

Para cumplir con nuestros objetivos, analizamos extractos de una de las sesiones de interacción de una pareja focal: Olivia y Bernardo¹⁴. Los dos participantes estaban tan entusiasmados con las prácticas de lectura, que la literatura estuvo presente en todos sus encuentros, a excepción del primero, cuando se presentaron y establecieron acuerdos respecto a su aprendizaje.

El cuarto encuentro de la pareja fue elegido para realizar la discusión propuesta aquí, ya que en ese día los estudiantes se dedicaron exclusivamente a la discusión de un texto literario en portugués y lograron profundizar el análisis. En esa interacción, Olivia y Bernardo leyeron y discutieron el cuento *Olhos d'água*, de la escritora brasileña Conceição Evaristo, que estaba en la lista de los sugeridos por los mediadores. Desde el principio, Bernardo le pregunta a Olivia si disfrutó leyendo la historia y si fue fácil la lectura. La participante responde que sí, sin embargo, dice que por alguna razón —no sabe si estaba muy sensible ese día— se emocionó bastante al leer el texto. Coincidiendo con su compañera, Bernardo comenta que a él también le emocionó leerlo. Ante la pregunta de su

¹² Texto original: “[...] how language can be used to support conflicting and historically contingent truths” (Kramersch, 2006, p. 251).

¹³ Texto original: “Communicative competence does not derive from information alone, but from the symbolic power that comes with the interpretation of signs and their multiple relations to other signs” (Kramersch, 2006, p. 252).

¹⁴ Resaltamos que Olivia e Bernardo (nombres ficticios) autorizaron el uso de los datos en la investigación con la firma del Acuerdo de Consentimiento Libre y Explícito.

compañera sobre cuál sería el motivo de la emoción, Bernardo responde que el cuento trataba de temas complejos y que la situación retratada le recordaba a su madre, fallecida hace unos años. Sigue el fragmento:

B: [...] Ah, hablaste, que fue un, **una lectura muy emotiva**, ¿no? Y creo que realmente es una lectura emotiva porque habla de **asuntos muy sensibles** que::: así yo también me puse emocionado, ¿sabes? Y fue una lectura muy buena.

O: ¿Emocionado, emocional por qué? Por...

B: Porque, ay, no sé si es en español, pero a::: Es porque habla de a::: asuntos sensibles y **me hizo recordar un poco de mi madre**. Entonces a:::

O: **A mí también**

B: Porque mi madre ya:::, ay Dios, no sé cómo decir en español, pero ella murió en 2013

O: Oh (con un tono de tristeza)

B: entonces me recordó de ella, ¿sabes? Y fue una lectura muy interesante.

O: *Okay*.

B: Porque así a::: a veces la la personaje él, él habla que, ella habla que que no recuerdas del color de los ojos de su madre. Y a veces yo me quedo pensando a::: que no me recuerdo mucho de la voz de mi madre. Entonces yo, yo tengo en mi cabeza, pero no es clara y::: no tengo muchas grabaciones de ella, porque la época estaba come... comenzando el *WhatsApp*. Entonces a::: ella aún no tenía y entonces no tengo audios o grabaciones de ella *pra*, para recordar cómo era su voz y creo que por eso yo **me emocioné muchísimo**.

O: **Entiendo**. Si este:::, eso que dices a veces es como que:::, no sé cómo lo que pasa **los recuerdos sí se vuelven borrosos**, ¿no? entonces.

B: Sí

O: Sí, eso.

B: ¿Y qué te parece si empezamos la lectura? ¿Puede ser?

O: Umm. Pues si quieres leer...

B: **¿Quieres empezar a leer?**

O: no (riendo tímidamente)

Os dois riem

B: ¿No?

O: **no, no quiero** (sonriendo tímidamente)

B: Bueno

O: ¿Vamos a leer todo? O si quieres lo:::, bueno no sé si...

B: Podemos, podemos leer todo. **Así que::: leemos parte por parte** y ahí, si no logramos terminar hoy podemos terminar en el próximo encuentro, qué te parece?

