

Pesquisas sobre letramento em contexto universitário:

a produção do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da USP

Marília Mendes Ferreira
Eliane Gouvêa Lousada
(Organizadoras)

Pesquisas sobre letramento em contexto universitário:

a produção do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da USP

Marília Mendes Ferreira
Eliane Gouvêa Lousada
(Organizadoras)

Pesquisas sobre letramento em contexto universitário:

a produção do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da USP

Araraquara
Letraria
2021

PESQUISAS SOBRE LETRAMENTO EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: A PRODUÇÃO DO LABORATÓRIO DE LETRAMENTO ACADÊMICO (LLAC) DA USP

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

APOIO

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFCLH/USP)

FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouvêa. (org.). **Pesquisas sobre letramento em contexto universitário**: a produção do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da USP. Araraquara: Letraria, 2021.

ISBN: 978-65-86562-36-1

1. Letramento. 2. Ensino. 3. Pesquisa. 4. LLAC.

CDD: 410. Linguística

Os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.
Este e-book ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio, sem autorização escrita das organizadoras.

Conselho editorial

Ermelinda Barricelli (USF)

Flavia Fazon (UFPR)

Tânia Guedes Magalhães (UFJF)

| SUMÁRIO

Prefácio 8
Luzia Bueno

Letramento acadêmico em Francês 12

Análise de inserção de vozes em textos acadêmicos: como retextualizar os textos de outrem? 13

Jaci Brasil Tonelli
Eliane G. Lousada

Créer et animer un Laboratoire de Littérature Académique 32

Eliane G. Lousada
Ana Paula S. Dias
Jaci Brasil Tonelli

O desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero carta de protesto e solicitação 52

Mariane Damasceno

Letramento acadêmico em Inglês 78

English writing instruction in a language course in Brazil: a case study 79

Daniela Cleusa de Jesus Carvalho

A contrastive study of determiner usage in research article abstracts in Brazilian Portuguese and English 100

José Belém de Oliveira Neto

Brazilian researchers and perceived needs on academic writing 120

Malyina Ono Leal

Letramento acadêmico em Português **137**

O gênero textual exame de qualificação oral na construção do pensamento científico **138**
Thiago Jorge Ferreira Santos

Letramento acadêmico Geral **156**

Ações educativas para a prevenção do plágio: um estudo de universidades no Brasil e no exterior **157**
Marília Mendes Ferreira
Mariana Santana Freitas

Biodatas **179**

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios.

(VIGOTSKI, 1930/2010, p. 15)

Em nosso agir por meio da linguagem, seguimos em um processo constante de adoção e adaptação de gêneros textuais (BRONCKART, 1999) para criarmos os nossos textos singulares, concretos, adequados às situações de produção em que nos encontramos. Criamos textos novos, mas sempre a partir do que já existia antes.

Segundo Vigotski (1930/2010, p. 11), o homem desenvolve dois tipos de atividades principais. Um tipo seria o reconstituído ou reprodutivo: ligado à memória, “sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes”. Um outro tipo seria a atividade combinatória ou criadora, na qual o cérebro “combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (Ibidem, p. 14). Os dois tipos de atividade encontram-se profundamente articulados, uma vez que a criação é possibilitada pelos conhecimentos de que nos apropriamos em nossas interações com o coletivo e mantemos em nossa memória, como ocorre com os textos e os gêneros textuais a que recorremos.

Assim, nos processos formativos, todo o trabalho com a memória, com a aprendizagem artificial regulada pelo docente, pode conduzir ao desenvolvimento e à criação do novo pelos alunos que têm a possibilidade de transformar o conhecimento em novas possibilidades de agir. Fazendo uma analogia com as discussões de Clot (2010) sobre o trabalho de modo geral, vejo que, no contexto educacional, por meio de um ensino efetivo ou de pesquisas sobre este, pode-se ampliar, direta ou indiretamente, o poder de agir do aluno sobre um dado objeto de conhecimento.

É nessa perspectiva que entendo os estudos sobre o ensino do letramento acadêmico, mediado por diferentes gêneros textuais, tema central deste livro, nas universidades. Pois é um trabalho que pode ampliar o poder de agir do aluno no meio acadêmico, sendo, por isso, de importância capital na formação discente e docente. Nesse sentido, constitui-se também em uma temática muito pertinente para as pesquisas científicas.

O letramento acadêmico, sobretudo ao focar na leitura e na escrita na universidade, vem se tornando um tema bastante relevante nas publicações científicas dos últimos anos. Em uma rápida busca na plataforma Scielo de trabalhos acadêmicos, com a palavra-chave “escrita acadêmica”, podemos ver os números saltarem de 3 artigos em 2006 para uma média anual de mais de 10 em 2015, chegando a 23 em 2019, considerando só a produção na América Latina.

Essa intensificação da produção científica pode estar articulada às mudanças sociais que propiciaram o acesso à universidade a um número cada vez maior de estudantes, cujo letramento escolar anterior não era suficiente para a realização das atividades de leitura e escrita da graduação. Paralelamente a essa situação, também vem a necessidade de ampliar a inserção internacional do Brasil no campo científico e novas demandas surgem para a pós-graduação e para os pesquisadores de modo geral: é preciso também produzir em outras línguas e, em decorrência disso, ter um letramento acadêmico que possibilite esse agir.

Frente a esse contexto, as universidades se viram obrigadas a buscar ferramentas para dar acesso a seus alunos ao letramento acadêmico, gerando, assim, um campo fértil e necessário para pesquisas sobre quais concepções de linguagem e de letramento seriam as mais pertinentes; em que gêneros discursivos/textuais focar; quais perspectivas teóricas assumir; quais posturas didáticas adotar, entre outros temas e questões.

Neste livro, encontraremos o resultado de vários estudos expostos nos oito capítulos que trazem importantes contribuições para as discussões sobre letramento acadêmico. As pesquisas apresentadas foram agrupadas em quatro seções: as três primeiras de acordo com a língua focada (francês, inglês, português) e a última abordando um tema geral, porque dialoga com todas as outras.

Na seção sobre os estudos que envolvem a língua francesa, há três capítulos. No primeiro deles, “Análise de inserção de vozes em textos acadêmicos: como retextualizar os textos de outrem?”, Tonelli e Lousada abordam a inserção de vozes em textos de alunos da habilitação em Letras-Francês da FFLCH-USP e inovam ao ampliarem as categorias de retextualização que permitem compreender melhor o agir dos discentes frente à polifonia constitutiva dos textos acadêmicos. Desse modo, as autoras percebem tanto os problemas dos textos quanto os avanços que os alunos tiveram. No segundo capítulo, Lousada, Dias e Tonelli abordam a criação do Laboratório de Letramento Acadêmico na Universidade de São Paulo (USP), focando mais fortemente nas ações desenvolvidas para estudos e pesquisas da língua francesa.

No terceiro capítulo, “O desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero carta de protesto e solicitação”, Damasceno foca no “papel do professor e do material

didático na promoção da aprendizagem da escrita argumentativa” de aprendizes de francês de nível B2, levando o leitor a perceber a relevância da argumentação e a importância das sequências didáticas, além das potencialidades e limitações que cada contexto de ensino pode trazer.

