

José Ribamar Lopes Batista Júnior

ORGANIZAÇÃO

cadernos de LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Caminhos na educação básica, travessias no ensino superior e experiências na extensão universitária

VOLUME 1

PÁD PALAVRA



LPT
ACADÊMICO

José Ribamar Lopes Batista Júnior
(ORGANIZAÇÃO)

CADERNOS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

**Caminhos na educação básica,
travessias no ensino superior e
experiências na extensão universitária**

Volume 1

CONSELHO EDITORIAL:

Alexandre Cadilhe [UFJF]
Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]
Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]
Carlos Alberto Faraco [UFPR]
Cleber Ataíde [UFRPE]
Clécio Bunzen [UFPE]
Francisco Eduardo Vieira [UFPB]
Irandé Antunes [UFPE]
José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]
Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]
Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]
Marcos Marcionilo [editor]
Vera Menezes [UFMG]

Direção: Andréia Custódio
Diagramação: Telma Custódio
Revisão: Gercivaldo Vale Peixoto e José Ribamar Lopes Batista Júnior

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

C129

Cadernos de letramentos acadêmicos [recurso eletrônico] : caminhos na educação básica, travessias no ensino superior e experiências na extensão universitária, volume 1 / organização José Ribamar Lopes Batista Júnior. - 1. ed. - São Paulo : Parábola, 2022.
recurso digital ; 3 MB

Formato: epub
Requisitos do sistema: adobe digital editions
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7934-269-1 (recurso eletrônico)

1. Educação - Letramento. 2. Prática de ensino. 3. Professores - Formação. 4. Livros eletrônicos. I. Batista Júnior, José Ribamar Lopes. II. Título.

22-79027

CDD: 372.416
CDU: 37.091.33:028.1

Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

Direitos reservados à

PÁ DE PALAVRA

[O selo de autopublicação da **Parábola Editorial**]

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga
04270-000 São Paulo, SP
pabx: [11] 5061-9262
home page: www.padepalavra.com.br
e-mail: producao@padepalavra.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

ISBN: 978-85-7934-269-1 [e-book]

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, março de 2021.

SUMÁRIO

PREFÁCIO – APRENDENDO A TOMAR NOSSA PALAVRA:

caminhos, encontros e sonhos possíveis

Maria Lizandra Mendes de Sousa

LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: a singularidade do processo

Kélvya Freitas Abreu

A PRODUÇÃO ACADÊMICA ORAL E ESCRITA: um ciclo mediado por gêneros

Benedito Gomes Bezerra

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo

A CONSTRUÇÃO DE RESUMOS ACADÊMICOS: configurações retóricas no contexto da iniciação científica

Bárbara Olímpia Ramos de Melo

ESCREVER E REVISAR: reflexões sobre a prática da revisão no ensino e na aprendizagem de escrita

Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes

“DE ONDE VOCÊ TIROU ESSA CITAÇÃO?” plágio acadêmico para iniciantes e iniciados

Sidney Silva Martins

CONSEGUI INGRESSAR EM UMA UNIVERSIDADE E DESCOBRI QUE PRECISO PUBLICAR: por onde começar?

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

Láfity dos Santos Alves

TECNOBIOGRAFIAS: conhecendo o brasil campesino e o letramento digital

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Carlos Henrique Silva de Castro

DOS MEANDROS DA ESCRITA ACADÊMICA AO PROTAGONISMO DISCENTE: relato de experiência da 4ª edição do curso on-line ler e escrever na universidade

Hilquias Soares de Araujo Lima

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Karuline Maria Fernandes de Carvalho

Nevelyn Martins de Carvalho

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

PREFÁCIO

APRENDENDO A TOMAR NOSSA PALAVRA: caminhos, encontros e sonhos possíveis

Todo mundo tem o direito de dizer sua palavra! É parafraseando Paulo Freire que inicio as tessituras de encontros desde (e para este) prefácio. Desafio? Sim! Mas em cada desafio há atravessamentos movidos por uma série de questões e relações pessoais. E ao escrever essas tessituras de encontros sou movida, especialmente, pela disponibilidade ao ato político da leitura e da escrita: ação educativa-crítica. Há, assim, nesta disponibilidade, experiências cotidianas ancoradas nesse mecanismo inerente — e de relação mútua — à existência humana: leitura e escrita, direito de existir. As experiências-vivências vão se deparando nos percalços e discursos exclusivos de que nem todas as pessoas têm o direito de dizer sua palavra; de que nem todas as pessoas têm o direito de construir conhecimento e; de que nem todas as pessoas têm o direito à leitura e escrita para seu processo de se perceber e existir no mundo.

E o que isto tem a ver com as muitas dificuldades que as/os estudantes, assim como eu, enfrentam acerca da leitura e escrita nos espaços educativos e fora deles? As práticas presentes no decorrer do processo formativo desde a educação básica até o ensino superior se baseiam no domínio dos processos do ato de ler e escrever, escutar e expressar (falar). Quando não conseguimos nos apropriar das demandas específicas dos ambientes educativos formais, somos expulsas/os, gradativamente, e arrastadas/os ao canto tanto da incompetência quanto dos discursos de *déficit*. Entretanto, essas dificuldades poderiam ser amenizadas se trabalhassem a leitura e a escrita não como algo mecanicamente memorizado, intrincado apenas aos aspectos gramaticais e distantes das realidades vividas, mas sim, pautada no direito das pessoas de dizerem suas palavras. Uma leitura e escrita entrelaçada nas experiências, na quebra dos silenciamentos e das hierarquias, nas proble-

matizações, nas compreensões por meio dos contextos, nas aventuras das descobertas, no adentramento profundo aos textos, na superação da valorização de uma em detrimento da outra e na ênfase das pessoas (marcadas por diferentes aspectos sociais, culturais, históricos, identitários e econômicos) como agentes sociais importantes e produtoras/es de conhecimentos.

Precisamos, então, possibilitar que as pessoas exerçam seu direito de dizerem suas palavras. E é o que pretendo insinuar em dois exemplos. Primeiro, o surgimento do LPT Acadêmico e, segundo, as ideias dialogadas neste livro. Para compreendermos o primeiro exemplo, necessitamos voar nas linhas das memórias por intermédio de uma história.

“ERA UMA VEZ O COMEÇO DE SONHOS POSSÍVEIS...”

Onde um jovenzinho que gosta de ser chamado de Ribas juntamente com amigos (e em parceria com o Centro de Educação a Distância) organizaram e ofertaram, em 2010, um curso intitulado *Leitura e produção de gêneros acadêmicos*, realizado pela plataforma Moodle, contendo sete módulos que, por sua vez, resultou na publicação de um livro, em 2011. Por razões e problemas pessoais, o jovem Ribas resolveu dar um tempo no projeto. Passaram-se dias, meses e anos, até que no segundo semestre de 2018, o pequeno grande homem, Ribas, preocupado com as dificuldades que as/os estudantes têm com a leitura e escrita e a fim de amenizá-las, retornou com o projeto e o cadastrou na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, só que com uma nova roupagem, o qual foi nomeado *Ler e escrever na universidade: introdução aos gêneros acadêmicos*, e, em 2020, passou a ser chamado oficialmente de LPT ACADÊMICO. O projeto conta com cursos on-line sobre escrita, leitura e gêneros textuais, tanto para quem já está no ambiente universitário quanto para alunas/os do Ensino Médio, cursos de curta duração e eventos científicos”.

Essa pequena história é pela e na ousadia do rapazinho, Ribas, que temos mais uma oportunidade de quebrarmos os percalços e discursos que são disparados cotidianamente de que certas pessoas não têm o direito de dizer suas palavras, de que certas pessoas não são e não podem ser construtoras de conhecimentos, bem como não têm o direito à leitura e a escrita. O

LPT Acadêmico é mais uma porta para sairmos dos entraves da alienação que nos é imposta. Abrir essa porta que, solidariamente, nos é propiciada, é dar uma chance ao nosso direito de existir sem nos ser roubada a capacidade de reflexão. É construir uma nova história, a nossa própria história.

E é assim que chego às ideias dialogadas neste livro, que retomam de maneira esperançosa as possibilidades de se pensar o letramento acadêmico na educação básica e no ensino superior, assim como aponta caminhos possíveis tanto para se trabalhar a leitura, escrita e os gêneros acadêmicos pensando, também, nas tecnologias, quanto inspirações para futuras pesquisas. Além disso, esse diálogo se mobiliza ainda mais pelas experiências. Desse modo, os elos estabelecidos pelos diálogos desta e dessa obra se constituem não apenas um instrumento que permite as/os leitoras/es terem à disposição um material de qualidade para se (re)pensar os conhecimentos acerca do letramento acadêmico, mas, em especial, vários encontros repletos de travessias, experiências e caminhos de saberes-fazeres que a mínima diferença que pode ocasionar em quem ler: é ampliar sonhos possíveis, principalmente, naquelas/es que travam uma luta diária em perceber a leitura e a escrita não mais como bichos-papões, mas sim, como um amuleto de resgate da sua consciência crítica para, assim, continuarem dizendo suas palavras.

Nessa perspectiva, o livro é fruto das discussões e reflexões sobre as práticas discursivas específicas da esfera acadêmica que, nesse primeiro volume, são pautadas nas ações do *Seminário de Letramento Acadêmico* (SeLA), *Workshop de Escrita Acadêmica*, *Laives Acadêmica* e pela experiência das/os tutoras/es do curso on-line *Ler e escrever na universidade*, tecendo e construindo pontes entre educação básica e ensino superior. Para tal propósito, os oito capítulos aqui apresentados trazem reflexões-bases sobre o universo do letramento acadêmico que abordam as singularidades desse processo na educação básica, que pensam a produção oral e escrita à luz dos gêneros acadêmicos, que dialogam acerca da construção dos resumos, que problematizam as experiências na prática de revisão no ensino e aprendizagem da escrita, que tencionam os cuidados aos aspectos éticos, que mostram como iniciar o fazer científico e que demonstram o percurso até a chegada ao protagonismo discente na escrita acadêmica.

Assim, o primeiro capítulo desta obra, *Letramentos acadêmicos na educação básica: a singularidade do processo*, de Kélvya Freitas Abreu, discute, por meio de provocações e questionamentos, as singularidades das práticas de letramento acadêmico no espaço formativo da educação básica, principalmente, do ensino médio, assim como propõem um diálogo para (re)pensarmos o termo “letramento” para além das paredes e dos muros das instituições de ensino superior e das/os agentes sociais deste espaço formativo. O encontro-diálogo da Kélvya se junta a outros encontros-diálogos que pensam, valorizam e reconhecem as/os discentes, no seu campo singular de atuação, como produtoras/es, escritoras/es e consumidoras/es de práticas discursivas permeadas pelos letramentos acadêmicos.

O capítulo seguinte, *A produção acadêmica oral e escrita: um ciclo mediado por gêneros*, escrito por Benedito Gomes Bezerra e Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo, problematiza que o fato das/os estudantes universitárias/os terem adentrado no universo acadêmico não significa que tenham se apropriado das demandas e práticas específicas de leitura, escrita e oralidade, já que são exigências complexas que requer orientação para, assim, se desenvolvam as múltiplas competências. Nesse sentido, o autor e a autora refletem a produção acadêmica entendida como um ciclo que são mediados pelos gêneros acadêmicos. Assim, digo e ousar dizer: “Caminhos possíveis para se trilhar e chegar ao fazer científico”.

No capítulo *A construção de resumos acadêmicos: configurações retóricas no contexto da iniciação científica*, de Bárbara Olímpia Ramos de Melo, por intermédio de uma pesquisa realizada no estágio pós-doutoral, bem como do estudo feito no âmbito da chamada UNIVERSAL— MCTI/CNPq ° 28/2018, traz alguns dados e reflexões sobre os resumos enquanto pertencentes aos gêneros acadêmicos. Para tal intento, a autora utilizou-se dos estudos de letramento e das teorias de gênero aplicadas à escrita acadêmica para, assim, analisar os elementos que constituem os resumos científicos.

Na sequência, o capítulo *Escrever e revisar: reflexões sobre a prática da revisão no ensino e na aprendizagem de escrita*, de Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes, que, a partir da Teoria Dialógica do Discurso, apresenta algumas reflexões acerca do processo e ato de escrever pensando, deste

modo, nas formas dialógicas de ensiná-la e aprendê-la. Desse modo, um dos principais pontos é compreender a escrita como uma situação inacabada, visto que, assim como a dialogicidade do tempo-espaço, vamos sempre aprendendo, aprimorando, mudando e, nessa relação mútua de experiência, existência e fazer científico, somos, a todo instante, permeadas/os pela inclusão. É necessário, portanto, revisões.

O capítulo *De onde você tirou essa citação: plágio acadêmico para iniciantes e iniciados*, escrito por Sidney Silva Martins, tem por objetivo tratar o plágio na academia. Para tanto, o autor toma nas suas teias discursivas o diálogo-reflexivo para se pensar no conceito de plágio, nas situações que se configuram praticá-la na esfera acadêmica, nos motivos que levam a realizá-la, em alguns aspectos para resguardarmo-nos desta prática e reverberar que nem tudo é plágio.

No capítulo subsequente, *Conseguí ingressar em uma universidade e descobri que preciso publicar: por onde começar?* de Jancen Sérgio Lima de Oliveira e Láfity dos Santos Alves, o foco incide em discutir os gêneros que se devem usar cuja pretensão é a publicação, a importância da publicação, onde se deve publicar e com quem publicar. Além disso, a relevância da cultura disciplinar e as questões éticas que envolve esse processo de fazer científico. Nesse sentido, o autor e a autora iniciam os diálogos pautados em questionamentos o que, por sua vez, também contribuem para se pensar nos processos de aculturação nas esferas acadêmicas.

O capítulo *Tecnobiografias: conhecendo o brasil campesino e o letramento digital*, de autoria de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Carlos Henrique Silva de Castro, incide em discutir o letramento digital através das vozes de cinco estudiosas/os, GISLTER (1997a; 1997b); BAWDEN (2018); DIAS; NOVAIS (2009); DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM (2013); COSCARELLI; RIBEIRO (2014), e, após, usou-se das tecnobiografias para entender se os elementos mais recorrentes nas definições coincidem com as experiências de narradores campesinos, os quais as tecnobiografias foram produzidas por graduandos da Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Por fim, o capítulo *Dos meandros da escrita acadêmica ao protagonismo discente: relato de experiência da 4ª edição do Curso on-line Ler e Escrever na Universidade*, de Hilquias Soares de Araujo Lima, José Ribamar Lopes Batista Júnior, Karuline Maria Fernandes de Carvalho e Nevelyn Martins de Carvalho, relata as experiências vivenciadas durante a tutoria da 4ª edição do curso Ler e escrever na universidade — introdução aos gêneros, ofertado no segundo semestre de 2020. Para tal intuito, as/os autoras/es trazem suas reflexões em seções individuais mostrando, assim, suas vozes e as formas como cada experiência-vivência mobilizaram reajustes nas suas maneiras de entender as práticas de leitura, escrita e gêneros acadêmicos.

Para não finalizar, é impossível não salientar a sensibilidade das discussões, reflexões e partilhas atravessadas e dialogadas nesta obra. Com inquietações distintas, os capítulos não se estreitaram, ao contrário, mobilizaram-se em uma inter-relação que a cada passo na (e para a) leitura seguinte foram dando escuta a quem também faz parte desse processo de construção e divulgação de conhecimento: as/os estudantes. Esse oportunizar de escuta produzem caminhos e pontes possíveis para tomarmos nossa palavra e, a partir desse elo esperançoso, impulsionar a tantas/os discentes que enfrentam, diariamente, dificuldades com as práticas discursivas no contexto do letramento acadêmico, falarem: “Todo mundo tem o direito de dizer sua palavra”. Façam desse livro não uma visita. Façam desse livro um encontro.

Maria Lizandra Mendes de Sousa
Florianópolis, abril de 2022

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- LILA - LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS. I ROCA / LILA. YouTube, 22 de out. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/712mN-Whw98>>. Acesso em: 13 de abril 2022.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: a singularidade do processo¹

Kélvya Freitas Abreu

Nosso pensamento inicial quando recebemos o convite para participar do projeto do Seminário de Letramento Acadêmico (SELA), em 2020, havia uma inquietude sobre os debates ora vivenciados em torno de uma denominação sobre o que ocorria nos bancos ou entre os muros escolares a respeito da prática de produção e de consumo da escrita acadêmica na educação básica. Assim, nossa provocação estava em (re)pensarmos o espaço de formação de jovens produtores/escritores/consumidores de linguagem em sua singularidade, em seu espaço formativo, especialmente, no ensino médio da educação básica; além de problematizarmos a alcunha do termo “acadêmico” como de posse de determinados grupos sociais ou instituições ao associarem que certas práticas de letramentos só seriam validadas e instanciadas se atestada pelo campo de atuação da educação superior, por exemplo.

Dito isso, propomos naquele espaço os questionamentos: letramentos acadêmicos na educação básica? Seria/será possível vivenciarmos certas práticas “acadêmicas” em outros contextos? O que estamos concebendo por letramentos? E mais precisamente sobre letramentos acadêmicos? Nessa linha de raciocínio nossa reflexão trilhou e ainda percorre a compreensão sobre o que estamos entendendo por letramentos, por acadêmico e por le-

¹ Este texto é fruto das interlocuções apresentadas no SELA – Seminário de letramento acadêmico, por meio do canal do YouTube da TV Radiotec (2020), e as reflexões presentes na tese “*Relações dialógicas no gênero relatório de estágio em comunidades de prática do Ensino Médio Integrado*” (ABREU, 2021).

tramentos acadêmicos — objetos esses que nortearão nosso debate no presente texto.

Em um primeiro momento, devemos compreender que o conceito de letramentos (no plural)² deve partir da noção da prática que envolve a leitura a escrita em determinados contextos sociais. Ou seja, conforme expõem Barton, Hamilton e Ivanic (2005: 1 — tradução nossa) “Os letramentos são situados. Todos os usos da linguagem escrita podem ser vistos como localizados em sua relação tempo e espaço. Igualmente, toda a atividade de letramento é indicativa de se inserir mais amplamente em práticas sociais [...]”³. Para tal, essas práticas estão correlacionadas às instituições sociais e as implicações das relações de poder que as sustentam, não podendo serem consideradas somente tarefas linguísticas ou processos psicológicos a relação envolvida na cultura do escrito (CASSANY, 2006; MARINHO, 2010; ABREU, 2021).

Consequentemente, no segundo momento, devemos pensar no termo acadêmico e seus desdobramentos. Neste percurso, evidenciamos, o que Leite (2020: 71) pontua, pois na literatura e diríamos em um senso comum, “[...] o adjetivo ‘acadêmico’ restringiria seu alcance ao contexto da academia, logo, do ensino superior, de tal sorte que para a educação básica caberia outro termo: alfabetização científica ou letramento científico.”. Isto posto, o letramento científico se associaria ao contexto educacional, pois o entende como prerrogativa do acesso, no sentido de formação do discente como cidadão, uma vez que que o alunado vivencia constructos teóricos por meio de textos, tais como o de divulgação científica, segundo essa linha do letramento científico.

² Em nossa pesquisa de tese (ABREU, 2021) propomos a pensar o uso do termo letramento com “s”, uma vez que vivemos em uma sociedade plural e linguisticamente multifacetada, assim, não devemos pensar em letramento como algo único e pontual, mas que vivenciamos essas práticas por meio dos inúmeros multiletramentos (ROJO, 2009).

³ No original: “Literacies are situated. All uses of written language can be seen as located in particular times and places. Equally, all literate activity is indicative of broader social practices [...]”.

Para Fuza (2015), como as práticas são dinâmicas no contexto educacional e as fronteiras um tanto fluidas, o melhor termo seria letramento acadêmico-científico para práticas que consideram o contato com gêneros, a saber: resumos, resenhas, experimentos, artigos, entre outros. Porém, reforçamos que a expressão “acadêmico-científico” pode ganhar desdobramentos distintos a depender dos estudiosos (BESSA, 2016), pois em dados momentos a escrita acadêmica estaria destinada às práticas validadas no mundo acadêmico por seus estudantes e pares acadêmicos (professores, orientadores, entre outros); em outros seguiria o viés científico, associando à publicização dos resultados de pesquisas, investigações, cuja especificidade seja a construção e a divulgação do saber, do conhecimento.

Em nosso contexto, sinalizamos somente como letramentos acadêmicos, pois ancorados em Lea e Street (2014: 477), entendemos que “Embora o termo ‘letramentos acadêmicos’ tenha sido originalmente desenvolvido visando ao estudo de letramentos em nível superior, o conceito também se aplica ao período da pré-escola ao ensino médio [...]”, uma vez que a produção e o consumo de gêneros acadêmicos é uma prática corrente já na educação básica.

Diante disso, enfatizamos ainda, pautados em Barton e Hamilton (2012), que é preciso preparar a universidade para se abrir para as produções existentes com seus inúmeros letramentos fora de seus muros e não simplesmente trazer a denominação somente para seu espaço social (como se o uso fosse exclusivo desse grupo/instituição). Inclusive, pontuamos que a própria universidade reclama um letramento acadêmico quando o aluno adentra ao ensino superior, como se na escola “regular” o discente tivesse tido contato com os diversos gêneros característicos desse campo de atividade humana (BATISTA JÚNIOR, 2020); quando, na realidade, a escrita acadêmica, em especial, possui um tratamento diferenciado, quer seja do processo educacional, quer seja a nível acadêmico-científico (LEA; STREET, 1998, 2014; LEITE, 2020; PRÍNCIPE, 2017, PASQUOTTE-VIEIRA, 2016; FIAD, 2016).

Em suma, defendemos a existência dos letramentos na educação básica. Por isso, nosso objetivo, portanto, foi e é apresentar as possibilidades em

colocar uma lupa para esse campo de atuação dos sujeitos e que demonstra ser palco para o primeiro contato dos estudantes com o trilhar acadêmico quando do prosseguimento/continuidade dos estudos, em um processo de verticalização do conhecimento/do saber. Neste ponto, precisamos esclarecer que associado a isso, inevitavelmente, encontra-se interligado a noção de gênero discursivo e esfera de atuação, já que muito se espera que as práticas se encontrem em espaços específicos, mas se esquecem do que Bakhtin há muito sinalizava sobre a não rigidez, mutabilidade e uso dos gêneros por grupos sociais.

Logo, ao recuperarmos justamente as nuances da receptividade do conceito de gênero, assim como alguns desdobramentos no âmbito escolar, temos que tomar como base que toda atividade humana se encontra permeada, envolta por discursos nos mais distintos cenários. E, essas atividades, organizadas por intermédio da nossa relação, homem-mundo, dão-se de forma implicada por meio da produção, recepção e movimento dos gêneros na sociedade como um todo.

Assim, lembramos que para Bakhtin a esfera de circulação do gênero exerce influência direta na escolha do mesmo gênero e da expressividade ali presentes e vice-versa. Neste sentido, inúmeras adjetivações destinadas a esferas da atividade humana se somam e surgem após o aprofundamento de seus campos, na busca de (re)conhecer as particularidades dos quais os sujeitos discursivos compartilham naquele espaço de (re)produção de distintos gêneros, tais como a esfera: cotidiana, jornalística, publicitária, jurídica, política, sindical, laboral, artística, literária, científica, acadêmica, escolar, dentre outras esferas e meios (ROJO, s/d)⁴. No caso, achamos pertinente a reflexão sobre as esferas escolar e acadêmica para esclarecemos justamente as práticas envolvidas neste contexto singular.

Sob esta ótica, pautados em diversos autores que investigam práticas de letramento ou mesmo gêneros que circulam nestes espaços (BESSA,

⁴ O texto de Rojo onde há a classificação das esferas das atividades humana se encontra no glossário do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita). Disponível em: <https://bit.ly/3odL7LY>. Acessado em: 05 abr. 2020.

2016; CASSANY, 2004; CASSANY; LÓPEZ-FERRERO, 2010; DALMAGRO, 2007; FUZA, 2015; MARINHO, 2010a, 2010b; MOTTA-ROTH, HENDGES, 2010; ROJO, 2001, 2005, 2008, 2009; SEVERINO, 2005; SWALES, 1990), compreendemos que existem singularidades em cada campo de atuação da atividade humana e que um mesmo gênero pode “flutuar” entre esferas distintas. Assim sendo, reforçamos, no que diz respeito à esfera escolar, Rojo (2001, 2008), inicialmente, chama atenção e problematiza para o fato de que as práticas de letramentos foram e continuam sendo ressignificadas especialmente após a década de 1990 e isso influenciaria na construção ou nas características do campo de atuação sobre as práticas de linguagens a nível da educação básica, por exemplo. Tais ressignificações, nas práticas escolares, justificam-se por conta de fatores sociais e políticos, sobretudo, destacando-se: a confecção de documentos governamentais, cuja proposta possui viés emancipatório, cidadão e de engajamento discursivo (ABREU, 2011); as alterações nas políticas de ampliação da oferta e de incentivo à permanência na escola, na tentativa de aumentar o grau de escolaridade em nosso país, tendo como efeito a entrada de um público plural; e, ainda neste sentido, podemos citar o advento das tecnologias da informação, por meio das múltiplas semioses e as respectivas formas de consumo e produção das linguagens dos sujeitos inseridos neste contexto, bem como o avanço dos estudos linguísticos, sociais e culturais em ambiente acadêmico; entre outros pontos.

Deste modo, o universo educacional, diante desse cenário de mudanças, é redesenhado em uma tentativa de rompimento com uma estrutura tradicional do ensino e da produção dos gêneros (neste caso, de uma abordagem mais centrada nos aspectos linguísticos-textuais), cujo foco recaía, no contexto das aulas de língua, no estudo de sequências tipológicas textuais sem uma finalidade real e significativa nas salas de aula. Logo, na atualidade, há o incentivo em (re)pensarmos o ensino de línguas no contexto escolar direcionando a “[...] possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. [...]” (ROJO, 2008: 587).

Portanto, a esfera escolar, por intermédio de sua instituição, destaca-se como a principal agência dos letramentos, justamente, por promover práticas planejadas em torno da aquisição da cultura do escrito, além de selecionar e demarcar quais dessas práticas associadas à dimensão desse escrito serão privilegiadas no contato dos discentes com a linguagem (ROJO, 2001, 2008). Gêneros como aulas, anotações, resumos, seminários, resenhas, ensaios, relatos, exercícios, questionários, dentre outros, caracterizam tal esfera. Porém, assim como evidencia Rojo (2008), existem também outros gêneros que circulam usualmente em outras esferas e que estão sendo “escolarizados”, como os das esferas literária, jornalística, publicitária, e, especialmente, científica⁵. Porém, destacamos que, no contexto escolar, encontra-se fortemente presente o caráter do tratamento didático na aprendizagem do gênero diante do contexto educacional.

Assim, a própria esfera escolar demarca o caráter híbrido de seus gêneros, pelo fato de sua prioridade primeira, a saber: a própria transmissão dos saberes escolares (BAKHTIN, 2015; ROJO, 2008). Neste campo são vivenciados gêneros como contos, crônicas, poemas da usual esfera literária; notícias, reportagens, entrevistas, normalmente da esfera jornalística; artigos, relatos, experimentos, frequentemente associados à esfera científica. Assim, destacam-se pontos como esfera de produção e esfera de circulação, pois um determinado gênero não seria destinado a um único campo da atividade humana, mas pode ser adaptado, replicado, reutilizado em distintos contextos.

Isto posto, a esfera escolar revela mais acentuadamente a peculiaridade híbrida de circulação e recepção dos gêneros de forma a não minimizá-los e caracterizá-los como algo estanque e sob um único domínio, mas encara os gêneros como algo complexo e multifacetado - como é a própria linguagem (ROJO, 2008). Logo, diante deste cenário, o objetivo é criar possibilidades de refletir o próprio conhecimento pelo uso dos gêneros discursivos reforçando o caráter da aprendizagem significativa dos sujeitos.

⁵ Nesse último caso, realçamos que a dimensão do científico é experimentado na educação básica no intuito dos discentes apreenderem conhecimentos e conseguirem dar prosseguimento aos seus estudos, conforme postula a própria LDB (BRASIL, 1996).

Portanto, a reflexão sobre a esfera escolar nos é valiosa, pois estamos traçando um elo para compreendermos e olharmos os letramentos acadêmicos na educação básica. Inclusive Leite e Barbosa (2020) defendem que na educação básica, e no caso destes autores mais especificamente no ensino médio integrado⁶, os discentes possuem, para além do que é considerado na esfera escolar, o contato com práticas formativas de outras esferas, tais como a acadêmica e a científica. Para os autores, tais práticas ocorrem, quer seja por atividades de ensino, quer seja por atividades de iniciação científica, ou ainda, quer seja por atividades extensionistas. Estas reconfiguram a dinâmica da associação das práticas de leitura e de escrita dos alunos, como da esfera escolar; uma vez que “[...] Nessas situações, portanto, os alunos teriam a oportunidade de interagir com conhecimentos científicos, métodos de pesquisa e gêneros textuais da esfera acadêmica, os quais poderiam configurar práticas de letramento acadêmico” (LEITE; BARBOSA, 2020: 235).

Entretanto, compreendemos que, em nossa ânsia de enquadramentos em suas respectivas classificações, podemos incorrer em erros no intuito de minimizar, defender bandeiras ou ainda rechaçar os espaços de produção e de consumo da linguagem. Diante disso, já em nossa fala em 2020 e na tese em 2021, sinalizamos, portanto, a necessidade de conhecermos o cenário e aprofundarmos os estudos, pois sabemos que existem questionamentos, tais como: Podemos considerar a produção desse público (discentes da educação básica) como acadêmica/científica? Podemos afirmar que a produção escrita dos estudantes nesse contexto seria profissional? Ou estamos diante de processos de didatização dessas outras esferas pela esfera escolar?

Neste ponto, Fischer (2007) ressalta que existe na academia um certo “discurso da crise” ou “do déficit do letramento” (GEE, 1999). A autora, pautada em Gee (1999) e Soares (2002), aborda a rotulação existente a alunos ingressantes na universidade: “[...] como incompetentes e incapazes de participar de práticas letradas nessa esfera social [...]” (FISCHER, 2007: 11), pois se parte do pressuposto ou de uma crença que os alunos já saiam da

⁶ Modalidade de ensino comum nas escolas profissionalizantes da rede técnica federal do país.

educação básica “letrados” para atuarem a qualquer dinâmica do escrito dentro da universidade. Além de termos ainda uma outra prática usual na academia e pelos órgãos que administram a produção científica do país em não reconhecer as práticas de letramentos acadêmicos da educação básica em dados momentos (ABREU, 2020; BATISTA JÚNIOR, 2020)⁷.

Entendemos que, certamente, haverá entre pesquisadores, investigadores e estudiosos um olhar diferenciado a esse público, tomando como ponto de partida que esses não participam de práticas acadêmicas, científicas e/ou profissionais em sua formação. Mas, assim como Fischer (2007: 11), defendemos que os alunos devem ser “[...] compreendidos como sujeitos reais, que têm experiências prévias de letramento [...]”. Sob esta ótica, podemos considerar a produção acadêmica desses sujeitos (discentes da educação básica, mais especificamente do ensino médio) inicial/embrionária, pois são vistos como jovens produtores de uma determinada cultura do escrito (ABREU, 2021).

Se visualizarmos as legislações vigentes ou documentos governamentais que prescrevem e orientam as práticas educacionais da educação básica (Lei de diretrizes e bases da educação nacional — LDBEN nº9394/96; Base nacional comum curricular — 2017; Diretrizes curriculares nacionais — 2021), o agir científico ou o espírito da pesquisa é sempre posto como elemento educacional primordial aos discentes. Isso nos revela novas posturas, sobretudo, em fortificar elos aptos a trazer a essência do ensino médio aos arranjos socioeconômicos locais, criando pontes na formação do sujeito através de propostas pluri, multi, inter e transdisciplinares. Ou seja, ao educador e aos aprendizes é oportunizado repensar a aquisição mecânica dos conhecimentos para somente servir de mão de obra local, direcionando

⁷ Sinalizamos que as produções de docentes-doutores não eram contabilizadas no coleta Capes, caso essas tivessem como parceria discentes da educação básica. Em 2020, um grupo de docentes da educação profissional enviou uma carta aberta solicitando alterações nos critérios de análise, já que as produções e publicações em parceria são de relevância no agir científico a âmbito nacional (publicações em revistas com Qualis A, participações em eventos/congressos/simpósios, publicações em livros, entre outros), porém não houve retorno.

suas finalidades educativas para vivenciar o que propõe a LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 35:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - *a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*

III - *o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*

IV - *a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.* – (grifos nossos).

Estes traços (re)configuram a perspectiva de formação dos discentes do ensino médio, pois além de capacitá-los na aquisição dos conhecimentos para que possam prosseguir nos estudos, o viés humanístico se encontra presente no desenvolvimento alinhado à prática laboral, assim como no incentivo de práticas acadêmicas, científicas e tecnológicas. A própria BNCC sinaliza no eixo de linguagens e suas tecnologias (BRASIL, 2017: 478):

O **campo das práticas de estudo e pesquisa** abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/ textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender. (grifos dos autores)

Neste quesito, visualizamos o incentivo a práticas acadêmicas na educação básica tomando como norte especialmente pontos como a divulgação do saber, a inserção na comunidade/grupos sociais que produzem o conhecimento e a consolidação do “aprender a aprender”. Um exemplo disso, temos a vivência nas práticas de linguagens na educação básica profissional, relembramos que partimos do pressuposto que essas práticas pertencem a outra ordem se comparadas aos demais contextos da esfera escolar “regular”, uma vez que os alunos possuem uma formação técnica, acadêmica e profissional diferenciada.