O: Ah ok. Sí, perfecto

(Fragmento 1, Olivia e Bernardo, 4ª Interacción, 16/11/2021)

En este extracto, Bernardo no sólo revela que comparte la misma emoción que siente su compañera, sino que se identifica con la situación vivida por la protagonista del cuento, quien no recuerda el color de los ojos de su madre. De manera semejante, el estudiante brasileño explica que muchas veces parece no recordar la voz de su propia madre; aunque la tenga en su memoria, no se escucha con claridad. Notamos entonces que la historia conmovió de tal manera a Bernardo que lo llevó a tener una experiencia emocional muy fuerte.

145

Además de la identificación de Bernardo con la situación retratada en el cuento, podemos considerar que la emoción que siente también es provocada por la atmósfera de profunda conmoción que se crea en el relato, especialmente por el énfasis de la narración en el hecho de que el personaje protagonista no recuerda el color de los ojos de la madre. En este cuento, la protagonista, que narra su propia historia, se pregunta varias veces de qué color serían los ojos de su madre y para encontrar una respuesta evoca de su memoria varios recuerdos de cuando era niña. Por eso, la pregunta “¿De qué color eran los ojos de mi madre?”¹⁵ se repite con frecuencia en el texto, y son los recuerdos del personaje protagonista los que parecen intentar responderla, como en un juego de preguntas y respuestas.

Creemos que esta pregunta y sus posibles respuestas constituyen un recurso lingüístico importante para la construcción de esta atmósfera emocional en el cuento. Según Longino (1996), las preguntas y respuestas son consideradas figuras (retóricas) capaces de dinamizar el discurso con más energía e ímpetu. Tal como explica el autor, “la pregunta que se hace a sí mismo y la respuesta simulan una emoción espontánea”¹⁶ (p. 91), lo que lleva al lector a pensar que fueron planteadas espontáneamente en un momento de gran conmoción. En el caso del cuento, ello

¹⁵ “De que cor eram os olhos de minha mãe?”

¹⁶ “a pergunta feita a si próprio e a resposta simulam uma emoção espontânea” (p. 91).

sucede cuando el personaje, que parece interrogado por sí mismo, intenta responder a la angustiosa pregunta evocando respuestas de sus recuerdos.

Desde esta perspectiva, si consideramos el texto literario como un lenguaje, cuya organización de formas lingüísticas es un elemento primordial para producir significados altamente simbólicos y metafóricos, la experiencia emocional de Bernardo y de Olivia constituye un ejemplo de cómo la literatura puede actuar en el tercer componente de la competencia simbólica, en la *forma como sentido*. Es decir, una obra literaria, como construcción simbólica del lenguaje, puede sensibilizar sujetos y motivar la manifestación y expresión de experiencias emocionales memorables (Kramsch, 2006).

La lectura del cuento provoca una intensa vivencia emocional en ambos participantes. Aunque para Bernardo esta emoción tenga una razón más específica relacionada a la voz de su madre, que tal experiencia parece causada por el hecho de que el texto les recuerda la figura materna. Esto puede interpretarse ya que, inmediatamente después de que Bernardo dice que se emocionó porque la historia le recordó a su madre, Olivia responde “a mí también”.

Esta situación se hace aún más evidente al final del extracto, cuando Bernardo le pregunta a su compañera si quiere empezar a leer el texto, y Olivia responde “no, no quiero”. En el video puede advertirse que, al afirmar esto, la participante, aunque sonríe, parece retraída y avergonzada. Tal comportamiento parece dar a entender que ella no quiere leer precisamente por la emoción que le causó la historia, intensificada por la conmoción que parece haberle causado escuchar la experiencia de Bernardo.

Tras este diálogo, Bernardo lee el primer párrafo de *Olhos d'água* y los dos discuten sobre algunas palabras que Olivia no entendió muy bien. De ahí, la estudiante mexicana se da cuenta de que le toca leer y dice “Ay como que no quiero leer, pero, bueno...”. Ante eso, Bernardo rápidamente le expresa su apoyo diciendo que él podría ayudarla. Aunque una vez más expresa cierta insatisfacción con la lectura del texto, Olivia decide leerlo y, en el transcurso de la interacción, parece sentirse cada vez más cómoda haciendo comentarios sobre las partes del cuento que le llamaban la atención. El primer extracto leído por la estudiante mexicana fue el siguiente:

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. (Evaristo, 2018, p. 7-8).¹⁷