Na seção de pesquisas sobre a língua inglesa, encontramos três capítulos. Em “English writing instruction in a language course in Brazil: a case study”, Carvalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o trabalho com a escrita em materiais didáticos de uma escola de idiomas do sudeste brasileiro, destacando a necessidade de se fazer um trabalho que contemple tanto as dimensões gramaticais quanto as relativas aos contextos de produção de um texto e seus efeitos na vida social do produtor e da sociedade.

Oliveira Neto, em “A contrastive study of determiner usage in research article abstracts in Brazilian Portuguese and English”, aborda o emprego dos artigos em resumos médicos publicados em inglês e português brasileiro em duas revistas (uma publicada nos EUA e outra no Brasil), destacando semelhanças e diferenças entre os textos. Leal, em “Brazilian researchers and perceived needs on academic writing”, apresenta uma pesquisa a respeito das percepções de pesquisadores sobre a sua própria escrita em inglês, destacando que muitos deles investem em recursos para melhorar seu inglês e poder escrever bons textos nesta língua.

Na seção de estudos de língua portuguesa, há o capítulo de Santos, “O gênero textual exame de qualificação oral na construção do pensamento científico”, no qual se busca, conforme o autor, “investigar o gênero exame de qualificação oral de mestrado, a fim de verificar se há pistas pelas quais seja possível uma melhor compreensão do desenvolvimento do pesquisador ao produzir os gêneros exigidos no processo formativo do mestrado”. O autor conclui que é possível, a partir das pistas languageiras, depreender marcas da emergência de um raciocínio lógico.

No capítulo final, da seção Geral, “Ações educativas para a prevenção do plágio: um estudo de universidades no Brasil e no exterior”, Ferreira e Freitas “busca(m) identificar e analisar as diferentes medidas educativas de combate ao plágio em quatro instituições de ensino superior: duas no Brasil (USP e UNICAMP) e duas no exterior (Harvard e Stanford)”, discutindo a importância de ações formativas entre as políticas necessárias contra o plágio.

Nota-se que os capítulos deste livro nos levam a refletir sobre diferentes aspectos do letramento acadêmico, mas que mantêm entre si um constante diálogo: o laboratório de letramento, os gêneros textuais, os materiais didáticos, os modos de raciocínio, os modos de trazer a voz do outro, o plágio, a internacionalização das publicações, as necessidades dos pesquisadores conseguirem publicar os seus textos em língua estrangeira.

Esses aspectos nos remetem às problemáticas discutidas por Volochinov (1929/2017) e por Bronckart (1999, 2017) sobre a articulação entre a linguagem, o signo ideológico, a vida social e a consciência, fazendo-nos lembrar que o letramento, seja o acadêmico ou qualquer outro, não é neutro. Ele carrega em si marcas de uma época e de suas demandas, bem como das relações de poder que o instauram (STREET, 2010) e que, desse modo, precisam ser desveladas, sobretudo para que, no processo educacional, haja condições para a criação do novo: um novo ensino, um novo agir, uma nova sociedade mais consciente de seu poder de escolha.

| Referências

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.-P. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2010 [1930].

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

PARTE 1

LETRAMENTO ACADÊMICO EM FRANCÊS

ANÁLISE DE INSERÇÃO DE VOZES EM TEXTOS ACADÊMICOS: COMO RETEXTUALIZAR OS TEXTOS DE OUTREM?

Jaci Brasil Tonelli¹
Eliane G. Lousada

¹ Pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. Bolsa CAPES-DS.

| Introdução

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar uma reflexão sobre o processo de inserção de teorias de outros autores em textos de alunos da habilitação em Letras-Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), com base em categorias de retextualização propostas em nossa dissertação de mestrado (TONELLI, 2017). A compreensão da maneira pela qual os estudantes universitários inserem outros textos, ou seja, vozes de outros autores em seus textos é importante para entendermos o processo de produção textual que permeia toda a graduação em Letras e que está no cerne da formação dos alunos. Visamos também discutir a possível contribuição que o estudo da construção de textos acadêmicos, que tem como uma das características principais a inserção de outras vozes, outros textos, para o desenvolvimento da escrita de graduandos e pós-graduandos.

Nossa pesquisa de mestrado teve como objetivo estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) ligadas à escrita acadêmica em francês dos alunos da graduação em Letras (habilitação em língua francesa) ao longo de um semestre, por meio da análise de suas produções textuais. Para tanto, analisamos artigos científicos da área de estudos literários produzidos para a última disciplina obrigatória a ser cursada durante a graduação, **Monografia**, cuja temática foram obras de Voltaire. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Laboratório de Letramento Acadêmico da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, pois visava tanto a elaboração de atividades para o ensino de um gênero textual pedido como forma de avaliação, quanto a análise da produção textual dos alunos.

Alguns estudos sobre escrita acadêmica, sobretudo as publicações voltadas aos jovens pesquisadores ou que as tratam dos problemas encontrados em suas produções (BOCH, 2013; POLLET; GLORIEUX; TOUNGOUZ, 2010; BOCH, 2013; RINCK; BOCH; GROSSMANN, 2006; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; PERROTA, 2004), têm se preocupado em descrever as dificuldades mais frequentes dos universitários. Dentre elas estão: a construção do objeto de estudo e da problemática; a construção do posicionamento de autor-pesquisador na escrita do texto; a escolha do posicionamento enunciativo e a inserção e o manejo de fontes; a elaboração de uma abordagem metodológica e a discussão dos resultados obtidos. Dentre essas temáticas, encontramos a questão da inserção e manejo de fontes, que será nosso objeto de reflexão neste capítulo. Justamente, durante as tutorias que desenvolvemos com os estudantes de graduação no Laboratório de Letramento Acadêmico, observamos que essa era uma das maiores dificuldades dos alunos, o que justifica nossa escolha.

Em nossa pesquisa, ao realizar as análises dos textos produzidos pelos alunos, buscamos critérios para descrever as características e dificuldades que encontramos nos textos dos graduandos. Um dos aspectos que chamou nossa atenção foram as maneiras usadas pelos alunos para fazer a inserção e o manejo das fontes, seja da base teórica, seja do texto literário analisado. Para compreender esses mecanismos, utilizamos estudos já realizados sobre essa temática com vistas a entender as dificuldades dos graduandos e a estabelecer critérios de análise. Dentre os estudos já realizados sobre escrita acadêmica e a dificuldade de inserir e manejar vozes de outrem, os de Pollet (2004) e Matêncio (2013) nos permitiram olhar para o que estava presente nos textos produzidos pelos alunos e, tomando por base o que elas já haviam elaborado, propusemos as **categorias de retextualização** que permitem classificar as maneiras usadas pelos estudantes ao manejar vozes de outrem. Neste capítulo, apresentaremos uma reflexão sobre o percurso da construção dessas categorias, exemplificando-as com análises, de forma a mostrar a pertinência dos procedimentos de retextualização para o domínio da produção textual pelos graduandos.

| Quadro teórico central

Nossa pesquisa de mestrado teve como base teórica primeira o Interacionismo Social, sobretudo os estudos de Vigotski (1997), sobre desenvolvimento humano e linguagem. Nessa perspectiva teórica, o desenvolvimento é entendido como um processo contínuo, movido pelas contradições entre o indivíduo e os objetos culturais com os quais ele tem contato (VIGOTSKI, 1997, 2014; SCHNEUWLY, 2008).