Segundo Abreu (2020), Príncipe (2017, 2020), Leite (2020), Giorgi e Almeida (2018), esses discentes participam dessas práticas no contexto da educação pública profissionalizante federal, contando com apoio de especialistas, mestres e doutores que incentivam a participação dos estudantes em projetos por meio de bolsas ou voluntariado, tais como: de pesquisa, de extensão e de inovação. Ademais, este público participa de constantes práticas correlacionadas a eventos acadêmicos-científicos destinados a essa modalidade de ensino, como: semanas temáticas, feiras, mostras técnicas, encontros, congressos, simpósios, dentre outros⁸.

Para Príncipe (2017) e Leite (2020), o que debatemos além das práticas de linguagem do público da educação básica é a sua própria identidade. Ou seja, a identidade do ensino médio, em particular a da educação profissional, que se distancia de sua função primordial aliada à dimensão propedêutica e que por muitos anos era oposta à formação profissional. Por ora, esta identidade ganha outros contornos, deixando o trabalho e a pesquisa estruturar o próprio ensino médio: “[...] esta é a novidade no Brasil, porque temos uma tradição academicista, bacharelesca e escravocrata, que separa trabalho intelectual e manual. O trabalho, a ciência e a cultura devem ser os eixos constituintes de todo e qualquer ensino médio ‘ofertado’. [...]” (LEITE, 2020: 30).

Neste ponto, outros indícios demarcam a singularidade do ensino médio profissional ao se distanciar da esfera escolar “regular” ou “tipicamente” caracterizada, como nos é possível afirmar por meio do incentivo presente na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CEB). A resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (nº 01/2021), ao informar que em seus princípios norteadores deve se considerar:

[...] V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da

⁸ Todos os anos a rede técnica profissional federal participa de diversos eventos, como: a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, o Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação dos Institutos Federais, a Rede Tec, entre outros.

cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;

VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;

VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular; [...] (BRASIL, 2021 – grifos nossos).

Para além destes trechos que destacamos do referido documento normativo e que guiam a confecção de outros documentos institucionais dos Institutos Federais, por exemplo, percebemos os indícios de um *locus* de aprendizagem e, conseqüentemente, de práticas de linguagens diferenciadas que partem de um princípio cuja base é fazer da pesquisa, do ensino e do mundo do trabalho a confluência da identidade desses sujeitos.

Como expõe Caetano e Manganeli (2020: 175): “[...] Como princípio educativo, a pesquisa é uma ação do pensamento inserida na totalidade social cuja construção do sentido é emancipatória. [...]”. E o contexto vivenciado no ensino médio da educação profissional técnica segue o pressuposto em aliar a educação propedêutica à profissional, perpassando o viés da pesquisa por meio do caráter acadêmico-científico.

Assim, coadunamos com a problematização de Cassany e López-Ferrero, pois em todos os campos ou esferas de atuação da atividade humana existem “[...] instituições e organismos que orientam a maneira de usar essas práticas, com tradições, hábitos, normas e modelos que fixam em variados graus a estrutura dos textos, sua função, as regras que devem adotar seus interlocutores, o poder que esses adquirem etc.” (CASSANY; LÓPEZ-FERRERO, 2010, p. 2 — 3 — tradução nossa)⁹. Logo, reafirmamos que há letramentos acadêmicos na educação básica!

⁹ No original: “[...] instituciones y organismos que ordenan la manera de usar esas prácticas, con tradiciones, hábitos, normas y modelos que fijan en grados variados la estructu-

Nesta linha de pensamento, defendemos que os gêneros produzidos por discentes neste campo singular de atuação demonstra os seus primeiros passos de atuação na vivência da cultura do escrito, cabendo a nós docentes/pesquisadores/estudiosos aprimorarmos nosso olhar, projeto de escrita, na inserção desses sujeitos em espaços de produção e recepção dos saberes, sobretudo, ao conhecerem a dinâmica presente nessas práticas de letramentos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, K. F. Relações dialógicas no gênero relatório de estágio em comunidades de prática do Ensino Médio Integrado. Tese (Doutorado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros/RN, 2021.
- ABREU, K. F. Letramentos acadêmicos na educação básica. Seminário de letramento acadêmico — SELA. Laboratório de Produção Textual do Colégio de Aplicação de Floriano da Universidade Federal do Piauí. Live. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/EZdFxCRmGWw>. Acesso em: 06 nov. 2020.
- ABREU, K. F. Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.
- BAKHTIN, M. M. Teoria do romance I: A estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. 1. ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Local Literacies. 2. ed. Londres; New York: Routledge, 2012.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. Situated Literacies. London and New York: Routledge, 2005.
- BATISTA JÚNIOR, J. R. Letramento Acadêmico na Educação Básica. Laboratório de Produção Escrita Acadêmica — LAPEA. Live. 2020. Disponível em: https://youtu.be/arQHjdVS_TQ. Acesso em: 19 nov. 2020.
- BESSA, J. C. R. Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista. Araquara, 2016.
- BRASIL. Resolução nº1 — Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica de 05 de janeiro de 2021. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular — Ensino Médio. Brasília, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3o96D4s>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases. Brasília, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3aP5SKO>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ra de los textos, su función, los roles que adoptan sus interlocutores, el poder que adquieren, etc.”

- CAETANO, M. R.; MANGANELI, M. T. M. A pesquisa como princípio educativo no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: uma experiência pedagógica no IFSul. *Revista Insignare Scientia*. Edição especial: A pesquisa como princípio pedagógico. vol. 3, n. 3, p. 174 – 189, 2020.
- CASSANY, D. *Tras las líneas – Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.
- CASSANY, D. Explorando los discursos de las organizaciones. *Foro hispánico*. p. 49 – 60. 2004.
- CASSANY, D.; LÓPEZ-FERRERO, C. De la Universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. In: PARODI, G. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Planeta Ariel, p. 347 – 374, 2010.
- DALMAGRO, M. C. *Quando los textos científicos se trata... Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*. 4. ed. Córdoba: Comunic – Arte, 2007.
- FIAD, R. S. *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese (Doutorado em Linguística – Linha: Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FUZA, A. F. *A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas*. Tese. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.
- GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. *Práticas de letramento na iniciação científica e tecnológica: um estudo do gênero resumo acadêmico no CEFET/RJ*. *Raído, Dourados*, v. 12, n. 30, p. 105 – 122, dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3ceniRA>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- LEA, M. R.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: KOMESU, F.; FISCHER, A. In: *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477 – 493, jul. / dez. 2014.
- LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: *Studies in Higher Education*. London, v. 23, n. 2, June, p. 157 – 192, 1998.
- LEITE, E. G. *Letramentos acadêmicos na iniciação científica de alunos de ensino médio do Campus Pau dos Ferros do IFRN*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte: 2020.
- LEITE, E. G.; BARBOSA, S. M. F. *Letramentos acadêmicos em documentos oficiais da educação profissional técnica de nível médio*. In: ABREU, K. F.; BARBOSA, S. M. F. (Org.). *Letramentos, abordagens dialógicas discursivas e educação profissional*. Petrolina: IF Sertão, p. 235 – 252, 2020.
- MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 09 – 22, 2010.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. *A aliança entre etnografia e linguística como proposta teórico-metodológica para pesquisas sobre letramentos acadêmicos*. In: FIAD, R. S.

- Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- PRINCIPE, G. S. Práticas de letramento no ensino técnico integrado. In: ABREU, K. F.; BARBOSA, S. M. F. (Orgs.). Letramentos, abordagens dialógicas discursivas e educação profissional. Petrolina: IF Sertão, p. 253 – 271, 2020.
- PRINCIPE, G. S. A escrita de monografia no ensino técnico integrado ao médio: uma prática dialógica de letramento acadêmico. Tese. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (área de Linguagem e Educação). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: 2017.
- ROJO, R. Letramentos múltiplos: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8., n. 3, p. 581 – 612, set. / dez. 2008.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, M. R.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros: teoria, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, p. 184 – 207, 2005.
- ROJO, R. Letramentos escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. Revista da ANPOLL, n. 11, p. 235 – 262, jul. / dez. 2001.
- ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 121 – 171, 1998.
- SEVERINO, L. C. Los textos de la ciencia – principales clases del discurso académico-científico. Córdoba: Comunic – Arte, 2005.
- SWALES, J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA ORAL E ESCRITA: um ciclo mediado por gêneros

Benedito Gomes Bezerra (UNICAP/UPE)
Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UPE)

INICIANDO A CONVERSA: ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE OS LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Estudos sobre os **letramentos acadêmicos**¹ mostram que não é simples para os estudantes se apropriarem de novas práticas de leitura e escrita, e também de oralidade, tão somente pelo fato de chegarem ao ensino superior. Em nossa experiência como docentes, os graduandos muitas vezes relatam ter vivenciado alguma situação semelhante a esta: o professor de uma disciplina do curso solicita que eles produzam um gênero típico do ambiente acadêmico, com o qual não tiveram contato anterior, frequentemente sem se preocupar em ensinar as especificidades do texto esperado. Mais do que isso: as orientações podem, inclusive, variar de professor para professor, tornando a tarefa ainda mais confusa para o estudante e levando-o muitas vezes a questionar: “Como o senhor quer o trabalho?” Esses exemplos só demonstram como tais práticas são complexas e envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais. Mas o que isso quer dizer?

De acordo com os especialistas Lea e Street (1998: 157), “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”. Isso significa que essas novas maneiras não estão dadas no aparato cognitivo do

¹ Letramentos são práticas sociais relacionadas com a cultura da escrita (inclusive em interface com outras linguagens) em um dado momento histórico. Letramentos são múltiplos, variados e heterogêneos. O adjetivo “acadêmicos” se refere à esfera de atividades em que as práticas se desenvolvem na sociedade – neste caso, na academia.

aluno, nem são adquiridas automaticamente no contato com o mundo acadêmico. Em outras palavras, o aluno não chega à Universidade pronto para ler e escrever de acordo com as expectativas dos professores.

Chama a atenção o fato de que, por mais importante que essas novas formas de conhecer se apresentem para a academia, e por mais que envolvam a produção e a recepção de gêneros textuais bastante complexos e específicos do contexto acadêmico, nem sempre se reserva espaço e tempo específicos para o seu ensino no currículo dos diversos cursos, inclusive em Letras. Mesmo em cursos que contemplam em sua organização disciplinas direcionadas para o ensino de escrita acadêmica, corre-se o risco de um enfoque formalista, privilegiando questões normativas da língua ou de formatação textual. Dessa forma, perde-se uma excelente oportunidade de promover a familiarização dos estudantes com os gêneros acadêmicos de modo mais produtivo e o mais próximo possível de como os textos circulam na realidade social.

E aqui se instala um paradoxo: embora nem sempre seja garantido aos alunos o ensino explícito das questões que envolvem os letramentos acadêmicos, representadas, por exemplo, pela capacidade de lidar com novos gêneros de texto/discurso, o domínio desses gêneros “é considerado pelos professores como importante para que o aluno possa ter êxito não só no curso, mas na sua vida profissional” (HOFFNAGEL, 2010, p. 278). Ou seja, para participar com sucesso das atividades solicitadas na academia os estudantes precisam dominar os modos de falar e escrever típicos desse ambiente, mas, de modo geral, tais conhecimentos não são ensinados de maneira explícita e sistematizada, tornando a inserção dos estudantes nas práticas acadêmicas um enorme desafio.

Sobre isso, Bartholomae (1985: 273) considera que o aluno “precisa atuar em campos cujas normas reguladoras da apresentação de exemplos ou do desenvolvimento de uma argumentação são, até mesmo para o profissional, ao mesmo tempo distintas e *misteriosas*”. Ao ingressar na Universidade, nos cursos de graduação, e ao longo de sua caminhada acadêmica, em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, o aluno normalmente irá necessitar da assistência de seus professores para ajudá-lo a compreender e bem lidar com essas normas “misteriosas”. Assim é que, segundo Johns (1997: 20), os

professores universitários precisam se perguntar: “Qual é o nosso papel em ajudar os alunos a resolver os ‘mistérios’ acadêmicos? Que podemos fazer para tornar as tarefas ligadas aos letramentos acadêmicos mais fáceis de manejar? Como podemos ajudá-los a ‘inventar’ textos de forma adequada e pessoalmente satisfatória em contextos acadêmicos?”

Nessa série de questões extremamente complexas estão envolvidos aspectos que incluem, por exemplo:

- (i) a compreensão de que as atividades no ambiente acadêmico são mediadas por gêneros e de que o ensino de gêneros acadêmicos não é responsabilidade apenas dos docentes das disciplinas de língua, e sim de qualquer docente nos diversos componentes curriculares do curso de graduação;
- (ii) a necessidade de promover o engajamento dos professores no processo de socialização acadêmica dos estudantes, por exemplo, dando retorno a eles das atividades realizadas;
- (iii) a oferta de condições de trabalho aos docentes para um processo de letramento produtivo, que possibilite o planejamento e o uso de pedagogias implícitas e explícitas diversificadas, bem como o acompanhamento dos discentes em tarefas de reescrita, entre outras estratégias.

Considerando a problemática delineada, e a partir dessas observações, neste capítulo fazemos um convite à reflexão sobre a produção acadêmico-científica como um ciclo em quatro etapas mediadas por gêneros. Dito de outra forma, trata-se de uma ilustração de como, nas palavras de Charles Bazerman, “os textos organizam atividades e pessoas” (BAZERMAN, 2021). Para isso, organizamos em duas etapas principais: em primeiro lugar, argumentamos que a produção científica pode ser entendida como um ciclo, que inclui diferentes estágios que vão desde o planejamento da pesquisa, sua execução, seu registro e sua divulgação. Na sequência, explicamos cada uma dessas etapas, destacando alguns dos principais gêneros que, em nosso ponto de vista, são utilizados para mediar as atividades desenvolvidas no meio acadêmico-científico.

1. POR QUE A PRODUÇÃO ACADÊMICA (ORAL E ESCRITA) É UM CICLO

A elaboração de trabalhos científicos pressupõe uma série de etapas para efetivamente ser realizada. Não se começa a escrever um trabalho

científico do nada. Pelo contrário, a escrita de um artigo científico, ou de um trabalho de conclusão de curso, ou de uma dissertação de mestrado, ou ainda de uma tese de doutorado, implica a prévia realização de algumas etapas, que incluem planejamento e muito, muito estudo e muita pesquisa. Não é diferente com os trabalhos solicitados pelos professores em sala de aula, nas diversas disciplinas. Sem planejamento, estudo e pesquisa, não é possível escrever com propriedade e com qualidade. O planejamento da escrita científica e também da oralidade acadêmica se dá em conexão com gêneros cujos propósitos comunicativos possibilitam a mediação das atividades acadêmico-científicas em seus diversos momentos.

A produção de trabalhos acadêmicos pressupõe, portanto, etapas prévias das quais os trabalhos escritos ou apresentados oralmente na verdade são resultados. Não se começa a produção científica pela escrita, nem se vai diretamente para a apresentação de comunicações orais em eventos. O início de tudo é o planejamento da pesquisa. É preciso ter o que dizer, antes de escrever ou falar.

O estudo e a pesquisa, portanto, precedem e dão origem à produção dos diversos trabalhos solicitados, aceitos e valorizados no ambiente universitário e no contexto acadêmico de forma mais ampla. Porém, quais são exatamente as etapas definidoras da produção científica? Qual é a sequência necessária para que tanto o estudante que se inicia na produção científica, como o pesquisador mais experiente tenham sucesso e aceitação no seu trabalho? Vejamos a seguir:



Figura 01: Etapas da produção científica
Fonte: Elaboração dos autores

Como mostra a Figura 01, a produção científica escrita que afinal nos dedicamos a ler é o resultado das etapas de planejamento, execução, relato ou registro e, finalmente, publicação da pesquisa. Vamos em seguida tratar de cada uma dessas etapas e suas respectivas implicações para a escrita no ambiente acadêmico.

2. O PLANEJAMENTO EM DOIS GÊNEROS

Neste tópico, destacaremos dois importantes gêneros relacionados com o planejamento da escrita científica. Trata-se do **resumo** para eventos científicos, também conhecido como resumo acadêmico ou *abstract* (numa referência a sua versão em inglês), e do **projeto de pesquisa**, que também pode ser projeto de ensino ou de extensão. Em todos esses casos, estamos falando de gêneros que se caracterizam como “metagêneros”, como descreveu uma pesquisadora chamada Janet Giltrow (2002). Um metagênero é um gênero que usamos para organizar a produção de outros gêneros.

Tratamos aqui, especificamente, o resumo acadêmico produzido para a inscrição em um evento como um gênero de planejamento porque ele serve para orientar a apresentação oral que será feita, assim como será a base para a escrita do trabalho completo, o artigo científico, a ser publicado nos anais do evento científico. Sabemos, pela vivência no meio acadêmico, que em muitos casos o resumo é a primeira peça de escrita submetida a um evento, quando desejamos participar dele. A apresentação oral do trabalho, a elaboração de *slides* para essa apresentação e o trabalho completo para publicação são normalmente preparados posteriormente, após a aprovação do resumo. Assim, o resumo de comunicações orais é um gênero de planejamento, a promessa de um trabalho futuro que nos comprometemos a desenvolver. Em situações assim, o resumo é uma forma mais simples e direta de planejar um trabalho acadêmico pontual do que um projeto de pesquisa.

Em termos de conteúdo, no resumo para participação em eventos científicos delineamos temática, objetivos, metodologia e referencial teórico a serem adotados em um estudo que será realizado, tipicamente, no espaço de tempo entre a inscrição para o evento e a data da apresentação oral. Além

desses elementos, é possível, até por exigência dos eventos, fazer projeções sobre os resultados esperados e as conclusões advindas do estudo.

Já o **projeto de pesquisa** é o documento que registra o planejamento de uma série de atividades que podem resultar na escrita de artigos, monografias, dissertações e teses, entre outros. O projeto de pesquisa pode ser elaborado tendo em vista diferentes níveis de formação e conseqüentemente diferentes cronogramas e prazos (projetos de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), especialização, dissertação de mestrado e tese de doutorado).

Em síntese, vimos que o projeto de pesquisa é um gênero de planejamento mais formal, tradicional e complexo, muitas vezes exigido pelas instituições acadêmicas nos processos seletivos e de avaliação de disciplinas, por exemplo. Porém o resumo também pode ser usado para planejar o trabalho acadêmico em situações mais pontuais e até mais urgentes, em especial quando se trata de apresentações de trabalhos em eventos científicos.

3. GÊNEROS PARA A EXECUÇÃO DA PESQUISA

Passando à segunda etapa do processo de produção científica, é hora de realizar o que foi planejado. A **execução** do trabalho acadêmico pressupõe a retomada de questões que necessariamente foram pensadas na etapa de planejamento, de acordo com o tipo de pesquisa que foi proposto.

Podemos pensar na execução da pesquisa em duas partes principais: a primeira tem a ver com a construção do referencial teórico; a segunda, com a análise dos dados, que inclui os resultados da pesquisa e sua discussão e interpretação. Em outros termos, é necessário fundamentar teoricamente o estudo, por um lado, e também gerar e/ou coletar e analisar os dados referentes ao objeto estudado. A construção do referencial teórico envolve centralmente a leitura: lidar com diferentes gêneros do ponto de vista da recepção e não só da produção.

Uma das primeiras providências ao passar do projeto para a execução da pesquisa é proceder a um **levantamento bibliográfico** o mais completo possível. Aliás, em parte esse levantamento já terá sido necessário para a própria confecção do projeto, mas agora ele deverá ser atualizado para fins

de fundamentação efetiva do estudo. É importante identificar estudos anteriores sobre o tema na forma de livros, artigos científicos e também dissertações de mestrado e teses de doutorado. O pesquisador deve mostrar que conhece o que foi feito na área e caracterizar muito bem em que consiste sua própria contribuição para a compreensão do tema abordado.

Nesse processo, o exame das fontes de pesquisa não é aleatório, mas obedece a **estratégias de leitura** que o tornarão mais produtivo. Nem tudo que identificamos como relacionado com o tema que estamos pesquisando precisará ser lido página por página, demoradamente. A leitura das possíveis fontes é estratégica no sentido de que precisamos inicialmente decidir se aquele livro ou artigo realmente servem aos nossos propósitos. Isso significa examinar cuidadosamente o título, o sumário, as orelhas e a quarta capa, no caso de livros; o título, o resumo e a introdução, no caso de artigos científicos. Eventualmente, uma olhada nas referências bibliográficas revelará se aquela fonte é coerente com a abordagem teórica que estamos aplicando à pesquisa.

Uma vez decidido que vale a pena ler a fonte em questão, uma providência típica do processo de pesquisa é realizar o **fichamento** das obras que servirão de embasamento teórico para o estudo. Existem diferentes tipos de fichamento. O fichamento bibliográfico é um resumo, com ou sem comentários, das ideias principais de uma determinada obra (livros, artigos, monografias, dissertações, teses). Já o fichamento de citações consiste em uma lista de recortes de trechos do livro, capítulo ou artigo lido que o pesquisador considera relevantes, geralmente com a indicação da página de que foram retirados e que poderão ser utilizados na escrita de seu texto. Essas ferramentas ajudam a organizar as informações coletadas durante as leituras.

No processo de fundamentação teórica da pesquisa, outro aspecto muito importante é a maneira como o pesquisador deve dar crédito às fontes utilizadas no estudo, por meio das diferentes formas de citação e de diálogo com as vozes de terceiros. O conjunto dos autores citados vai resultar em a uma lista de referências bibliográficas ao final do trabalho.

Onde buscar subsídios para a adequada fundamentação teórica do trabalho de pesquisa? Hoje em dia, pode-se dizer que o pesquisador dispõe de uma variedade de meios e ferramentas para a atividade de pesquisa e, neste caso, para a construção de um arcabouço teórico que ampare o seu estudo. Destacamos abaixo dois aspectos relativos às fontes para fundamentação teórica da pesquisa: os suportes em que se encontram tais fontes e os tipos de fonte que são comumente utilizados e aceitos no ambiente acadêmico. Quanto aos **suportes** ou mídias, as fontes podem ser *convencionais* ou *digitais* (eletrônicas, virtuais). Quanto aos **tipos de fontes**, é necessário observar que um mesmo tipo pode se encontrar tanto em suporte convencional como em suporte digital ou eletrônico. Às vezes, uma mesma fonte pode existir tanto em formato impresso, convencional, como em formato digital, eletrônico, cabendo ao pesquisador utilizar o formato que lhe seja mais acessível, uma vez que não há diferença qualitativa entre impresso e digital, apenas diferença de acessibilidade.

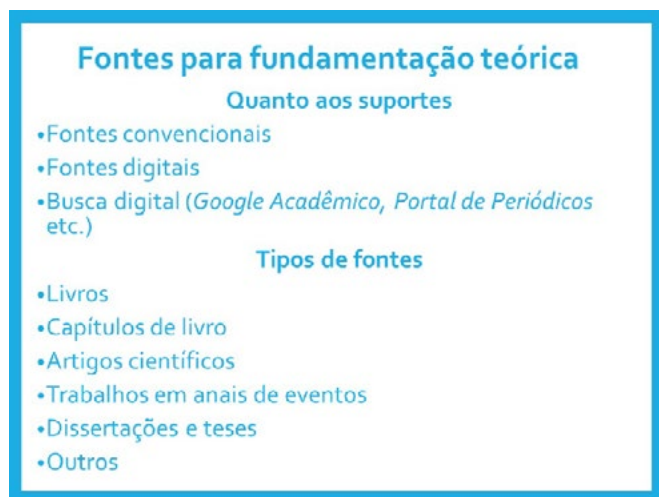


Figura 02: Fontes para a fundamentação teórica
Fonte: Elaboração dos autores

Atualmente, as fontes **convencionais**, impressas, mais tradicionais na pesquisa em Letras são os livros, capítulos de livro, as dissertações de mestrado e as teses de doutorado. A disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação tem causado forte impacto nessa divisão entre

impresso e digital, com crescente diminuição do impresso e maior presença e valorização do digital. Se há poucos anos o acesso a artigos científicos dependia de cópias impressas de periódicos acadêmicos, hoje em dia é improvável que alguma revista científica brasileira não disponha de uma versão eletrônica de acesso gratuito a todos os interessados (muitas revistas estrangeiras, contudo, cobram pelo acesso aos artigos publicados). Antes, portanto, o pesquisador precisava comparecer fisicamente a uma biblioteca para ler um artigo científico; hoje, é suficiente acessar o *site* da revista e baixar o artigo que interessa à pesquisa. Na maioria dos casos, as revistas abandonaram a versão impressa e agora publicam apenas no formato eletrônico.

Essa mudança significa que pesquisar, nesse aspecto, ficou mais fácil, porque o acesso à fonte desejada pode ser imediato, além de gratuito, no caso dos artigos científicos das revistas brasileiras. Como sabemos, os livros também podem ser publicados em formatos duplos, impresso e virtual. Hoje em dia, cada vez mais há livros no formato de *e-books* disponibilizados gratuitamente para leitura. Mesmo na maioria dos casos, em que o livro é apenas impresso, o pesquisador pode adquiri-lo ou consultar a sua disponibilidade na biblioteca da Universidade sem sair de casa.

Distinguimos aqui o livro do capítulo de livro porque, em pesquisa, muitas vezes já podemos saber que um determinado livro completo não nos interessa, mas apenas um capítulo ou outro dentro dele. É o caso especialmente dos livros que são coletâneas de trabalhos de vários autores. Então, nada impede que consultemos um livro apenas em um determinado capítulo. As diretrizes técnicas de referência, contidas na NBR 6023 (2018), da ABNT, ajudarão o pesquisador a registrar adequadamente o uso de um capítulo de livro, deixando claro que não se trata do volume completo.

Sobre as dissertações e teses, é importante mencionar que tradicionalmente podem ser consultadas em formato impresso nas bibliotecas das respectivas universidades ou de seus programas de pós-graduação. No entanto, uma maneira mais prática de localizar e acessar esses trabalhos, resultantes de pesquisas de mestrado e de doutorado, é buscá-las nos *sites* das respectivas instituições e, de um modo mais geral, em grandes repositó-

rios nacionais como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponível em <http://bdttd.ibict.br/vufind/>, ou o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), disponível em <https://bit.ly/3AVwQey>.

Esses e outros trabalhos acadêmicos valorizados como fontes para a fundamentação teórica das pesquisas podem, portanto, se beneficiar de buscas rápidas por meio de ferramentas eletrônicas disponibilizadas pela internet. É o caso também dos *trabalhos completos em anais de eventos*, que são artigos publicados geralmente em *sites* de congressos ou encontros acadêmicos, os quais também deixaram de ser impressos e agora são publicados com muito mais agilidade e rapidez quase exclusivamente em formato eletrônico.

O acesso a fontes digitalmente disponibilizadas pode ser feito, de uma maneira mais geral e menos especializada, através de motores de busca populares como o Google. Entretanto, a pesquisa especializada pode se beneficiar de sites mais específicos como o Google Acadêmico, ferramenta existente desde o ano de 2004. O Google Acadêmico possibilita a pesquisa de artigos em revistas científicas, livros, dissertações, teses e outros documentos científicos. Além do Google Acadêmico, a pesquisa científica pode ser beneficiada pela busca no Portal de Periódicos da CAPES (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>), onde é possível encontrar uma variedade de repositórios de trabalhos científicos nas diversas áreas do conhecimento, inclusive na área de Letras.

O fato é que, hoje em dia, a pesquisa não mais depende do manuseio de livros e outras fontes impressas. Ela pode ser feita de forma rápida e eficiente através da busca em repositórios eletrônicos. É preciso se apropriar desses recursos para tornar a atividade de pesquisa cada vez mais ágil e eficiente. Há uma grande diversidade de fontes disponíveis, não sendo mais possível alegar a indisponibilidade de livros ou outros recursos impressos.

Dessa forma, podemos afirmar que a pesquisa mudou, nesse aspecto, e mudou para melhor. As fontes de informação, os autores, os seus escritos, estão mais perto de nós. É necessário apenas desenvolver a habilidade de

buscá-los e usá-los do modo mais produtivo possível, não esquecendo de sempre referenciar adequadamente as fontes das informações utilizadas, a fim de evitar o plágio. Simplificadamente, o plágio consiste na apropriação indevida das ideias ou das palavras de outrem, sem lhe dar os devidos créditos. Os estudos sobre o assunto exemplificam diferentes tipos de plágio, a exemplo do plágio literal, do plágio mosaico, do plágio de fontes e até do autoplágio, noção que causa polêmica a depender da área (KROSKOCZ, 2015).

A prática de plágio não é bem-vista na academia e pode ter consequências legais e acadêmicas. Espera-se que ao longo de sua trajetória acadêmica e do desenvolvimento dos letramentos acadêmicos os estudantes sejam capazes de produzir textos acadêmicos autorais, ainda que os textos acadêmicos, de modo geral, sejam por natureza intertextuais. Uma forma de evitar o plágio até mesmo involuntário é, além de referenciar as fontes utilizadas no trabalho, organizar os textos lidos e as citações em gêneros como o fichamento e o resumo, que auxiliam na organização e separação entre o nosso discurso do discurso do outro.

4. O REGISTRO E RELATO DA PESQUISA

Como estamos propondo, a pesquisa é um processo que envolve diferentes etapas. Inicialmente, o pesquisador lida com o **planejamento**, expresso por meio de um resumo ou de um projeto de pesquisa. Em seguida, passa à **execução** da pesquisa propriamente dita, quando vai buscar os fundamentos teóricos do estudo em diferentes fontes e paralelamente coleta e analisa os dados pertinentes, de acordo com o tipo de pesquisa. Finalmente, a terceira etapa do ciclo da pesquisa é o **registro** escrito do estudo no gênero acadêmico adequado.

Nessa etapa do ciclo da atividade de pesquisa, o conceito de gênero acadêmico assume mais uma vez um papel de grande relevância, considerando que ele permite uma visão bem mais clara de como se organizam as atividades no âmbito da produção científica nas diversas áreas disciplinares. Para que possamos nos entender melhor, vamos primeiramente definir o que estamos tratando aqui como gêneros de registro da pesquisa. Por regis-

tro entendemos todos os gêneros que de uma forma ou de outra se prestam a documentar por escrito a pesquisa em andamento (resultados parciais) ou já concluída, especialmente para fins de comprovação junto a órgãos financiadores ou para cumprimento de exigências acadêmicas no respectivo curso. Nesse sentido, destacamos os gêneros **relatório, resumo, resumo expandido, artigo científico, monografia, Trabalho de Conclusão de Curso, dissertação e tese.**

Os trabalhos de pesquisa conduzidos na relação com um órgão de fomento (Iniciação Científica no Ensino Médio ou na graduação, por exemplo), uma instituição de ensino ou, mais especificamente, como requisito para a conclusão de cursos de graduação ou pós-graduação, passam do **registro da pesquisa** para o seu **relato** em um âmbito mais institucional (jornadas de iniciação científica, bancas examinadoras de conclusão de curso). Distinguimos essa etapa em relação ao evento da publicação do trabalho, uma vez que se trata de uma ação de alcance restrito do ponto de vista da audiência. Além disso, os gêneros de relato da pesquisa científica são pelo menos parcialmente distintos daqueles destinados à publicação: **relatórios** são tipicamente restritos. **Dissertações** e **teses** são postas, em um segundo momento, à disposição do público em geral, mas tipicamente não são vistas como formas de publicação e provavelmente são pouco lidas como tais. Isso se explica, principalmente, por sua extensão, linguagem e organização, visto que se trata de textos longos, organizados em capítulos que utilizam uma linguagem mais formal e muitas citações, deixando a leitura mais densa em comparação a de um capítulo de livro e até mesmo de um artigo científico, os quais apresentam, nesse sentido, um alcance maior.

Notemos ainda que o momento de **relato** integra de forma bastante clara a escrita e a oralidade acadêmicas. Nos programas de iniciação científica, o **relatório final** e o **resumo** são seguidos da elaboração de uma **apresentação de slides** e sua respectiva **comunicação oral** para avaliadores e um público normalmente restrito. Trata-se de uma oralidade regrada, dirigida pela lógica do trabalho escrito e com fortes restrições do tempo de realização.

5. OS GÊNEROS ACADÊMICOS PARA PUBLICAÇÃO DO TRABALHO DE PESQUISA

Para além do registro propriamente dito, a publicação em si é a etapa em que os resultados da pesquisa são dados a conhecer a um público mais amplo que o próprio orientador, os participantes da banca examinadora e outras categorias de avaliadores ligados à instituição em que se desenvolve o estudo. Dito de uma maneira mais ampla, a publicação é o modo pelo qual o pesquisador presta contas à sociedade a respeito do conhecimento adquirido, visto que a pesquisa, de uma forma ou de outra, muitas vezes envolve algum tipo de recurso público para a sua realização. Neste tópico, alguns gêneros já mencionados quanto à ação de **registro** são novamente referidos, agora no contexto da publicação.

5.1. Gêneros escritos para publicação da pesquisa

Entre os gêneros de maior visibilidade e prestigiados para publicação podemos referir o **trabalho completo em anais de eventos** (terminologia do Currículo Lattes para artigos resultantes de trabalhos apresentados oralmente em eventos), o **capítulo de livro**, o **livro** autoral completo e o **artigo científico**.