Después de leer ese fragmento, Olivia y Bernardo siguen la conversación en estos términos:

¹⁷ Siendo la primera de siete hijas, desde temprana edad intenté afrontar mis propias dificultades, crecí rápidamente, pasando por una breve adolescencia. Siempre al lado de mi madre, aprendí a conocerla. Interpretaba su silencio en los momentos de dificultad, así como sabía reconocer en sus gestos, presagios de una alegría posible. (Evaristo, 2018, p. 7-8, nuestra traducción)

O: Umn, sí esa parte (++) me, me gusta, **porque justo igual** (++) como::: bueno yo tengo una, diría una muy **buena relación con mi mamá**. Entonces y **también ese tipo de cosas**, ¿no? O sea, o en general con las personas con las que somos (+) así::, nosotros no decimos tanto, bueno yo no diría tanto soy próxima de una persona, yo más diría soy **muy unida a esta persona**

B: Uhum

O: Pero eso, ¿no? No sé como que::: ((deducción)). Bueno **tú me entiendes** ((deducción)).

B: Sí. Y también tienes (++) hermanas, ¿no?

O: Sí:: Tengo dos hermanas.

B: A::: sí

O: Sí, sí.

B: **Me parece interesante** en esta parte porque la cuestión de que a:: ella habla de una:::, a::: ¿puedes dar un poco más de *zoom*, por favor?

O: Ay, sí, perdóname. ¿Así?

B: Tranquilo, eso, perfecto

O: Okay

B: Ella habla que::: pasando por un, pasando por “uma breve adolescência”. Entonces es porque **ella necesitó ah:: *amadurecer* muy rápido porque tenía que cuidar de sus hermanas**, de la casa, de su madre, y creo que esto es una::: cosa muy común a:::h cuando pensamos en, porque ella está en **un contexto de::: marginalidad**. Entonces creo que eso es muy común, como que a::: muchas personas que::: a:::, que a::: quitan ((deducción)). la escuela para empezar a trabajar porque necesitan de dinero para ayudar en la casa, su familia. Entonces eso me pareció un, a::: (+++) recorte, una::

O: ¿Recorte? Eso de o::

B: Eso, ¿en español es lo mismo? ¿recorte? Como a::: es un un contexto así, esta parte **nos da un contexto** que nos habla de quién es la personaje, **de dónde eres**, así como **socialmente**, de dónde eres. A::: Es es una descri, descripción, pero no descripción, porque habla de la personaje, **describe la personaje**, su situación, pero **no directamente**. Así con las palabras “yo soy e:::h de, de una familia marginalizada” ah:::

O: **Y siempre numerosa, ¿no?** También.

B: Sí, sí. Entonces eso me pareció muy interesante. En este en este, en esta parte.

O: Sí, sí se ve todo esto no, o sea, pues creo que en general, lo como decías, por **ser hermanos mayores siempre tú eres** como::: diríamos acá, **punta de lanza**, o sea, siempre tienes que tú este:: probar primero,

B: sí

O: **hacer primero las cosas y, y ya ¿no?** En tu casa, tú eres el ¿qué? ¿tienes una hermana mayor?
O:::

B: Soy el menor. Yo tengo dos hermanos, una hermana que es la mayor y un hermano que es el segundo.

O: ¿El del medio? Ah, *okay*.

B: Después soy yo (riendo)

O: Ay, eres el bebé (riendo)

B: Sí (riendo)

(Fragmento 2, Olivia e Bernardo, 4ª Interacción, 16/11/2021)

En este diálogo observamos que Olivia establece conexiones entre el fragmento del texto leído y acontecimientos de su vida. Según la estudiante, al igual que la protagonista, ella también tiene una “buena relación con su madre” y, por eso, “este tipo de cosas” también pasan entre ellas; es decir, la cercanía y unión con su madre permite que Olivia la conozca muy bien, incluso, como podemos inferir, hasta el punto de reconocer el significado de sus “gestos” y sus “silencios”.

Ante a ese relato y demostrando que había entendido el pensamiento de su compañera, Bernardo responde “sí, y también tiene hermanas, ¿no?”, como si quisiera relacionar la vida de Olivia con otro aspecto de la historia del personaje: Olivia es la hermana mayor y, por eso, es común que esté siempre “al lado de su madre” y tenga más responsabilidades.