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma corrente teórica que dá continuidade aos estudos vigotskianos, interessando-se pelo desenvolvimento humano promovido na e pela linguagem (BRONCKART, 2019). Os estudos do ISD dividem-se em três linhas (BRONCKART, 2019): estudos empíricos de ordem psicolinguística ou linguística que visam a elaboração de modelos da produção e da organização da atividade languageira; trabalhos que tratam do desenvolvimento da linguagem e das condutas da criança; trabalhos centrados nas problemáticas de ensino de línguas e de formação de adultos, especialmente, professores. Com base nos estudos dessa corrente teórico-metodológica que subsidiaram nossa pesquisa de mestrado, adotamos três conceitos teóricos elaborados no quadro da didática do ensino por meio de gêneros textuais: o de modelo didático (DE PIETRO *et al.*, 2004; DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003), o de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001) e o de capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), além do modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999/2012).

As propostas acima têm dado origem a muitos estudos voltados para o ensino da língua materna que foram realizados na Suíça (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001). No Brasil, a partir dos anos 2000, após a publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento que forneceu orientações para o ensino por meio de gêneros textuais, várias pesquisas sobre o ensino de gêneros textuais apoiaram-se no ISD, tanto para o ensino de língua materna (DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2002; MACHADO; ABREU-TARDELLI; LOUSADA, 2004; 2005; BUENO, 2011; GOMES-SANTOS, 2012), quanto de língua estrangeira, seja inglês (CRISTOVÃO, 2010) ou francês (LOUSADA, 2010; GUIMARÃES-SANTOS, 2012; ROCHA, 2014; MELÃO, 2014).

Nossa pesquisa de mestrado inscreveu-se nessa abordagem, fazendo parte dos estudos sobre ensino de gêneros textuais em francês realizados pelo Grupo ALTER-AGE-CNPq (SUMIYA, 2016; DIAS, 2017; MARRA, 2018; DAMASCENO, 2020) e, mais especificamente, sobre o ensino de gêneros textuais que circulam na esfera dos estudos universitários (LOUSADA; DEZUTTER, 2016; LOUSADA; DEZUTTER; ZAVAGLIA, 2017), estando também ligada ao Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP. Como dissemos, analisamos o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, ao produzirem o gênero textual “artigo científico da área de estudos literários”, em francês, a partir de uma sequência didática. Esse gênero foi escolhido pelo professor da disciplina “Monografia” como avaliação final de uma disciplina de graduação. Ao produzi-lo, os alunos poderiam desenvolver capacidades de linguagem em língua francesa, mobilizando-as para realizar sua produção textual.

Para realizar as análises dos textos produzidos pelos alunos, servimo-nos do modelo da arquitetura textual, proposto por Bronckart (1999/2012, 2006, 2019). Esse modelo descendente de análise de textos visa a conceptualizar as operações psicolinguageiras efetuadas para a produção textual. Ao produzir um texto, o agente efetua um duplo processo, ele escolhe ou adota o gênero textual que ele entende como mais apropriado às propriedades da situação de comunicação, inclusive de acordo com sua própria percepção das características dessa situação e adapta o modelo de gênero textual escolhido, de acordo com as características particulares dessa situação (BRONCKART, 2006). No caso da pesquisa aqui apresentada, o gênero textual a ser produzido (o artigo científico) foi escolhido e proposto pelo professor, sendo a forma que ele entendeu como adequada para avaliar os alunos neste contexto.

A análise textual inicia-se com a observação e o levantamento de hipóteses sobre o contexto físico e sociossubjetivo no qual o texto foi produzido, descrevendo quem produziu o texto, para quem e em qual momento, assim como o lugar social, os papéis sociais do produtor do texto e de seu(s) destinatário(s) e o(s) objetivo(s) do produtor do texto, ou seja, os efeitos que o texto pode produzir no destinatário.

Em seguida, são analisados os três níveis do folhado textual: no primeiro nível observa-se a infraestrutura geral do texto, composta pela planificação dos conteúdos temáticos e pela mobilização dos tipos de discurso, sendo que nesse nível também podem ser estudadas as sequências textuais mobilizadas, a saber: descritiva, narrativa, argumentativa, dialogal, injuntiva, explicativa.

No segundo nível, estão aspectos que permitem assegurar a coerência temática de um texto, ou seja, as operações de conexão e coesão nominal. Os mecanismos de conexão são usados para marcar as articulações da progressão temática. Geralmente, elas são realizadas por meio de organizadores textuais, mas também pela pontuação. Já os mecanismos de coesão nominal introduzem os temas e/ou os novos personagens, asseguram sua retomada ou mantêm a continuidade de um tema na sequência do texto (BRONCKART, 2006). Por fim, no terceiro nível, estão as operações ligadas à responsabilidade enunciativa: a gestão das vozes e das modalizações (BRONCKART, 1999/2012, 2006, 2019).

As análises apresentadas neste capítulo concentram-se nos dois últimos níveis, detalhando como os graduandos realizam a conexão, a coesão nominal e a gestão das vozes em seus artigos científicos, para assim podermos classificar seus textos nas categorias de análises ligadas à retextualização de textos de outrem.

O estudo da gestão das vozes se justifica, pois, de acordo com Bronckart (2006, p. 156),

[...] a aprendizagem, em leitura e em produção, da distribuição das vozes é, por exemplo, uma oportunidade de se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em um grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que faz com que esse processo contribua, sem dúvida alguma, para o desenvolvimento da *identidade* das pessoas.

Além disso, no gênero textual em questão, assim como em outros gêneros que circulam nas esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016), a compreensão dos diversos posicionamentos enunciativos e a capacidade de fazer a gestão de diversas vozes em suas produções são muito solicitadas, seja em partes do artigo científico como a introdução, o quadro teórico ou as análises, seja na produção de resenhas, resumos e trabalhos finais. Na próxima seção, em que descrevemos os estudos anteriores já realizados, veremos que esse é um aspecto textual bastante difícil para os graduandos.

| A inserção e o manejo de fontes em textos acadêmicos

Em gêneros textuais que circulam em contexto acadêmico, por exemplo, o relatório de qualificação, a dissertação, a tese e o artigo científico, dentre outros, há a necessidade de se apresentar o que outros pesquisadores já fizeram ou disseram sobre o assunto. Se tomarmos especificamente a situação analisada neste capítulo, em que os universitários deveriam produzir um artigo científico sobre uma obra de Voltaire, o uso da fortuna crítica prévia (e extensa) ou de teóricos da literatura era esperado.

Segundo Delcambre e Lahanier-Reuter (2015), os discursos universitários supõem que os alunos sejam capazes de construir seus textos entrelaçando suas ideias e aquelas que tomam emprestado de fontes variadas. Essa é uma exigência da escrita universitária, mas os alunos encontram dificuldades nesse processo, por exemplo, para identificar os pontos de concordância e discordância entre as ideias dos diferentes autores que eles inserem em suas produções textuais (DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2015).