Os **anais de eventos científicos** oferecem ao pesquisador iniciante, como é o caso do estudante de graduação, uma possibilidade real e relativamente mais acessível de publicação de suas pesquisas. Em alguns casos, a participação nesse tipo de publicação nem chega a ser opcional. É o que acontece com os estudantes bolsistas ou voluntários de projetos de Iniciação Científica (IC). Faz parte da finalização de seus projetos, para que possam obter seus certificados, a publicação nos anais de eventos geralmente chamados de *jornadas de iniciação científica*, que são eventos institucionais, promovidos pela própria Universidade que desenvolve o programa de IC.

Dependendo das regras estabelecidas pelos eventos, os estudantes podem ter publicada a sua pesquisa na forma de um **resumo** simples, de um **resumo expandido** ou de um **trabalho completo** (artigo). O trabalho completo é a forma de publicação em anais mais prestigiada, mais extensa e, portanto, mais detalhada. Na área de Letras, uma vez que o trabalho

proposto por meio de um resumo, no ato da inscrição, tenha sido aprovado e posteriormente apresentado no evento como comunicação oral ou em sessão de pôsteres, o autor tem espaço garantido para a publicação do trabalho completo nos respectivos anais. Portanto, esta é uma maneira bastante acessível que o estudante de graduação tem para se iniciar no mundo da publicação científica.

A publicação de **capítulos de livro** é outra forma muito valorizada de inserção na comunidade discursiva em áreas como a de Letras. Pode ser uma maneira bastante acessível de publicação quando o estudante se insere no grupo de pesquisa de um de seus professores, quer como bolsista de algum projeto, quer como voluntário. Na área de Letras, muitas publicações são organizadas como coletâneas de contribuições de diversos autores, da mesma universidade ou, o que é mais comum, de universidades diferentes, em que os autores também podem estar em diversos níveis na carreira acadêmica, desde professores doutores até estudantes de graduação.

O capítulo de livro tem, muitas vezes, uma organização bastante semelhante ao artigo científico, com um desenho estrutural que envolve introdução, metodologia, fundamentação teórica, análise de dados com os respectivos resultados e considerações finais ou conclusão. Mas também pode ser que o capítulo tenha um formato mais tipicamente ensaístico, ou seja, que faça uma discussão mais teórica para debater algum aspecto de interesse para a área e defender um ponto de vista próprio. Ou o capítulo de livro pode trazer o relato de uma experiência de ensino, uma experiência de estágio docente, entre outras possibilidades. Com isso, conclui-se que o capítulo de livro na verdade não é um gênero, mas uma espécie de formato ou suporte para diferentes gêneros acadêmicos dentro do suporte maior que é o próprio livro.

Chegamos agora a um dos formatos mais prestigiados de publicação da pesquisa científica na área de Letras, ao lado do artigo científico. O **livro completo**, de um, dois ou mais autores, pode alcançar uma significativa repercussão na área, pois em relação ao artigo tem a vantagem de ser mais facilmente divulgado e de obter, assim, maior circulação. Apesar de o artigo estar normalmente disponível *online*, não é hábito do público em geral ler

textos nesse gênero, que acaba ficando bastante restrito a uma audiência mais especializada. Já o livro desfruta de maior tradição como objeto de leitura, e de algum modo talvez muitas pessoas ainda prefiram ler no papel e não na tela do computador ou do *smartphone*.

Uma opção do pesquisador, portanto, ao concluir sua pesquisa, é publicar os resultados na forma de um livro. Do ponto de vista do gênero, o livro seria, nesse caso, o suporte para o polissêmico gênero *monografia*. Aliás, dependendo do nível de ensino em que foi realizada a pesquisa científica, o livro pode ser resultado da adaptação de uma *dissertação* ou de uma *tese*, ambos gêneros que também se caracterizam como monografias.

Finalmente, o **artigo**. Aqui está o gênero mais prestigiado para publicação do trabalho científico, na área de Linguística e Literatura (Letras). Um estudante de graduação pode desenvolver um artigo para publicação em periódico científico como resultado de pesquisas feitas a partir de disciplinas do curso ou a partir do relatório parcial ou final de um projeto de iniciação científica, entre outras possibilidades. Uma boa ideia para o graduando publicar um artigo é buscar uma revista científica específica para estudantes de graduação. Elas existem e algumas estão bastante consolidadas como publicações no meio acadêmico. Um exemplo, ligado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é a revista *Ao Pé da Letra*, criada em 1998 com os objetivos de

- (i) estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras,
- (ii) legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeira e
- (iii) divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

Outra forma de acesso à maioria das revistas para publicação de artigos, para o graduando, é a coautoria com um professor, em geral o seu orientador na respectiva pesquisa. Com a participação do orientador, o artigo tem um leque maior de opções para publicação, uma vez que a maioria das revistas não aceita publicar trabalhos em que não conste um professor doutor como um dos autores.

5.2. Gêneros orais para divulgação da pesquisa

Destaquemos, outra vez, que embora se enfatize bastante a escrita como veículo da produção científica, há também um lugar a ser reconhecido para a fala. Fala e escrita se alternam como modalidades de uso da linguagem acadêmica e como formas de interagir no contexto da pesquisa e de sua divulgação. Consideramos em seguida alguns gêneros em que isso acontece, destacando que a divulgação da pesquisa científica também ocorre em espaços hierarquizados. Isso quer dizer que nem todos os gêneros estão disponíveis para todos os pesquisadores. Os espaços são mais amplos dependendo de fatores como titulação acadêmica e prestígio na área disciplinar.

Começando por aqueles que estão mais próximos da realidade do estudante da educação básica e do graduando, vejamos a **apresentação de pôster acadêmico**. Como dissemos, a escrita é inseparável da fala aqui. Primeiramente, o estudante-pesquisador elabora por escrito o pôster (também chamado de *banner*) contendo uma síntese de sua pesquisa. Ao apresentar o trabalho em um evento científico, utiliza a escrita como apoio, mas a apresentação é essencialmente um gênero oral. O pesquisador terá a oportunidade, durante a sessão de pôsteres, de explicar em que consistiu o seu trabalho, ouvir comentários e sugestões e responder a perguntas do público. Hoje é possível encontrar também exemplos da realização de sessões virtuais (remotas) de apresentação de pôsteres. Na verdade, em decorrência da pandemia de Covid-19, desde 2020 se tornou comum a realização de eventos científicos completamente virtuais.

Na **comunicação oral**, também acessível, em alguns eventos, ao estudante de graduação, o cenário é diferente. Agora, ao contrário dos salões em que acontecem as sessões de pôsteres como eventos coletivos, o pesquisador estará em uma sala fechada e ali haverá uma sucessão de apresentações breves, às vezes de 10 minutos, em que o autor exibirá sua pesquisa diante dos colegas apresentadores e do público interessado. Nos eventos virtuais, a metodologia não muda significativamente, a não ser nos casos em que é solicitada a gravação prévia de um vídeo da apresentação e apenas o debate com o público se dá em tempo real. O apoio escrito, nesse caso, é geralmente uma apresentação de *slides* que, entretanto, não deverá simplesmente ser

lida e sim funcionar como base para a apresentação oral do pesquisador. Nesse formato de apresentação do trabalho científico, é muito importante planejar bem a quantidade de *slides* e a inclusão das informações relevantes dentro do tempo disponível. No entanto, dependendo do porte do evento acadêmico, as comunicações orais estarão disponíveis apenas para mestrandos, mestres, doutorandos e doutores.

Em um nível decididamente fora do alcance do estudante de graduação (na verdade, dos estudantes de qualquer nível) estão a **palestra** e a **conferência** em eventos científicos como congressos, encontros, simpósios e semanas de Letras. Como formas de divulgação da pesquisa científica, a palestra e a conferência têm o potencial de alcançar um público maior, uma vez que costumam ser realizadas em auditórios, sem nenhuma programação paralela, no caso da conferência. A palestra pode ocorrer em mesas redondas e, assim, podem ser simultâneas a uma, duas ou três outras palestras que ficam à escolha do público, dependendo do porte do evento. O palestrante e o conferencista costumam ser convidados pela organização do evento, razão por que esses lugares de fala são mais restritos a pesquisadores experientes e de prestígio reconhecido na área.

PARA CONCLUIR

O objetivo deste capítulo foi delinear um panorama dos formatos e gêneros em que se dá a elaboração do trabalho acadêmico, como ponto de chegada de um cuidadoso percurso de investigação científica. Uma observação que surge dessa discussão é que a produção científica é uma atividade regulada, organizada e hierarquizada, além de ser mediada por gêneros. Dependendo do contexto em que se faz a pesquisa, a regulação pode ser atribuição da própria Universidade, que por sua vez obedece à normatização dos órgãos oficiais e financiadores da pesquisa. Noutros contextos, encontraremos as normas estabelecidas pelos eventos científicos e pelos programas de pós-graduação, entre outras possibilidades. É a partir desse intrincado sistema de normas que se definem os lugares (e, portanto, os gêneros) disponíveis para a inserção do estudante de graduação na comunidade acadêmica, quer nas atividades diárias do seu curso, quer na produção científica mais ampla. Entender como funciona tudo isso ajuda a abrir caminhos para uma

participação bem-sucedida na comunidade discursiva que tem como porta de entrada a Universidade e o fazer científico.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação — referências — elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.
- BARTHOLOMAE, David. Inventing the university. In: ROSE, M. (Ed.). **When a writer can't write**: studies in writer's block and others composing process problems. New York: Guilford Press, 1985. p. 273-285.
- BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. Recife: Pipa Comunicação; Campina Grande: EDUFCG, 2021.
- GILTROW, Janet. Meta-genre. In: COE, Richard; LINGARD, Lorelei; TESLENKO, Tatiana (ed.). **The rhetoric and ideology of genre**. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 2002. p. 187-205.
- HOFFNAGEL, Judith C. Gêneros discursivos e a universidade. In: HOFFNAGEL, Judith C. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010. p. 273-282.
- JOHNS, Ann. **Text, role, and context**: developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- KROKOSCZ, Marcelo. **Outras palavras sobre autoria e plágio**. São Paulo: Atlas, 2015.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

A CONSTRUÇÃO DE RESUMOS ACADÊMICOS: configurações retóricas no contexto da iniciação científica

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos alguns dados e reflexões resultantes da pesquisa ‘A escrita de resumos no quadro dos letramentos acadêmicos de estudantes de graduação’, resultante do estágio pós-doutoral; e do estudo realizado no âmbito da chamada UNIVERSAL— MCTI/CNPq N° 28/2018, cujo foco foi a investigação de exemplares de resumos, enquanto elementos pertencentes a uma cadeia de gêneros acadêmicos, observando a condução, distribuição e organização das informações como elemento indicador do letramento acadêmico dos estudantes de graduação. Esta última pesquisa foi de cunho bibliográfico e descritivo/analítico, sendo o corpus constituído por 90 (noventa) exemplares de resumos, sendo 10 (dez) de cada grande área do conhecimento.

Abordar a temática na escrita acadêmica, e mais especificamente do resumo acadêmico, se dá pela necessidade de a Universidade lançar um olhar científico, reflexivo e autoavaliativo sobre as práticas de escrita realizadas no seu contexto, bem como pelos inúmeros relatos ouvidos de que os estudantes estarem a cada dia com mais ‘dificuldades’ na escrita ‘adequada’ de alguns gêneros.

No contexto acadêmico, os gêneros que não são comuns na vida escolar no âmbito da Educação Básica são demandados, tais como, a escrita de artigos científicos, resumos, resenhas, produção de banners para apresentações em eventos acadêmicos, relatórios, fichamento, entre outros. Para Bezerra

(2020, p, 20), “trata-se de práticas complexas que envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos cognitivos e socioculturais”.

Neste texto, à luz dos estudos de letramento e de teorias de gênero aplicadas à escrita acadêmica, analisamos exemplares de resumos acadêmicos, observando sua configuração retórica como um dos elementos indicadores dos letramentos acadêmicos de estudantes de graduação. Os achados aqui apresentados sugerem certa flexibilidade tanto da parte dos alunos, como também dos participantes experimentados da comunidade discursiva em lidar com as convenções que regem a construção do resumo acadêmico.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: além da introdução, apresentamos um tópico com a base teórica que norteou o estudo, e mais dois tópicos: percurso metodológico e discussão dos dados. E por fim, as considerações finais e as referências.

1. GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTOS ACADÊMICOS

A concepção de gênero com a qual trabalhamos está em consonância com a discussão feita por Swales (1990, p. 58), para quem o gênero “consiste em uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos”. Nessa definição, o autor atribui forte centralidade aos propósitos comunicativos, entendidos como “a razão fundamental” que, em última instância, “molda a estrutura esquemática do discurso e tanto influencia como restringe escolhas de conteúdo e estilo”. Além desse impacto dos propósitos comunicativos sobre a escrita do texto, o autor assinala que eles também são “o critério privilegiado” responsável por manter a relação necessária entre o gênero e uma “ação retórica comparável” (SWALES, 1990: 58).

Assim, coerentemente com as concepções de letramentos e de gênero aqui defendidas, aspectos mais linguísticos e estruturais não têm finalidades em si mesmos, mas são tomados como aspectos funcionais sinalizados pela organização do texto. Os movimentos retóricos, particularmente, são estratégias utilizadas pelo escritor para atingir determinados objetivos,

além de evidenciar o atendimento às expectativas da comunidade discursiva. Swales (2004: 228) alerta que, embora os movimentos retóricos muitas vezes sejam sinalizados linguisticamente (por exemplo, usar o termo “objetivo” ou formas do verbo “objetivar” para indicar os objetivos do trabalho).

Não é possível, portanto, reduzir os movimentos retóricos a unidades gramaticais, como oração, período ou parágrafo. Dessa forma e reiterando a importância dos propósitos comunicativos e do contexto, Bawarshi e Reiff (2013: 110) defendem que por meio dos gêneros são criadas relações entre os enunciados, à medida que acontecem as interações sociais e comunicativas. E os gêneros, estando relacionados entre si, adquirem sentido nestas interações.

Neste capítulo a discussão sobre a escrita em contextos acadêmicos e letramentos acadêmicos será norteada pelos estudos de Lea e Street (2006), Bezerra (2012 e 2015) e Melo e Bezerra (2021). Conforme Lea e Street (2006), as perspectivas de apropriação da escrita e das práticas de letramentos do estudante em contextos acadêmicos são concebidas em três modelos, os quais podem ou não estar sobrepostos: (1) modelo de habilidades de estudo, (2) modelo de socialização acadêmica e (3) modelo de letramentos acadêmicos.

Brevemente caracterizando os modelos, o primeiro deles concebe a escrita e o letramento como habilidade focada no âmbito individual e cognitivo dos estudantes, sem considerar as possibilidades de interação por meio de gêneros em esferas comunicativas definidas; digamos que seria algo universal e impessoal, considerando a escrita como uma habilidade técnica e que as possíveis dificuldades seriam, principalmente, na esfera gramatical/ortográfica.

Já o segundo modelo, conforme Lea e Street (2006: 02), relaciona os gêneros a determinados temas e disciplinas, ou seja, se o aluno ‘aprender’ modos de falar e escrever em contextos acadêmicos, estará apto a sempre reproduzir tais modos em quaisquer circunstâncias. A escrita é, pois, concebida como um meio transparente de representação, com o foco em tentar ‘colocar na cabeça’ dos estudantes a cultura da academia, tida como supostamente homogênea.

O terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, é bem mais abrangente e podemos dizer que elementos do primeiro e do segundo modelos estão contidos nele. Este último modelo tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade. O aspecto que caracteriza bem o modelo letramentos acadêmicos é a natureza epistemológica e os processos sociais que envolvem as práticas de escrita na universidade, ainda nesta abordagem se considera fortemente a situação comunicativa em que os sujeitos se encontram e as relações institucionais e de poder específicas da esfera acadêmica. Nesta proposta de pesquisa estamos alinhadas ao terceiro modelo descrito por Lea e Street (2006).

Conforme Melo e Bezerra (2021: 20),

As práticas de letramento das quais os estudantes são chamados a participar desde a graduação universitária são diversificadas e complexas, marcadas pela exigência de atender simultaneamente a convenções e a expectativas de “novidade”, no dizer de Berkenkotter e Huckin (1995). No quadro mais amplo dos letramentos acadêmicos, a escrita de resumos de trabalhos científicos se realiza em uma relação dinâmica entre a produção de textos com suas convenções linguísticas e discursivas e a inserção em uma comunidade discursiva com suas normas explícitas ou tácitas para a admissão de novos participantes.

Dessa forma, na perspectiva dos autores e alinhada ao foco deste texto, as práticas letradas no contexto da Universidade envolvem aspectos complexos e variados, como o conhecimento das normas e valores aceitos pelos membros da comunidade acadêmica e a noção do equilíbrio entre inovação e tradição no que se refere à estrutura e funcionamento dos gêneros.

Na perspectiva de Motta-Roth (2013), o termo letramento acadêmico é utilizado “para designar um processo pertinente ao contexto de ensino e pesquisa na universidade, envolvendo a aprendizagem do modo de pensar, atuar e se comunicar em situações de produção de conhecimento científico em áreas específicas” (MOTTA-ROTH, 2013: 142). Verificamos que a autora apresenta uma definição bem objetiva para o termo, e alerta para os aspectos contextuais que evoluem as práticas letradas. Assim, em dado conjunto de práticas de letramentos, é necessário considerar as diversas compreensões dos processos sociais em que os propósitos comunicativos surgem e

consequentemente indicam o gênero ou gêneros que melhor se adéquam à situação comunicativa de determinada comunidade discursiva.

Alinhados à perspectiva presente Motta-Roth (2013), Bezerra e Lêdo (2018: 204) explicam de forma detalhada que “os letramentos acadêmicos se constituirão, por assim dizer, como sinônimo de letramentos em gêneros próprios do ambiente universitário”.

Ainda sobre as práticas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos, Bezerra (2012: 257) sintetiza:

[...] as práticas de escrita e leitura mais problemáticas, algumas das quais postas em relevo neste estudo, evidenciam a necessidade de um novo olhar, por parte dos professores da graduação e pós-graduação, sobre o processo de letramentos acadêmicos dos estudantes. Nesse processo e nessas práticas, a noção de gêneros acadêmicos continua ocupando lugar central e assim deveria ser encarada no ambiente universitário.

Nesse sentido, pretendemos neste capítulo colaborar com a construção do ‘novo olhar’ sobre a escrita de textos na universidade, buscando as interações e interfaces necessárias entre os aspectos de organização textual-linguístico-retórica.

2. METODOLOGIA

Neste texto investigamos como os graduandos agem retoricamente quando produzem resumos acadêmicos, a partir das análises da condução e da distribuição das informações dos exemplares analisados. Os textos foram produzidos por alunos de graduação, que realizaram pesquisa de Iniciação Científica numa Universidade Pública do Nordeste. O corpus é constituído por 30 exemplares de resumos acadêmicos, publicados nos Anais do Simpósio de Iniciação Científica.

Alinhados à ideia de Bezerra (2012, 2015), iremos, a partir das evidências discutidas nas análises, verificar como a condução e organização da informação dos textos componentes do *corpus*. Pretendemos, assim, por meio da análise do *corpus* selecionado descrever como se dá a condução, organização e distribuição da informação nos textos constituintes do *corpus*, ten-

do como parâmetro de análise o modelo CARS, proposto por Swales (1990) e também aplicado nas pesquisas de Biasi-Rodrigues (1998 e 2009), Araújo (1999) e Melo e Bezerra (2021).

Para organização do corpus, usando a seguinte codificação: R (seguida da numeração do resumo e as iniciais da área do conhecimento em que o resumo acadêmico está inserido. Vejamos um exemplo: R23/LET/LIT, neste caso temos o resumo de número 23, da área de Letras — Literatura.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Organizamos nossa análise em um tópico que denominamos de análise textual. A seguir apresentamos os dados encontrados a partir dos exemplares de resumos acadêmicos constituintes do corpus analisado.

3.1 Análise Textual

Para realização da análise dos exemplares de resumos, tivemos como principal marco norteador o modelo CARS, proposto por Swales (1990) e os postulados de Biasi-Rodrigues (1998). A partir dos autores mencionados, analisamos as estratégias retóricas usadas pelos autores dos textos constituintes do corpus.

A seguir apresentamos o esquema retórico encontrado por Biasi-Rodrigues (1998). Para chegar a este esquema, a autora analisou, em sua tese de doutoramento, 134 resumos de dissertações, conforme figura 01.

Unidade retórica 1 - Apresentação da pesquisa	
Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	e/ou
Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	e/ou
Subunidade 2 - Apresentando a(s) hipótese(s)	
Unidade retórica 2 - Contextualização da pesquisa	
Subunidade 1 - Indicando área(s) de conhecimento	e/ou
Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores	e/ou
Subunidade 3 - Apresentando um problema	
Unidade retórica 3 - Apresentação da metodologia	
Subunidade 1A - Descrevendo procedimentos gerais	e/ou
Subunidade 1B - Relacionando variáveis/fatores de controle	e/ou
Subunidade 2 - Citando/descrevendo o(s) método(s)	
Unidade retórica 4 - Sumarização dos resultados	
Subunidade 1A - Apresentando fato(s)/achado(s)	e/ou
Subunidade 1B - Comentando evidência(s)	
Unidade retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa	
Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões)	e/ou
Subunidade 1B - Relacionando hipótese(s) a resultado(s)	e/ou
Subunidade 2 - Oferecendo/apontando contribuição(ões)	e/ou
Subunidade 3 - Fazendo recomendação(ões)/sugestão(ões)	

Figura 01: Esquema retórico presente em Biasi-Rodrigues (1998)
 Fonte: Biasi-Rodrigues (1998)

A seguir trazemos algumas reflexões e recortes dos exemplares analisados para ilustrar os achados no corpus analisado.

As análises constataram que 100% dos resumos analisados apresentam a **Unidade retórica 1 – Apresentando a pesquisa**. Tal unidade é responsável por apresentar a pesquisa, seja introduzindo o tópico principal que norteia a pesquisa (80%) ou indicando seus objetivos (73,33%), como exposto no exemplo a seguir. Podemos verificar, no trecho abaixo, que a pistas le-

xicais “tem como tema” e “objetiva” marcam a natureza da unidade retórica anteriormente mencionada:

EXEMPLO 01

[R8/CH/SOC – *Esta pesquisa tem como tema, trajetórias profissionais e ensino superior e objetiva analisar as características gerais da trajetória profissional de egressas e egressos do curso de Pedagogia do Campus Heróis do Jenipapo.*]

Entretanto, nem sempre as pistas lexicais são claras, necessitando de outros recursos interpretativos para identificação do propósito comunicativo. Nesses casos, a interpretação do bloco textual analisado, bem como as premissas de Biasi-Rodrigues (1998) sobre o modelo adaptado de Swales (1990), nos conduziram às evidências das nossas análises. Como na porção textual a seguir:

EXEMPLO 02

[R4/CH/FIL – *O trabalho O Trágico E A Filosofia: Do Passado Grego À Contemporaneidade e Conceito De Liberdade Em Sartre: Aspectos Da Liberdade Na Literatura trabalha o conceito de liberdade como necessidade da atualidade pela reflexão filosófica acerca da liberdade, fornecendo visão da abrangência que uma concepção de ser livre pode alcançar, tanto conceitos como campos de saber. Pensar a liberdade inclui abordar contexto histórico, pois há uma inter-relação clara entre concepções e contextos histórico-sociais que se influenciam mutuamente, fazendo necessária a abordagem a partir da concepção dos antigos, seguindo fio condutor até a contemporaneidade.*]

Neste trecho de um resumo da grande área de Ciências Humanas, é perceptível a ausência de pistas lexicais que comprovem a qual unidade retórica pertence. No entanto, percebemos que o autor inicia o resumo, no primeiro período, explicando a temática central de maneira “trabalha o conceito de liberdade como necessidade”, indicando o seu objetivo. Embora o fragmento denote uma exposição do autor sobre o tema, o objetivo possivelmente foi indicar qual a sua motivação em realizar a pesquisa. No segundo período, ele já nos aponta quais pontos serão tratadas ao longo da pesquisa, demonstrando, assim, o tópico principal que fundamentará seu trabalho.

Importante destacar que, diferente do modelo proposto por Biasi-Rodrigues (1998), os resumos analisados neste estudo apresentaram uma terceira subunidade retórica, intitulada *Justificando a Pesquisa*, presente em 13,33% dos resumos. Esta unidade pode ser descrita com o bloco textual responsável pelas motivações que guiaram os trabalhos realizados, como exposto no exemplo a seguir:

EXEMPLO 03

[R23/LET/LIT – *A pesquisa se justificou, primeiramente, por se tratar de um projeto de investigação científica (PIBIC- CNPq) aprovado e orientado pela professora Dra. Margareth Torres Alencar Costa, ao qual a temática se faz presente e que também será utilizada para a monografia de conclusão de curso, ademais de muitas outras publicações, aceita pelas autoras deste trabalho de pesquisa científica PIBIC, ao se vincularem a este projeto.*]

Ao contextualizarem a pesquisa, na **Unidade Retórica 2**, nossas amostras constataram que apenas 26,66% dos autores optaram pela escolha de indicarem as áreas de conhecimento/teorias que fundamentariam seus trabalhos.

Em contrapartida, a **Unidade Retórica 3 – Apresentando a Metodologia** foi a segunda mais presente nos exemplares de resumos acadêmicos analisados, sendo identificada em 70% do corpus. Vejamos um trecho em que tal estratégia está explícita:

EXEMPLO 04

[R5/CH/GEO – *Para isso foi necessário conhecer os instrumentos públicos de planejamento e os projetos dedicados à geração de energia eólica no território do Piauí; identificar os agentes envolvidos (Grupos empresariais) com a instalação dos empreendimentos destinados à geração de energia eólica no Piauí; compreendendo a distribuição geográfica de tais empreendimentos de geração de energia e sua aplicação no que se refere às dinâmicas produtivas consideradas estratégicas para a modernização do território. Para alcançar o objetivo da pesquisa e atingir as metas propostas, a metodologia utilizada foi realização da pesquisa bibliográfica sobre as forças atuantes na expansão geográfica do capi-*

talismo, foram analisadas obras de autores como Harvey (2003,2005). A pesquisa documental e jornalística foi destinada ao levantamento sobre a capacidade de geração eólica através de dados ANEEL e do Governo do Estado do Piauí e sobre as instalações das empresas de capital privado com investimentos em complexos eólicos como a Ômega Energia no norte do estado e a Casas dos Ventos no sudoeste piauiense,].

Uma segunda subunidade não descrita no esquema retórico proposto por Biasi-Rodrigues (1998) se apresentou em nosso corpus. Denominamos esta unidade como *Apresentando/Detailhando o corpus*, ela se manifestou em 16,66% dos resumos analisados, como mostra o exemplo abaixo. No trecho percebemos que o autor detalha a quantidade de memes que formarão o corpus do seu trabalho:

EXEMPLO 05

[R30/LET/LING – *Ao longo da análise do corpus constituído por 20 memes*]

A Unidade Retórica 4 – Sumarizando os Resultados foi identificada em 46,66% dos resumos analisados, nos quais 40% optaram por descrever os resultados de forma ampla. No entanto, 6,66% escolheram apresentar os resultados parciais ou expectativas de resultados, como no exemplo mostrado abaixo. No trecho transcrito, percebemos que o autor utiliza o termo “espera-se” para indicar suas expectativas com o trabalho realizado, subunidade esta, que não estava prevista no modelo biasiano.

EXEMPLO 06

[R25/LET/LIT – *Com a realização deste estudo, espera-se que ele reforce seu valor para o pesquisador uma vez que pesquisar é fundamental e indispensável para seu desenvolvimento pessoal e profissional*]

Em relação à **Unidade Retórica 5**, apenas 33,3% dos autores dos resumos acadêmicos indicaram que o trabalho estava concluído. Destes, 20% apresentaram suas conclusões finalizando o resumo, 10,33% ofereceram contribuições de suas pesquisas e 3,33% fizeram recomendações ou sugestões em seus trabalhos.

Vejamos esta manifestação no trecho de um exemplar em que a Unidade 5 manifesta-se:

EXEMPLO 05

[R15/ENG/MEC – Podemos concluir a partir dos estudos realizados que grande parte das indústrias cerâmicas do Piauí, mesmo com os significativos avanços da última década ainda se realiza com significativos impactos ambientais e com perdas consideráveis durante o processo produtivo,

Diante das discussões e análises feitas anteriormente, apresentamos o esquema retórico a seguir. A construção da organização retórica exposta no quadro 1 é fruto da análise dos 30 resumos acadêmicos que compuseram o corpus deste trabalho:

Unidade retórica 1 – Apresentação da pesquisa	
Subunidade 1 – Expondo o tópico principal	e/ou
Subunidade 1 – Apresentando o(s) objetivo(s)	e/ou
Subunidade 3 – Justificando a pesquisa	
Unidade retórica 2 – Contextualização da pesquisa	
Subunidade 1 – Indicando áreas do conhecimento	e/ou
Subunidade 2 – Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores	e/ou
Subunidade 3 – Apresentando um problema	
Unidade retórica 3 – Apresentação da metodologia	
Subunidade 1 – Descrevendo procedimentos gerais	e/ou
Subunidade 2 – Citando/Descrevendo o(s) método(s)	e/ou
Subunidade 3 – Apresentando/detalhando o corpus/os sujeitos	
Unidade retórica 4 – Sumarização dos resultados	
Subunidade 1 – Apresentando fato(s) achado(s)	e/ou
Subunidade 2 – Comentando evidências	
Unidade retórica 5 – Conclusões da pesquisa	
Subunidade 1 – Apresentando conclusões	e/ou
Subunidade 2 – Oferecendo/apontando contribuições	

Quadro 1 – Organização retórica de resumos de pesquisas IC

Fonte: elaboração própria

Ao compararmos a figura 01, que traz o esquema retórico construído a partir dos dados presentes em Biasi-Rodrigues (1998), com o quadro 01, acima, constatamos que algumas subunidades retóricas não apareceram no corpus composto por resumos acadêmicos e IC, bem como unidades não identificadas na análise dos resumos de dissertação, realizada por Biasi-Rodrigues, neste estudo se manifestaram: as subunidades *Justificando a pesquisa e Apresentando/detalhando o corpus/os sujeitos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui empreendidas evidenciam diferenças significativas na estruturação retórica dos exemplares de resumos acadêmicos analisados, considerando os aspectos contextuais um dos requisitos comunicativos é que o resumo contenha as informações principais do texto que o gerou, ou seja, dados contidos nos relatórios parciais e finais da pesquisa de IC. De forma que o possível leitor tenha uma visão sintética de todo o trabalho e de sua estrutura, uma vez que o texto gerador do resumo não o acompanhará.

Conforme verificamos em nossos dados, em relação aos aspectos retóricos e textuais, os resumos acadêmicos mostraram uma organização retórica parcialmente diferente do previsto pelo modelo apresentado por Biasi-Rodrigues (1998), que foi uma dos norteadores das categorias de análise deste estudo. Mais especificamente, a diferença consistiu em duas subunidades retóricas recorrentes nos textos e não descritas no modelo utilizado, assim como em quatro subunidades que constam no modelo e não se confirmaram nos textos.

Destacamos, porém, que a aceitação dos resumos acadêmicos realizados no contexto da Iniciação Científica na graduação por membros mais experientes da cultura disciplinar acadêmica — os orientadores — nos evidencia que os textos foram bem-sucedidos dos propósitos comunicativos esperados do gênero, mesmo diante de eventual descumprimento de convenções formais. As diferenças também reforçam e confirmam o aspecto teórico da flexibilidade e da relativa plasticidade dos gêneros, considerando

as diferentes subáreas das graduações dos autores, bem como as práticas de letramento específicas em que estavam escrevendo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. D. Uma análise da organização discursiva de resumos na área de educação. **Revista do GELNE** (UFC), Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 26-30, 1999.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.
- BEZERRA, B. G.; LEDO, A. C. O. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Escrita na universidade**: panoramas e desafios na América Latina. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018, v. 1, p. 173-205.
- BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) — Centro de Comunicação e Expressão, UFSC, Florianópolis, 1998.
- BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva na comunidade acadêmica. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 49-75.
- BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B. ARAÚJO, J.C. Análise de gênero na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B; ARAÚJO, J.C; SOUSA, S.C.T. **Gêneros textuais e comunidade discursiva**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- OLIVEIRA, J. H. P. de. **Análise de gênero em contextos específicos**: organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) — Recife, PPCL/Unicap, 2017.
- SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, J. M. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 2004.

ESCREVER E REVISAR: reflexões sobre a prática da revisão no ensino e na aprendizagem de escrita

Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes (UECE)

INICIANDO A CONVERSA

Em todas as oportunidades que tenho para tratar sobre escrita acadêmica, costumo iniciar a fala com uma pergunta simples: *você sabe escrever textos acadêmicos?* A resposta quase nunca é positiva e vem, apesar disso, carregada de estigmas. Há os que dizem que sabem “mais ou menos” e há os que afirmam não saber mesmo, porque é muito difícil e envolvem uma série de justificativas. A verdade é que ainda estamos aprendendo e estaremos sempre, e essa constatação parece ser um tanto decepcionante para os estudantes que chegam às oficinas e às *lives* em busca de “dicas” para escrever melhor ou, mesmo, os que imaginam que sairão do evento com novas habilidades completamente novas.

Assim como eu já falei para tantos estudantes que buscam aprender a escrever academicamente, escrevo aqui: não é ao final deste texto ou, mesmo, desta obra que você se tornará um escritor proficiente. A escrita é muito maior. Aprendê-la, então... Veja: estamos sempre aprendendo e melhorando. O primeiro texto que escrevi para o LPT Acadêmico, com certeza não será como este. Nem melhor nem pior. Diferente, com certeza. Porque as exigências são diferentes; eu sou outra autora — com novos conhecimentos, novos pensamentos, por exemplo —; os organizadores têm outras exigências. São outros tempos.