Consideramos que estas conexiones entre el texto y las situaciones de la vida son el punto de partida para que ambos estudiantes amplíen su comprensión de la obra y produzcan más conocimientos. Este es el caso, en la secuencia del diálogo, cuando Bernardo encuentra en el pasaje un contexto de marginalidad vivido por el personaje protagonista.

Según él, la frase “*uma breve adolescência*”¹⁸ sugiere que el personaje de la historia necesitó crecer muy rápidamente porque tenía que hacerse cargo de la casa, de sus hermanas y de su madre, algo común para quienes se encuentran en un contexto marginado. Luego, para complementar la idea, hace referencia al caso de personas que necesitan “abandonar la escuela” para empezar a trabajar y ayudar económicamente a su familia.

Para Bernardo, el fragmento en cuestión entrega un contexto, o mejor dicho, una descripción indirecta de quién es el personaje y cómo está insertado socialmente. Al expresar esta percepción, el interactuante resalta dos aspectos importantes que son inherentes a los textos literarios: 1) un lenguaje simbólico y sugestivo, lleno de significados implícitos, cuya aprehensión resulta de un ejercicio de interpretación y formulación de hipótesis por parte de los lectores; y 2) la presencia de elementos de orden social, que son factores determinantes para la constitución del valor estético de un texto literario y sus particularidades como obra de arte (Candido, 2006).

De este modo, la reflexión de Bernardo en torno a que la información sobre la condición de la protagonista del cuento no es revelada “directamente” destaca que la literatura no tiene la función de reproducir la realidad (ya que la obra artística identificada en los textos literarios establece una relación “arbitraria” y “deformante” con la realidad). Pero, más aún, sugiere que el factor social presente en una obra literaria debe ser entendido como un elemento importante para explicar situaciones y cuestiones en un texto específico, y no como una referencia para la identificación e ilustración de un contexto social (Candido, 2006).

149

Por otro lado, la situación de marginalidad de la protagonista de la historia, que la lleva a tener más responsabilidades, sobre todo por ser la hermana mayor —en palabras de Olivia, la “punta de lanza”—, es solo una de las realidades sociales identificadas por los estudiantes dentro de su análisis del cuento. A medida que la interacción continúa, notamos que *Olhos d'água* dirigirá la conversación hacia reflexiones y discusiones más profundas sobre temas sociales característicos de Brasil y México.

En cierto momento, Bernardo lee una parte del cuento. En este, la protagonista narra lo que hizo su madre para distraer a sus hijas del hambre. Según la protagonista, su madre jugaba a ser reina y dejaba que sus hijas la decoraran con flores recogidas en el “*pequeno pedaço de terra do barraco*”¹⁹ donde vivían. Como princesas alrededor de la reina, ella y sus hermanas bailaban, cantaban y sonreían. Además, al final de la tarde, la matriarca tenía la costumbre de contemplar “*a arte das nuvens*” con sus hijas, identificando en algunas de ellas figuras de ovejas y cachorros y viendo otras como algodón de azúcar, que la madre recogía del cielo, las partía en pedacitos y se las metía en la boca de las niñas. Luego, la protagonista aclara que “[...] *sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros*

¹⁸ “una breve adolescencia”

¹⁹ “pequeño pedazo de tierra en la choza”

*jogos para distrair [...]*²⁰ (Evaristo, 2018, p. 17) su hambre y la de sus hermanas. Ante este fragmento, Olivia y Bernardo establecen el siguiente diálogo²¹:

O: Ah. OK. Sim, é que *hay* una, há uma parte que me chamou muita atenção. **Isto aqui parecia algo bem forte** (seleccionando no texto a frase em que a personagem afirma ter consciência sobre as brincadeiras inventadas pela mãe), porque::: ela, por ser a mais velha, desde muito jovem, ela **já sabia da situação delas** e ela também, até certo ponto, tem que:::, não sei como se falar, fingir (fala com a pronúncia em espanhol)? ou

B: Tá certo, “tem que ir” (Bernardo entende outra coisa)

O: Ah é igual?

B: Aham.

O: **Até certo ponto tem que fingir** também com a mãe. E isso é **algo difícil**, então.