Boch e Grossmann (2015, p. 238) também constataram, de maneira empírica, “a dificuldade dos alunos de se posicionarem como sujeitos enunciativos nos textos que eles precisam produzir na universidade”. Essa constatação levou-os a produzir um estudo que analisa relatórios de estágio focando em desvios relativos à dimensão heurística da citação. Em suas análises, os autores descrevem os desvios encontrados, sendo que, dentre eles, há: a descontextualização da citação; o deslocamento argumentativo, quando há distorção do sentido da citação para servir aos propósitos do estudante; a ilustração parcial, quando a citação é mal colocada e poderia, por exemplo, vir em nota de rodapé; a não pertinência do uso da citação e, por fim, a redundância. Esses desvios nos indicam que, muitas vezes, os estudantes inserem as citações quando não há uma necessidade real, talvez levados pela percepção de que é preciso inserir um certo número de citações para se adequar ao que entendem como necessário neste contexto que exige o uso de textos de outros autores para construir sua argumentação.

Em suas conclusões, Boch e Grossmann (2015) apresentam alguns princípios básicos para o uso da citação, que nem sempre são conhecidos pelos estudantes. Destacamos um deles: “a citação deve agregar valor, na sua forma e/ou no seu fundamento: cito para colocar em cena uma formulação/uma ideia que eu considero pertinente na construção do meu argumento” (BOCH, GROSSMANN, 2015, p. 306). Esse princípio pareceu ser pouco aplicado pelos alunos tendo em vista os tipos de desvios encontrados no *corpus* analisado.

Para desenvolver as categorias de retextualização, baseamo-nos nos trabalhos de Matencio (2003) e nas categorias de análise propostas por Pollet (2004). A partir desses estudos,

propusemos categorias de análise que visam descrever o grau de adequação da produção textual de universitários ao que se espera de um texto acadêmico quanto à inserção de ideias de outrem para validar a reflexão apresentada.

Matencio (2003), ao analisar resumos e resenhas de estudantes brasileiros, desenvolve, com base nos trabalhos de Marcuschi, o conceito de retextualização. Para a autora, a retextualização é uma atividade em que se produz um novo texto a partir de um ou mais textos-base e, ao fazê-lo, o autor do texto demonstra ter compreensão do(s) texto(s)-base.

Com base na análise de produções de graduandos (resumos e resenhas), Matencio (2003) chega à conclusão de que as dificuldades vivenciadas pelos alunos em relação ao gerenciamento de vozes, sobretudo no que se refere ao tratamento e à mobilização dos mecanismos enunciativos, são o grande obstáculo para a produção de reformulações do objeto de discurso e para a manutenção do princípio da equivalência semântico-pragmática do texto produzido com o texto-base.

Em suas análises, Matencio (2003) constata também que esses problemas se originam na dificuldade do aluno em perceber os traços que distinguem os modos de organização e funcionamento dos discursos científicos e de divulgação daquele que se tem no discurso didático, que lhe é mais familiar. No processo de retextualização há, portanto, uma dupla dificuldade: a compreensão do texto de base e a compreensão da situação de produção, ou seja, de se conhecer as especificidades do contexto universitário.

Já Pollet (2004), ao analisar produções universitárias de estudantes francófonos, propõe os conceitos de estocagem e reconstrução para o processo de apropriação do saber. Esses conceitos surgem a partir da análise de produções de graduandos (provas com respostas a questões abertas) e pós-graduandos (dissertações e dissertações profissionais). Os conceitos de **estocagem** e **reconstrução** são propostos para caracterizar as produções que não atendem à “elaboração” esperada pelos professores (POLLET, 2004, p. 83).

Na estocagem, as informações são apresentadas sucessivamente, sem que o produtor do texto estabeleça relações entre elas, como se não participassem de um todo (POLLET, 2004). Já na reconstrução, que ainda não atinge o ideal ou o esperado pelos professores que poderia ser chamado de “construção” ou “elaboração”, os alunos isolam algumas informações, reconstroem um sentido ou um questionamento, que muitas vezes está bastante distante do sentido inicial (POLLET, 2004) do texto-base.

Em suas análises, a autora (POLLET, 2004) conclui que os textos produzidos pelos universitários se caracterizam ou pela estocagem de informações, ou pela reconstrução inadequada baseada em dados retirados do texto-base da disciplina, apontando que a dificuldade dos alunos é tripla:

- i. partir de uma fonte escrita, contendo dificuldades de vocabulário e/ou sintaxe;
- ii. reelaborar os conceitos ou ideias lidos nos textos de base;
- iii. compreender a instrução da atividade, o que pode incluir ações muito distintas como explicar, expor e demonstrar.

A partir dessas análises e estudos, elaboramos as categorias de retextualização que utilizamos para analisar os dados de nossa pesquisa de mestrado (TONELLI, 2017). São elas: **empilhamento**; **justaposição**; **reconstrução**: que pode ter dois tipos: a **reconstrução patchwork** e a **reconstrução mosaico**; e **construção**. Elas podem ser descritas da seguinte maneira:

Empilhamento: as informações são apresentadas e nenhuma ou quase nenhuma relação é estabelecida entre elas, tal qual a categoria originalmente proposta por Pollet (2004) sob o nome de estocagem. Optamos por mudar o nome da categoria originalmente proposta por Pollet (2004), pois nos parece que o termo “estocagem” dá um sentido de “estocar informações”, o que causa estranhamento em uma abordagem interacionista sociodiscursiva da aprendizagem.

Justaposição: as informações são apresentadas e há apenas relações de adição entre elas, sem que o autor evidencie conflitos entre as informações. Essa categoria foi proposta por nós, porém se inspirou nos estudos de Matencio (2003) sobre resenhas, já que suas análises descreveram justamente a dificuldade dos alunos em explicitar as marcas de conflito, mesmo sendo essa uma das características dos discursos científicos e de divulgação científica.

Reconstrução: as informações são apresentadas de várias maneiras e são estabelecidas relações entre elas. Essa categoria foi proposta por Pollet (2004), porém, optamos por criar duas subcategorias a partir dela: a **reconstrução patchwork** na qual é possível perceber uma unidade, mas esse resultado final tem um caráter de perda de sentido, percebida pela falta de coerência teórica, analítica etc. ou pelo uso de conexões incoerentes, tal qual a categoria originalmente proposta por Pollet (2004) sob o nome de reconstrução; a **reconstrução mosaico**, na qual a unidade é perceptível e harmônica, embora percebamos a miríade de peças e a cola que as mantém unidas; nesse caso, as peças são o conteúdo dos textos-base e a cola, os mecanismos de conexão e coesão.

Construção: proposta por nós, indica que as informações são apresentadas de várias maneiras, são estabelecidas relações entre elas e chega-se a novos sentidos que não estavam presentes nos textos de base, construídos pelo autor do texto alvo. Essa categoria é inspirada na ideia de que, ao se basear nos conceitos de outrem, o pesquisador pode elaborar novos conceitos, tal como vemos em textos teóricos de autores como Vigotski (1997) e Bronckart (1999/2012), que se apoiam em outros autores para, a partir da refutação ou aceitação de suas ideias, propor outros conceitos.