Neste texto, são apresentadas algumas reflexões sobre a atividade de escrita e sobre formas de ensiná-la e aprendê-la. A principal perspectiva

teórico-metodológica que orienta essas discussões é a Teoria Dialógica do Discurso, que tem em Bakhtin e no Círculo seus principais autores. Um fundamento dessa teoria é que se chama *dialogismo*, que, entre outros sentidos possíveis, é o princípio básico do dizer e do agir das pessoas. Isso porque, uma vez que somos seres essencialmente sociais, não podemos viver senão em sociedade. Relacionamo-nos com os outros em casa, no trabalho, nos relacionamentos, na escola, na faculdade e até com nós mesmos. Em tudo, em todos os lugares, lidamos com o olhar do outro, mesmo que esse outro não esteja materializado, não exista efetivamente como uma entidade real no mundo ou que seja você mesmo em outro momento. Quem nunca anotou um lembrete no celular que atire a primeira pedra! Ao acionar um lembrete, o eu de agora interage com o eu de alguns instantes que provavelmente não vai se lembrar de algo importante; por isso, eu lembro agora. Talvez pareça um pouco futurista demais, mas estamos completamente imersos nessa realidade. Conosco. Com os outros.

É impossível não estar em sociedade. Até quando não queremos. Em 2020, por exemplo, entramos na pandemia da Covid-19 com a qual ainda estamos aprendendo a lidar, em pleno 2022. Fomos mostrados que, nas atitudes mais cotidianas, até manter a própria saúde é um ato social. Não é tão eficaz se somente uma pessoa usar máscara; todas devem usar. A vacina, estratégia de imunização coletiva que salva vidas há anos, só terá sua eficácia ótima se a grande maioria da população a tomar. Não é o que fazemos apenas por nós. É como nos constituímos, o que fazemos também pelos outros.

Na vida e na escrita, não é diferente. Escrever é atividade social, porque está diretamente relacionada ao outro. Escrevemos para alguém, mesmo que seja para nós mesmos daqui a alguns instantes. Lemos o que alguém escreveu para nós, mesmo que não diretamente. O enunciado é, portanto, bilateral, pois parte de alguém em direção a alguém (BAKHTIN, 2011). É nisso que o ensino de escrita deve se basear, porque a aprendizagem é processo que se realiza em comunidade, não individualmente.

Neste texto, são discutidas algumas questões a esse respeito. Na segunda seção, tratamos sobre a escrita, sua compreensão enquanto processo

constituído por etapas e sobre seu caráter essencialmente social. Na terceira seção, discutimos a revisão como etapa da escrita que permite efetivamente a adequação do texto ao projeto de dizer. Em seguida, na quarta seção, apresentamos algumas ideias sobre o ensino e a aprendizagem de escrita envolvendo a revisão. Concluimos — por agora — na quinta seção, trazendo algumas perspectivas futuras para essas discussões, sem esgotar possibilidades, porque aprender a escrever na universidade é atividade muito complexa para encerrar em uma *live* ou em um texto. Vamos lá?

1. E A ESCRITA, QUE ESTÁ POR TODOS OS LADOS?

Vamos imaginar esta situação: você está encerrando uma disciplina e, como avaliação final, o professor solicita um artigo científico sobre tema previamente orientado. Você faz as pesquisas, planeja seu texto, escreve, faz a última revisão, envia ao seu professor a aguarda o retorno, com a nota. Essa prática, comum ao ambiente acadêmico, é, muitas vezes, motivo de apreensão e de receio por parte dos estudantes. No entanto, o que há de tão difícil nessa atividade? O que pode acontecer de errado?

É preciso considerar, antes de tudo, que estar na universidade, especialmente quando se é neófito, ou recém-chegado, não é simples. Na verdade, entrar na universidade é desafiador por muitos motivos. É um novo ambiente, com novas pessoas, novos aprendizados... É necessário pensar e desenvolver novas formas de aprender. De forma particular, a escrita se mostra como um desafio no ensino superior, e há várias razões que podem contribuir para isso. Primeiramente, destaque-se que, como afirmam Viera e Faraco (2019: 7), “nem sempre a experiência escolar no ensino básico favorece — como seria desejável — o domínio maduro do escrever”. Essa constatação envolve muitas nuances que precisam ser tratadas. Vamos conversar sobre elas?

Inicialmente, é preciso discutir sobre o que se considera “o domínio maduro do escrever”. Para isso, peço que o leitor reflita sobre sua própria escrita e sobre o quanto a considera (ou não) proficiente. Talvez você tenha se perguntando sobre o que é uma leitura proficiente ou, ainda, tenha con-

siderado que é, sim, proficiente em algumas áreas de escrita e que em outras não é tão *expert* assim. E isso é natural. Na verdade, escrever é uma atividade **situada**, isto é, relaciona-se com o contexto em que a atividade ocorre.

Muitas vezes, fala-se que os jovens, especialmente os adolescentes, não gostam de escrever, que não sabem escrever ou, mesmo, que não escrevem cotidianamente. No entanto, é preciso considerar que talvez nunca tenha se escrito tanto como se escreve hoje. Isso porque, há não muito tempo, a escrita era realizada, principalmente, nos domínios da escola. Hoje, todos escrevemos em diversos contextos: uma mensagem de *WhatsApp* para um familiar, uma legenda para uma foto no Instagram e até um texto no *Facebook*. Parece que os artefatos digitais e, especificamente, as redes sociais ampliaram — e muito! — as possibilidades de interação pela escrita.

Um dos aspectos que é preciso ter em mente é que a escrita é processo, constituído por etapas. Em geral, os autores tratam de planejamento, escrita de primeira versão, revisão e escrita de versão final. Para ilustrar, tomemos como exemplo a situação que apresentamos no início deste tópico: a escrita de um trabalho para avaliação em uma disciplina. Antes de entregar seu trabalho, você definiu um tema dentro das possibilidades postas pelo professor, fez leituras e outros tipos de pesquisa para basear seu texto, escreveu uma primeira versão, ajustou e leu novamente até enviá-la para o professor. Mesmo sem perceber a sistematização do processo, você realizou etapas para a escrita do seu trabalho. Especialmente em textos mais longos, como um artigo, essas etapas são importantes para construir o seu *projeto de dizer*. A escrita é a forma como você o realiza.

Não é incomum ouvir de estudantes escritores que não gostam de ler seus textos, que preferem enviá-los sem revisão e aguardar a avaliação do professor. Por que isso? Embora não tenhamos meios ou dados suficientes para afirmar, parece-nos haver um certo receio de errar e — parece que pior ainda — de registrar esse erro. Ora, ninguém gosta de errar; ninguém gosta de ter de refazer o que já foi feito. No entanto, isso é necessário, pois o processo de escrita não se encerra quando você entrega seu texto para outra pessoa. Na verdade, se desconsideradas as questões práticas — de tempo e

de prazo, por exemplo —, ele não se encerra. As modificações no seu texto serão tantas quantas as vezes em que se retornar ao texto.

É nesse sentido que a revisão se constitui como uma etapa decisiva para o sucesso da escrita enquanto realização do projeto de dizer. É sobre ela que conversamos a seguir.

2. UM OLHAR PARA A REVISÃO

Embora seja uma etapa muito importante do processo de escrita, a revisão parece ser, muitas vezes, ignorada por escritores, especialmente os neófitos. Ela acontece sempre, mas de forma sistematizada e consciente. É importante destacar que, por revisão, não tratamos somente dos aspectos relacionados à adequação de linguagem. Embora a revisão tenha como um objetivo a correção linguística, ela não é o único aspecto observado. Questões de conteúdo, correção conceitual, adequação ao contexto social mais imediato, por exemplo, são alguns aspectos importantes a serem observados nesta etapa. Assim, não discutimos aqui a revisão em contexto necessariamente profissional.

Não foram poucas as vezes em que ouvi de estudantes que não tinham o hábito de revisar seus próprios textos e que esperavam que os professores fizessem isso. Nesse ponto, é importante fazer algumas distinções. Se entendemos a revisão como a etapa do processo de escrita que confere ao texto um melhor acabamento e que concretiza as possibilidades de realização do projeto de dizer (MORAIS, 2016), é preciso que, para além de um leitor externo, o próprio escritor revise seu texto. São Martins e Araújo (2012) que diferem as perspectivas pelas quais se pode realizar uma revisão: do revisor-autor — quando se trata da revisão realizada pelo próprio escritor — ou do revisor-leitor — quando falamos da revisão por um leitor externo.

Revisar o próprio texto é importante porque somente o escritor conhece integralmente o projeto de dizer. Não menos importante é a leitura e a revisão por parte de um leitor externo ao processo de posição, com uma visão extraposta ao texto e à escrita. É Bakhtin (2011, p.21) que trata dessa

posição extraposta, a que chama *excedente de visão*, compreendendo os lugares dos sujeitos como únicos no mundo.

[...] em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, *sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver*: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, e sua expressão —, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, *são acessíveis a mim e inacessíveis a ele*. (Grifos nossos)

Enquanto sujeitos únicos no mundo, nunca estamos completos. É sempre pela interação com o outro que nos completamos em diversos contextos: no trabalho, na faculdade, com amigos, nos relacionamentos... São os outros que acessam partes de nós que nós não acessamos. Em uma conversa presencial, por exemplo, conseguimos ver nossas mãos, nossos dedos, nossas pernas, nossos pés, em alguns casos, até partes do cabelo, por exemplo; mas não conseguimos ver o próprio rosto ou as costas. São partes de mim a que não tenho acesso e que o outro tem. O mesmo acontece com a escrita. Muitas vezes — sempre, talvez — estamos tão envolvidos com o próprio processo que não conseguimos ver problemas no nosso próprio texto. Muitas vezes, é preciso estar em uma posição externa para acessar essas questões, para dar um melhor acabamento ao texto. É como Saramago traz n’*O conto da ilha desconhecida*: “é preciso sair da ilha para ver a ilha”.

Sair da ilha é uma tarefa que exige planejamento, e é a revisão que nos permite essa viagem de forma mais profunda. Quando revisor-autor, é possível “sair da ilha” afastando-se um pouco do texto, quando possível. Ao terminar de escrever, guardá-lo por alguns (poucos) dias antes de revisá-lo pode ser um exercício interessante para dar um melhor acabamento ao texto. Já o revisor-leitor, que já está fora da ilha, pode e deve atuar na revisão do texto do colega como um colaborador, nunca como um crítico ferrenho. É importante lembrar que estamos externos à ilha do outro, mas é ele que está externo à nossa própria ilha.

As formas de realização, os caminhos percorridos podem mudar, mesmo se o projeto de dizer permanecer o mesmo. É na interação com o outro, na discussão e na aprendizagem conjunta — síncrona ou assíncrona — que

podemos efetivamente fazer um texto mais bem acabado. A escrita tem a tendência de ser um processo solitário e de nos colocar nesse lugar. Cabe a nós não deixar que esse processo seja solitário, pois é apenas por meio da discussão e do desenvolvimento conjunto de ideias que a escrita se desenvolve. Aprende quem escreve e aprende quem revisa.

Já que estamos falando sobre aprendizagem, vamos conversar sobre esse processo?

3. ESCRITA, ENSINO E APRENDIZAGEM

Aprender a escrever na universidade é natural e esperado, mas não são poucos os alunos que precisam ainda resolver problemas que se arrastam desde a educação básica para, assim, conseguir atender às demandas da educação superior. Não é produtivo que se busquem culpados ou, mesmo, que o aluno se encontre sozinho para resolver suas demandas. Se o problema está aqui e agora, é aqui e agora que devemos resolvê-lo. A partir do momento em que o aluno se encontra na universidade, é a comunidade acadêmica a responsável por resolver seu problema de aprendizagem pensando em atividades e realizando iniciativas que permitam que a aprendizagem seja efetiva e produtiva.

Entendendo a universidade como um verdadeiro celeiro de produção de conhecimento, é natural que a escrita seja uma constante nesse ambiente. Afinal, ela não só registra e relata conteúdos e conhecimentos, mas efetivamente os constrói, porque a escrita incide sobre o próprio pensamento. É o que Carlino (2017, p. 33) chama de *potencial epistêmico da escrita*, considerando que essa atividade “estimula a análise crítica sobre o próprio saber, pois permite manter a concentração em algumas ideias”. Tanto o processo de escrita em si demanda que conheçamos sobre *o que* estamos escrevendo quanto a atividade de revisar nos permite avaliar *como* estamos escrevendo.

Pelo movimento de buscar novas formas de dizer sobre algum conhecimento, de buscar formas de adequá-lo ao leitor e de discutir o escrito com outras pessoas que aprendo também sobre o que escrevo. É como se preparar para ministrar uma aula: é sempre enriquecedor não só para os estudan-

tes, mas também para o professor, pois reorganizar as formas de dizer o conhecimento, compartilhá-lo com outras pessoas exige, em alguma medida, reconfigurá-lo.

Em contexto acadêmicos, é nas próprias disciplinas que o estudante pode vivenciar a atividade de escrita de forma efetivamente produtiva. Para Carlino (2017: 27), “[...] a leitura e a escrita demandadas no ensino superior são aprendidas na situação de enfrentar as práticas de produção discursiva e consulta de textos específicos de cada disciplina, e de acordo com a possibilidade de receber orientação e apoio por parte de quem domina o conteúdo e participa dessas práticas de leitura e escrita”.

Na verdade, muitos dos problemas que desenvolvemos na escrita se estende desde a educação básica e perduram na educação superior. Isso porque, na escola, desde o ensino fundamental, os estudantes aprendem a escrever, geralmente nas aulas de Língua Portuguesa, com vistas a uma avaliação externa. É a redação do Exame Nacional do Ensino Médio que, para além de uma política de avaliação, passa a se constituir como uma política de ensino. Isso porque, em grande parte das escolas, especialmente no ensino médio, é a redação estilo ENEM que passa a orientar as atividades didático-pedagógicas, e os alunos, em sua maioria, se tornam proficientes nesse gênero especificamente, mas não na escrita de forma geral. Por isso, um estudante que atua como influenciador digital e escreve resenhas sobre os “recebidos” com certa frequência não necessariamente terá o mesmo domínio para escrever na escola.

Da mesma forma, o estudante que acabou de passar pelos exames de ingresso no ensino superior pode não ter a proficiência em escrita desejada para a universidade, como afirmam Vieira e Faraco (2019: 7). E é nesse novo contexto — da universidade — que os desafios se apresentam. No primeiro semestre, o estranhamento natural a um novo ambiente de convivência dá lugar à apreensão diante das atividades que precisam ser realizadas. Fichamentos, resumos, artigos e resenhas são, muitas vezes, gêneros sobre os quais os estudantes não têm conhecimento. É na própria universidade que a maioria irá aprender.

Isso tem implicações diretas nas práticas de escrita desenvolvidas na academia. Se, por um lado, não se consegue chegar ao domínio maduro do escrever na escola, no ensino superior, as práticas de escrita e de leitura estão direta e intrinsecamente ligadas à experiência universitária. Parece, dessa forma, que a demanda é mais complexa do que as possibilidades efetivas de atendê-la. Escreve-se para obter nota em uma disciplina; para inscrever-se em grupos e em projetos de pesquisa e para prestar contas às agências de fomento; para participar de eventos acadêmicos e para fazer uma publicação. Todas as atividades acadêmicas envolvem, em algum grau, a escrita. E como se aprende, efetivamente, a escrever?

Primeiramente, é preciso compreender que não basta estar na universidade para aprender a escrever. É necessário que se oportunize a participação em práticas efetivas de ensino de escrita dentro das disciplinas. Isso porque são os membros mais experientes em práticas efetivas de interação pela escrita que poderão atuar como mediadores da aprendizagem de escrita. A esse respeito, Carlino (2013: 360) utiliza uma metáfora de David Russell a respeito da aprendizagem flexível de acordo com o contexto. O autor americano diz que aprender a jogar beisebol pode tornar o jogador ágil e habilidoso nesse esporte, mas não é o suficiente para que ele aprenda as regras do basquete ou do hóquei. Assim, vivenciar os contextos e as práticas efetivas de escrita são aspectos fundamentais para aprender a escrever.

Em segundo lugar, a escrita é atividade processual e que, como tal, exige planejamento. Especialmente em contexto acadêmico, lidamos com prazos, precisamos dividir o tempo entre outras atividades acadêmicas ou não, e atendemos a demandas de diversas naturezas. Planejar a escrita, para além de planejar o texto em si — atividade importante e necessária para ter um bom texto — é organizar o tempo de que se dispõe para dedicar-se a ela, incluindo todas as atividades necessárias ao processo, como leituras e pesquisas.

Por fim, não permitir que a escrita seja um processo é importante para que tenhamos sempre à mão um olhar externo, que nos leva para outras ilhas e que, de pouco em pouco, nos dá uma visão um tanto mais ampla da nossa própria ilha. É a revisão, seja a nossa, seja a do outro, que nos dá um

olhar mais além e mais amplo sobre o nosso texto, sobre a nossa atividade de escrita. A revisão do texto passa, necessariamente, pela discussão de outros aspectos, como leituras que não conhecemos — e que podem ser uma grata surpresa —, ideias com as quais não somos familiarizados — mas podemos ser, se julgarmos que há o que agregar — e pelo conhecimento novo a partir do olhar do outro, exterior a nós.

Se entendemos que a escrita não deve ser um processo solitário, não menos importante é destacar que o ensino e a aprendizagem são processos para cujo sucesso envolve diversos agentes. Na universidade, não é só o estudante que deve aprender por si nem só o professor deve lidar sozinho com a responsabilidade de “fazer” os alunos aprenderem. É no esforço conjunto entre estudantes, professores, colegas e instituição que reside a efetiva frutífera possibilidade de aprendizado.

4 PRÓXIMOS PERCURSOS

Que escrever é atividade complexa que exige diversas habilidades, todos sabemos. Em alguns contextos, ela é mais fácil; em outros exige um pouco mais de reflexão. Com certeza você já precisou enviar uma mensagem delicada para alguém e se deparou às voltas sem saber como dizer ou que palavras usar. Não seria melhor mandar um áudio? Um emoji deixaria mais amigável? A verdade é que a forma como você escolhe interagir com o outro é a forma possível dentro do seu julgamento, até porque não há manual de instruções para muitas situações da vida. Para outras, até há, mas talvez não sejam tão efetivos quando utilizados como única fonte de aprendizado.

Desde a escola, não são poucas as vezes que nos deparamos às voltas com a escrita de uma redação, de um trabalho. No vestibular, no ENEM, a redação é o que vai impulsionar a nota. Na universidade, é a escrita que orienta muitas atividades e que está, inegavelmente, em quase todas as atividades e práticas de estudo, de pesquisa e de trabalho. Não há como não aprender. Ainda assim, ela parece sempre ser uma atividade difícil e tensa, mas não precisa nem deve ser assim.

As reflexões que trazemos neste texto apontam possibilidades ensino e de aprendizagem de escrita, considerando-a, principalmente, como processo, que demanda planejamento e trabalho coletivo. Ninguém aprende sozinho. Na verdade, com uma comunidade, temos maiores possibilidades de desenvolver a proficiência em escrita e aprender novas formas de escrever. No entanto, isso não é trabalho somente de aluno ou apenas do professor, pois todos os agentes e a instituição como um todo precisam atuar nesse sentido, pois é nela, enquanto celeiro de produção de conhecimento, que se pode vivenciar efetivamente as práticas acadêmicas.

As discussões que trazemos sobre escrita, revisão e ensino e aprendizagem de escrita não têm o objetivo de esgotar possibilidades, mas de registrar potencialidades. Escrever não é habilidade que se aprende em virtude de engessamentos ou de modelos pré-concebidos sobre o que deve ou não englobar. É pela interação, pela discussão e pela expansão das ilhas que podemos, cada vez mais, ensinar e aprender.

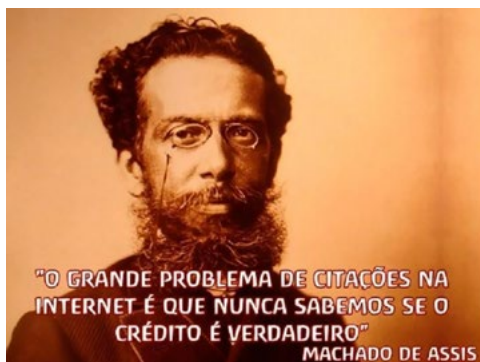
REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. RMIE, v. 18, n. 57, [s.l], 2013, p. 355-381.
- CARLINO, P. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MORAIS, E. F. C. L. *Revisão textual e ensino de escrita: a exotopia e a responsividade na refação de redações escolares*. 2016. 168 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) — Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016.
- VIERA, F. E.; FARACO, C. E. *Escrever na universidade: fundamentos*. São Paulo: Parábola, 2019.

“DE ONDE VOCÊ TIROU ESSA CITAÇÃO?” plágio acadêmico para iniciantes e iniciados

Sidney Silva Martins (UFLA/LPT/CTF/UFPI)

PARA INÍCIO DE CONVERSA



Na internet, é comum nos depararmos com supostas citações de pessoas influentes. A fórmula é bastante parecida: uma citação com um pensamento alguma coisa notável, uma assinatura e uma imagem de alguém bastante conhecido do meio artístico, literário, político. O que muitos de nós que acessamos a internet com certa frequência já percebemos é que não se pode confiar cegamente nesse tipo de postagem. Isso porque nem sempre a citação corresponde ao autor ou autora creditados. Na verdade, tais figuras são usadas para dar credibilidade àquele pensamento e, consequentemente, à própria postagem. Não deixa de ser uma estratégia para angariar *likes* e compartilhamentos.

Aliás, essa situação já é tão amplamente conhecida que tem sido ironizada em memes como os apresentados acima. Toda essa situação nos coloca em contato com o conceito de autoria como ele vem sendo encarado no nosso mundo hoje. Muitas vezes compartilhamos textos nas nossas redes sociais sem nos preocuparmos com sua autoria e, por conseguinte, sem nos

preocuparmos em atribuir os devidos créditos aos seus autores, com a falsa sensação de que aquele texto, uma vez lançado na internet, não pertence a mais ninguém em particular, mas a *todo mundo*. Por outro lado, como se vê nas estratégias discursivas de citações falsas, referidas acima, a figura do autor é reanimada para dar autoridade aos pensamentos veiculados por nossas postagens. Desse modo, em síntese, temos convenientemente nos esquecido da figura do autor, embora todos tenhamos conhecimento da sua existência.

É na seara da violação ao direito autoral que este trabalho se insere. Fruto de uma comunicação realizada no Workshop de Escrita Acadêmica (2021), organizado pelo Laboratório de Leitura e Produção Textual (do Colégio Técnico de Floriano/UFPI), este trabalho (pensado em forma de diálogo com o leitor) tem como objetivo tratar do plágio na academia. Para tanto, nas seções seguintes, discutiremos sobre o que é plágio; conheceremos as diversas situações que configuram essa prática no contexto acadêmico; refletiremos sobre os motivos que levam as pessoas a cometê-la; conheceremos alguns aspectos básicos do trabalho acadêmico, de modo que nos resguardemos do plágio nas nossas práticas universitárias; e, por fim, alertaremos sobre o que *não* é plágio (porque, sim, nem tudo é plágio!). Ao final, ainda apresentaremos a bibliografia que serviu de base para este texto comentada.

Com essas discussões, esperamos poder contribuir com o percurso formativo de cada leitor e leitora, o qual, em relação ao plágio acadêmico, esperamos possa se estender para além da leitura deste texto.

1. AFINAL, O QUE É PLÁGIO?



O plágio, assim como outros tantos temas sociais — especialmente aqueles que, como ele, guardam alguma polêmica —, tem uma história lon-

ga e interessante, que perpassa o desenvolvimento da produção do conhecimento humano e da noção de propriedade e autoria. No entanto, tendo em vista os objetivos deste diálogo, não faremos nenhuma grande incursão dentro da história do conceito.

Basta-nos saber que o plágio é “o uso ou a reprodução desautorizada de obras alheias (livros, músicas, imagens etc.)” (KROKOCZS, 2012: 9). Tendo em vista essa definição, o plágio pode se fazer presente nos mais variados campos de atividade humana, sejam eles artísticos, comerciais ou intelectuais. Neste diálogo, no entanto, vamos tratar do plágio que atenta sobre a produção intelectual desenvolvida dentro da universidade, especificamente.

Não obstante, é importante perceber como, nos meios artísticos e comerciais, a reprodução parece ser tema ainda mais espinhoso do que no meio intelectual (ou acadêmico). Isso porque nas artes se busca originalidade e no comércio, o lucro. A reprodução, portanto, não condiz com esses fins: quem só reproduz não é original e quem vende seu produto ou serviço não pretende compartilhar seus ganhos com “copiadores”. Por sua vez, na academia, a reprodução é inerente ao objetivo de fazermos avançar o conhecimento e a própria ciência. Afinal, não faz sentido nenhum querermos reinventar a roda.

Mas, isso não quer dizer que toda reprodução é aceitável e, inclusive, benéfica para o desenvolvimento do conhecimento e da ciência. Há aquele tipo de reprodução que não faz avançar o conhecimento, pelo contrário, o faz estacionar, andar em círculos — atitude de “reinventar a roda”, isto é, não produzir nada de novo — e, conseqüentemente, nos faz regredir quanto a uma prática científica mais ética e responsável. É sobre esse tipo de reprodução que vamos tratar aqui; uma reprodução que é danosa para a produção do conhecimento na academia.

Para além disso, é importante sabermos, já de início, que o plágio é considerado crime pela legislação brasileira. Isso quem diz é a Constituição Federação (BRASIL, 1988), em seu artigo 5º, parágrafo XXVII, no qual é garantido o direito de propriedade, de modo que quem atentar contra esse direito estará cometendo um crime. Não obstante, a lei brasileira que versa

especificamente sobre o crime de plágio é a 9.610/1998 — Lei de Direitos Autorais (BRASIL, 1998), segundo a qual, em seu artigo 108, o plágio é classificado como a violação de direitos autorais sobre criações tangíveis e intangíveis. É importante frisar que esta lei não resguarda ideias, mas somente produções publicadas ou divulgadas (COSTA, 2019: 5). Sendo assim, a carta magna considera a propriedade intelectual um direito básico do brasileiro, e tal direito é resguardado por uma lei específica, que legisla sobre os direitos da autoria.

Ademais, sendo crime, a prática de plágio pode ser penalizada. De acordo com o artigo 184 do Código Penal brasileiro (BRASIL, 1940), esse crime pode levar o plagiário a cumprir pena de 3 meses a 5 anos, ou pagar multa. No entanto, em relação ao plágio acadêmico, vê-se que as punições costumam estar associadas à perda de títulos e/ou cargos, de acordo com os regulamentos praticados em cada instituição de ensino superior.

Tendo em vista que o plágio é um crime passível de punição na forma da lei, precisamos nos resguardar das práticas que configuram plágio. Na seção seguinte, nos dedicamos a apresentar essas práticas.

2. O PLÁGIO É VÁRIO: UMA TIPOLOGIA DO PLÁGIO

Muitos acadêmicos não têm conhecimento de que as práticas de plágio podem ser diversas e, portanto, passíveis de categorização. Poderíamos mesmo dizer que a palavra “plágio” é um substantivo coletivo, pois agrega em si uma série de práticas que atentam contra o direito de autoria.

Abaixo, trazemos uma tipologia proposta por Krokocz (2012), baseada nas orientações praticadas pelas melhores universidades do mundo, para categorizar as diferentes práticas de plágio no âmbito educacional. Vejamos os tipos e suas caracterizações.

TIPO	CARACTERIZAÇÃO
Plágio direto (word-for-word)	Diz respeito ao plágio que é cópia literal do original (“copia e cola”). Pode ser provocado por uma atitude consciente do plagiário ou pela falta de conhecimento das regras que orientam a citação <i>direta</i> em trabalhos acadêmicos.

Plágio indireto	Diz respeito ao plágio que é uma reprodução não literal, uma paráfrase do original. Também neste caso, o plagiário pode ter agido de má-fé ou, ainda, por puro desconhecimento das regras que orientam a citação <i>indireta</i> em trabalhos acadêmicos. Segundo Krokoczs, subdivide-se em: <i>Paráfrase sem atribuição de crédito</i> – o plagiário reformula o texto original, mas não referencia a obra; <i>Elaboração de mosaico</i> – o plagiário junta trechos de fontes diversas, isto é, faz uma “colcha de retalhos” de várias fontes; <i>Uso inadequado de chavões</i> – o plagiário usa um termo criado por um autor, mas não atribui crédito (a atribuição de crédito é necessária quando o termo ainda não é popularizado na área de estudo).
Plágio de fontes (reprodução de citações)	Diz respeito ao plágio que reproduz citações de um outro trabalho. Nesse caso, o problema está no modo como as citações são obtidas. O plagiário toma “atalhos de pesquisas”, isto é, não consulta os dados do texto primário e, muito provavelmente, se apropria da interpretação e argumentação feitas sobre eles num texto secundário. Aqui, deve-se destacar o uso do <i>apud</i> , que só é recomendável em situações em que não é possível acessar o texto original (primário).
Plágio consentido (conluio)	Diz respeito ao plágio em que há acordo (conluio) entre autor e plagiário. Segundo Krokoczs, pode acontecer em duas situações: <i>Conluio entre colaboradores</i> – quando o autor repassa um trabalho velho e o plagiário usa-o como sendo novo; e <i>Conluio comercial</i> – quando o autor (uma empresa, por exemplo) comercializa um trabalho novo e o plagiário usa-o como sendo de sua autoria.
Autoplágio	Diz respeito ao plágio em que o autor é o seu próprio plagiário. Isso acontece quando ele usa partes de seus trabalhos antigos em novos trabalhos, mas não atribui créditos, seguindo o que orienta a normalização do trabalho acadêmico. Ou, ainda, quando usa um trabalho antigo (em sua totalidade) como sendo novo.

Quadro 1. Baseado em Krokoczs (2012). No seu livro, o autor ainda apresenta exemplos ilustrativos de cada uma dessas modalidades de plágio. Vale a leitura!

Depois de termos conhecido as diversas práticas que configuram plágio acadêmico, dedicamos uma seção para refletir sobre os motivos que levam à persistência de atitudes plagiárias dentro da academia.

3. POR QUE SE COMETE PLÁGIO?

Muito tem se discutido sobre o plágio na academia. Ainda assim, vez ou outra, surgem novos casos nos noticiários envolvendo pessoas que ocupam posições privilegiadas no cenário acadêmico, e mesmo político, do país².

² Em junho de 2020, por exemplo, o então Ministro da Educação Carlos Alberto Decotelli foi denunciado por plágio em trechos da sua tese de mestrado. Antes disso, já tinha tido

Diante de tal situação, é salutar nos fazermos o seguinte questionamento: *por que, mesmo sendo prática sabidamente criminosa e, portanto, passível de punição, alguns acadêmicos continuam a cometer plágio?*

Com Krokosz (2012), podemos pensar em alguns fatores que contribuem para as atitudes plagiárias. É prudente, no entanto, deixar claro que discutir esses fatores, de forma alguma, tem como fim justificar tais práticas, mas, pelo contrário, serve ao propósito de buscar compreendê-las e, conseqüentemente, tendo lançado luz sobre o problema, buscar formas de combatê-lo.

Feita essa ressalva, o primeiro fator propício às práticas de plágio que podemos destacar é a própria dinâmica do mundo acadêmico, sintetizada na lógica do “*Publish or perish*” (do inglês, “Publique ou pereça”). A lógica de produtividade do meio acadêmico acaba por levar muitos dos estudantes e pesquisadores a recorrer a outra lógica — a do “copia e cola” — para corresponder às altas demandas e expectativas, principalmente quando muitos desses acadêmicos, iniciantes (mas não só), precisam lidar com outros fatores limitadores para o seu desempenho universitário, alguns deles resultantes de conhecidas lacunas de aprendizagem.

Um exemplo dessas lacunas que se tornam fator propiciador de práticas de plágio na academia é a própria dificuldade de escrita. É sabido que os estudantes brasileiros têm baixa proficiência em escrita. No último Enem (2020), apenas 28, dos mais de 2,7 milhões de candidatos, conseguiram nota máxima em redação, enquanto 87.567 estudantes zeraram a dissertação³. Tendo em vista que o Enem é a principal porta de entrada de milhares de estudantes brasileiros às universidades públicas e particulares do país, esses indicadores dão um panorama preocupante do baixo nível de proficiência com que os alunos ingressam no nível superior.

seu nome envolvido em polêmica por ostentar título de doutor, embora tivesse tido sua tese de doutorado reprovada em universidade argentina. Para lembrar o fato, acesse: <http://glo.bo/3P5GFe9>. Acesso em: 04 jan. 2022.

³ Informações disponíveis em: <http://glo.bo/3aFHKdA>. Acesso em: 04 jan. 2022.

No entanto, é razoável argumentar que as dificuldades de escrita não devam levar todo estudante a se tornar, automaticamente, um plagiário. É nesse sentido que podemos destacar outro fator propiciador de plágio, que também revela lacuna de aprendizagem — o desconhecimento técnico dos acadêmicos no que tange à normalização do trabalho acadêmico. Isso é um problema na medida em que o desconhecimento das regras normativas pode provocar aquelas práticas de plágio desavisadas (apresentadas no quadro da seção anterior). Embora esse tópico seja contemplado nos componentes de Metodologia Científica e afins das universidades, os estudantes parecem não conseguir, mesmo ao final da graduação, ter assimilado algumas das regras mais rotineiras que envolvem a organização do trabalho acadêmico, principalmente aquelas relacionadas diretamente ao plágio, como normatização de referências e de citações.