B: Sim, ela, como a mais velha, ela, ela é a primeira a desenvolver essa consciência d/de como elas estão, da situação delas. É realmente **algo muito:: ... assim impactante**, né?

O: Sim. É **uma perda da infância** também.

B: Uhum. Sim. E geralmente é::: **como ela é a primeira**, ela tenta::: e daí **ela entende toda a situação**, ela **tenta fazer com que as meninas as mais novas**, né? Não,

O: Aham.

B: não, não

O: **Não se deem conta também disso**.

B: Isso... Exatamente.

O: Acho que, que também por, por ela ser a mais velha e entender isso é:::,pode gerar junto com a mãe uma::: *cumplicidad*.

B: Uhum. Sim

O: Como se fala isso, **cumplicidade?**

²⁰ “[...] sabía, desde entonces, que su madre inventaba éste y otros juegos para distraer el hambre [...]” (Evaristo, 2018, p. 17)

²¹ Este diálogo está en portugués porque en la segunda parte de la interacción los participantes cambiaron de idioma para seguir el principio del método tándem que sugiere que los interactuantes hablen en un idioma a la vez (Telles, 2009).

B: Cumplicidade. Isso.

O: Ah. Uhum...Sim. **Eu entendo isso**, eu sei que **não tem comparação**, mas é, eu entendo isso aqui,

B: Uhum. Sim

O: **Eu tenho que ajudar muito a minha mãe também** né? Quando acontecem as coisas, é::; não tão agradáveis, eu também tenho que ajudar nessa parte.

B: Sim. Eu acho que cabe aí uma **reflexão** sobre, é:: essa **questão do papel da mulher dentro da família**, porque, por exemplo, aqui, em **nenhum momento é citado o pai**. E aí todas as responsabilidades, **tudo é:: era a mãe e a menina mais velha** que precisava é::: lidar com a situação, que precisavam cuidar de tudo, da família. E::: eu acho que entra nessa questão, né?

O: Certo. Não sei. Acho que é algo bem comum. E:::, que é que **provavelmente é::: o pai foi embora**, né?

B: Uhum. Sim... Exatamente.

O: Aí (em tom de lamento)

B: E aí a mãe, **uma mãe solteira, tendo que::: cuidar de toda a família**, né? Inclusive é::, eu não sei **como é no**, aí no **México**, mas aqui no, **no Brasil** eh::: **as taxas de**, de ... **registro da certidão de nascimento**, sabe? É::: **a taxa de registro de mães solteiras é muito grande**, o que indica justamente essa **questão do abandono eh::: paterno**. Então, tem dados sobre isso e tudo mais, e::: é algo que assim é muito comum essa questão do abandono paterno, sabe? E alguma coisa assim...

O: Na verdade, eu não revisei, eu não tenho certeza de como são esses registros **aqui no México**, mas **sem dúvida é a mesma situação**.

B: Uhum

O: **É muito triste...**

B: Sim.

O: Mas **acontece sempre**.

B: **No meu caso foi assim**, por causa que o meu pai eu nunca conheci e aí foi sempre a minha mãe e os meus irmãos. Então, é::: **eu meio que tô dentro dessa estatística** também (rindo)

O: Ah. **Agora não sei**.

B: Não, **desculpa, eu acabei...** Não, desculpa.

O: Não, não, fica bem

B: Mas **é só uma forma de, de evidenciar que isso é realmente algo muito** eh::: **comum** assim na, na, **na nossa sociedade brasileira**. Desculpa por ter te, te colocado:::

O: não, não

B: Numa situação...

O: Eu também, os meus pais... **Aconteceu isso com os meus pais...** Então é, acho que por isso eles são é muito::: não tão carinhoso, mas ... realmente sabem qual é o papel deles.

B: Aham. Sim.

O: Aham. Okay, então podemos continuar.

B: Você quer continuar seguindo?