As categorias acima são interpretativas, portanto, para analisá-las nos textos, fizemos usos de outras categorias, de ordem linguístico-discursiva e baseadas no modelo de análise do ISD (BRONCKART, 1999/2012) que detalhamos na seção anterior. Para esta análise, servimo-nos de três categorias do modelo de análise de textos do ISD:

1. inserção de vozes: maneira como as informações de outros autores são apresentadas, ou seja, análise dos índices usados para a inserção de vozes (verbos do dizer ou preposições) para verificar se eles indicam maior ou menor entendimento e interpretação do que está no texto de base, maior ou menor problematização do que é dito no texto-base;
2. coesão nominal: maneira como as informações são apresentadas e relacionadas entre si no nível frasal, ou seja, análise das anáforas (nominais e pronominais) ligadas às retomadas e inserções das informações;
3. conexão: análise dos conectores usados para estabelecer relações entre as ideias, entre os conteúdos temáticos, verificando se há o estabelecimento de relações entre as ideias, se elas são de adição, se elas evidenciam conflitos e/ou se há coerência no uso dos conectores.

Para compreender como essas categorias podem aparecer em um texto, trazemos um exemplo de análise de um excerto de um artigo científico publicado em uma revista acadêmica no qual vários estudos são retextualizados.

Une première caractéristique qui est souvent citée à propos de la génération Internet est que, à l’instar de ce **qu’affirmait déjà John Dewey** (1916), les jeunes apprennent souvent « en faisant » plutôt qu’en réfléchissant : ils préfèrent comprendre par eux-mêmes comment fonctionne un logiciel plutôt que de lire le manuel (Long, 2005). Ainsi, **une étude réalisée par Ofcom** (2006) montre que les jeunes appartenant à la génération des natifs du numérique utilisent moins souvent le manuel ou les instructions accompagnant une application, qu’ils procèdent plus souvent par essai et erreur et font moins souvent appel à leurs amis ou à leur famille pour leur montrer les choses que ne le font les utilisateurs plus âgés.

D’autres études (Valenza, 2006) montrent que les jeunes issus de la génération informatique pratiquent volontiers la navigation superficielle et la lecture aléatoire et qu’ils rechignent lorsqu’une information leur est présentée sous la forme d’un texte continu, long et peu structuré. L’une des conséquences de ce mode de prise d’information rapide est qu’il mène souvent à un manque de profondeur dans le traitement de l’information. Le traitement de surface que les jeunes appliquent aux données les conduit souvent, sur le Web, à se contenter des quelques références fournies sur la première page sans chercher la meilleure source ou à critiquer celles qu’ils ont identifiées.

La capacité de faire plusieurs choses en même temps serait, **selon certains** (Long, 2005), **une autre caractéristique** qui distinguerait la génération informatique. **Toutefois, même si** l'observation nous montre clairement que le multitasking est fort répandu auprès des jeunes, **il n'existe aucune donnée probante** qui nous permette de dire que ce mode de fonctionnement est efficace.

Source: *Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web?* (DEPOVER; STREBELLE; QUINTIN, 2013, p. 178, grifos nossos)²

Os autores usaram verbos e preposições, como *affirmer* (afirmar) e *selon* (segundo), para inserir as vozes de outros, reformulando-as. Se, por um lado, o termo “selon” não introduz opinião ao que está sendo retextualizado, por outro lado, o verbo “affirmer” traduz uma interpretação do autor do artigo em relação ao texto lido. No que diz respeito à coesão nominal, as expressões *une étude* (um estudo) e *d'autres études* (outros estudos) acrescentam informação a partir de uma relação de adição. Por outro lado, no que diz respeito à conexão, também são usados conectores lógicos como *toutefois* (no entanto), que indicam oposição e, com isso, percebemos que vários tipos de relação são estabelecidos. A mobilização desses recursos linguísticos coloca esse excerto na categoria de retextualização-reconstrução tipo mosaico, pois são usadas palavras diferentes para inserir as informações dos textos de base, indicando inclusive a interpretação do texto lido; também são mobilizados recursos linguísticos para manter a coesão nominal e produzir uma relação de acréscimo. Além disso, são usados conectores lógicos para evidenciar ideias que se opõem, com isso os autores constroem um texto com marcas de conflito entre ideias, expresso pelo conector de oposição “toutefois”, próprias ao contexto científico.

| Metodologia da pesquisa

Os textos aqui analisados fazem parte do *corpus* de nossa pesquisa de mestrado, finalizada em 2017, e foram coletados no contexto da disciplina Monografia. Essa disciplina é um componente obrigatório da graduação em Letras (habilitação em língua francesa), cursada, normalmente, no décimo e último semestre da graduação.

² **Uma primeira característica** que é citada frequentemente a respeito da geração Internet é que, assim como o que **já afirmava John Dewey** (1916), os jovens aprendem frequentemente “fazendo” e não refletindo: eles preferem compreender por si mesmos como funciona um programa ao invés de ler o manual (Long, 2005). Assim, **um estudo realizado por Ofcom** (2006) mostra que os jovens pertencentes à geração de nativos digitais utilizam menos frequentemente o manual ou as instruções que acompanham um aplicativo, eles procedem mais frequentemente por tentativa e erro e pedem menos ajuda a seus amigos ou a sua família para mostrar-lhes as coisas do que os utilizadores mais velhos. **Outros estudos** (Valenza, 2006) mostram que os jovens da geração informática praticam de bom grado a navegação superficial e a leitura aleatória e que eles relutam quando uma informação lhes é apresentada na forma de um texto contínuo, longo e pouco estruturado. Uma das consequências desse modo de obtenção de informação rápida é que ele leva frequentemente a uma falta de profundidade no tratamento da informação. O tratamento de superfície que os jovens aplicam às informações os conduz frequentemente, na internet, a se contentar de algumas referências dadas na primeira página sem buscar a melhor fonte ou a criticar aquelas que eles identificaram.

A capacidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo seria, **segundo alguns** (Long, 2005), uma outra característica que distinguiria a geração informática. **No entanto, mesmo que** a observação nos mostre claramente que o aspecto multitarefas é bastante disseminado entre os jovens, **não existe nenhum dado significativo** que nos permita dizer que esse modo de funcionamento é eficaz. (tradução nossa)

Durante o semestre, os alunos inscritos na disciplina Monografia estudaram a obra de Voltaire e deveriam produzir um artigo científico sobre um tema escolhido por eles tratando de qualquer um dos livros trabalhados (*Micromégas*, *Candide* e *Traité sur la violence*) em classe. Dentro da parceria entre o LLAC e a disciplina, foi aplicada uma sequência didática com duração de três aulas para ensinar a produzir um artigo científico da área de estudos literários.

Os alunos realizaram uma primeira versão do artigo, após a primeira aula da sequência didática. Essa versão foi comentada pela pesquisadora e não era obrigatória. Os dados aqui analisados provêm da versão final do artigo, entregue à professora da disciplina no final do semestre.

No módulo 4 da sequência didática, aplicado na terceira aula, foram trabalhadas as maneiras possíveis de se expor a análise literária, apresentando os excertos e comentando-os, além das formas de inserção e manejo de vozes, no intuito de ajudar os graduandos a produzir seus artigos científicos com referência a outras fontes. No entanto, ao analisarmos a aula, gravada em vídeo, observamos que os estudantes focalizaram a discussão no aspecto formal e técnico (como fazer referências bibliográficas e citações) da inserção de vozes. Além disso, ao analisarmos posteriormente as atividades da sequência didática, observamos que elas não exploraram de maneira tão aprofundada essa temática.