Essas lacunas de aprendizagem, somadas à lógica de produtividade acadêmica e à recorrente queixa de falta de tempo por parte dos estudantes, encontram o que parece ser a solução para todos os problemas, inclusive os acadêmicos — a facilidade de acesso à informação que, hoje, temos no mundo digital. Diante da dificuldade de escrita, da nebulosa de regras normativas, da falta de tempo e da cobrança, os universitários (de novo, os iniciantes, mas não só), não tomam por mal copiar alguns trechos de sites da internet para compor os seus trabalhos acadêmicos. Isso quando não copiam por completo ou, lamentavelmente, recorrem à clandestinidade da compra de trabalhos feitos. Com efeito, é necessário que atitudes como essas sejam identificadas e desestimuladas nos estudantes, desde os níveis mais primários de formação.

4. ENTÃO, COMO EVITAR O PLÁGIO?

Como discutido acima, o plágio pode ser motivado por diferentes fatores (quem sabe, inclusive, pela somatória de todos eles). Dos quatro motivos apresentados — a saber, lógica da alta produtividade acadêmica, dificuldades de escrita, desconhecimento técnico e falta de tempo —, podemos pensar em soluções para pelo menos alguns deles. Como o primeiro fator de-

pende de mudanças na cultura universitária como um todo, e o último, por sua vez, aponta para questões referentes aos contextos muito individuais de cada estudante, não temos o propósito de nos ocupar deles aqui.

Portanto, esperamos contribuir, ainda que brevemente, com as possíveis dificuldades dos leitores e das leitoras no que diz respeito à escrita acadêmica e às normas técnicas que a regem. Para isso, nosso objetivo com esta seção é apresentar algumas informações básicas a respeito da normatização de referências e citações (diretas e indiretas), além de fazer um breve apontamento sobre a paráfrase.

REFERÊNCIAS

As referências podem vir acompanhadas dos textos, na ficha catalográfica de um livro, por exemplo, ou nas bases de dados científicas. No entanto, quando não disponíveis, é preciso criá-las seguindo as normas vigentes (Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, Vancouver, Chicago, *American Psychological Association* - APA etc.), de acordo com o que se pratica em cada área de estudos. Para ilustrar os elementos essenciais das referências, apresentamos o modelo da ABNT (2018), mais comumente praticado na área dos estudos da linguagem:

SOBRENOME, Nome. Título do livro: subtítulo (se houver). 2. ed. Local: Editora, 2021.

Destacamos que os elementos constantes no exemplo acima podem variar de acordo com o tipo de documento. Por isso, orienta-se sempre ter um guia das normas da ABNT ao alcance para observar as particularidades de cada documento.

CITAÇÕES

Segundo a ABNT (2002), a citação em documentos pode ser apresentada por dois sistemas de chamada diferentes, são eles:

- *Sistema numérico*: apresentação da referência no rodapé da página, no final do texto ou do capítulo;
- *Sistema autor-data*: apresentação, no corpo do texto, do sobrenome do autor e da data de publicação da obra.

Segundo a norma, deve-se adotar apenas um desses sistemas em todo o texto. Destaque-se que, pelos menos na área de Letras, o sistema autor-data é o mais usual.

Além disso, as citações podem ser classificadas em **diretas** e **indiretas**. A citação direta corresponde à cópia do texto original, enquanto a indireta corresponde à sua reformulação (paráfrase). Abaixo estão as regras de apresentação de cada uma delas.

CITAÇÃO DIRETA

Segundo a ABNT (2002), a apresentação da citação direta deve acontecer da seguinte maneira:

Se curta (com até 3 linhas), a citação deve ser inserida no corpo do texto;

Se longa (acima de 3 linhas), a citação deve ser recuada a 4cm da margem esquerda da página; a fonte deve ser menor que a do restante do texto (geralmente, tamanho 10); o espaço entre linhas deve ser simples; e não deve ser feito o uso de aspas.

Além disso, em ambos os casos, a numeração da página deve ser informada. Abaixo, alguns exemplos desse tipo de citação:

Citação direta curta

De acordo com Costa, Costa e Piroutek (2019, p. 107), “O direito ao corpo deve ser compreendido finalisticamente, ou seja, como base de toda a experiência do ser.”

“O direito ao corpo deve ser compreendido finalisticamente, ou seja, como base de toda a experiência do ser.” (COSTA; COSTA; PIROUTEK, 2019, p. 107).

Citação direta longa

Sobre saúde e segurança no trabalho, Lima e Trombeta (2013, p. 256) colocam que:

4 cm → *O grande diferencial para o sucesso de qualquer plano de gestão – no caso específico, a gestão da saúde, ambiente e segurança no trabalho – é, sem dúvida o ser humano. Portanto, ele deve ser sempre valorizado e incentivado em suas ideias e ações; o ser humano deve ser considerado o grande patrimônio do qual uma empresa pode dispor para produzir mais e melhor; afinal, são as pessoas que integram uma empresa que fazem o seu diferencial.*

CITAÇÃO INDIRETA

Diferentemente do caso anterior, a citação indireta não apresenta muitas regras de apresentação. Afinal de contas, trata-se de uma paráfrase, isto é, um texto seu, com as *suas* próprias palavras, mas com as ideias de outra pessoa. Portanto, basta seguir o sistema autor-data e apresentar as referências ao final do trabalho.

Já que boa parte dos estudantes apresenta dificuldades em realizar paráfrases, aqui estão algumas orientações gerais do Massachusetts Institute of Technology (2007 apud KROKOSZCZ, 2012) de como produzi-las, para não correr o risco de plagiar o trabalho alheio:

- Trocar as palavras originais por sinônimos;
- Mudar a estrutura da sentença (por exemplo, invertendo períodos);
- Trocar a voz passiva para a ativa e vice-versa;
- Reduzir frases em alguns parágrafos.

Por fim, destaque-se que, embora a numeração da página não precise ser informada neste tipo de citação, recomenda-se que o faça sempre que possível.

Vejam alguns exemplos de citação indireta:

Para Magalhães (2014), o papel da escola, por meio de seus educadores e professores, é indispensável na formação de cidadãos conscientes aos problemas ambientais, que pode ser feito por meio de discussões dessa abordagem, promover vivências, realizar investigações e buscar conhecimentos que possam utilizar ao longo da vida sobre questões ambientais.

O grupo etário de 15 a 64 anos que concentra a maioria dos trabalhadores economicamente ativos e contribuintes da previdência social será menor em 2060 que o contingente atual (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2019).

Quadro 2. Exemplos retirados de Rover e Mello (2020).

5. MAS, NEM TUDO É PLÁGIO!

Quando tomamos primeiro contato com as discussões sobre plágio, podemos criar uma falsa impressão de que absolutamente tudo pode ser considerado plágio. Quando tomamos conhecimento de uma tipologia como a que vimos acima, então, a situação só tende a se agravar: desenvolvemos verdadeiros bloqueios acadêmicos, principalmente os relacionados à escrita. É por isso que abrimos espaço para esta seção-advertência, neste diálogo.

O mesmo Krokoczs (2012) adverte que o ato de reproduzir, em si, não é plágio. Como vimos, no meio acadêmico, a reprodução é inclusive encorajada. Mas, claro, uma reprodução produtiva e honesta. Afinal, quando nos inserimos numa determinada área do conhecimento, há já um arcabouço teórico sendo construído há décadas ou mesmo milhares de anos. Espera-se que nos apropriemos de parte desse conhecimento para, a partir daí, conseguirmos dar as nossas próprias contribuições. É, portanto, natural na ciência que reproduzamos o texto de outros pesquisadores, para lançarmos novas interpretações sobre ele, confrontá-lo ou, ainda, fazer corroborar nossas próprias ideias. No entanto, em todo o caso, devemos sempre atribuir os créditos devidos. Por isso o problema não está no ato de reproduzir em si, mas em *como* se reproduz.

Ademais, é importante frisar que conhecimento comum, como fatos históricos, fatos cotidianos etc., dispensa referências; seu uso, portanto, não pode ser caracterizado como plágio (Krokoczs, 2012: 94). Essa informação faz coro à advertência desta nossa seção, a de que nem tudo é plágio e que, portanto, não precisamos desenvolver uma atitude policiaisca e neurótica em relação a tudo o que escrevemos em nossas práticas acadêmicas.

BIBLIOGRAFIA (PARA CONSULTA)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação — citações em documentos — apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação — referências — elaboração. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

Sugerimos a consulta a estes documentos. Para quem tem algum vínculo com instituições de nível superior públicas, eles geralmente são disponibilizados gratuitamente no site da biblioteca.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei Nº 2.848/1940. Disponível em: <https://bit.ly/3aGPJHv>. Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Disponível em: <https://bit.ly/3jCmJkS>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.610**, de 19 de fevereiro de 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3PzSLMf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Sugerimos a leitura destas leis para quem precisa de informações mais aprofundadas sobre a definição de plágio na legislação brasileira e suas formas de punição.

COSTA, Renata Ferreira (Org). **UFS na peleja contra o plágio!** São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3AQzTop>. Acesso em: 07 jan. 2022.

Sugerimos a leitura desta cartilha para quem precisa de informações mais acessíveis, objetivas e, ainda assim, confiáveis sobre o tema.

KROKOSZ, Marcelo. **Autoria e Plágio**: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores. São Paulo, 2012.

Sugerimos a leitura deste material para quem precisa de informações mais aprofundadas sobre o tema. Além de muitos dos tópicos levantados neste trabalho, é possível encontrar capítulos dedicados à história do conceito e a exercícios de reflexão sobre o tema.

ROVER, Ardinete; MELLO, Regina Oneda. **Normas da ABNT**: orientações para a produção científica. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3IHSG7a>. Acesso em: 07 jan. 2022.

Sugerimos o uso deste manual por aqueles que ainda precisam se familiarizar com as regras normativas da ABNT. Além de cobrir muitas das normativas da associação, o manual dispõe de links que levam a dezenas de videotutoriais produzidos pelas autoras.

CONSEGUI INGRESSAR EM UMA UNIVERSIDADE E DESCOBRI QUE PRECISO PUBLICAR: por onde começar?

Jancen Sérgio Lima de Oliveira (IDB/PPGEL/CATAPHORA/UFPI)
Láfity dos Santos Alves (IDB/PPGEL/CATAPHORA/UFPI)

INTRODUÇÃO

A pesquisa é o empreendimento basilar da ciência. Uma atividade de pesquisa envolve uma sistematização de métodos científicos cujo propósito é descobrir respostas ou alternativas para problemas que englobam um contexto social, histórico e/ou cultural no qual estamos imersos (TEIXEIRA, 2003). Visto dessa maneira, o fazer científico é algo que vai além de um conhecimento individualizado, já que a ciência se constitui como aquilo que o pesquisador transmite, comunica a outros pesquisadores e à sociedade como um todo. Portanto, a comunicação é o “coração da ciência”, pois é esse processo que dá vida, que movimenta a pesquisa (ZIMAN, 1996; MEADOWS, 1999).

Levando em consideração a ideia de que a comunicação é fator primordial na ciência, uma vez que é a partir dela que trocamos ideias com outros pesquisadores, Figueiredo (1992) defende como propósitos da comunicação científica: primeiro, o encorajamento do pensamento e da ação do pesquisador por meio da troca de conhecimentos com outros pesquisadores; segundo, a promoção contínua do conhecimento, o que possibilita pesquisadores terem acesso às pesquisas desenvolvidas em um dado campo do saber; terceiro, evitar a perda de tempo por parte do pesquisador, pois como ele tem acesso aos trabalhos realizados em diferentes áreas do conhecimento, não irá pesquisar algo que já foi feito, evitando assim a duplicação de trabalhos; quatro, promoção de conhecimentos básicos para o desenvolvimento

de pesquisas em diferentes culturas disciplinares; e quinto, o fornecimento de dados para pesquisas em andamento.

A troca de informações entre os pesquisadores de uma mesma área ou entre pesquisadores de culturas disciplinares diferentes, viabilizada pelo processo de comunicação, possibilita a cooperação e, também, a integração entre eles. É através de seus trabalhos que um pesquisador ganha uma certificação da sua pesquisa dentro da comunidade científica (OLIVEIRA; NORONHA, 2005).

Diante disso, este capítulo tem como propósito central discutir sobre os gêneros que devemos usar quando a nossa pretensão é publicar e qual a importância da publicação na vida de um pesquisador. Partindo disso, refletiremos, também, sobre onde e com quem devemos publicar uma pesquisa. Ao refletirmos sobre essas questões, traremos algumas questões ligadas à questão ética e, também, da importância da cultura disciplinar na vida de um pesquisador.

1. QUAIS GÊNEROS USAR PARA PUBLICAR?

Sempre que escrevemos um texto, seja na universidade ou fora dela, o fazemos procurando atingir algum determinado objetivo. Isto é, se você quiser chamar um amigo para a sua festa de aniversário, provavelmente poderá fazer um “convite”; se quiser ensinar uma pessoa a fazer um determinado alimento, possivelmente fará um texto que remeta às convenções de uma “receita culinária”. Na universidade, nos comunicamos com muitos propósitos, às vezes precisamos relatar os resultados de uma pesquisa para os nossos pares, ou precisamos provar para um professor que lemos um livro; e, às vezes, simplesmente precisamos jogar conversa fora nos corredores. Para cada uma dessas necessidades, existe, no mínimo, um gênero textual para nos permitir agir na sociedade por meio da linguagem.

Quando precisamos relatar os resultados de uma pesquisa para outros pesquisadores da nossa área de pesquisa, alguns gêneros podem ser evocados, tais como um artigo (científico, acadêmico, de pesquisa...) ou um capítulo de livro (livro impresso e/ou *e-book*). Apesar das semelhanças entre es-

tes gêneros, há algumas particularidades que são evidenciadas não somente em aspectos estruturais e conteudísticos, mas também nas práticas de circulação e leitura dos textos. Dependendo da área de pesquisa (Química, Linguística, Matemática...), um ou outro gênero pode ser mais valorizado em detrimento de outros. Por isso, aqui abordaremos, especialmente, sobre o gênero artigo de pesquisa, que é utilizado e valorizado em muitas culturas disciplinares.

Os artigos acadêmicos são publicados em revistas acadêmicas (ou periódicos científicos) e, geralmente, seguem as regras determinadas pelas normas dos periódicos, tais como extensão do texto em termos de laudas ou de caracteres; quantidade máxima de autores; titulação mínima exigida etc. Porém, há princípios básicos que costumam ser vistos com mais frequência em distintas revistas, tais como: sistema de avaliação por pares às cegas e necessidade de originalidade do artigo. A avaliação às cegas feita por pares diz respeito aos artigos serem avaliados anonimamente por outros pesquisadores que não terão acesso aos nomes dos autores. Assim, nem os autores dos artigos possuem informações sobre quem são seus avaliadores, nem estes sabem a quem pertencem os artigos avaliados. Em outras palavras, ao submeter um artigo para uma revista acadêmica, seu texto, que não pode ter sido publicado em nenhum outro periódico, passará por avaliação de pesquisadores com experiência na área que terão que avaliar o artigo sem ter acesso às informações de autoria. Isto serve para garantir uma avaliação justa, visto que os artigos serão avaliados somente pelo seu conteúdo e não por credenciais dos autores.

Há outros gêneros também utilizados para a divulgação de pesquisas, como capítulos de livro, que são publicados por editoras em livros acadêmicos organizados, mas que, geralmente, não precisam passar por avaliação às cegas e nem necessitam possuir uma pesquisa não publicada anteriormente. Os capítulos de livros são, como o nome sugere, publicados em livros (geralmente organizados) e, como não há a necessidade de originalidade, os textos podem ser oriundos de artigos já publicados em revistas ou anais de eventos, desde que seja feita a explicitação em nota de rodapé, informando onde foi publicado originalmente.

No próximo item, veremos algumas das razões para publicarmos nossas pesquisas em revistas e livros e os benefícios que podem ser conquistados com a publicação, tanto durante a produção do texto quanto depois da efetiva disponibilização ao público.

2. POR QUE PUBLICAR?

No mundo acadêmico, a produtividade é medida, de certa forma, pela publicação. Apresentamos, inicialmente, alguns — dos vários — gêneros que podemos utilizar para compartilhar nossas pesquisas com os nossos pares e com o mundo. Agora, explicitaremos alguns dos motivos para as publicações serem tão importantes na comunidade acadêmica.

O sistema acadêmico brasileiro é guiado pelo ditado *Publique ou pereça* (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Diante disso, os pesquisadores, sejam eles graduandos, pós-graduandos ou professores, precisam publicar os resultados de suas pesquisas para conseguir visibilidade. Por exemplo, se você vai concorrer em uma seleção para ingresso em um programa de pós-graduação, provavelmente, passará por uma prova de títulos (também chamada de análise de currículo), que atribuirá uma nota às suas produções intelectuais. Assim, os que possuem poucos títulos, mesmo que possuam notas boas nas demais etapas, podem ficar em uma posição desprivilegiada em relação aos que possuem muitos e até mesmo ficarem fora das vagas ofertadas.

Os discentes de pós-graduação *stricto sensu*, isto é, que cursam mestrado ou doutorado, que passaram em uma classificação dentro do limite de números de bolsas concedidas ao seu programa de pós-graduação, precisam, também, comprovar publicações ao longo do período de vigência de sua bolsa, para garantir que ela não seja suspensa. Os professores envolvidos com iniciação científica, quando precisam conquistar vagas para seus orientandos em programas de IC, são submetidos, além de cumprirem outros requisitos, a uma prova de títulos, para conseguirem uma quantidade de bolsas e vagas para seus alunos nos programas de iniciação científica. Então, as publicações, além de serem importantes para a divulgação dos

resultados de pesquisas acadêmicas, também são instrumentos para a visibilidade e ascensão dos pesquisadores no mundo científico.

Além dos benefícios adquiridos após a efetiva publicação, há também aqueles que são conquistados ainda no processo de elaboração do artigo (ou capítulo de livro etc.), tais como o aprimoramento da escrita. Quando nos dedicamos a relatar, por escrito, os resultados de uma pesquisa para outras pessoas poderem ler, temos o trabalho de escrever e reescrever o texto buscando uma proximidade do que evidenciamos no percurso investigativo com o que conseguimos relatar aos pares. Assim, no processo de escrita e reescrita, podemos aprimorar a nossa capacidade de escrita dentro do que é convencional e esperado na comunidade científica a qual fazemos parte. Não podemos deixar de comentar que há, entre muitos estudantes universitários, o receio em publicar as suas pesquisas por medo de compartilhar a sua escrita com outras pessoas e, por considerarem que “não sabem escrever”, terem medo de serem julgados por seus pares. Uma boa alternativa para vencer esse medo é procurar escrever todos os dias e, aos poucos, mostrar o que escreveu a pessoas próximas, até conseguir que professores experientes na área leiam e deem um *feedback* mais especializado.

A seguir, discutiremos sobre os eventos e oportunidades que ocorrem no cotidiano universitário e que podem deflagrar a produção de artigos de pesquisa.

3. PUBLICAR SOBRE O QUÊ?

Você já sabe quais gêneros usar para publicar e qual a importância das publicações no mundo acadêmico, mas pode estar com dúvidas sobre o que publicar. Bem, um artigo pode surgir de distintas situações, pode ser fruto de uma pesquisa realizada em uma disciplina; resultado de um estudo feito como trabalho de conclusão de curso ou de iniciação científica, ou ainda, ser fruto de uma experiência de campo. Às vezes, nas disciplinas de graduação, e quase sempre nas disciplinas da pós-graduação, somos motivados pelos professores a realizar uma pesquisa buscando utilizar as teorias discutidas ao longo das aulas. Estas pesquisas, se realizadas com seriedade (e não so-

mente para ser aprovado) e com avaliação e *feedback* do docente, podem ser publicadas como artigos em revistas acadêmicas e você pode convidar o seu professor para ajudar na escrita e ser coautor.

Outra situação que pode deflagrar a produção de um artigo é a realização de uma monografia como trabalho de conclusão de curso. Em muitos cursos universitários, é cobrado como um dos requisitos para o término da graduação o que é conhecido como trabalho de conclusão de curso (TCC), que pode ser uma monografia ou outros gêneros, a depender da área. Como uma monografia, geralmente, possui uma extensão muito elevada em relação às suas laudas (entre 30 e 50 laudas), é comum que, após a devida apresentação (ou defesa) e consequente aprovação do trabalho, relatemos os resultados da pesquisa em um artigo para ser publicado em uma revista acadêmica, facilitando, assim, o acesso do público leitor da área ao seu texto, visto que um artigo publicado em um periódico possui um alcance superior a uma monografia depositada na coordenação do curso ou em um repositório institucional.

Caso você tenha participado de algum programa de iniciação científica, como o PIBIC, ICV ou PIBIC-EM, provavelmente realizou, por um ano, uma pesquisa dentro de uma linha de estudo importante para a sua área e deve ter relatado os resultados deste estudo em um relatório de iniciação científica. Este relatório, já que, muitas vezes, não é publicado enquanto relatório, pode ser aprimorado e adaptado para a produção de um artigo. Neste caso, você pode conversar com o seu orientador para juntos realizarem a produção do artigo.

Se você ainda não foi incentivado a realizar uma pesquisa em nenhuma disciplina da graduação, ainda não fez o seu TCC e também ainda não teve a oportunidade de participar de um programa de iniciação científica, você também pode fazer um artigo relatando e analisando alguma experiência que fez no seu campo de trabalho. Desta forma, experiências em estágios, em aulas ou equivalentes podem desencadear, ou no mínimo incentivar, a produção de um artigo acadêmico.

No próximo item, abordaremos sobre os locais onde publicar nossas pesquisas. Como achar revistas e como saber se nosso artigo se enquadra no nicho de tal periódico.

4. ONDE PUBLICAR?

Como já vimos discutindo ao longo deste capítulo, os artigos de pesquisa são publicados em revistas acadêmicas (também chamadas de periódicos científicos/acadêmicos). Cada área possui suas revistas especializadas mais valorizadas (A1, A2...) e menos valorizadas (C, sem Qualis). Para a publicação de artigos, existem alguns critérios de qualidade que precisamos saber sobre as revistas, quais sejam: a) Fator de impacto, b) Qualis e c) Indexação.

O fator de impacto consiste em uma média de relevância de uma revista medida pela frequência das citações de seus artigos em um intervalo delimitado e preciso de anos. Dessa forma, o FI de uma revista é calculado com base em quantos artigos foram publicados e citados em um número preciso de anos. Por exemplo, se determinada revista (periódico) possuir 50.000 citações em 2020 e 2021 e 1.500 artigos publicados, o FI dela em 2022 será de 26,66 (50.000/1.500). No entanto, no Brasil, o sistema de avaliação mais utilizado (e valorizado) é o Qualis.

O Qualis é um sistema brasileiro de avaliação desenvolvido pela Capes. Este sistema classifica as revistas acadêmicas de cada área do conhecimento em níveis que vão de A a C. No quadro a seguir, fica mais fácil a observação dos níveis de avaliação Qualis (classificação 2013-2016).

MAIS VALORIZADO	-	MENOS VALORIZADO
QUALIS A	B	C
A1 / A2	B1 / B2 / B3 / B4 / B5	C

Os Qualis mais valorizados são A1 e A2 e os seus mais próximos (B1 e B2). Aquela revista que possui sua classificação mais distante de A1 possui menos valor (neste critério) que as revistas avaliadas com os níveis superiores. Isto é, quanto mais distante do A1 uma revista estiver, menos valoriza-

da ela será. Na classificação vigente (2013-2016), uma única revista pode ter distintos níveis Qualis para cada área em que foi avaliada. Por exemplo, se uma determinada revista foi avaliada na área Linguística e literatura mas também publicou artigos na área de Educação, este periódico pode receber uma avaliação (A1, por exemplo) em Linguística e Literatura e uma outra avaliação (B5, por exemplo) em Educação.

No novo Qualis (que ainda não foi oficializado), todas as revistas receberão um único nível Qualis. Desta forma, não haverá mais revistas com nível A1 em uma área e níveis inferiores em outras áreas do conhecimento. Além desta mudança, também haverá outros níveis de classificação para avaliar os periódicos científicos.

Diante deste cenário, é importante você avaliar o seu artigo e os impactos que ele poderá trazer para a sua área do conhecimento, antes de decidir para qual revista irá enviar seu manuscrito para avaliação. Além de observar o Qualis da revista, os autores precisam ler, com bastante atenção, as regras de submissão que as revistas disponibilizam para consulta. Nestas regras, há informações importantes, tais como o nível de titulação mínima exigida, quantidade de laudas permitida e outras exigências que as revistas determinam de acordo com a orientação de seus comitês.

Outro elemento a ser observado é a indexação. No momento que uma revista é indexada, ela passa a ser divulgada pela internet. Isto é, a indexação permite que os leitores possam, facilmente, encontrar o seu artigo ao fazer uma busca em indexadores como o Google Acadêmico. Desta forma, a indexação auxilia ao levar aos leitores os resumos e os artigos de forma facilitada. Fornecendo também diversas informações bibliográficas dos artigos presentes naquela revista. Se você publicar em uma revista que não é indexada, as pessoas só encontrarão a sua publicação para leitura se acessarem especificamente o site da revista em que está publicado e procurar o seu artigo. Com a indexação, através das palavras-chave (aí a importância de indicar palavras-chave pertinentes ao seu trabalho), os leitores poderão ser levados até o seu artigo através de buscas em outras plataformas.

Para saber se uma revista é indexada e em quais bases, você pode acessar o site da revista pretendida e procurar a informação, que geralmente é

disponibilizada no rodapé da página ou em aba exclusiva para a explicitação destas informações. Por isso, é importante ler com atenção as informações que são publicadas no site da revista a qual você deseja fazer a submissão, para que não haja problemas que poderiam ser evitados facilmente.

5. COM QUEM PUBLICAR?

Normalmente, as instituições apresentam diretrizes voltadas para os pesquisadores que buscam submeter os resultados de suas pesquisas. A depender do Qualis do periódico, as diretrizes sofrem modificações. Assim, o pesquisador (graduando, mestrando, doutorando) poderá enviar seu artigo de forma solitária, sem a presença de um outro pesquisador (com o título de Doutor), quando os Qualis dos periódicos são: B3, B4, B5, C ou sem Qualis. Porém, mesmo em periódicos com esses Qualis, é preciso verificar, nas orientações dadas pelas revistas acadêmicas, qual é o perfil de autor exigido e quantos coautores são aceitos em uma publicação conjunta (coletiva).

De modo geral, no Brasil, na área de Linguística, são aceitos de 1 a 3 autores por trabalho submetido e um dos autores deve ter o título de doutor. Esse tipo de exigência ocorre mais em periódicos cujo Qualis vai de B2 a A1.

Quanto à publicação de capítulos ou de livros, há uma maior liberdade no processo de publicação, quando se trata de *editoras que prestam serviços* (os editores providenciam o ISBN, o serviço de revisão, diagramação, capa e impressão), mas, ainda assim, é preciso que se verifique as orientações dadas nos editais de chamadas de capítulos de livros ou livros. Cabe ressaltar que essa liberdade decorre da grande quantidade de editoras que cobram para que um dado capítulo ou livro seja publicado na chamada realizada por uma dada instituição.

Já em *editoras comerciais*, há todo um processo de seleção do livro a ser publicado, pois os ganhos desse tipo de editoria são advindos das vendas do material publicado, pois é a editora que se responsabiliza por todos os gastos e, nesse caso, o mercado de propagação de uma pesquisa é mais seletivo e competitivo.

Então, é importante que, antes de enviarmos qualquer trabalho — resultado de uma pesquisa — para um periódico ou editora, tomemos conhecimento de como as instituições funcionam, como são as exigências delas em relação às pesquisas que recebem para seleção, análise e uma posterior divulgação. Além disso, devemos verificar quais são as orientações que as instituições nos dão em relação à quantidade de autores que assinarão um trabalho. Essas conduções são valiosas para decidirmos com quem devemos assinar uma pesquisa ou quantos autores são aceitos numa possível publicação. Para entender um pouco mais sobre essas questões, é importante entender um pouco sobre como a cultura disciplinar nos auxilia no processo de escrita dentro de uma dada área do conhecimento. Para tanto, faremos uma discussão sobre essa questão no próximo tópico.

6. COMO ENTRA EM JOGO A CULTURA DISCIPLINAR?

Cultura disciplinar compreende as práticas, os valores e crenças de uma dada área do conhecimento. Pensar nessa noção é importante para um pesquisador, porque ele precisa entender como funciona a escrita acadêmica dentro da área de conhecimento da qual ele faz/fará parte. Becher (2001) e Hyland (2000) defendem a ideia de que o conhecimento é construído dentro do que eles concebem como grupos sociais e isso é um fator que chama a atenção para a homogeneidade das práticas disciplinares dentro das comunidades acadêmicas.

Concordamos com Hyland (2000) quando este defende a tese de que as ideologias, as crenças e os propósitos defendidos por grupos não só os definem, mas também os interligam dentro de um dado grupo acadêmico. Cada cultura disciplinar apresenta discursos que coordenam as suas atividades e contribuem para a reprodução bem-sucedida de seus grupos acadêmicos, pois pesquisadores que compõem uma dada comunidade, comumente, escrevem como membros do seu grupo. Nesse sentido, quando participamos do processo de interação do discurso acadêmico, somos inseridos em práticas que são características de uma área de conhecimento.

Nessa mesma linha, Starr-Glass (2015) define cultura disciplinar como valores (crenças, práticas) compartilhados por membros que compõem uma área do conhecimento. Desse modo, quando pensamos, por exemplo, em pesquisadores que compõem a área de Linguística, elencamos um conjunto de pessoas que estão inseridas nessa cultura pelo fato de compartilharem de crenças parecidas.

Ao analisarem a seção de Metodologia de artigos das áreas de Linguística e Medicina, Bernardino e Costa (2017) apontam traços específicos a cada uma das culturas disciplinares investigadas. Na cultura disciplinar da área de Linguística, a metodologia apresenta menos detalhamento e o foco está na apresentação e no processo de análise do *corpus* para dar consistência à investigação. Já a cultura disciplinar da área de Medicina aponta uma maior preocupação com o detalhamento da pesquisa, uma vez que a metodologia aparece como um aspecto essencial nessa área.

Ao estudarem a seção de Referências das áreas de Linguística, Psicologia e Nutrição, Abreu, Bernardino e Pacheco (2018) afirmam que, na área de Linguística, há uma forte fundamentação teórica embasada em livros e capítulos de livro; já nas áreas de Nutrição e Psicologia, a fonte de embasamento teórico consiste em leitura de artigos acadêmicos e isso se deve, segundo os pesquisadores, à rapidez de atualização dos resultados de uma pesquisa e acesso ao conhecimento. São essas marcas que evidenciam os valores das culturas disciplinares em questão.

A partir dessas observações, o que podemos afirmar é que não há uma fórmula mágica para a escrita de um gênero acadêmico, seja ele artigo, capítulo de livro, projeto de pesquisa etc. Cada cultura disciplinar apresenta valores (crenças) que são típicas de uma área do conhecimento. Por isso, é importante entendermos como funciona a área disciplinar na qual pretendemos nos inserir ou na qual estamos inseridos, pois os pesquisadores de cada cultura disciplinar apresentam formas típicas de escrita que caracterizam cada grupo acadêmico (Letras/Direito/Medicina etc.).

Outro aspecto importante no processo de aculturação de um pesquisador, em uma cultura disciplinar, é saber que há normas (condutas) éticas

que devem ser seguidas, como podemos ver na discussão sobre questões éticas no fazer científico a seguir.

7. COMO ATENTAR PARA QUESTÕES ÉTICAS?

No dicionário Michaelis (versão on-line), o termo ética é definido como o “conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade”. Desse modo, a ética, na pesquisa, envolve a conduta dos pesquisadores em seu fazer científico.

São aspectos que envolvem a falta de ética na pesquisa: realizar o envio (a submissão) de um mesmo artigo para diferentes periódicos; incluir um colega como autor em um artigo, capítulo de livro e/ou livro em troca de um favor, mesmo que o colega não tenha realizado nenhuma contribuição no trabalho; a socialização de dados confidenciais de uma pesquisa; a inclusão de dados estatísticos falsos para valorar a sua pesquisa; não relatar eventos adversos surgidos durante a pesquisa, sobretudo, quando ela envolve seres humanos e a não submissão do projeto de pesquisa ao CEP (Conselho de Ética e Pesquisa) — quando o trabalho a ser desenvolvido envolve seres humanos.

Cabe lembrar que precisamos mencionar as fontes de descobertas e resultados de pesquisas que são/serão utilizados em um trabalho que realizamos/realizaremos. Caso contrário, teremos o que se configura plágio, pois o plágio não se constitui apenas pela transcrição de parte de um texto do outro, mas também pode ser visualizada por uma ideia que foi desenvolvida por outro pesquisador e que não recebeu os créditos do trabalho em seu artigo, capítulo, ensaio, projeto de pesquisa etc. A não menção de fontes consultadas para a realização de uma pesquisa é um comportamento antiético no fazer científico.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Procuramos, neste capítulo, a partir de nossas experiências, ao longo da graduação e pós-graduação, explicitar como ocorre o processo de aculturação em uma comunidade acadêmica. Somente entrar em um curso, seja

ele qual for, não é o suficiente ou não nos dá garantia de que conseguiremos escrever um artigo, resenha, projeto etc.