O: *Okay.*

(Excerto 3, Olivia e Bernardo, 4ª Interação, 16/11/2021)

El extracto anterior comienza con Olivia informando una situación de la historia que llamó su atención. De acuerdo con la participante, el hecho de que la protagonista, siendo niña, tenga consciencia sobre las situaciones de hambre que vive su familia es algo “muy fuerte” y “difícil”, pues es como si tuviera que “fingir” con su madre; y, de esta manera, ayudarla también en la acción de distraer el hambre de sus hermanas. Bernardo coincide con su compañera y juntos llegan a la conclusión de que, al ser ella la mayor, la protagonista intenta que las hermanas menores no sean conscientes de la pobreza que enfrentan. Para Olivia, esto demuestra aún más una relación de complicidad entre la protagonista y su madre. De nuevo, establece una relación entre el cuento y su vida; la interactuante mexicana asegura entender ese vínculo de complicidad, pues, aunque no haya comparación, suele ayudar mucho a su madre cuando suceden cosas poco agradables.

Ante esto, Bernardo considera que esta situación también permite reflexionar sobre el papel de la mujer dentro de la familia. Era la madre, con la ayuda de la hija mayor, quien debía hacerse cargo de la familia. Según él, como el padre nunca es mencionado en el texto, es posible entender que todas las responsabilidades del hogar y la familia recaían sobre la madre, quien se encontraba sola; y, como añade Olivia, porque el padre se había ido.

Para mostrar que esta realidad no es exclusiva del cuento, el estudiante brasileño comenta que en Brasil la tasa de inscripción de madres “solteras” en las partidas de nacimiento es muy alta, lo que indica que el abandono paterno es muy común. Aunque no haya investigado cómo son estos registros en México, Olivia afirma que “sin duda” ocurre la misma situación en su país. Buscando resaltar aún más esta realidad, Bernardo dice que está dentro de esta

estadística de abandono paterno, pues nunca conoció a su padre y siempre fueron su madre y hermanos quienes se encargaron de todo.

Después de esta declaración, al expresar “*agora não sei*”, el tono de voz de Olivia y su expresión facial indican que está un poco avergonzada y conmovida emocionalmente por el relato de su compañero. Esto lleva a Bernardo a pedir disculpas por “*tê-la colocado nessa situação*”. A pesar de eso, al parecer con intención de simpatizar con Bernardo y demostrar que no le molestó la historia, Olivia cuenta que a sus padres les pasó algo semejante, y que quizás por eso no sean tan cariñosos.

En efecto, además de reflexionar sobre hechos tan sensibles de sus vidas, Bernardo y Olivia también encuentran una realidad social común entre sus países: la problemática del abandono paterno y la “alta” tasa de inscripción de madres solteras en los certificados de nacimiento; situación conlleva a que muchas mujeres tengan que cuidar solas de sus hijos. Esta reflexión constituye un ejemplo de cómo sujetos de países diferentes pueden encontrar similitudes entre sus “naciones” y, de esta manera, cómo se pueden construir nuevos entendimientos culturales a partir del contacto intercultural promovido por el teletándem.

Desde esta perspectiva, en un proceso discursivo e histórico de creación de sentidos (Kramsch & Hua, 2016), Olivia y Bernardo, a partir de sus memorias e historias, forman una comprensión cultural de sus realidades que no se limita al territorio de sus naciones. Al contrario, generan significados que identifican tanto a Brasil como a México y, probablemente, a otros países.

Por lo tanto, el diálogo transcrito indica que los textos literarios pueden llevar a los individuos a reflexionar sobre sus vidas y temas sociales inherentes a sus países, sobre todo porque, debido al uso simbólico del lenguaje, “[...] presentan escenarios alternativos de posibilidad para la vida en el mundo real [...]”²² (Kramsch, 2006, p. 251, nuestra traducción), lo que puede así actuar sobre el primer componente de la competencia simbólica, en la *producción de complejidad* (Kramsch, 2006).

Dicho esto, teniendo en cuenta las reflexiones aquí brevemente presentadas, observamos que, en la construcción del cuento *Olhos d’água*, hay una presencia muy marcada del elemento social en la construcción estética del texto (Candido, 2006). Esto explica, por ejemplo, la gran emoción que sintieron Olivia y Bernardo al leer el cuento y la identificación de diferentes situaciones sociales por parte de los participantes.

En este sentido, con predominio de la función poética, *Olhos d’água* se presenta como una composición de lenguaje altamente simbólica y significativa, lo que se evidencia en la riqueza de discursos metafóricos y metonímicos. La lectura del cuento en cuestión propició debates entre Olivia y Bernardo que no se centraron sólo en temas sociales, sino que involucraron reflexiones sobre el lenguaje simbólico del texto.