Além das atividades da sequência didática, aplicada durante três aulas e do comentário da pesquisadora à primeira versão, os alunos tinham a possibilidade de agendar atendimentos individuais no LLAC. No entanto, nenhum dos alunos inscritos realizou consultas no LLAC para a produção do artigo científico durante o semestre em que a pesquisa foi realizada, o que problematiza o papel do LLAC nas parcerias com disciplinas.

Vejamos, na próxima seção, uma análise dos textos produzidos por uma aluna.

| Categorias de retextualização nas produções de universitários

Nos artigos científicos produzidos pelos alunos, pudemos encontrar quatro dos cinco tipos de categorias. O quadro abaixo sintetiza essas informações:

Quadro 1. Participante e categorias de retextualização presentes no texto

Aluno ³	Categoria(s) presente(s) no texto
Adélia	Reconstrução tipo mosaico e Justaposição
Ariano	Reconstrução tipo mosaico e Justaposição
Cecília	Reconstrução tipo mosaico e Construção
Cora	Empilhamento e Justaposição

Fonte: Elaboração própria

³ Todos os nomes foram trocados por pseudônimos para preservar o anonimato dos participantes.

Neste capítulo, optamos por detalhar apenas a análise da versão final do artigo científico de Cecília. Nele há o uso de uma base teórica como apoio para realizar a análise literária da obra *Candide* de Voltaire. Primeiramente, a aluna apresenta os textos teóricos que usará, sendo que todos eles faziam parte da bibliografia da disciplina.

Cecília Produção final p. 4 ⁴	Pour l'analyse de ce que l'on a mentionné auparavant, nous aurons comme appui quatre textes principaux. Ces apports nous aideront à élargir les horizons par rapport à l'œuvre de Voltaire et assureront la mise en accent sur quelques aspects considérés primordiales dans le conte.
--	--

Ao apresentar os conceitos e as ideias dos teóricos, Cecília traça vários tipos de relações entre eles, como vemos no excerto abaixo. Isso pode ser visto pelo uso de conectores lógicos, como “**contrairement** à ce que propose Barthes”; pelas retomadas nominais para dar coesão ao texto, como “l'**autre** apport théorique”. Por essas características, seu texto pertence à categoria de retextualização reconstrução, do tipo mosaico, já que ela mobiliza formas de coesão nominal que evitam a repetição e não estabelece apenas relações de adição, ela apresenta pontos de discordância entre os dois autores citados. Nos excertos aqui analisados, a aluna opta por fazer paráfrases dos textos-base utilizados e coloca entre aspas termos que foram usados pelos autores citados para caracterizar a obra voltairiana.

Cecília Produção final p. 6 ⁵	L'autre apport théorique qui fera partie de cette analyse est l'essai d'Italo Calvino, " <i>Candide</i> ou a velocidade" ⁵ . Il aborde la question du rythme et de la légèreté, deux composantes primordiales du conte. Contrairement à ce que propose Barthes, Calvino estime que le livre est rempli d'une "mobilité rebondissant" des personnages et des actions, grâce à laquelle s'instaure une "gaité énergétique" à la suite d'événements. Selon l'auteur de l'essai, le rythme effréné du conte mène non seulement à l'humour et au comique, mais aussi à l'absurdité, étant donné que les mésaventures des personnages sont de vraies catastrophes exposées si rapidement comme si de rien était. Cela suggère aussi une autre caractéristique de Voltaire qui est la simplification, sujet abordé par le dernier auteur qui fera partie de notre support théorique.
--	--

4 Para a análise do que mencionamos anteriormente, nós teremos como apoio quatro textos principais. Essas contribuições nos ajudarão a alargar os horizontes com relação à obra de Voltaire e assegurarão o enfoque em alguns aspectos considerados primordiais no conto. (tradução nossa)

5 A outra contribuição teórica que fará parte dessa análise é o ensaio de Italo Calvino, “Cândido ou a velocidade”. Ele aborda a questão do ritmo e da leveza, dois elementos primordiais do conto. Contrariamente ao que propõe Barthes, Calvino entende que o livro é repleto de uma “mobilidade saltitante” dos personagens e das ações, que fazem com que se instaure uma “alegria cheia de energia” na sequência de eventos.

De acordo com o autor do ensaio, o ritmo desenfreado do conto leva não somente ao humor e ao cômico, mas também ao absurdo, dado que as desventuras dos personagens são verdadeiras catástrofes expostas tão rapidamente como se não fossem nada demais. Isso sugere também uma outra característica de Voltaire que é a simplificação, tema abordado pelo último autor que integra nosso apoio teórico. (tradução nossa)

Além disso, levantamos a hipótese de que o artigo científico elaborado por Cecília possui traços da categoria de retextualização construção, pois, a partir de um conceito elaborado por um especialista em literatura, a aluna realiza análises da obra de Voltaire e atribui um novo sentido a esse conceito. É possível ver essa construção por meio de alguns excertos.

Primeiramente, ao apresentar os aportes teóricos, Cecília cita Auerbach, um teórico da área de estudos literários, explicando que ele considera que “Voltaire est **unique** en ce qui concerne sa manière d’organiser le récit” (Cecília, PF, p.6).

Cecília Produção final p. 6 ⁶	Dans son livre <i>Mimésis</i> , Erich Auerbach à son tour dédie une partir du chapitre XVI ⁶ aux caractéristiques présentes dans <i>Candide</i> , comme la simplification, le rythme, le tempo et le style de Voltaire. Il démontre que Voltaire est unique en ce qui concerne sa manière d'organiser le récit, en racontant plein d'événements ainsi que leur développement en quelques lignes. En outre, il assume que le tempo de l'auteur constitue une "partie de sa philosophie", vu qu'il s'en sert pour explorer le matérialisme intrinsèque à la condition humaine.
--	---

Em seguida, quando apresenta os excertos de *Candide* que serão analisados, Cecília já trata a ironia voltairiana como um aspecto único, especial: “Ces aspects sont considérés uniques” (Cecília, PF, p.7).

Cecília Produção final p. 7 ⁷	Comme déjà mentionné à l'introduction de cet article, notre analyse atteindra cinq morceaux retirés du conte <i>Candide ou l'optimisme</i> qui seront abordés à partir de notre appui théorique. Elle sera dirigée vers l'approche typique de Voltaire en ce qui concerne l'usage d'ironie et du ton caustique de son écriture. Ces aspects sont considérés uniques et cruciaux étant donné qu'ils circulent au bord des provocations voilées et, ainsi, aboutissent aux critiques de l'auteur.
--	---

E, nas considerações finais, Cecília volta a utilizar a palavra único para caracterizar Voltaire atribuindo a ela um novo sentido, “ces stratégies le font (sic) un auteur unique” (Cecília, PF, p. 17). Ela toma a palavra usada por Auerbach, mas dá-lhe um novo sentido graças às análises que ela realizou de trechos selecionados de *Candide*.