O que dificulta, também, o nosso conhecimento sobre os gêneros exigidos nas universidades é o fato de haver uma quebra muito grande entre os gêneros exigidos no ensino superior e no ensino básico. Quando, por exemplo, um professor do curso de Letras pede para que um aluno (em início de curso) escreva uma resenha, ele, antes de passar pelo processo de aculturação na academia, levará em consideração aquilo que mais se aproxima do que ele já viu em outro momento da vida escolar (DEVITT, 2004). Além disso, temos que considerar as diferenças entre o processo de escrita nas diferentes áreas do conhecimento, pois são essas diferenças que nos possibilitam fazer escolhas linguísticas, teóricas e metodológicas quando pensamos em escrever um artigo, projeto etc.

Assim, a forma como escrevemos um artigo dependerá muito das crenças que um determinado grupo valoriza. Por isso, estar inserido em um grupo (seja ele de Linguística Aplicada, Sociolinguística, Análise do Discurso etc.) é primordial para tomarmos consciência de que a forma de escrita de um gênero leva em consideração a cultura disciplinar da qual fazemos (queremos fazer) parte. O processo de mudança de escrita de um gênero é moldado pelo coletivo, pelo social. É claro que a mudança no processo de escrita passa pelo individual, mas somente o individual é insuficiente para provocar alterações na forma como um grupo valoriza o seu fazer científico.

Portanto, não há uma fórmula mágica para o processo de escrita de um gênero. Precisamos conversar com pessoas que fazem parte de uma cultura disciplinar para entendermos como, normalmente, agem os pesquisadores da comunidade da qual queremos fazer parte. Dialogar com os membros mais experientes (professores, alunos - que já passaram pelo processo de aculturação, orientadores) e ler trabalhos da comunidade acadêmica na qual estamos inseridos são aspectos importantes nesse processo de aprendizagem de escrita de um gênero. E antes de fazer o envio de um trabalho para um periódico ou editora, nossa sugestão é que você verifique as diretrizes direcionadas aos autores, pois é, a partir dessas diretrizes, que sabemos a quantidade de autores, a titulação permitida e as normas de escrita de um trabalho.

REFERÊNCIAS

- BECHER, T. **Tribus y territorios académicos**: la indagacion intelectual y las culturas de las disciplinas. Editora Gedisa, Barcelona, 2001, 253p.
- BERNARDINO, Cibele Gadelha; COSTA, Raquel Leite Saboia da. A metodologia de artigos acadêmicos em diferentes culturas disciplinares. **Fórum Linguístico**, Florianópolis (SC), v. 14, n. 4, p. 2666-2684, out./dez. 2017. Acesso em: 3 de dez. 2021.
- DEVITT, A. J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.
- FIGUEIREDO, N. M. de. **Serviços de referência e informação**. São Paulo: Polis, 1992.
- HYLAND, K. **Disciplinary discourse**: social interactions in academic writing. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.
- MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999. Michaelis.uol.com.br
- MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G.R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Série Estratégias de ensino.
- OLIVEIRA, E. B.; NORONHA, D. P. **A comunicação científica e o meio digital**. Informação e Sociedade, João Pessoa, v. 15, p. 1-12, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3Ps3KHM>.
- PACHECO, J. T. S.; ABREU, N. O.; BERNARDINO, C. G. CULTURAS DISCIPLINARES: INFLUÊNCIAS NA PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO ACADÊMICO. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 71, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3cjeCt1>. Acesso em: 5 dez. 2021.
- STARR-GLASS, D. **Scholarship of Teaching and Learning**: promoting publications or encouraging engagement. In: WANG, Victor C. X. Handbook of Research on Scholarly Publishing and Research Methods. Disponível em: <https://bit.ly/3z8gmhL>>. Acesso em: 30 de nov. 2021.
- TEIXEIRA, E. B. **A Análise de Dados na Pesquisa Científica**: importância e desafios em estudos organizacionais. Desenvolvimento em questão. Editora Unijuí, ano 1, n.2 (julho-dezembro), 2003.
- ZIMAN, J. **O conhecimento confiável**: uma exploração dos fundamentos para a crença na ciência. Campinas: Papirus, 1996.

TECNOBIOGRAFIAS: conhecendo o brasil campesino e o letramento digital

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)
Carlos Henrique Silva de Castro (UFVJM)

INTRODUÇÃO

Este texto é um dos produtos do projeto de pesquisa ‘Tecnobiografias: histórias de práticas sociais da linguagem mediadas pela tecnologia’ (CNPq 302314/2017-2), coordenado pela primeira autora.

Primeiramente, discutiremos o conceito de letramento digital a partir de sua definição por diferentes pesquisadores e, após descrevermos detalhadamente o contexto de pesquisa, utilizaremos tecnobiografias (histórias de vida com tecnologia) para entender se os elementos mais recorrentes nas definições coincidem com as experiências de narradores campesinos. Essas tecnobiografias foram produzidas por graduandos da Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em janeiro e julho de 2018.

Em princípio, é de se estranhar que a atividade tenha sido desenvolvida no período tradicionalmente dedicado às férias acadêmicas, no entanto janeiro-fevereiro e junho-julho são períodos de estudos presenciais no *campus* universitário de Diamantina (há estudos presenciais nas comunidades também) em uma estratégia metodológica denominada Pedagogia da Alternância. A fim de permitir que esses sujeitos frequentem a universidade sem deixar seus territórios definitivamente e, mais do que isso, integrem sua formação acadêmica à realidade campesina, o curso é ofertado em dois tempos e espaços diferentes. Como pontua Castro (2021: 3):

Há o tempo em que os estudantes saem de suas comunidades e vão até a universidade, o qual chamamos de Tempo Universidade (TU), e lá dão os retornos das pesquisas e trabalhos práticos desenvolvidos nas comunidades, além de cursar cerca de 80 por cento de toda a carga horária do curso ao longo de seis semanas por semestre. Após o TU, os estudantes retornam às suas comunidades, onde vivem o Tempo Comunidade (TC), no qual desenvolvem pesquisas para as disciplinas do semestre, preparam e aplicam práticas de ensino nas comunidades e escolas locais.

Silva (2020) explica que a Pedagogia da Alternância surge, inicialmente, na França em 1935, no povoado de *Lot et Garonne*, a partir da criação da primeira *Maison Familiale Rurale* - MFR (Casa Familiar Rural em tradução livre) que receberia estudantes daquela região em períodos alternados, a fim de que não deixassem suas famílias e construíssem conhecimentos mais relevantes para seus contextos.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância tornou-se uma metodologia importante na formação profissional de jovens camponeses nas chamadas Escolas Famílias Agrícolas (EFA), escolas rurais que, inicialmente, em 1969 e ao longo da década de 1970, ofertavam cursos livres (SILVA, 2012). A metodologia consolidou-se a partir dos anos 1980 em vários estados brasileiros⁴.

É no contexto das lutas de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)⁵, que a Pedagogia da Alternância chega na formação de professores para o campo nos anos 1990 e 2000. Especificamente, como pontua Martins (2012), o movimento por uma Pedagogia da Terra, voltada para os sujeitos do campo, tem seu marco no ano de 2002, quando, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), ocorre um primeiro curso voltado para o magistério no Instituto de Educação (ITERRA), ligado ao MST.

A Pedagogia da Terra deixa de ser um ideal e vai se tornando, aos poucos, política de estado nos anos que viriam, sobretudo com cursos de formação superior. Marcaram esse período o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Programa de Apoio à Formação Superior em

⁴ Na LEC-UFVJM há estudantes oriundos das EFAs de Veredinha, EFA Bontempo, EFA Renascer e EFA Araçuaí, todas no Vale do Jequitinhonha.

⁵ <<https://mst.org.br/>>

Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). É na esteira desses programas que surgem as Licenciaturas em Educação do Campo. Como ressaltam Magnani, Castro e Marques (2018: 61),

(...) abre-se espaço para a institucionalização de uma licenciatura em diálogo com as demandas de uma educação voltada para os sujeitos do campo. A universidade concorreu, assim, ao Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012 para ofertar, de modo permanente, o curso Licenciatura em Educação do Campo (LEC). Com a aprovação do projeto, a primeira turma da LEC – UFVJM iniciou-se ao fim de 2013.

O curso forma professores em duas habilitações, Linguagens e Códigos voltada para o ensino de português e inglês e Ciências da Natureza voltada para o ensino de biologia, física e química.

1. LETRAMENTO DIGITAL

Muitos autores trabalharam com esse conceito, mas para este texto selecionamos apenas cinco propostas (GILSTER (1997a e 1997b); BAWDEN (2018); DIAS; NOVAIS (2009); DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM (2013); COSCARELLI; RIBEIRO (2014)) que serão apresentadas de forma cronológica.

O termo letramento digital, conforme registra Borges (2016: 708), foi utilizado pela primeira vez por Paul Gilster (1997a). Ao percorrer as páginas de seu livro, podemos constatar que não há, realmente, nenhuma menção a outros autores que tenham trabalhado com esse conceito anteriormente.

No primeiro uso do conceito, ele explica que letramento digital “é a habilidade de acessar e usar recursos de computador em rede”⁶ (GILSTER, 1997a: 1). Em seguida, afirma:

Letramento digital é a habilidade de compreender e usar informações em múltiplos formatos de uma ampla gama de fontes quando elas são apresentadas via computadores. O conceito de letramento vai além de simplesmente ser capaz de ler; sempre significou habilidade de ler com significado e compreensão. É o ato fundamental da cognição. Letramento digital da mesma forma ultrapassa os limites da definição. É a cognição daquilo que se vê na tela quando se usa uma mídia em rede. (...)

⁶ Essa e as demais traduções são de responsabilidade dos autores.

Não apenas se deve adquirir a habilidade de encontrar coisas, mas também de adquirir a habilidade de usar essas coisas na vida. (GILSTER, 1997a: 2)

Em entrevista dada a Pool (GILSTER, 1997b), Gilster resume: “letramento digital é a habilidade de compreender informação — mais importante — de avaliar e integrar informações nos múltiplos formatos que o computador pode oferecer”.

Gilster (1997) entende que “a aquisição de letramento digital envolve o domínio de um conjunto de competências essenciais” (GILSTER, 1997a: 2). São elas: buscar informações; fazer julgamentos informados (pensamento crítico); navegar hipertextualmente; fazer escolhas; integrar conhecimentos.

Gilster dá ênfase às habilidades de navegação e de lidar com as informações não apenas buscando, mas também avaliando e integrando esses conhecimentos. Já Bawden (2008: 18) dá o mesmo peso à leitura e à escrita e define letramento digital como “a capacidade de ler, escrever e lidar com informações usando as tecnologias e formatos da época”.

Um texto brasileiro importante sobre o assunto é o de Dias e Novais (2009) que propõe uma matriz de letramento digital dividida em quatro grandes ações esperadas de um usuário competente: utilizar diferentes interfaces; buscar e organizar informações em ambiente digital; ler hipertexto digital; e produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais.

A interface, segundo Dias e Novais (2009: 8),

é a parte “observável” de um programa de computador. É ela que irá prover as relações entre o usuário e a máquina, assim como o painel de um aparelho de som ou o controle remoto da televisão, ou a encadernação de um livro em forma de códex. Cada programa de computador possui sua interface própria, mas a grande maioria dos programas são desenvolvidos a partir de padrões e semelhanças estruturais que permitem ao usuário a construção de analogias, inferências e generalizações.

A referência a interfaces não é, geralmente, explicitada por pesquisadores que falam sobre letramento digital que focam mais na leitura e escrita em ambientes digitais. Esse é o caso dos autores da próxima definição.

Dudney, Hockly e Pegrum (2013) definem letramento digital como “habilidades sociais e individuais necessárias para, de forma efetiva, interpre-

tar, gerenciar, compartilhar e criar significado por meio de uma gama crescente de canais de comunicação digital”.

Entendemos que essas e outras definições idealizam o usuário que é visto como alguém cuja competência supera a de todos nós, pois ele/ela atua no mundo digital compreendendo o que encontra e produzindo conteúdo em formatos diversos.

Coscarelli e Ribeiro (2014), em um glossário na web, afirmam que “é difícil estabelecer um parâmetro único para avaliar o letramento digital”, o que fortalece nosso entendimento da idealização dos usuários de tecnologias digitais. Elas entendem que

letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

Ao longo do verbete, as autoras detalham o que implica esse letramento, mencionando a comunicação em diferentes situações, o acesso à informação, o senso crítico e a multimodalidade. As autoras pontuam que

O acesso aos ambientes digitais e às suas práticas não é uniforme em todos os lugares, para todas as pessoas. Há diversos níveis de inserção de indivíduos e comunidades, já que tudo depende de um intrincado complexo de políticas de infraestrutura, com altos investimentos, políticas de educação, informação e cultura, além do consumo de dispositivos de variados preços, conforme o poder aquisitivo das pessoas. A exclusão digital é um tema amplamente discutido por pesquisadores, especialmente em países como o Brasil, com desigualdade na distribuição de renda e no acesso à educação.

Comparando as cinco definições, concluímos que os elementos do letramento digital mais recorrentes na literatura são: (1) o uso de diferentes interfaces (ex. clicar, abrir e fechar janelas, salvar, inferir significado dos ícones das telas de diversos programas); (2) o gerenciamento de informações (buscar, fazer escolhas, ler, avaliar, organizar, integrar); e (3) práticas sociais de linguagem em diversas mídias e modalidades (interação, leitura, escrita, colaboração, formação de redes, gravação e publicação de áudio e de vídeos; etc.).

Concordando com Coscarelli e Ribeiro (2014), entendemos que as práticas letradas digitais diferem de pessoa para pessoa e é possível que alguém

tenha algum letramento digital mesmo sem fazer uso direto da tecnologia. Para desenvolver esse argumento, gostaríamos de fazer um paralelo com o argumento de Kleiman (1995, p. 18). que diz que “uma criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever”. Ela explica que uma criança pode possuir estratégias orais letradas como, por exemplo, entender o que uma pessoa quer dizer ao se intitular ‘fada madrinha’. Esse entendimento acontece porque ela/ele relaciona ‘fada madrinha’ com o texto escrito, o conto de fadas, que alguém lê para ela/ele antes de dormir.

Da mesma forma, o letramento digital está relacionado a práticas da tecnologia digital sem necessariamente envolver seu uso. Veja enunciados reais de uma pessoa que tem uso muito limitado da tecnologia e se vale do letramento digital de sua parceira: “imprime para eu ler; aumenta a foto; liga o *Waze*; procura no Google; por que você está digitando, é muito mais simples falar?”. Essa pessoa tem algum letramento digital, mas solicita à companheira que execute as ações que ele não sabe ou não quer executar. Isso demonstra que, mesmo que não exerçamos determinadas ações tecnológicas, temos algum nível de letramento.

2. TECNOBIOGRAFIA

Nesta seção, reproduzimos trechos do projeto de pesquisa ‘**Tecnobiografias: histórias de práticas sociais da linguagem mediadas pela tecnologia**’ (CNPq 302314/2017-2), onde se define o que é tecnobiografia e para que servem essas histórias. Faremos também uma breve revisão de alguns estudos não mencionados no projeto.

Tecnobiografia é definida por Barton e Lee (2013: 71) como “uma história de vida em relação a tecnologias” ou como “relato de relações cotidianas com tecnologia”, segundo Kennedy (2003), citada por Barton e Lee (2013: 71).

Por meio do estudo das tecnobiografias, segundo Barton e Lee (2013), podemos: (1) “entender o impacto das constantes mudanças do uso da linguagem on-line da qual todos nós somos parte” (p. 10); (2) saber como os narradores “começaram, exploraram e desenvolveram suas práticas linguísticas, e o que a tecnologia significa para eles” p. 78); verificar “como as identidades são linguisticamente projetadas on-line e como os insights das tec-

nobiografias podem nos ajudar a compreender essas identidades” (p.105); ver “as mudanças nas práticas ao longo de suas histórias tecnológicas” (p.132).

Podemos também conhecer mais sobre tecnologia, pois como disse Pacey (1999), em Zuern (2003: xvii), “para entender a tecnologia, ocasionalmente temos que reconhecer e ter consciência das experiências pessoais”.

Kennedy (2003) fez dois estudos sobre tecnobiografias. O primeiro utilizou autobiografias narrativas reflexivas de 14 mulheres, classificadas por ela como maduras, alunas de um curso (tipo pré-vestibular) a distância, mediado por computador. O segundo foi conduzido na universidade e envolveu a autora e colegas professores, pesquisadores e profissionais da área de multimídia. Ela, professora e profissional de multimídia, utilizou sua própria tecnobiografia como dado para parte da pesquisa, em forma de diário. Ela descobriu que “as relações sociais da produção de multimídia foram moldadas por sentimento de insegurança em relação às tecnologias multimídia digitais” (p. 132).

Nas conclusões de Kennedy (2003) sobre seu segundo projeto, chama a atenção o questionamento: “se o que sabemos ainda tem valor, e, se tem, por quanto tempo esse valor vai durar” (KENNEDY, 2003: 133). Essa afirmação nos leva a hipotetizar que encontraremos nas histórias valores que já não são relevantes, mas que foram muito importantes em um determinado período.

Ching e Vigdor (2005) compararam tecnobiografias de 30 professores em formação e de 10 alunos de Arte e Design na Universidade de Midwestern. Para compreender a experiência desses grupos com a tecnologia, as pesquisadoras gravaram entrevistas em áudio ou vídeo. O interesse principal da pesquisa foi entender as condições e o contexto de uso da tecnologia por diferentes grupos de profissionais. As autoras observaram que ao falar de usos passados da tecnologia os alunos de Arte focaram mais nas tecnologias criativas que eles usavam para produzir arte e alunos da área de educação lembravam de experiências com aplicativos não especificados ou jogos educacionais.

Paiva e Murta⁷ (2020) também fazem um estudo comparativo de tecnobiografias de quatro gerações: crianças, adolescentes, adultos e idosos.

⁷ Produtos do projeto ‘**Tecnobiografias: histórias de práticas sociais da linguagem mediadas pela tecnologia**’ (CNPq 302314/2017-2).

As autoras concluem que a internet causa impacto em todas as gerações e criam mudanças recursivas nas práticas sociais e individuais com a linguagem. Elas afirmam também que os mais jovens demonstram mais intimidade com a tecnologia, aprendem de forma mais autônoma, mas as crianças sofrem restrições por parte dos pais o que as impede de usar, por exemplo, as redes sociais.

A questão do controle sobre as crianças é também abordada por Duek e Benitez Largui (2018) que estudaram a apropriação tecnológica de crianças entre 9 e 11 anos em diferentes regiões da Argentina. Os autores demonstram “como as apropriações são construídas coletivamente a partir de regras que articulam possibilidades e formas de controle” (DUEK; BENITEZ LARGUI, 2018: 121).

Finalmente, citamos outros quatro trabalhos resultantes do projeto de pesquisa ‘**Tecnobiografias: histórias de práticas sociais da linguagem mediadas pela tecnologia**’ (CNPq 302314/2017-2).

Alves (2020), partindo do conceito de identidade, analisa sua própria tecnobiografia, produzida durante a disciplina “Métodos de Pesquisa em Linguística Aplicada”, do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ministrada pela primeira autora deste texto, no primeiro semestre de 2020.

Paiva (2021) problematiza o conceito de letramento e de letramento digital e conclui que não há consenso sobre a definição de letramento digital. Ela entende que todas as características encontradas na pesquisa bibliográfica sobre letramento digital são mencionadas, direta ou indiretamente, no corpus de 28 tecnobiografias multimodais, coletadas no primeiro semestre de 2018, durante uma disciplina da graduação em Letras da UFMG sobre “recursos tecnológicos aplicados ao ensino”.

Os outros dois textos são dissertações de mestrado. Na primeira, orientada por Júnia de Carvalho Fidelis Braga, Andrade (2021) investigou tecnobiografias de 14 graduandos de quatro cursos de licenciatura em Letras de Universidades públicas do Estado de Minas Gerais. Ela concluiu que os participantes acreditam que o uso ou a falta de uso da tecnologia na educação básica interferiu em seu letramento digital atual e que consideram necessário o estudo das tecnologias digitais no ensino básico e na educação superior.

A segunda, orientada por Ronaldo Corrêa Gomes Junior, identificou projeções metafóricas de 20 autores de tecnobiografias multimodais. Na análise, empreendida por Costa (2021), foram encontrados 21 domínios-fontes, predominando os de APRENDIZAGEM DE TECNOLOGIA DIGITAL É VIAGEM e APRENDIZAGEM DE TECNOLOGIA DIGITAL É GUERRA. Assim, para a maioria dos narradores, aprender tecnologia digital envolve um percurso de um território a outro ou é uma batalha a ser vencida.

Na próxima seção, descrevemos a metodologia de nosso estudo.

3. METODOLOGIA

As tecnobiografias que compõem nosso *corpus* de pesquisa foram produzidas por graduandos de Linguagens e Códigos, parte em uma disciplina intitulada *Linguagens e Códigos: Ensino e as Novas Tecnologias*, ofertada no primeiro semestre de 2018, e parte na disciplina intitulada *Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa*, ofertada no segundo semestre do mesmo ano.

O curso tem seu projeto pedagógico voltado para os letramentos e, no caso específico da primeira disciplina citada, há uma preocupação com os letramentos digitais desses sujeitos, sobretudo nos gêneros textuais mediados por novas tecnologias. No caso da segunda disciplina citada, os letramentos digitais não são o principal tópico, mas é bastante relevante dentre outros ligados ao ensino de gêneros textuais contemporâneos.

Na direção de se refletir sobre seus letramentos digitais, e conforme planejado no projeto de pesquisa (CNPq 302314/2017-2), os estudantes foram orientados, pelo segundo autor deste texto, com base nas sugestões de perguntas apresentadas por Barton e Lee (2013: 72), a produzirem suas tecnobiografias a partir do seguinte roteiro:

Como tudo começou: Onde foi seu primeiro contato com tecnologia digital? Como foi seu primeiro contato com tecnologia digital? O que você já fez com tecnologia e que não faz mais? Você se lembra de quando usou pela primeira vez, um mouse, enviou uma mensagem, fez uma busca na Wikipédia, entrou no Facebook? Que pessoa(s) foi/ foram importantes no seu processo de aprendizagem?

Práticas atuais: Quais são as páginas web/ blogs que você mais visita? Você contribuiu com algum deles? Há diferenças no uso diário de tecnologia em sua vida de estudan-

te, profissional, ativismo político, atividade religiosa, esporte etc.? Você já vivenciou alguma proibição em relação ao uso de alguma tecnologia?

Participação: Você participa de redes sociais? Se sim, como é sua participação. Se não, por quê? Você posta comentários em notícias ou anúncios de produtos? Você participa de votações na web? Se sim que tipo(s) de votação? Você já fez *uploads* de imagens e vídeos para receber comentários? Se sim, onde?

Um dia em sua vida: Pense no dia de ontem, qual ou quais tecnologia(s) você usou logo depois de acordar? Que tecnologia(s) você usou ao longo do dia?

Transições: Que práticas sociais você mudou em função da tecnologia? Ex. Catalogar endereços de pessoas, marcar encontros, usar mapas etc. O que você ainda não fez que pretende fazer?

Comparações: Que diferenças no uso de tecnologia você percebe em relação às gerações mais velhas (pais, avós, conhecidos) e mais novas (filhos, crianças conhecidas, alunos)? Você consegue identificar diferenças entre culturas, amigos estrangeiros e entre gêneros?

Avaliação: Quais são os seus sentimentos em relação às tecnologias? Quais foram as experiências mais positivas e mais negativas? O que você usa ou usaria como professor?

Com essas perguntas, pretendia-se identificar indícios de letramento digital na tecnobiografia de cada narrador. Após a autorização dos participantes as histórias foram publicadas na página do projeto no link <http://veramenezes.com/tecnocarlos.html>.

A leitura das narrativas foi feita à luz dos elementos do conceito de letramento digital discutidos por Gilster (1997a e 1997b); Bawden (2008); Dias; Novais (2009); Dudney; Hockly; Pegrum (2013); Coscarelli; Ribeiro (2014), o que nos possibilitou identificar vários elementos do que se considera um sujeito letrado digitalmente.

Para a produção deste texto, as tecnobiografias foram lidas e relidas de forma a identificar (1) menções ao contexto do(a) narrador(a); (2) indícios de presença ou ausência de políticas públicas para o letramento digital; (3) referência ao uso de diferentes interfaces (manuseio do mouse; clicar, compreensão de ícones, uso de aplicativos, etc.); (4) gerenciamento de informações (buscar, fazer escolhas, ler, avaliar, organizar, integrar); (5) práticas sociais de linguagem em diversas mídias e modalidades (interação, leitura, escrita, colaboração, formação de redes, gravação e publicação de áudio e de vídeos; etc.).

Não tivemos a expectativa de encontrar exemplos para cada um dos itens em todas as narrativas, pois cada participante tem um tipo de experiência e enfatiza pontos diferentes de sua história com a tecnologia.

3.1 O CONTEXTO DOS NARRADORES

O contexto dos sujeitos autores das tecnobiografias é, como vimos descrevendo ao longo do texto, essencialmente o meio campesino com algumas poucas exceções. Há registro de apenas dois casos, ao longo da presença do segundo autor na universidade, de estudantes de cidade grande — Belo Horizonte, no caso — e outros poucos em pequenos distritos ou pequenas cidades, onde as escolas de educação básica têm predominância de estudantes campesinos.

O contato direto dos professores da universidade com esses contextos, além do contato indireto feito por meio dos acadêmicos, se dá prioritariamente no TC. Como posto na introdução, o TC é o período quando os alunos retornam às suas comunidades para realizarem pesquisas para as disciplinas do semestre, cujos conteúdos teóricos são prioritariamente discutidos no TU. Eles desenvolvem práticas educativas nas escolas locais ou em outros espaços como associações, cooperativas, espaços recreativos, entre outros.

O TC ocupa o intervalo entre os TUs e têm duração maior, normalmente de fevereiro a maio e de agosto a novembro. Junho e dezembro costumam ser recesso escolar. Durante o TC, há uma disciplina específica denominada Prática de Ensino. Na Prática de Ensino, há dois encontros presenciais, de dezesseis horas cada, entre professores, estudantes e comunidade para planejamento, desenvolvimento e aplicação do trabalho.

Além dos encontros presenciais, há orientações mediadas pela tecnologia, sobretudo por mensagens de texto e *e-mails*, que são assíncronos e permitem acesso a todos, mesmo nos locais mais remotos.

Para que todo esse processo seja possível, a região de abrangência do curso, que são os Vales do Jequitinhonha, Mucuri, Rio Doce e norte de Minas, é dividida nos Núcleos de Alternância (NA), como descreve o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (UFVJM, 2018).

Os NA são em número de dez e mudam de acordo com a origem dos estudantes. Não é possível que os professores compareçam em cada uma das comunidades rurais, mas há um esforço em reunir os alunos em NA por proximidade geográfica, na medida do possível.

A última configuração dos NA não destoa muito das anteriores, no entanto, para as aulas de 2022, somam 10, espalhados geograficamente pela região, conforme figura 1, que traz suas localizações aproximadas. São eles: (1) Comunidade Quilombola do Paiol - Cristália; (2) Cristália; (3) Diamantina; (4) Médio e Baixo Jequitinhonha; (5) Montes Claros / Rio Pardo de Minas; (6) Ouro Verde de Minas; (7) Padre João Afonso - Itamarandiba; (8) Rio Doce; (9) São Gonçalo do Rio das Pedras - Serro; e (10) Veredinha.

Os autores das tecnobiografias em análise, estavam concentrados em quatro desses 10 NAs, que são os marcados com um círculo na figura 1.

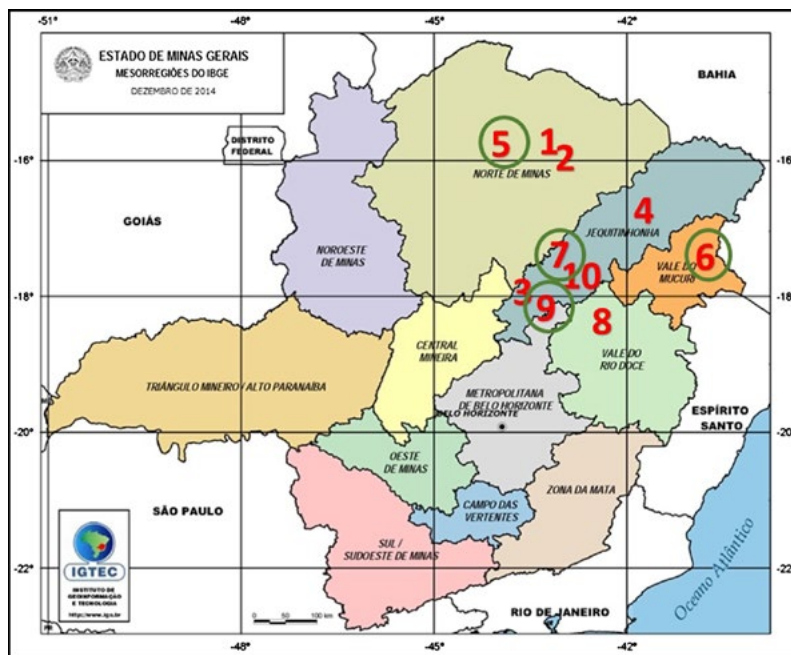


Figura 1: Mapa das mesorregiões do estado de Minas Gerais com os NA da LEC-UFVJM.

Fonte: adaptado de: <<https://www.mg.gov.br/pagina/geografia>>. Acesso em: 06 jan. 2022.

O contingente de estudantes é formado por ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados, catingueiros, entre outros. Assim, os estudantes são, em sua maioria, trabalhadores rurais ou filhos de agricultores, lavradores,

pecuaristas em pequena escala, apanhadores de flores, artesãos, trabalhadores do comércio, de serviços locais e de algum turismo rural, que é ainda incipiente, a exemplo do que acontece em localidades como Milho Verde, Capivari e São Gonçalo, todas no município do Serro.

A maioria dos estudantes é composta por quilombolas oriundos de diversos quilombos, como a comunidade quilombola Barra de Santo Antônio, de Sabinópolis; a comunidade quilombola de Raiz de Presidente Kubitschek; a comunidade quilombola Santa Cruz na interseção entre Serro e Diamantina; as comunidades quilombolas Santa Cruz, Água Limpa e Água Preta de Ouro Verde de Minas; do Paiol de Cristália e várias outras.

Quando se fala de acesso para letramentos, sobretudo no que se refere às tecnologias digitais que ainda são caras e distantes das realidades de muitos, é essencial que falemos de vulnerabilidade social. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 (a última que temos disponível), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁸, 82,7% dos domicílios nacionais têm acesso à internet, mas a maioria o faz pelo celular em condições precárias. Parece um número razoável, mas no caso das zonas rurais, a situação continua desanimadora, apesar de apresentar algum crescimento.

De acordo com as mesmas fontes governamentais, o percentual saiu de 49,2%, em 2018, e chegou nos 55,6% em 2019. Ainda de acordo com a mesma pesquisa, o computador conectado à internet, agora em zona rural e urbana, está presente em apenas 45,1% das residências, enquanto o celular, com e sem internet, chega a 99,5% dos lares. Ou seja, potencialmente, apenas metade dos nossos estudantes camponeses têm condições mínimas de acesso.

Ainda sobre acesso às tecnologias, informação, letramentos e vulnerabilidade, existem algumas medidas governamentais que buscam contornar a situação, como a disponibilidade de Moradia Estudantil, ou da chamada Bolsa Integração, no valor de R\$400,00, para aqueles que comprovem vulnerabilidade social. Essa ajuda não pode ser acumulada com nenhum outro

⁸ Pesquisa noticiada pelo governo federal em: <<https://bit.ly/3O11L6V>>. Acesso em: 06 jan. 2022.

benefício, como o uso da Moradia Estudantil que é necessária sempre que estão no TU.

Os quilombolas, que são maioria no curso, por sua vez, recebem um auxílio governamental denominado Bolsa Permanência que independe de suas condições financeiras ou de outros benefícios como a Moradia Estudantil. Em pesquisa sobre o assunto, Andrade e Pinto (2020) relatam que 80% dos estudantes declararam que esse auxílio específico era suficiente para suas permanências no curso, uma vez que recebiam alimentação custeada pela universidade e hospedagem. No entanto, parece que se referem às condições de subsistência básica, sem considerarem pagamento de uma internet de qualidade, que, como aponta a já citada pesquisa PNAD-IBGE, não está disponível em todas as regiões de abrangência.

Além do acesso precário às tecnologias digitais, há outros serviços muito mais comuns no nosso cotidiano que ainda lhes faltam ou são precários, como transporte público e até estradas em boas condições. Se nem todos necessitam de bolsas complementares de renda e têm seus notebooks e/ou computadores pessoais, o poder público falha no provimento de redes de internet nas escolas e bibliotecas e centros comunitários.

Nas fotos 1 e 2, trazemos dois extremos das realidades dos sujeitos narradores.



Foto 1: Estudantes atravessando o Rio Jequitinhonha em momento de Tempo Comunidade - Serro/MG
Fonte: arquivo pessoal do segundo autor



Foto 2: Região rural “urbanizada” do Serro/MG.
Fonte: arquivo pessoal do segundo autor

Na foto 1, vemos um grupo de estudantes, em momento de TC do qual o segundo autor deste artigo participou, no quilombo Santa Cruz, localizado na fronteira entre Serro e Diamantina. Em temporada de alta das águas, eles atravessam o Rio Jequitinhonha a pé, o que é comum para toda a população local, inclusive estudantes da educação básica.