²² Texto original: “[...] alternative scenarios of possibility for life in the real world [...] ” (Kramsch, 2006, p. 251).

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de datos muestra que en el teletándem la enseñanza se construye sobre un proceso de “interacción y producción conjunta de conocimiento” (Mendes, 2008), en el cual los sujetos se reúnen precisamente para compartir experiencias y colaborar con el aprendizaje de sus pares. A diferencia de una concepción tradicionalista, en el teletándem, no tenemos la figura de un docente como único poseedor del conocimiento; al contrario, tenemos un interactuante, cuyo deseo es enseñar compartiendo y aprendiendo con otros. Tampoco tenemos un alumno pasivo que escucha más de lo que participa, sino un estudiante que tiene voz, opina y produce conocimiento. Es así como, a partir del análisis de algunos datos descritos en este artículo, observamos cómo la “enseñanza” en teletándem ocurre de manera integrada con el aprendizaje, a través de interacciones interculturales marcadas por la cooperación, la reciprocidad y el entendimiento mutuo entre individuos que utilizan la lengua como instrumento social de interacción e inserción de sí mismos en el mundo (Mendes, 2008).

Los datos analizados también demuestran que los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas pueden construirse para promover la interculturalidad, es decir, el “diálogo entre culturas” (Mendes, 2008). Aunque la interacción entre individuos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas ya presuponga este diálogo entre culturas, dado que interactúan desde sus mundos culturales, como explica Mendes (2008), el análisis revela que los géneros literarios, precisamente por su lenguaje altamente simbólico, pueden potenciar este diálogo entre culturas, fomentando debates reflexivos, críticos y constructivos entre los participantes.

154

Verificamos que, a partir de la lectura y discusión del cuento, los participantes produjeron significados desde su posición como individuos histórica y subjetivamente situados en el mundo; o sea, a partir de los relatos, experiencias, ideologías y discursos que configuran sus identidades. Así, los procesos de enseñanza de lenguas aquí analizados (el portugués y el español) resaltan la dimensión simbólica que involucra intercambios interculturales entre sujetos, es decir, las diferentes identidades, historias personales y vivencias que caracterizan a los sujetos, las cuales son movilizadas en las interacciones sociales.

Por lo tanto, comprender la cultura como discurso es esencial para que percibamos esta dimensión simbólica que se manifiesta en los intercambios interculturales, ya que, al no concebir la cultura de manera estática y restringida a las fronteras geográficas de los países, enfatizamos otros aspectos culturales que involucran las relaciones sociales: las ideologías, los valores, las memorias históricas, las creencias y las experiencias de los sujetos (Kramsch & Hua, 2016).

Ante eso, podemos afirmar una vez más que la lectura del cuento resultó fundamental para que los participantes tuvieran interacciones marcadas por la manifestación de la dimensión simbólica de los intercambios interculturales y del propio sujeto. Lo anterior gracias a que la literatura tiene el potencial de movilizar toda la subjetividad e historicidad de los individuos, llevándolos a reflexionar sobre el mundo y sobre ellos mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aranha, S., & Cavalari, S. M. S. (2014). A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The Specialist*, 35(2), 70-88. <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21467>
- Candido, A. (2006). *Literatura e sociedade* (9. ed.). Ouro Sobre Azul.
- Compagnon, A. (2009). *Literatura para quê?* UFMG.
- Evaristo, C. (2018). Olhos d'água. In: C. Evaristo. *Olhos d'água* (2. ed.). Pallas Mini.
- Kramsch, C. (2017). Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 12(3), 134–152. <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, Cambridge University Press, 44(3), 354–367. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
- Kramsch, C., & Hua, Z. (2016). Language, culture and language teaching. In G. Hall (Ed.), *The routledge handbook of english language teaching*, 38–50. Routledge.
- Longino, D. (1996). *Do sublime*. Tradução de Filomena Hirata. Martins Fontes.
- Mendes, E. (2011). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Pontes.
- Mendes, E. (2008). Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem intercultural. In: E. Mendes, & M. L. S. Castro, (Org.). *Saberes em Português: ensino e formação docente* (pp. 57–77). Pontes.
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration. In: J. Jackson, (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 342–358). Routledge.
- Ramos, K. A. H. P., & Carvalho, K. C. H. P. (Orgs.). (2023). *Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts*. Editora UNESP / Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-33830-4>
- Ramos, K. A. H. P., & Carvalho, K. C. H. P. (2018). Portuguese and Spanish Teletandem: The Role of Mediators. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20, 35-48. <https://doi.org/10.14483/22487085.12055>
- Telles, J. A. (2015). Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(1), 1–30. <https://doi.org/10.1590/1984-639820155536>
- Telles, J. A. (2009). Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: J. A. Telles (Org.). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI* (pp. 43–61). Pontes Editores.
- Telles, J. A., & Vassallo, M. L. (2006). Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The Specialist*, 27(1), 83–118. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/1629>