6 Em seu livro *Mimesis*, Erich Auerbach, por sua vez, dedica uma parte do capítulo XVI às características presentes em *Candido*, como a simplificação, o ritmo, o tempo e o estilo de Voltaire. Ele demonstra que Voltaire é único no que se refere à sua maneira de organizar a história, contando vários eventos assim como o desenvolvimento de cada um deles em algumas linhas. Além disso, ele assume que o tempo do autor constitui uma “parte da sua filosofia”, visto que ele a utiliza para explorar o materialismo intrínseco à condição humana. (tradução nossa)

7 Como já mencionado na introdução deste artigo, nossa análise se deterá em cinco excertos retirados do conto *Cândido* ou o otimismo que são abordados a partir de nosso quadro teórico. Ela será orientada para uma abordagem típica de Voltaire no que se refere ao uso da ironia e do tom cáustico de sua escrita. Esses aspectos são considerados únicos e cruciais dado que eles circulam ao redor de provocações veladas e, assim, resultam nas críticas do autor. (tradução nossa)

<p>Cecília Produção final p. 17⁸</p>	<p>Le chemin de construction du discours conjointement avec le style Voltairien atteint un but double dans le conte analysé : il représente une attaque non seulement aux visions leibnizienne et manichéenne, mais aussi à la dichotomie bien-mal, vers laquelle les visions s'entourent. L'auteur parvient ce coup en traversant constamment les bornes d'une provocation voilée par son ironie et des critiques qu'il fait émerger à travers son ton incisif.</p> <p>Ces stratégies le font un auteur unique qui se répand jusqu'à nous jours et nous assure que les problématiques de la condition humaine sont inhérentes aux individus et l'équilibre doit être poursuivi par le biais de la tolérance, de la nature et du travail.</p>
---	---

Com base nesses excertos, concluímos que o artigo de Cecília tem características de duas categorias de retextualização: reconstrução, do tipo mosaico, e construção. Isso demonstra um movimento da aluna próximo àqueles realizados por pesquisadores, que buscam basear-se na teoria existente e propor algo novo, neste caso, uma nova interpretação para um autor consagrado. No entanto, se comparado aos livros e artigos científicos produzidos por pesquisadores experientes (como Bronckart, por exemplo), o artigo científico de Cecília contém menos elementos argumentativos, sua construção teórica é menos profunda e existem problemas em sua construção textual, ele não é exatamente equivalente à produção textual de autores experientes. As reflexões e marcas linguísticas presentes no texto da aluna nos levam a classificá-lo nessa categoria, com a ressalva de que ela é uma aluna de graduação, que produziu um artigo científico a partir das aulas e das reflexões em sala, dentro do espaço de tempo em que a disciplina foi ministrada (quatro meses), sem experiência de pesquisa no tema da disciplina.

A presença dos elementos descritos nas análises no artigo de Cecília mostra que ela entendeu como inserir os textos de outrem para compor seu artigo e sustentar suas reflexões e seu texto não apresentou os desvios descritos por Boch e Grossmann (2015).

As aulas do professor, um especialista em Voltaire, provavelmente contribuíram para o entendimento da necessidade de se apoiar na fortuna crítica sobre esse autor. Além disso, tanto a SD quanto o comentário da pesquisadora abordaram a construção do objetivo do artigo; ao ter claro para si o objetivo de sua análise literária, a aluna escolheu os textos teóricos que poderiam contribuir para a discussão que ela desejava fazer.

Por outro lado, as atividades da SD abordaram o detalhamento que era esperado que fosse feito ao realizar análises de excertos da obra literária, apresentando-os e comentando-os.

⁸ O caminho de construção do discurso conjuntamente com o estilo Voltairiano atinge um objetivo duplo no conto analisado: ele representa um ataque não somente às visões leibnizianas e manichéennes mas também à dicotomia bem-mal, para as quais as visões se direcionam. O autor consegue realizar esse golpe ao atravessar constantemente os limites de uma provocação velada pela sua ironia e das críticas que ele faz emergir por meio de seu tom incisivo.

Essas estratégias fazem dele um autor único que se difunde até nossos dias e nos garante que as problemáticas da condição humana são inerentes aos indivíduos e o equilíbrio deve ser perseguido pelo viés da tolerância, da natureza e do trabalho. (tradução nossa)

Levantamos a hipótese de que, ao realizar esses procedimentos, detalhando suas reflexões, a aluna foi capaz de chegar a conclusões finais próprias, dentro de suas possibilidades enquanto aluna de graduação.

Por fim, as atividades da SD trataram de aspectos práticos com relação ao uso de citações e à inserção de vozes, tema que foi fonte de dúvidas nos universitários, o que também pode nos ajudar a compreender que a aluna, além de não ter demonstrado as dificuldades observadas por outros pesquisadores (BOCH; GROSSMANN, 2015), conseguiu redigir um texto com categorias de retextualização que mostram bom domínio do manejo de fontes (reconstrução do tipo mosaico) e, mesmo, inserção de reflexão com sentidos próprios (construção).

| Conclusões

Neste capítulo, tivemos o objetivo de apresentar uma reflexão sobre o processo de inserção de teorias de outros autores em textos de alunos da habilitação em Letras-Francês da FFLCH-USP, com base em categorias de retextualização propostas em nossa dissertação de mestrado (TONELLI, 2017). As análises aqui apresentadas buscam mostrar como as categorias de retextualização podem ser usadas para analisar as produções textuais dos estudantes, contribuindo para que compreendamos melhor seu entendimento dos textos de base e sua capacidade para produzir seus próprios textos a partir deles.

Ao propor análises de caráter linguístico-discursivo focadas na inserção e manejo de fontes, discutimos também a possível contribuição deste estudo para a construção de textos acadêmicos, uma vez que eles têm como uma das características principais a inserção de outras vozes, outros textos. As reflexões aqui apresentadas podem ser usadas, portanto, para o desenvolvimento da escrita de graduandos e pós-graduandos, focando, sobretudo, no que eles são capazes de fazer e não apenas nas falhas presentes em seus textos.

Com efeito, nos trabalhos de Pollet (2004), Pollet, Glorieux e Toungouz (2010) e Boch e Grossmann (2015), as análises apresentadas detalham somente as dificuldades dos alunos. Esses autores não apresentam aspectos positivos das produções, ou seja, não mostram o que são capazes de fazer. Ao contrário, ancoradas em uma abordagem didática e não apenas linguística, em nossas análises pudemos encontrar a mobilização de índices linguístico-discursivos, por exemplo, marcas linguísticas no nível da coesão nominal e da conexão, que indicam que a estudante manejou as fontes em seu artigo científico de maneira esperada para esse gênero textual, mostrando que houve aprendizagem sobre a maneira de se inserir outras vozes em um texto acadêmico.

Com vistas a um objetivo didático, as categorias de retextualização poderiam ser trabalhadas em atividades didáticas, como cursos ou *workshops*, para a formação de graduandos e pós-graduandos, levando-os a compreender melhor as estratégias linguísticas possíveis para a inserção e o manejo de textos-fontes em suas produções textuais nas esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016). Nessas atividades, os alunos fariam análises de textos com o objetivo de observar, com base nas categorias de retextualização, como os autores mobilizaram os recursos linguísticos para inserir os textos de outrem. Os estudantes também poderiam ler e reescrever seus próprios textos com a ajuda de um par, de forma a utilizar diferentes formas de inserir vozes. Nessa perspectiva, nosso estudo se propôs, partindo de uma análise linguístico-discursiva de textos produzidos por alunos universitários, a fornecer subsídios para uma didática da produção escrita em nível universitário, focalizando uma das características mais marcantes desse contexto: o manejo de fontes e a inserção de vozes.

| Referências

- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999/2012.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.-P. **Théories du langage. Nouvelle introduction critique**. Bruxelles: Mardaga, 2019.
- BOCH, F. Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 543-568, set./dez. 2013.
- BOCH, F.; GROSSMAN, F. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições práticas. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 283-308.
- BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino do inglês. *In*: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 105-116.