A economia local é a base da agricultura familiar e tudo que produzem deve passar pelo mesmo caminho. Dessa forma, a cultura dos quilombolas de Santa Cruz é literalmente atravessada pelo Rio Jequitinhonha. A presença de estradas de terra em mau estado é comum na realidade de todos eles, mas essa situação é a pior já vista pelos professores nos momentos que vão até às comunidades no TC.

Na foto 2, vemos um bonito povoado que, diferentemente do quilombo Santa Cruz/Serro, tem luz elétrica e um trecho de estrada calçada, o que permite acesso mais fácil à escola e outros serviços disponíveis apenas na cidade. O adjetivo *urbanizada* utilizado na legenda da foto refere-se sobretudo à placa da estrada que diz *perímetro urbano*.

A internet mais utilizada é via celular, sendo que as velocidades denominadas 4G são raras. A 3G, disponível para a grande maioria das localidades, não permite muitas práticas síncronas como videoconferências. Além da internet do celular, é comum a presença de antenas repetidoras de sinais de internet também na maioria dos casos, mas a qualidade sempre deixa a

desejar como foi detectado, sobretudo no período de ensino remoto imposto pela pandemia de covid19 pelo qual ainda passamos. Dessa forma, as práticas assíncronas são as mais comuns no curso.

O desafio maior, certamente, é conhecer essas especificidades para, por exemplo, entender que aulas-*live*, gênero emergente na pandemia, que são aulas expositivas em videoconferências, não funcionam isoladamente. Requerem, assim, recursos adicionais de apoio como a disponibilidade dos vídeos gravados, que devem ser curtos para que os alunos consigam acessá-los apesar de suas redes deficitárias.

Uma vez apresentados esses contextos, veremos, a seguir, na análise dos dados, como são as práticas letradas digitais desses sujeitos.

4. ANÁLISE DOS DADOS

As tecnobiografias trazem junto às histórias de vida com a tecnologia o retrato da desigualdade no Brasil e revelam como os camponeses são privados de políticas públicas e de serviços básicos que deveriam ser direito de todos os brasileiros.

Na seção 5.1, além de descrevemos o Brasil camponês, por meio de excertos que descrevem o contexto dos narradores e de outros que ressaltam a ausência ou a presença de políticas públicas que interferem no letramento digital.

4.1 O Brasil Camponês

No subitem 5.1.1, apresentamos quatro trechos que deixam claro o contexto de acesso tardio ao letramento digital em função das limitações do ambiente onde se inserem os narradores.

4.1.1 Contexto

Como exposto por Espíndula (2013), a energia elétrica é um bem essencial à sociedade tendo em vista que promove o desenvolvimento social e econômico. É também fundamental à dignidade humana, um dos fundamentos da Constituição Brasileira.

É impressionante saber que a luz chegou ao Brasil junto à invenção da lâmpada, em 1879, mas ainda não está presente em muitas comunidades ou chegou há pouco tempo, como registrado em algumas tecnobiografias de nosso corpus. A tecnobiografia 18 mostra que a narradora só foi ter acesso à energia elétrica em 2005, o que impossibilitava o uso de Internet.

Tecnobiografia 18

Ressalto que nessa época, na minha comunidade, não existia energia elétrica nas casas, apenas a energia solar na escola e na casa da professora, que funcionava apenas quando tinha sol. Isso era um problema porque quando estava nublado não tinha energia. Enfrentando todas essas situações, apenas no ano de 2005 foi instalada a energia elétrica em toda comunidade. Com isso, só tínhamos acesso ao rádio a pilha em casa que era utilizado para ouvir notícias, algumas receitas culinárias e também para ouvir músicas nas ondas do rádio ou na fita cassete. Para isso, a única habilidade necessária era usar o botão power para desligar, play para ligar e pause para pausar.

Fonte: <http://www.veramenezes.com/CH18.pdf>

A narradora da tecnobiografia 1 informa que seu acesso ao computador só aconteceu em 2012, seis anos depois da anterior, que aconteceu em 2006, mas ainda sem Internet. Para essa segunda narradora, o computador não passava de uma máquina de escrever macia.

Tecnobiografia 1

Sou moradora do Quilombo de Raiz, na cidade de Presidente Kubitschek-MG, e meu primeiro contato com a tecnologia digital foi no ano de 2006 quando fiz um curso de informática básico e sem acesso à internet, pois, em 2006 ainda não havia internet na minha cidade. Fiquei encantada com o computador que não era uma ferramenta comumente acessada por mim ou pelas pessoas com quem eu convivía. Me recordo bem de uma expressão que eu e os meus colegas falávamos: Vamos teclar aquelas teclas macias! Gostávamos, mesmo com as dificuldades para encontrar as letras do alfabeto para digitar o texto. Para acessar um computador com internet, eu frequentava uma lan house onde, dentre outras coisas, acessava o Orkut. Isso de 2007 a 2009. Eu usava também o bate-papo do MSN para conversar com os amigos.

Fonte: <http://www.veramenezes.com/CH01.pdf>

Acesso mais tardio é registrado na tecnobiografia 14. Nesse caso, apenas em 2015 os moradores de Padre João Afonso, município de Itamarandiba no interior de Minas Gerais, puderam, após a instalação de uma antena de telecomunicação, ter telefones celulares.

Tecnobiografia 14

Sou natural de uma comunidade do campo, no interior de Minas Gerais, conhecida como Padre João Afonso. No ano de 2015, acredito que foi o ponto de partida para o contato mais efetivo com as novas tecnologias. Tanto para minha vida como também para minha comunidade. Eu estava adentrando na Universidade e em minha comunidade foi instalada uma antena de telecomunicação. Foi aí que vários moradores adquiriram aparelhos celulares tipo smartphones. Enquanto eles descobriam plataformas de comunicação como Facebook e WhatsApp, eu começava a utilizar novos meios de comunicação e outras plataformas da Universidade. Nesse ano eu me considerava letrado digitalmente, mas vou contar minha primeira experiência e algumas mais, claro, sem me esquecer de minha comunidade.

Fonte: <http://www.veramenezes.com/CH14.pdf>

O interessante na tecnobiografia 24 é ver que uma pessoa, mesmo sem acesso à Internet, consegue fazer um curso a distância, mediado pelo computador. Com todas as restrições de acesso sofridas, a narradora consegue superar as barreiras e realizar as atividades do curso.

Tecnobiografia 24

Em 2008 prestei o vestibular, mas até para fazer a inscrição foi necessário pagar umas pessoas para ir comigo em uma lan house, pois morria de medo de usar o computador. Neste mesmo ano fui obrigada a vender um lote e comprar um computador novo. Fiquei muito feliz, porque fui a primeira pessoa da comunidade onde moro a comprar um computador. Realizava todos meus trabalhos acadêmicos com muita dificuldade de digitação. Mas vocês não vão acreditar! Não tinha internet, então tínhamos que comprar CDs para gravar os trabalhos e levar até Milho Verde, São Gonçalo ou Serro onde havia lan house para enviar os trabalhos, pois a faculdade era EAD, ou seja, tudo a distância. Tudo isso tornava meus estudos mais difícil devido aos gastos com materiais, mensalidades e gastos até para enviar os trabalhos.

Fonte: <http://www.veramenezes.com/CH24.pdf>

Esses quatro exemplos não são histórias incomuns no Brasil abandonado pelas políticas públicas. O contexto pesquisado é um fractal do que acontece em um todo negligenciado pelas políticas públicas que deveriam assegurar os bens essenciais ao desenvolvimento humano.

4.1.2 Políticas públicas

A Internet já pode ser considerada também como um bem essencial, haja vista que só há cidadania plena no Brasil se o(a) cidadã(o) estiver co-

nectado(a) digitalmente. Veja, por exemplo, o que aconteceu durante a pandemia do Covid-19. Era preciso ter cadastro digital para se obter o chamado Auxílio Emergencial e também para participar de atividades educacionais.

A Internet não chegou ainda a todas as instituições de ensino no Brasil, apesar da existência por 20 anos de um Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações (FUNTTEL). Esse fundo previa a utilização de seus recursos para o desenvolvimento de algumas instituições como as “de ensino, públicas ou privadas, brasileiras, em funcionamento no Brasil, sem fins lucrativos”.

As tecnobiografias 34 e 19 comprovam a importância de políticas públicas para o desenvolvimento do letramento digital.

A tecnobiografia 34 registra o efeito de um projeto governamental ao instalar um Telecentro de Informática no quilombo onde reside a narradora. O telecentro possibilitou que ela tivesse acesso ao computador e iniciasse seu letramento digital, aprendendo a ligar a máquina e a usar um processador de texto, um programa para planilhas e gráficos. Ela aprendeu também a usar o buscador Google e teve acesso a jogos.

Tecnobiografia 34

A tecnologia chegou no meu lar de repente e me deixou muito ansioso, querendo ficar constantemente no mundo virtual. Tem um Telecentro de Informática na Comunidade Quilombo Santa Cruz que todos da comunidade podem frequentar. Trata-se de um projeto governamental, que veio para a comunidade, através da associação. Sendo uma oportunidade de conhecer a informática, através de uma tela de um computador. Como já disse, no meu primeiro contato, eu não sabia como funcionava e o professor começou a me ensinar, como ligar o computador, a mostrar seus recursos, o Word, Excel, como entrar no Google, games etc.

Fonte: <http://veramenezes.com/CH34.pdf>

Graças à Bolsa Permanência, a narradora 19 conseguiu comprar seu próprio equipamento, se inseriu nas redes sociais, teve acesso à informação por meio do buscador Google e passou a interagir e construir conhecimentos.

Tecnobiografia 19

Atualmente, como estudante da Licenciatura em Educação do Campo, acessei o programa de auxílio da universidade chamado Bolsa Permanência e isso possibilitou a compra do meu primeiro notebook, sendo assim, deixei de utilizar o aparelho de DVD e o micro system. Com a aquisição do notebook e o acesso à internet, comecei a

participar do mundo virtual, por meio de redes sociais, como: Facebook, WhatsApp, o buscador Google, entre outros. Nesses espaços é possível fazer postagens, compartilhamentos e, desse modo, estabelecer uma rede de construtores e colaboradores de conhecimentos que contribuem também, para o crescimento dessas ferramentas tecnológicas digitais.

Fonte: <http://www.veramenezes.com/CH19.pdf>

O acesso à Internet é hoje uma questão de cidadania e os telecentros e as instituições educacionais, quando conectados, podem auxiliar no desenvolvimento do letramento digital da comunidade. Além disso, professores e alunos precisam ter apoio financeiro para comprar equipamentos, fazer sua manutenção e ter bons pacotes de dados.

5.2. Letramento digital

Nesta seção apresentamos excertos que se referem ao uso de diferentes interfaces; ao gerenciamento de informações (buscar, fazer escolhas, ler, avaliar, organizar, integrar); e a práticas sociais de linguagem em diversas mídias e modalidades.

5.2.1 Interfaces

Nas tecnobiografias 3 e 34, temos vários exemplos de uso de interfaces, como o manuseio do mouse e do teclado, o reconhecimento de hiperlinks e de programas.

Tecnobiografia 3

Quando usei o mouse pela primeira vez, pensei inúmeras maneiras de como utilizar aquele delicado objeto que deslizava pela mesa, bem como de encantar alguém num bate-papo de Facebook em apenas poucos cliques. Surpreendente!

Fonte: <http://veramenezes.com/CH03.pdf>

Tecnobiografia 34

E mostrando o teclado do computador e suas funções, a primeira coisa foi escrever meu nome no Word. Logo em seguida, o professor nos apresentou um programa de Game, com a função de jogar com as letras. Elas iam aparecendo na tela do computador, eu e meus colegas íamos teclando as letras no teclado, formando textos, por exemplo, textos do gênero fábula. Além disso, o professor de informática ofereceu um bom suporte de aprendizado, juntamente à influência dos meus pais. Sendo um bom começo de letramento digital.

Fonte: <http://veramenezes.com/CH34.pdf>

Uma vez iniciado o letramento digital, os usuários vão aumentando a sua capacidade de inferir como funcionam outras interfaces, como exemplificado na Tecnobiografia 34.

Tecnobiografia 34

Quebrei a cabeça para aprender a usar outras ferramentas como WhatsApp, a tirar e editar fotos, a usar o cartão de memória. Aos poucos ia aprendendo as utilidades do aparelho digital.

Fonte: <http://veramenezes.com/CH11.pdf>

5.2.2 Informação

A busca de informação é mencionada por todos os participantes e o Google é reiteradamente mencionado. Sobre a questão da avaliação ou julgamento informado, os excertos das tecnobiografias 16 e 15 demonstram que esses participantes avaliam o que encontram na web de forma crítica e tentam se proteger dos perigos da Internet. A narradora 16 alerta sobre pessoas mal-intencionadas e se sente no dever de alertar amigos e familiares sobre os perigos na Internet.

Tecnobiografia 16

No entanto a tecnologia não é só flores, pois tem muita gente mal-intencionada que dela se aproveita para tirar proveito, como fazer publicações com imagem de pessoas sem suas autorizações, criar perfis falsos em redes sociais, dentre outros problemas sérios que estão acontecendo nos dias atuais. Assim, devemos sempre ficar atentos com quem nos relacionamos em redes sociais e alertando nossas famílias e amigos dos perigos e das coisas que acontecem.

Fonte: <http://www.veramenezes.com/CH16.pdf>

A preocupação da narradora 15 é seu papel como educadora que deve incentivar não só o uso das tecnologias, mas também trabalhar a capacidade de julgamento informado de seus alunos.

Tecnobiografia 15

Como educadora, tentarei incentivar o uso de tecnologias de modo que os alunos consigam notar que o seu uso se estende além das redes sociais, que é possível também trabalhar em ambientes on-line, realizar pesquisas, entre outras coisas. Tentarei conscientizar os alunos sobre o mal uso de tecnologias, dentre eles a exposição, desenvolvendo atividades que os levem a descobrir novos caminhos e possibilidades

além das que já devem ter contato. Afinal, necessitamos que a educação forme sujeitos críticos, capazes de relacionar e conviver em diversos meios.

Fonte: <http://www.veramenezes.com/CH15.pdf>

5.2.3 Práticas Sociais

Esse grupo inclui excertos onde os narradores registram diversas práticas sociais mediadas pela tecnologia digital tanto na vida pessoal como na profissional. É interessante observar que todos mencionam o uso do WhatsApp, um aplicativo que nos oferece várias possibilidades de interação.

Tecnobiografia 13

Para auxiliar no meu trabalho como manicure, procuro sempre assistir vídeos no Youtube que aprimorem os meus conhecimentos. Como meu sobrinho adora desenhos animados, os assistimos sempre pelo Youtube. Nessa plataforma, também assisto a vaquejadas com meu marido que adora. No WhatsApp faço e recebo ligações, fotos, vídeos e notícias em grupos diversos. Também uso o WhatsApp para o meu trabalho como manicure marcando e desmarcando horários.

Fonte: <http://www.veramenezes.com/CH13.pdf>

Tecnobiografia 28

Atualmente uso muito celular e computador, já que a internet se tornou uma necessidade para estar conectada ao mundo digital. Faço parte do projeto Vídeo Cartas entre Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. Temos um canal no YouTube que contribuo sempre com vídeos mais voltados a vida cotidiana das nossas comunidades etc. Tenho também um canal pessoal, mas não uso muito, faço uso no WhatsApp, Gmail, Google+, Hangouts, Maps, Google, Google Acadêmico, Instagram etc. todos contribuem na minha vida pessoal e profissional.

Fonte: <http://www.veramenezes.com/CH28.pdf>

Tecnobiografia 24

Hoje uso muito a internet, mas em telefones porque fica mais fácil de carregar. Faço compras online, visito vários sites de publicidade, sites de fofocas, comento notícias ou anúncio de produtos, participo de votações na web e baixo músicas. Mas muitas vezes caio na cilada do vírus, principalmente em sites oferecendo produtos do Boticário. Agora não consigo viver sem ela. Estou viciada, acordo todos os dias seja qual hora for e pego logo o celular, olho e-mail, WhatsApp, e as fotos do Facebook, quantos comentários e curtidas tiveram. Mas confesso que não domino tudo da tecnologia, não sei criar blogs, canal no Youtube etc. Muitas coisas minha filha tem que me ajudar. Mas o que eu sei que não vivo sem as novas tecnologias.

Fonte: <http://www.veramenezes.com/CH24.pdf>

É comum pensarmos que não somos suficientemente letrados digitalmente, como faz a narradora da tecnobiografia 24, mas veja a quantidade de ações que ela executa mediada pela tecnologia.

Sabemos que é impossível dominar tudo e não estamos dizendo que os autores das definições aqui incluídas afirmam que temos que ter tal domínio. A questão é que mencionam habilidades que nem todos possuímos, apesar de nos inserirmos em práticas digitais sociais suficientes para exercer nossa cidadania e nossos diferentes papéis sociais.

CONCLUSÕES

Sobre o Brasil campesino, as tecnobiografias mostram a importância das políticas públicas, ou a ausência delas. É bom lembrar que os recursos do **Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações** (FUNTTEL), criado em 2000, poderiam ter sido utilizados para levar a telecomunicação ao campo. No entanto, o descaso com os menos favorecidos chega ao ponto de deixá-los sem luz, sem telefone celular e sem Internet.

Não houve empenho dos governos municipais, estaduais e federais para a integração de instituições de ensino e formação de redes de cooperação. As escolas do campo, devido às especificidades dos seus estudantes, precisam estar conectadas em rede com seus professores e alunos e não apenas na pandemia. Contrariamente a isso, o que se vê é o fechamento dessas escolas e a implementação do que chamam de nucleação, que, na prática, enviam os estudantes para escolas nas zonas urbanas, pouco preparadas para atendê-los em suas especificidades.

Sobre o letramento digital, nas tecnobiografias no contexto do campo não há registro de lembranças da infância, ao contrário das narrativas de pessoas que nasceram em grandes cidades. Nossos participantes iniciaram seus letramentos digitais no Ensino Médio ou na entrada na Universidade.

Os narradores compreendem informação, avaliam e produzem conteúdo; utilizam várias interfaces; usam a tecnologia para interagir, especialmente por meio do WhatsApp; se envolvem em práticas individuais e sociais

mediadas pela tecnologia; demonstram ter o domínio de várias interfaces, como, por exemplo, usar o mouse, clicar, salvar arquivos e gravar CDs.

Os narradores aprendem fazendo, mas destacam o papel da educação e das oportunidades que a escola oferece para o desenvolvimento do letramento digital, sobretudo a partir de suas entradas na universidade. Há muitos indícios de aprendizagem mediada pela escola ou comunidade, como os cursos de informática em Telecentros comunitários.

Finalmente uma habilidade presente em algumas definições é a de integrar informações em múltiplos formatos e essa habilidade tem o incentivo de ações pedagógicas da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM.

A partir dos dados, é possível afirmar que os 35 participantes têm o letramento necessário para executar as ações digitais que são relevantes para eles. Não esperávamos que ninguém exibisse um grau de letramento digital correspondente às definições mais elaboradas do conceito, pois como defendemos neste texto, cada conceito projeta um usuário idealizado.

Como defende Paiva (2021: 17), “[a]ssim como a cultura do papel não transformou todos nós em autores de textos literários ou filosóficos ou escritores de carta do leitor”, não esperamos “que todos participem de redes sociais, comentem notícias ou se transformem em youtubers.” No entanto, esperamos que todos tenham acesso às tecnologias essenciais para o exercício de sua cidadania.

Ao terminar este texto, esperamos ter trazido aos leitores histórias que não aparecem na imprensa corporativa mais preocupada com o lucro do mercado do que com o bem-estar social. Esperamos ter demonstrado a injustiça social de nosso país, bem como uma política de estado de sucesso em termos de contextualização da educação, do combate ao êxodo rural e, ao mesmo tempo, ações na educação universitária que estimulam o letramento digital de alunos camponeses.

REFERÊNCIAS

ALVES, Natalia Eliza Novais. Traços de identidade em uma tecnobiografia. In: XIV Anais do Evidosol/CILTec. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e*

- Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3uY6apD>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- ANDRADE, Barbara Luiza da Silva. *Formação de professores de línguas e o letramento digital: o uso das TDICs no contexto de graduação*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3OfHbF6>. Acesso em: 16. Jan. 2022.
- ANDRADE, Adilceia Aparecida Pacheco; PINTO, Andrade e Helder de Moraes. *A Licenciatura em Educação do Campo e as políticas de Assistência Estudantil da UFVJM*. In: *Os Vales que Educam: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na Educação do Campo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 21-48. Disponível em: <https://bit.ly/3ocZnEK>. Acesso em: 06 jan. 2022.
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. New York: Routledge, 2013.
- BAWDEN, David. Origins and concepts of digital literacy. In: LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, Michele. (eds.) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, 2008, p. 17-32.
- BORGES, Flávia Girardo Botelho. Um olhar rizomático sobre o conceito de Letramento digital. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.3, n. 55, p. 703-730, set./dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3Ogdt2I>. Acesso em 04 mar. 2019.
- CASTRO, Carlos Henrique Silva de. Universidade, letramentos e novas tecnologias no contexto da Educação do Campo. *Revista Texto Livre*, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3yQmF8v>. Acesso em: 6 jan. 2022.
- CHING, Cynthia Carter; VIGDOR, Linda. Technobiographies: perspectives from Education and the Arts. In: International Congress of Qualitative Inquiry, May 2005. Urbana, Illinois. *Proceedings* [...]. Center for Qualitative Inquiry. University of Illinois at Urbana-Champaign Institute of Communications Research. Disponível em: <https://bit.ly/31NIZEj>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. 'letramento digital'. Glossário Ceale — Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, Belo Horizonte: Ceale/FAE UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em 04 jan. 2022.
- COSTA, Fernanda Silva. *Metáforas tecnobiográficas: um estudo sobre conceptualizações de futuros professores de línguas sobre aprendizagem de tecnologia digital*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Ogdy6w>. Acesso em: 16. Jan. 2022.
- DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. In: ANAIS DO III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. 3. Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. Disponível em <https://bit.ly/3cn0oaN>. Acesso em 7 ago. 2021.
- DUEK, Carolina; BENITEZ LARGUI, Sebastián. Childhood and technology in Argentina: interactions and intergenerational bonds. *Nómadas* [online]. 2018, n.49, pp.121-135. Disponível em: <https://bit.ly/3oet3l3>. Acesso em: 16 jan. 2022.

- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Digital Literacies*. London, New York: Routledge, 2013.
- ESPÍNDULA, Pamela Correia Fialho. *Políticas públicas no setor de energia elétrica: uma análise do programa luz para todos*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Centro Universitário de Brasília: Brasília, 2013.
- GILSTER, Paul. *Digital Literacy*. New York: Wiley, 1997a.
- GILSTER, P. New digital literacy: a conversation with Paul Gilster. [Entrevista cedida à Carolyn R. Pool. *Integrating technology into Teaching*. The Association for Supervision and Curriculum Development, v. 55, n.3, p. 6-11, 1997b. Disponível em: <https://bit.ly/3odvynu>. Acesso em 04 mar, 2019.
- KENNEDY, Helen. Technobiography: researching lives, online and off. *Biography*, n. 26, v.1, 120–139, 2003.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MAGNANI, Luiz Henrique; CASTRO, Carlos Henrique Silva de; MARQUES, Luiz Otávio Costa. *Da política pública de educação do campo à prática acadêmica para a formação de professores*. In: Os Vales que Educam: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na Educação do Campo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 81-99. Disponível em: <https://bit.ly/3ocZnEK>. Acesso em: 06 jan. 2022.
- MARTINS, Fernando José. A Pedagogia da Terra: os sujeitos do campo e do ensino superior. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 36, p. 103-119, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3coEKD1>. Acesso em: 06 jan. 2022.
- PACEY, Arnold. *Meaning in Technology*. Cambridge: MIT P, 1999.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; MURTA, Cláudia Almeida Rodrigues *Tecnobiografias em três gerações*. In: LEFFA, Vilson J.; FIALHO, Vanessa Ribas; BEVILÁQUA, André Firpo; COSTA, Alan Ricardo. *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020, p. 180-205. Disponível em: <https://bit.ly/3PpzH6w>. Acesso em 15 jan. 2022.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Letramento digital: problematizando o conceito. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 3, p. 1161-1179, 23 dez. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3PzOkBd>. Acesso em 16 jan. 2022.
- PESQUISA mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet. Disponível em: <https://bit.ly/3OI1L6V>. Acesso em: 06 jan. 2022.
- SILVA, Lourdes Helena da. Educação Rural em Minas Gerais: Origens, concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 3, n. 1, p. 105-125, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3RH4Lxx>. Acesso em: 6 jan. 2022.
- SILVA, Luciane Teixeira da. A pedagogia da alternância na França: de uma discreta experiência a institucionalização na educação profissional. *Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino*, n. 4, v. 3, p. 156-473 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3obj7bZ>. Acesso em: 06 jan. 2022.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. UFVJM. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação do Campo*. Diamantina, 2018.
- ZUERN, John. Online lives: introduction. *Biography*, v. 26, n.1, p. v-xxv, Winter 2003.

DOS MEANDROS DA ESCRITA ACADÊMICA AO PROTAGONISMO DISCENTE: relato de experiência da 4ª edição do curso on-line ler e escrever na universidade

Hilquias Soares de Araujo Lima
José Ribamar Lopes Batista Júnior
Karuline Maria Fernandes de Carvalho
Nevelyn Martins de Carvalho

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante a formação acadêmica, uma das principais formas de adquirir e propagar conhecimento é através da leitura, análise e produção de textos, dos mais variados gêneros. No entanto, o desempenho do/a discente muitas vezes é prejudicado por conta de uma carência na abordagem dos gêneros acadêmicos durante os ensinamentos básico e médio.

Portanto, é imprescindível para o bom desenvolvimento do/a aluno/a, iniciativas que busquem promover um espaço de aprendizagem de tais gêneros, de forma que seja possível sua inserção no meio científico, ao passo que atenda às demandas de leitura e escrita exigidas da academia.

Nessa conjuntura, surge o projeto de extensão LPT Acadêmico do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) do Colégio Técnico de Florianópolis (CTF/UFPI), com o objetivo de ofertar atividades de letramento acadêmico que visem oportunizar o desenvolvimento de habilidades e competências no que se refere à leitura e escrita dos mais variados gêneros textuais.

Dentre as propostas do LPT Acadêmico, temos o curso de extensão “Ler e escrever na universidade: introdução aos gêneros acadêmicos”, que tem

como objetivo apresentar as especificidades e as principais características dos gêneros acadêmicos, além de proporcionar aos cursistas maior familiaridade com os gêneros textuais, tais como: resumo, seminário, pôster, relatório e resenha.

Assim, a presente produção pretende relatar as experiências vivenciadas durante a tutoria da 4ª edição do curso “Ler e escrever na universidade – introdução aos gêneros”, ofertado no segundo semestre de 2020. A edição 2020.2 possuía oito turmas e contou com a participação de oito tutores. A seleção de tutores ocorreu no mês de julho, através de um questionário do Google Forms, sendo divulgado o resultado desta em 27 de julho de 2020. Na ocasião, foram aprovados 4 tutores do público externo da UFPI.

1. LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Como abordam Correia e Daga (2019): “o sujeito que ingressa em um curso universitário se depara com o desafio de compreender a dinâmica das atividades de linguagem nessa esfera, na busca de inserir-se no meio acadêmico”. Mas para que essa inserção seja efetiva, a mensagem que emana da escrita deve ser bem apreendida pelos estudantes para que suas produções causem o efeito desejado (PINTO, 2018).

De uma pessoa academicamente letrada se espera a capacidade de leitura, e a partir dessa leitura, interpretações interligadas com as problemáticas abordadas pelo texto lido e pela área da qual faz parte; assim, mostraria estar consciente das práticas discursivas e da produção de conhecimento de uma determinada área (AUGUSTINI; BERTOLDO, 2017). No entanto, infelizmente, na maioria dos casos, não existe um incentivo e apoio para o desenvolvimento desse posicionamento crítico.

Neste sentido, cabe à universidade fomentar práticas de leituras de modo a formar leitores proficientes que compreendam o que leem e que saibam identificar também os elementos constituintes do texto a fim de que estes possam utilizar a língua competentemente nas diversas situações de comunicação em que estão inseridos.

É necessário entender que cada gênero textual e cada ambiente tem um modo de escrever particular, que, geralmente, não são explorados nos ensinamentos básico e médio. Por esse motivo, é essencial auxiliar os/as discentes a lidar com a leitura e escrita dos diversos gêneros textuais (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Essa demanda por produção textual está presente, não apenas no ensino superior, mas em todos os níveis de ensino, mas existe “uma escassez de pesquisas que se aproximem do cotidiano acadêmico, que busquem entender a rotina da academia, a partir das perspectivas daqueles que estão ingressando nesse espaço novo” (SILVA; CASTANHEIRA, 2019: 3). Essa escassez contribui para uma dificuldade na identificação de um alvo específico a ser abordado, no intuito de reduzir o problema.

Esse tipo de preparo pode ser de grande ajuda na redução de diversos problemas (inclusive psicológicos) que alunos/as do ensino superior e pós-graduação muitas vezes enfrentam por não possuírem uma familiaridade com esses tipos de textos (COSCARRELLI; AMARAL, 2017). Portanto, é de suma importância o incentivo e acompanhamento em atividades que promovam, não apenas o contato com os gêneros acadêmicos, mas também a participação ativa dos/as estudantes no seu processo de ensino e aprendizagem.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se caracteriza como um relato de experiência de abordagem qualitativa, pois inclui a análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos etc. (PAIVA, 2019).

LER e ESCREVER NA UNIVERSIDADE

4^a
edição



INTRODUÇÃO AOS GÊNEROS ACADÊMICOS

PERÍODO DE INSCRIÇÃO:
DE 29 DE JULHO
A 09 DE AGOSTO DE 2020

Pelo Site: lptacademico.com



MAIORES INFORMAÇÕES:

Prof. Ribamar Jr. (UFPI)

86 99433.3778 / 89 3522.1768
lptacademico@ufpi.edu.br

Figura 1: Cartaz da 4^a edição do curso
FONTE: Acervo LPT Acadêmico

O curso de extensão “Ler e escrever na universidade: introdução aos gêneros acadêmicos (4ª edição)” é uma iniciativa do Colégio Técnico de Florianópolis/UFPI por meio do Laboratório de Leitura e Produção Textual – LPT. Além disso, tem como público-alvo estudantes de graduação e de pós-graduação; pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento e revisores. A 4ª edição do curso *Ler e Escrever na Universidade - Introdução aos gêneros acadêmicos*, esteve aberta para receber inscrições no período de 29 de julho a 09 de agosto de 2020 pelo site lptacademico.com. O curso foi ofertado para alunos(as) de ensino técnico e tecnológico, de graduação e de pós-graduação, professores(as), pesquisadores(as) e revisores(as) e teve certificação de 160 horas. O curso possui como pré-requisitos: disponibilidade de 4 horas semanais para estudos, como também 1h semanal para encontros via chat (Google Meet).



LER e ESCREVER NA UNIVERSIDADE

4^a
edição

CRONOGRAMA

TEMAS	DATAS
0) Ambientação	24 a 31/8
ENCONTRO ON-LINE	
Eixo 1: LEITURA	
1.1) Leitura e pesquisa acadêmica: aquisição de conhecimentos pela leitura e seleção e organização de obras e autores	1 a 7/9
1.2) Análise e síntese de textos acadêmicos - resumo	8 a 14/9
1.3) Extraindo a tese e a antítese em textos argumentativos – seminário	15 a 21/9
ENCONTRO ON-LINE	
Eixo 2: ESCRITA	
2.1) Opinando academicamente – resenha	22 a 28/9
2.2) Organização do pensamento acadêmico – anteprojeto, projeto e relatório	29/9 a 5/10
2.3) Redigindo organizadamente: linguagem, parágrafo e evolução argumentativa	6 a 12/10
2.4) Relatando academicamente – artigo científico	13 a 26/10
ENCONTRO ON-LINE	
Eixo 3: APRESENTAÇÃO E PUBLICAÇÃO	
3.1) Modalidades de apresentação acadêmica – pôster, apresentação individual, bancas	27/10 a 2/11
3.2) Preparação de slides: aspectos gráficos, estruturais e semânticos	3 a 9/11
3.3) Publicação de textos acadêmicos em livros (impresso e e-book), anais e periódicos	10 a 16/11
Eixo 4: ASPECTOS FORMAIS DA ESCRITA ACADÊMICA	
4.1) Novo acordo ortográfico	17 a 30/11
4.2) Normatização de trabalhos acadêmicos	
4.3) Construção e organização de referências bibliográficas	
4.4) Elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais	
ENCONTRO ON-LINE	



- MÓDULOS DISPONIBILIZADOS ÀS TERÇAS.
- DATA FINAL PARA ENTREGA DA RESENHA:
6 de dezembro de 2020

Figura 2: Cronograma da 4ª edição do curso
FONTE: Acervo LPT Acadêmico

Quanto à sua metodologia, o curso foi dividido em quatro eixos, que contemplam: Leitura, Escrita, Apresentação e publicação, e Aspectos formais da escrita acadêmica. Dessa maneira, o curso foi desenvolvido na Ambiente Virtual Google *Classroom*, cujo objetivo era disponibilizar os módulos, avaliações, exercícios de fixação e um trabalho final, no caso, uma resenha.