AGRADECIMIENTO:

Programa de Posgrado en Letras de la Facultad de Ciencias y Letras (UNESP/Assis).

FINANCIAMIENTO:

Programa Capes-PrInt (Pró-reitoria de Pós-graduação UNESP) - Tema 1: Sociedades plurais, Projeto Linguagens e Produção do conhecimento, Rede “Difusão de cultura, língua e literatura em contextos de telecolaboração”.

SOBRE LAS AUTORAS:

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos es profesora asociada del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad Estadual Paulista (Assis/SP) y actúa en el Programa de Posgrado en Letras, área de Literatura y Vida Social. Forma parte del Grupo de Investigación Intercambio Virtual y Teletándem (InViTe) y del GT ANPOLL Géneros Textuales/Discursivos. En el ámbito del Programa CAPES/PRINT coordina la Red Internacional de Investigación, con estudios sobre la Difusión de Lengua, Cultura y Literatura en contextos de Telecolaboración.

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho es Profesora Asociada del Departamento de Letras Modernas de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad Estadual Paulista (Assis/SP), y actúa en el Programa de Posgrado en Letras, área de Literatura y Vida Social. Forma parte del Grupo de Investigación Intercambio Virtual y Teletándem (InViTe) y del GT ANPOLL Géneros Textuales/Discursivos. En el ámbito del Programa CAPES/PRINT participa de la Red Internacional de Investigación, con estudios sobre la Difusión de Lengua, Cultura y Literatura en contextos de Telecolaboración.

Mayara Nunes da Silva es estudiante de Doctorado en el Programa de Posgrado de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis. Tiene maestría en Literatura (2023) y Licenciatura en Letras (Portugués e Inglés) por la misma institución. Forma parte del Grupo de Investigación registrado en el CNPq: Intercambio Virtual y Teletándem (InViTe) y desarrolla investigaciones sobre la circulación de textos literarios en el contexto del teletándem.

RLEE - Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura

Editorial Team

General Editor: Natalia Ávila Reyes, Pontificia Universidad Católica de Chile

Executive editor: Lina Calle-Arango, Pontificia Universidad Católica de Chile

Assistant editor: Rafael Zaccaron, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Associated editors: Juliana Alves Assis, Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Ana María Cortés, State University of New York at Stony Brook, United States

María Jesús Espinosa, Universidad Diego Portales, Chile

Javiera Figueroa, Universidad Alberto Hurtado, Chile

Maria Ester W. Moritz, Universidade Federal de Santa Catarina

Mónica Tapia-Ladino, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Lina Trigos-Carrillo, Universidad del Norte, Colombia

Editorial Board

Charles Bazerman, University of California Santa Barbara, USA

Alma Carrasco, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Vera Lúcia Lopez Cristovão, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Amparo Clavijo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Soledad Montes, Lancaster University, UK

Estela Moyano, Universidad de Flores, Argentina

Federico Navarro, Universidad de O'Higgins, Chile

Mike Palmquist, Colorado State University, USA

Zoi A. Traga Philippakos, University of Tennessee Knoxville, USA

Naymé Salas, Universitat Autònoma de Barcelona, España

René Venegas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Kate Vieira, University of Wisconsin, Madison, USA

RLEE is an open-access, peer reviewed, and multilingual journal published twice a year on The WAC Clearinghouse and with the endorsement of the Latin American Association of Writing Studies in Higher Education and Professional Contexts, ALES. ISSN 2998-7016.