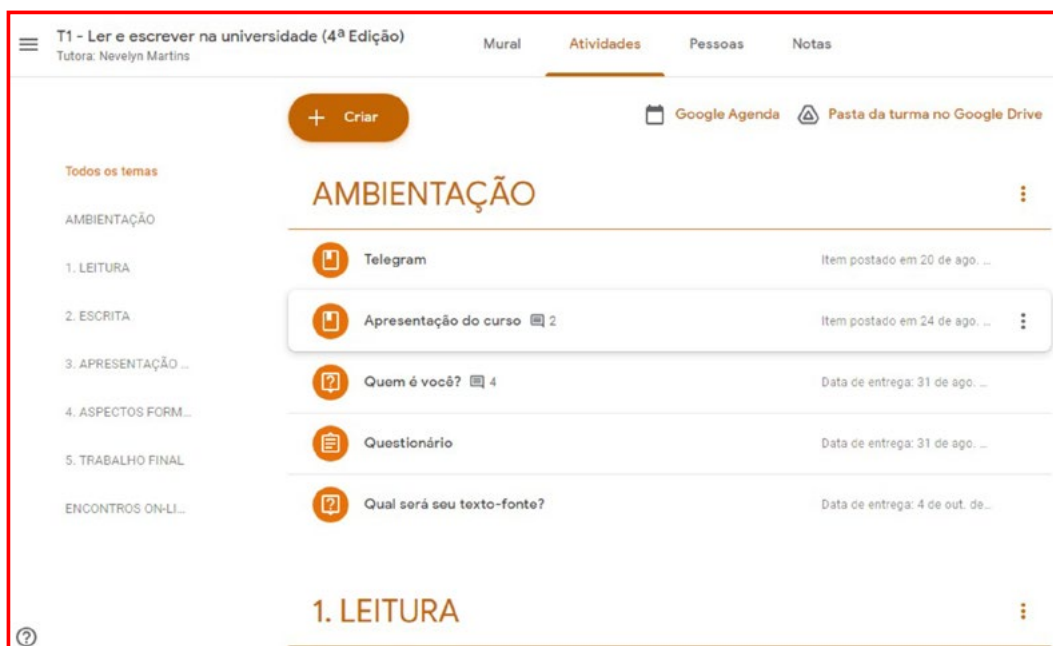


Figura 3: Ambiente Virtual do curso de extensão.
FONTE: Autores.

No período de 24 a 31 de agosto do ano supracitado, foi a semana da ambientação, cujo objetivo era apresentar o curso aos alunos e fazer com que estes se familiarizassem com o Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA no Google *Classroom*. Nesta atividade ainda foi disponibilizado um vídeo de boas-vindas, com duração de 1 minuto, em que o professor Dr. Ribamar Júnior falou aos cursistas, trazendo também informações breves sobre a edição. Vale citar que o vídeo ainda continua disponível na página da TV Radiotec no YouTube.

Após a semana de ambientação, aconteceu o primeiro encontro on-line, cuja finalidade era familiarizar os cursistas com o curso, apresentar o cro-

nograma e o conteúdo programático, falar sobre a dinâmica das atividades, trabalho final, certificação, tutoria etc.

2.1 ESTRUTURA DO CURSO LER E ESCREVER NA UNIVERSIDADE

Neste tópico, será apresentada a estrutura do curso Ler e Escrever na Universidade - 4ª edição a fim de mostrar a organização do material disponibilizado, bem como levar ao entendimento acerca dos conteúdos programáticos.

O curso estava organizado em cinco temas no Classroom (Ambientação, Leitura, Escrita, Apresentação e Publicação, Aspectos formais da escrita acadêmica e trabalho final). Inicialmente, o tópico ambientação compreendia o Telegram, Apresentação do curso, Quem é você?, Questionário e Qual será seu texto fonte?.

Na aba Leitura, foram postados o módulo 1.1 intitulado como *Leitura e pesquisa acadêmica: aquisição de conhecimentos pela leitura e seleção e organização de obras e autores*, o módulo 1.2, cujo título é *Análise e síntese de textos acadêmicos — resumo* e módulo 1.3: *Extraíndo tese e antítese em textos argumentativos — seminário*, bem como seus respectivos exercícios.

O Módulo 1.1 é de autoria de Eleonora Figueiredo, tendo como revisor Dawton Valentim e diagramador Romano Rocha. O material possuía 17 páginas e estava organizado da seguinte forma: *introdução, a seleção, Oralidade e Letramento como construtos ideológicos: alguns problemas em estudos transculturais, A organização, Adendo, Considerações finais, Referências* e dois exercícios. Cabe mencionar que o material não possuía sumário. O exercício de fixação do Módulo 1.1 foi a primeira atividade com teste do curso e era composto de 5 questões de múltipla escolha em que o cursista poderia avaliar o aprendizado obtido a partir do conteúdo do módulo 1.1. e fixar questões mais específicas. Na própria descrição desta atividade, havia uma observação de que o teste era mais cumprimento de carga horária mais do que aferição de conhecimento. Assim, o cursista poderia repensar em suas respostas e refazer o teste quantas vezes fosse necessário, podendo enviar a atividade mais de uma vez e podendo ter computada a sua nota mais alta.

Com relação aos módulos, estes eram disponibilizados aos cursistas todas as terças-feiras, já os exercícios de fixação eram liberados às quintas-feiras e por fim, a avaliação era disponibilizada aos sábados. O cronograma do curso foi elaborado de forma estratégica para que os cursistas tenham tempo para fazer as leituras dos módulos, realizar as avaliações e exercícios de fixação, e assim não ficarem sobrecarregados.

O módulo 1.2 possuía 14 páginas e foi escrito pela autora Francisca Oliveira, tendo como revisores Dawton Valentim, Denise Tamaê e José Ribamar Júnior e como diagramador Romano Rocha.

Na aba Escrita, foram disponibilizados quatro capítulos: o módulo 2.1: *Opinando academicamente – resenha*, módulo 2.2: *Organização do pensamento acadêmico – anteprojeto, projeto e relatório*, módulo 2.3: *Redigindo Organizadamente: linguagem, parágrafo e evolução argumentativa* e módulo 2.4: *Relatando Academicamente – artigo científico* e duas atividades referentes a cada módulo.

Já o módulo 2.1 é de autoria de Denise Tamaê e José Ribamar Júnior. A revisão deste módulo foi realizada por Sandro Xavier e a diagramação feita por Romano Rocha. Sem sumário, assim como o módulo anterior, o material já iniciava com a apresentação. Na apresentação, havia o conceito de resenha e os objetivos do módulo. Em seguida, havia o tópico: *A resenha crítica no contexto universitário, Reflexões acerca do gênero Resenha Crítica, Exercitando a Resenha* que compreendia a estrutura desse gênero: apresentação, conteúdo e avaliação e por fim as *Referências*. Logo após, estava disponível um exercício. Cabe destacar que esta atividade não era composta de questões de múltipla escolha mas trazia link de resenhas produzidas por alunos e o link do vídeo “Aprender a Aprender de Rubem Alves” bem como a apresentação de uma resenha de 4 páginas do livro *Sem causar mal – histórias de vida, morte e neurocirurgia*, escrito pelo neurocirurgião inglês Dr. Henry Marsh.

Já em *Apresentação e Publicação* pode-se encontrar o módulo 3.1: *Modalidades de Apresentações Acadêmicas: pôster, comunicação, apresentação individual, bancas* com suas respectivas atividades: Exercício de fixação módulo 3.1 e Avaliação do módulo 3.1 e o módulo 3.2: *Preparação de slides:*

aspectos gráficos, estruturais e semânticos. Cabe destacar que o módulo 3.2 não possui atividade. Desse modo, neste período, os cursistas foram incentivados a colocar em dias as atividades pendentes e a organizar melhor o seu tempo de estudos.

No tópico *Aspectos Formais da Escrita Acadêmica*, estiveram disponíveis 4 módulos: 4.1: *Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*, módulo 4.2: *Normatização de trabalhos acadêmicos*, módulo 4.3: *Construção e Organização de referências bibliográficas* e módulo 4.4: *Elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais*. Somente o módulo 4.1 possuía atividades.

Por fim, tem-se o tópico *Trabalho Final* que compreende a resenha. Este trabalho consistia em elaborar uma resenha a partir da leitura de um livro teórico ou técnico, de qualquer área do conhecimento. Com data de entrega para o dia 06 de dezembro de 2020, a produção não poderia ter mais de 5 laudas e nem menos de 2 laudas. O material de escrita da resenha foi disponibilizado no Google Docs, espaço que permitia ao tutor adicionar comentários e sugerir edições.

Após a entrega do trabalho final, os cursistas responderam ao formulário de avaliação do curso. Esta avaliação tinha como objetivo analisar o nível de contribuição de cada prática acadêmica para o aprendizado daqueles que concluíram o curso com êxito. Na primeira parte, foram avaliados os seguintes tópicos: a leitura acadêmica, a apresentação oral, as produções de seminário, de resumo, de resenha e de TCC a elaboração de artigo científico e de projeto de pesquisa, normas da ABNT e Novo Acordo Ortográfico. As notas variavam de 0 a 3, considerando: 0 = não contribuiu, 1 = contribuiu pouco; 2 = contribuiu razoavelmente; 3 = contribuiu muito. Já a segunda parte da avaliação era formada por duas perguntas subjetivas: *De que maneira o curso aprimorou seu processo de produção e compreensão dos gêneros textuais acadêmicos estudados?* e *Que sugestões você faria para edições futuras?*

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

A essas considerações, será acrescentado como ponto essencial da presente discussão, os relatos de experiências de alguns tutores da 4ª edição do

curso Ler e Escrever na Universidade. Este tópico irá abordar as experiências dos autores como mediadores de um curso de extensão. Para melhor organização, será dividido em três subtópicos, um para cada autor explicar seus relatos como tutores.

3.1 Experiências como tutor: visões do Hilquias

Minha trajetória como tutor começou quando me inscrevi para participar como cursista na 3ª edição; logo após a conclusão do curso surgiu a oportunidade de participar como tutor voluntário do LPT acadêmico UFPI. Inicialmente, foi feito um processo de seleção para a escolha de tutores, onde os candidatos eram avaliados com base em dois motivos: primeiro, era necessário ter feito e concluído o curso; segundo, foi feito um questionário avaliativo, onde os candidatos expunham os motivos que os levaram a querer atuar como tutor do curso. Desse modo, o tutor selecionado tinha que ter disponibilidade e cumprir carga horária semanal de, no mínimo, 8 horas.

Antes do início do curso, a coordenação realiza uma reunião com os tutores, onde são dadas as orientações quanto ao desenvolvimento do curso, além de discutir os pontos relevantes para serem tratados no primeiro encontro *on-line* com os cursistas.

O primeiro encontro *on-line* com os cursistas ocorreu em horário pré-estabelecido no cronograma, e teve como propósito apresentar aos cursistas os integrantes da equipe de tutoria e coordenação. Nessa primeira reunião, foi explanada a didática do curso, desde seu desenvolvimento até a sua metodologia, passando pelos processos de avaliação e certificação. É importante ressaltar que nesse encontro foi reforçada a importância da participação assídua dos cursistas na plataforma Google Classroom, sendo esta uma das exigências que o curso traz em seu termo de compromisso, e que o não cumprimento dessa exigência acarreta na remoção do cursista da plataforma de aprendizagem, gerando automaticamente a sua desistência do curso.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E CRONOGRAMA**EDIÇÃO 2020.2**

TEMAS	DATAS
0) Ambientação	24 a 31/8
ENCONTRO ON-LINE	29/8, às 19h
Eixo 1: LEITURA	
1.1) Leitura e pesquisa acadêmica: aquisição de conhecimentos pela leitura e seleção e organização de obras e autores	1º a 7/9
1.2) Análise e síntese de textos acadêmicos - resumo	8 a 14/9
1.3) Extraíndo a tese e a antítese em textos argumentativos – seminário	15 a 21/9
ENCONTRO ON-LINE	26/9, às 19h
Eixo 2: ESCRITA	
2.1) Opinando academicamente – resenha	22 a 28/9
2.2) Organização do pensamento acadêmico – anteprojeto, projeto e relatório	29/9 a 5/10
2.3) Redigindo organizadamente: linguagem, parágrafo e evolução argumentativa	6 a 12/10
2.4) Relatando academicamente – artigo científico	13 a 26/10
ENCONTRO ON-LINE	24/10, às 19h
Eixo 3: APRESENTAÇÃO E PUBLICAÇÃO	
3.1) Modalidades de apresentação acadêmica – pôster, apresentação individual, bancas	27/10 a 2/11
3.2) Preparação de slides: aspectos gráficos, estruturais e semânticos	3 a 9/11
3.3) Publicação de textos acadêmicos em livros (impresso e e-book), anais e periódicos	10 a 16/11
Eixo 4: ASPECTOS FORMAIS DA ESCRITA ACADÊMICA	
4.1) Novo acordo ortográfico	17 a 30/11
4.2) Normatização de trabalhos acadêmicos	
4.3) Construção e organização de referências bibliográficas	
4.4) Elementos pré-textuais e pós-textuais	
ENCONTRO ON-LINE	28/11 – às 19h

- OS MÓDULOS SERÃO DISPONIBILIZADOS ÀS TERÇAS.

- DATA FINAL PARA ENTREGA DA RESENHA: 6 de dezembro de 2020

Figuras 4 e 5: Cronograma de encontros

FONTE: Autores.

No segundo encontro foram tiradas as dúvidas que apareceram durante os primeiros módulos, foi explanada a importância de realizar as atividades no dia estabelecido no cronograma e foram sanados os questionamentos sobre a elaboração da resenha. Por fim, no terceiro encontro foi abordada a certificação e a importância de realizar pelo menos 75% das atividades (inclusive entrega da resenha) para receber o certificado. Além disso, foi informado aos cursistas que os certificados seriam emitidos em até 60 dias após a finalização do curso via plataforma SIGAA/UFPI.

Neste curso de extensão, o tutor tem a responsabilidade de auxiliar os alunos a solucionar as possíveis dificuldades encontradas no decorrer do curso, acompanhar os cursistas no desenvolvimento das atividades propostas e orientar na construção da avaliação final, ou seja, a resenha.

O curso tem como trabalho final a produção de uma resenha crítica pelos cursistas, cuja finalidade é pôr em prática todos os pontos estudados ao longo dos módulos do curso. Assim, antes da produção da resenha é necessário que os cursistas realizem uma atividade que se chama “Qual será seu texto fonte?”; esta atividade é fundamental para a construção da resenha, pois nessa atividade os cursistas escolheram um livro técnico ou teórico, publicado entre os anos de 2018 e 2020 para ser resenhado ao fim do curso. Dessa forma, esta avaliação é essencial para a integralização da carga horária, visto que a regularidade nas atividades gera um certificado de participação em curso de extensão emitido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Piauí, sendo exigido, como já mencionado, pelo menos 75% das atividades para certificação.

Na qualidade de tutor, observei que é essencial manter a interação entre tutores e cursistas, pois é fundamental para que se sintam motivados no aprendizado dos conteúdos e no desenvolvimento das atividades. Além disso, sempre busquei atender as necessidades dos cursistas, mantendo o contato frequente através de mensagens no Google Classroom e por *e-mail* pessoal.

Posso dizer, sem dúvidas, que o aprendizado foi a parte mais importante do exercício da minha tutoria, pois me fez desenvolver conhecimentos e

atitudes que me serão válidas na minha prática pedagógica. Neste sentido, a tutoria foi muito importante para minha vida pessoal e profissional, pois pude perceber que durante essa etapa desenvolvi habilidades que me serão válidas como futuro profissional, entre elas destaca-se: autonomia, dedicação, disciplina e responsabilidade.

Durante essa jornada pude vivenciar aspectos positivos como negativos. No que diz respeito aos aspectos positivos tivemos a interação por meio de webconferências que possibilitaram uma maior aproximação e interação entre coordenação, tutores/as e cursistas, mesmo o curso sendo a distância; outro ponto positivo foi a participação assídua dos cursistas na plataforma, como também através do aplicativo Telegram, onde eram sanadas as dúvidas e questionamentos. Quanto aos pontos negativos, pode-se mencionar que, devido à pandemia da Covid-19 e outras responsabilidades do dia a dia, alguns cursistas não conseguiram concluir com êxito as atividades propostas no curso.

3.2 Experiências como tutora: olhares e percepções da Nevelyn

A minha trajetória como tutora se deu de uma maneira diferente; iniciei pela participação como bolsista do projeto de extensão do LPT Acadêmico de mesmo título do curso: “Ler e escrever na universidade: introdução aos gêneros acadêmicos”. Participei da primeira edição do curso como aluna, para que, nas próximas edições, pudesse atuar como tutora.

Outra diferença é que, no meu caso, não passei por um processo de seleção, pelo fato de já fazer parte do projeto. No entanto, o primeiro critério para atuação na tutoria aqui também é válido: só pude atuar como tutora após concluir com êxito o curso como aluna. Além disso, tive a oportunidade de auxiliar na avaliação das submissões de candidatos à tutoria, contribuindo na escolha do restante dos tutores.

Como já mencionado no subtópico anterior, durante todo o curso realizaram-se diversos encontros *on-line*, inicialmente, apenas com a equipe de tutores e coordenação, e em seguida, com os/as alunos/as do curso. Tais encontros foram de suma importância, uma vez que se constituíram em es-

paços de intercâmbio de conhecimentos, contribuindo para o crescimento de todos os envolvidos.

Durante os encontros com os/as cursistas, buscávamos esclarecer todas as dúvidas, lembrando de aspectos como: regularidade na entrega das atividades, frequência nos encontros *on-line*, sempre incentivando o contato em caso de dúvidas. Ao mesmo tempo, sempre busquei tomar a iniciativa em fazer o contato eu mesma, fazendo lembretes quanto às atividades, seja pela plataforma ou por *e-mail*. Essa interação foi essencial para o bom desenvolvimento das atividades, bem como para redução da desistência dos/as alunos/as.

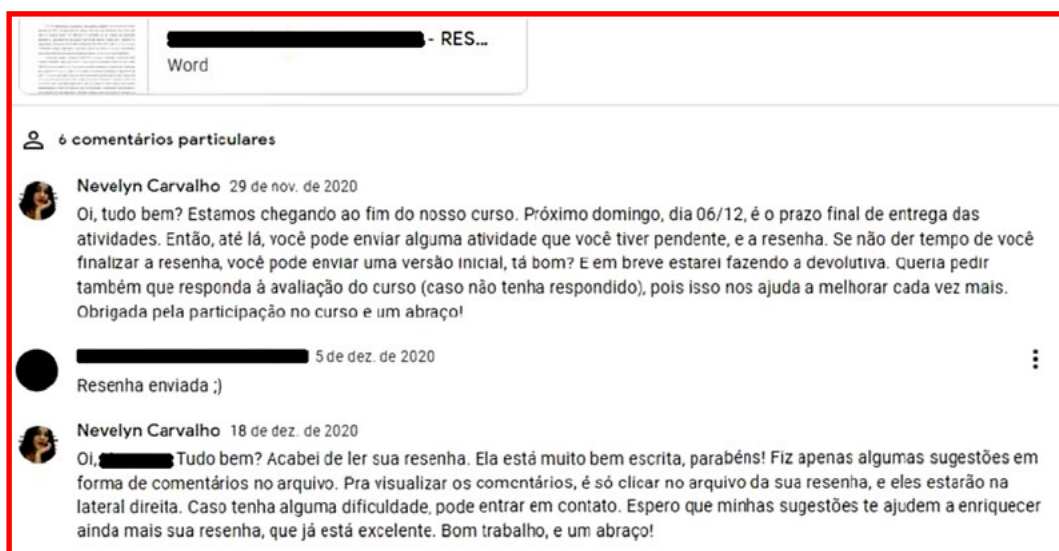


Figura 6: Interação com cursistas.
FONTE: Autores.

Assim, a experiência na tutoria me oportunizou um espaço de desenvolvimento, onde me foi possível desenvolver habilidades que serão de grande valia, tanto pessoalmente quanto profissionalmente. Além disso, tal atividade proporcionou um ambiente de protagonismo discente, exigindo também uma atitude de responsabilidade por parte dos tutores.

3.3 Experiências como tutora: pensamentos da Karuline

Sempre gostei muito de me aperfeiçoar na minha área de formação (Letras-Português). No primeiro semestre de 2020 tive a oportunidade de ser

aluna do curso de extensão *Ler e escrever na universidade: introdução aos gêneros acadêmicos* (3ª edição) que me ajudou a ter uma visão mais ampliada dos gêneros textuais desenvolvidos no meio acadêmico. Esse curso também me ajudou a melhorar minha escrita e me auxiliou no processo de me preparar para a elaboração, revisão e apresentação de trabalhos. Nessa época, eu me encontrava um pouco distante do universo acadêmico e o curso me ajudou a resgatar esta vivência ao me proporcionar a oportunidade de ter contato com os gêneros trabalhados na universidade.

Durante a última reunião com as turmas, o professor Ribamar Júnior falou sobre a abertura de vagas de tutores para a 4ª edição, sendo que um dos critérios era ter concluído o curso. Isso logo despertou meu interesse, então aguardei ansiosamente a data e fiz minha inscrição para a tutoria, sendo aprovada. Fiquei muito animada com o resultado porque eu agora poderia adquirir novas habilidades na minha prática como docente.

Vale destacar que esta foi minha primeira experiência como tutora de um curso de extensão online. No início tive uma pequena dificuldade em usar o Google Classroom, todavia, todas as minhas dúvidas foram esclarecidas por meio de uma boa interação entre o professor Ribamar e os outros tutores através do Telegram. A comunicação do grupo era muito boa e todos sempre estavam dispostos a auxiliar nos momentos de dúvidas e dificuldades enfrentadas durante este processo. Sempre houve uma boa interação entre o professor Ribamar e os outros tutores. A equipe era unida e sempre se mostrava pronta a ajudar em todos os momentos, através de um trabalho colaborativo. Assim, a comunicação do grupo foi muito eficaz na resolução das dificuldades que surgiram ao longo do curso.

Não poderia deixar de mencionar que esta foi uma experiência muito rica para a minha vida profissional, pois me permitiu ter mais conhecimento dos recursos educacionais digitais e como interagir com a turma de modo a proporcionar uma aprendizagem satisfatória em um ensino a distância. Desse modo, eu aprendi a conectar o aluno com o conteúdo por meio de uma relação de confiança e proximidade com este.

Posso ainda destacar que a tutoria contribuiu significativamente para a compreensão e valorização do ensino através de plataformas virtuais de aprendizagem, sendo uma experiência dinâmica, interativa e inovadora. Além disso, toda a organização e seriedade do curso fez com que tanto os tutores quanto os alunos adquirissem novas competências de leitura e escrita acadêmica. Uma das habilidades aprendidas por mim durante a tutoria foi o preenchimento de planilhas do google. Eu ainda não havia tido contato com este tipo de recurso, no entanto, pude estudar mais e colocar em prática os novos conhecimentos adquiridos. Essas novas competências são fundamentais para o exercício eficaz da minha prática como professora.

Esta experiência serviu para o meu enriquecimento enquanto docente e despertou em mim o desejo de continuar a estudar mais sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, a me aprofundar nos estudos dos gêneros textuais acadêmicos e a melhorar a minha comunicação e interação com os alunos.

Ter sido tutora na 4ª edição foi uma experiência ímpar na minha vida acadêmica e profissional uma vez que contribuiu para ampliar meus conhecimentos sobre a educação amparada nos meios digitais. Durante a tutoria, obtive mais domínio das ferramentas do Classroom, Google Meet e preenchimento de planilhas, o que me ajudou até mesmo no ensino remoto na escola onde leciono em que foi pedido que cada professor criasse uma sala de aula virtual, adicionasse os alunos e gerenciasse a página diariamente. Além disso, o curso de extensão *Ler e escrever na universidade: introdução aos gêneros acadêmicos* me incentivou a enviar minha resenha (produzida na 3ª edição) para submissão em revistas eletrônicas. Minha resenha foi aceita e aprovada, sendo publicada na Revista Resenhando da UNIFAL-MG em agosto de 2021. (<https://bit.ly/3AZCufQ>)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deficiência na abordagem dos gêneros acadêmicos nos ensinamentos básico e médio ainda constitui uma problemática na educação, acarretando dificuldades para os/as discentes ao adentrar no ensino superior. Por esse

motivo, incentivar atividades de leitura e escrita dos mais variados gêneros textuais é de suma importância. Nesse sentido, o curso Ler e escrever na universidade surge como uma ferramenta que visa minimizar os obstáculos com os quais os/as universitários/as se encontram no que se refere à leitura e produção textual.

Cabe destacar que o curso é de grande relevância e se constitui como um rico processo de letramento acadêmico, pois apresenta, de forma clara e objetiva, os gêneros textuais produzidos na universidade, permitindo ao cursista ter contato com gêneros diversificados e de qualidade considerável, de modo a contribuir para que o aluno seja levado a refletir sobre o propósito comunicativo destes textos e compreender os elementos conceituais, funcionais e estruturais de cada gênero. Neste sentido, o curso oportuniza a aquisição de novas habilidades de leitura e de escrita no âmbito acadêmico através de um rico embasamento teórico e de exercícios práticos.

Este curso foi essencial para auxiliar na ampliação do desenvolvimento acadêmico dos cursistas, tornando-os mais aptos a ler e compreender o que foi lido e reconhecer os gêneros textuais usados no meio universitário, visto que muitos alunos ao adentrarem na universidade encontram dificuldades em ler e produzir textos acadêmicos. Neste sentido, o curso permitiu aos cursistas produzirem trabalhos científicos com mais qualidade devido ao suporte metodológico e textual oferecido na plataforma de aprendizagem.

Levando-se em conta os fatos expostos, foi possível observar que o trabalho em equipe durante a tutoria foi fundamental para manter a organização e a qualidade do curso, sendo este merecedor de destaque, visto que permitiu a troca de experiências e conhecimentos entre a coordenação, equipe de tutores e cursistas. Essas trocas de experiências foram importantes para o bom desenvolvimento do curso Ler e escrever na universidade, impactando positivamente na melhoria e na construção das futuras edições.

Além da tutoria ser imprescindível para o bom funcionamento do curso de extensão, aumentando a interação entre equipe e alunos/as e reduzindo a desistência, esta atividade também colaborou de maneira significativa para o desenvolvimento pessoal e técnico dos tutores, uma vez que oportu-

niza um espaço de desenvolvimento de habilidades essenciais para a atuação profissional, seja em qual área for.

Convém ressaltar que a tutoria foi essencial no processo de engajar e motivar os cursistas a concluírem o curso com êxito, ao esclarecer dúvidas, ao realizar um trabalho de resgate daqueles que mostravam pouco interesse e ao criar melhores condições de aprendizagem por meio de um ambiente amigável e enriquecedor. Neste sentido, o conhecimento foi construído de forma colaborativa entre tutores e cursistas, através da relação empática e respeitosa entre estes, o que favoreceu a ampliação de múltiplos letramentos.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto. **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017.
- CORREIA, Karoliny; DAGA, Aline Cassol. Compreensões sobre a formação para o/do ato de escrever na esfera acadêmica sob a perspectiva histórico-cultural. **Revista Linguagem & Ensino**, [s.l.], v. 22, n. 3, p. 595-615, 3 out. 2019. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <<https://bit.ly/3yOQgPB>>. Acesso em: 30 nov. 2021.
- COSCARELLI, Carla Viana; AMARAL, Luana Lopes. O ensino da escrita acadêmica a distância na UFMG: um relato de experiências. **Rev. Docência Ens. Sup.**, v. 7, n. 2, p. 182-199, jul./dez, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3RGnxxI>>. Acesso em: 30 nov. 2021.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. Os meandros da escrita acadêmica: alguns reca-dos aos estudantes universitários. **Revista Linha D'água**, v. 31, n. 1, p. 9-27, jan.-abr., 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3uXnNGe>>. Acesso em: 30 nov. 2021.
- SILVA, Elizabeth Maria da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas de letramento acadê-mico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de geografia. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, set./dez., 2019.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

AMANDA CAVALCANTE DE OLIVEIRA LÊDO

Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente, é professora da Universidade de Pernambuco (UPE) e docente permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) nessa instituição. Desenvolve pesquisas principalmente sobre os seguintes temas: letramentos, Educação à Distância (EAD), gênero social e livro didático de língua portuguesa. E-mail: amanda.ledo@upe.br.

BÁRBARA OLÍMPIO

Doutora e Mestre em Linguística (UFC), Especialista em Língua Portuguesa (UFPI) e Graduada em Letras/Português (UFPI). Realizou estágio pós-doutoral, sob a supervisão de Benedito Gomes Bezerra, na UNICAP. É docente da Graduação em Letras/Português e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: barbaraolimpio@gmail.com.

BENEDITO GOMES BEZERRA

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professor da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e da Universidade de Pernambuco (UPE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL/UNICAP) e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UPE). Desenvolve pesquisas principalmente sobre letramentos e gêneros acadêmicos. E-mail: beneditobezerra@gmail.com.

CARLOS HENRIQUE SILVA DE CASTRO

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com período sanduíche na University of California, Santa Barbara (UCSB). Atua no Ensino Superior e na Pós-graduação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Faz estágio de pós-doutoramento como pesquisador visitante na Universidade Complutense de Madri em associação com a Universidade de Aveiro. E-mail: ccastrobr@gmail.com.

ELEONORA FIGUEIREDO CORREIA LUCAS DE MORAIS

Doutoranda e mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e pesquisadora do grupo Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT). Revisora de materiais didáticos para EaD da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UECE). Editora de materiais didáticos para a educação básica. Desenvolve pesquisas sobre tecnologias digitais aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa, escrita e tecnologia e revisão e edição de textos, escrita acadêmica e letramentos acadêmicos. E-mail: eleonoralucas@gmail.com.

HILQUIAS SOARES DE ARAUJO LIMA

Licenciado em Letras-Ingês pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atua como professor de Língua Inglesa e Espanhola na educação básica. Já atuou como membro da equipe de tutoria no curso de extensão Ler e escrever na universidade: introdução aos gêneros acadêmicos (4ª, 5ª e 6ª edições). E-mail: hilquiasdearaujo@gmail.com.

JANCEN SÉRGIO LIMA DE OLIVEIRA

Doutorando e Mestre em Letras, na área de Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI). Graduado em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Foi bolsista de Iniciação Científica (ICV/UFPI), PIBID e Residência Pedagógica (RP/UFPI). Atualmente, é membro do Núcleo Cataphora (UFPI) e professor de Língua Portuguesa do Instituto Dom Barreto (IDB). E-mail: jancensergio@hotmail.com.

JOSÉ RIBAMAR LOPES BATISTA JÚNIOR

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Professor do ensino básico, técnico e tecnológico da Universidade Federal do Piauí (UFPI), fundador e coordenador do Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) do Colégio Técnico de Floriano (CTF/UFPI). E-mail: ribas@ribas.ninja.

KARULINE MARIA FERNANDES DE CARVALHO

Formada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Possui especialização em Atendimento Educacional Especializado-AEE. Professora efetiva na rede municipal de ensino de Fortaleza. E-mail: karuline68@gmail.com.

KELVYA FREITAS ABREU

Doutora em Letras. Atualmente é professora de espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - Campus Salgueiro. Atua na área de Estudos do Discurso e do Texto, Texto e Construção de Sentidos, Linguística Aplicada com ênfase ao ensino e aprendizagem do espanhol como Língua Estrangeira na perspectiva dos múltiplos letramentos. É líder do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educacionais Tecnológicas (GEPET) - Campus Salgueiro, é integrante do Grupo de estudos em interação, texto e discurso do Alto Oeste Potiguar (GITED/UERN). E-mail: kelvya.freitas@ifsertao-pe.edu.br.

LAFITY DOS SANTOS ALVES

Doutoranda em Linguística (PPGEL/UFPI). Mestre na área de Estudos de Linguagem (PPGEL- UFPI). Membro do Núcleo de Pesquisa CATAPHORA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Textual e Gêneros do Discurso. Atualmente, é professora de Leitura e Análise linguística do Instituto Dom Barreto (IDB). E-mail: lacf2806@gmail.com.

MARIA LIZANDRA MENDES DE SOUSA

Mulher lésbica fora dos padrões de beleza e feminilidade. Poeta. Nordestina. Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS). Colaboradora do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) do Colégio Técnico de Floriano. Monitora do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação (LIBERTE), da UFPI/CAFS. Técnica em Enfermagem pelo Colégio Técnico de Floriano (CTF/UFPI). E-mail: marializandra1626@gmail.com.

NEVELYN MARTINS DE CARVALHO

Acadêmica do Curso Bacharelado em Enfermagem pela Universidade Federal do Piauí - Campus Amílcar Ferreira Sobral. E-mail: nevelynmcmc@gmail.com.

SIDNEY SILVA MARTINS

Pós-graduando em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA/MG) e graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atuo como coordenador adjunto no curso Ler e Escrever na Universidade: Introdução aos Gêneros Acadêmicos, promovido pelo Laboratório de Leitura e Produção Textual – LPT Acadêmico, do Colégio Técnico de Floriano (UFPI). E-mail: sidneymartinsletras@gmail.com.

VERA LÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA

Professora emérita da FALE/UFMG, doutora em Linguística e Filologia pela UFRJ. Lecionou em todos os níveis de ensino na rede pública e privada. É coautora de obras didáticas de inglês para os anos finais do Ensino Fundamental e para o ensino médio. É autora de vários livros e artigos sobre linguagem e tecnologia, metáforas e metonímias, gêneros da linguagem e linguagens da resistência política. E-mail: vlmopaiva@gmail.com.