DAMASCENO, M. **O desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero carta de protesto e solicitação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. DOI: [10.11606/D.8.2020.tde-10072020-213034](https://doi.org/10.11606/D.8.2020.tde-10072020-213034). Acesso em: 9 fev. 2021.

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Discurso de outrem e letramentos universitários. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250.

DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, n. 39/40, p. 100-129, 1997.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l’ingénierie didactique. **Recherches en didactiques**, Les Cahiers Théodile, n. 3, p. 27-52, 2003.

DIAS, A. P. S. **O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos resumé e note de lecture**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: [10.11606/D.8.2017.tde-03042017-122349](https://doi.org/10.11606/D.8.2017.tde-03042017-122349). Acesso em: 9 fev. 2021.

DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (org.). **S’exprimer en français**. Séquences didactiques pour l’oral et l’écrit. Bruxelles-Genève: Corome, 2001.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverse? **Etudes de Linguistique Appliquée**, v. 89, p. 25-35, 1993.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 125-140, set./dez. 2016.

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Contexto Editora, 2012.

SANTOS, L. G. **O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE**. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI: [10.11606/D.8.2012.tde-26102012-122158](https://doi.org/10.11606/D.8.2012.tde-26102012-122158). Acesso em: 9 fev. 2021.

GUIMARÃES-SANTOS, L. **La rédaction universitaire**: vers une formation en français langue seconde. Major Paper, University of Guelph, 2013.

LOUSADA, E. G.; Elaboração de material didático para o ensino do francês. *In*: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 81-94.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M.; GUIMARÃES-SANTOS, L. Gêneros orais, projetos didáticos de gêneros e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar a agir em francês como língua estrangeira. *In*: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O. La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. **Le Français à l'Université**, 21e année, n. 1, 2016. Disponível em: www.bulletin.auf.org/index.php?id=2219. Acesso em: 10 jan. 2020.

LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O.; ZAVAGLIA, A. Se former à la rédaction de la note de lecture en contexte universitaire. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 65-85, 2017.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. Texto publicado nos **Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN**, março de 2003.

MELÃO, P. A. **O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade discursiva 'argumentar' por meio de recursos verbais e visuais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI: [10.11606/D.8.2014.tde-08102014-165506](https://doi.org/10.11606/D.8.2014.tde-08102014-165506). Acesso em: 9 fev. 2021.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARRA, A. **A correção por pares através de ferramentas digitais como mediações formativas no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira**. 2018. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI: [10.11606/D.8.2019.tde-14022019-110515](https://doi.org/10.11606/D.8.2019.tde-14022019-110515). Acesso em: 9 fev. 2021.

PERROTTA, C. **Um texto para chamar de seu**. Preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

POLLET, M. C. Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. **Pratiques**, Les écrits universitaires, n. 121-122, p. 81-92, jun. 2004.

POLLET, M. C.; GLORIEUX, C.; TOUNGOUZ, K. Pour un continuum dans l'appropriation d'une littéracie universitaire. **Diptyque n. 18, L'appropriation des discours universitaires**. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2010. p. 61-92.

RINCK, F. Les difficultés d'étudiants dans la construction d'une problématique. **Pratiques**, v. 121/122, p. 93-110, 2004.

RINCK, F. Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? **Le français aujourd'hui**, n.174, p. 79-89, 2011/3.

RINCK, F.; BOCH, F.; GROSSMANN, F. Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche. **Filologia lingüística portuguesa**, n. 8, p. 451-464, 2006.

ROCHA, S. M. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem**. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI: [10.11606/D.8.2014.tde-08102014-183157](https://doi.org/10.11606/D.8.2014.tde-08102014-183157). Acesso em: 9 fev. 2021.

SUMIYA, A. H. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: [10.11606/D.8.2017.tde-03042017-123457](https://doi.org/10.11606/D.8.2017.tde-03042017-123457). Acesso em: 9 fev. 2021.

TONELLI, J. B. **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: [10.11606/D.8.2017.tde-03042017-121101](https://doi.org/10.11606/D.8.2017.tde-03042017-121101). Acesso em: 05 mar. 2021.

VYGOSTKI, L. S. **Pensée et Langage**. Paris: La Dispute, 1997.

CREER ET ANIMER UN LABORATOIRE DE LITTERATIE ACADEMIQUE

Eliane G. Lousada

Ana Paula Silva Dias

Jaci Brasil Tonelli

Introduction

Dans ce chapitre, nous avons pour but de présenter une réflexion sur la création du Laboratoire de Littérature Académique (LLAC) de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines (FFLCH) de l'Université de São Paulo (USP) pour le français, en décrivant les actions proposées, les défis surmontés et en racontant son histoire depuis les origines. A notre sens, cette réflexion peut contribuer à la création et à l'animation d'autres structures consacrées à l'écriture académique au Brésil et dans des pays francophones, où cette initiative est minoritaire si comparée au monde anglophone.

Le LLAC a été créé en 2011/2012, par les professeures Marília Mendes Ferreira et Eliane Gouvêa Lousada, du Département de Lettres Modernes, et qui travaillent avec l'anglais et le français, respectivement. En parallèle, le LLAC s'occupe également de la langue portugaise, par le biais de quelques-uns des étudiants de 3^e cycle qui y travaillent.

Le Laboratoire s'inspire de la tradition anglophone des « Writing Centers », fréquents aux États-Unis, au Canada, en Australie et dans d'autres pays anglophones. Cependant, le LLAC investit aussi dans la recherche autour de la littérature académique et il a donc un double objectif : d'une part, il fournit des services aux étudiants de l'université, aussi bien au niveau de la Licence qu'au niveau du 3^e cycle, mais, d'autre part, les actions et expériences menées dans ce cadre font objet d'études et de recherches, comme nous voyons dans ce livre.

Les *Writing Centers* ont commencé à être développés aux États-Unis dans les premières décennies du XX^e siècle (1930/1940), mais c'était à partir des années 70 qu'ils se sont développés en raison de l'augmentation de l'accès à l'université par des populations minoritaires et possédant des habiletés en littérature académique moins nettes.

Au Brésil, la première structure similaire aux Writing Centers est le LABLER-Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação, qui a été fondé il y a 21 ans à l'Université Fédérale de Santa Maria/RS. Son objectif est celui de contribuer à la formation initiale et continue de Linguistes Appliqués, à travers la réflexion théorique, la recherche et la publication scientifique. Le LLAC de la FFLCH-USP s'est inspiré de ces structures et a été également un des pionniers à offrir ce type de service dans le contexte universitaire brésilien. Comme le LABLER, et différemment de la tradition anglophone des *Writing Centers*, le LLAC se veut une structure de service et de recherche, ce qui contribue sur le plan scientifique à une meilleure compréhension de la littérature académique.

Dans ce chapitre, nous avons pour but de présenter la structure que nous avons montée, notamment pour le français, pour soutenir la littérature académique. Pour ce faire, nous aborderons premièrement l'idée et les origines de la création du LLAC. Par la suite, nous présenterons le

cadre théorique sur lequel les actions en français se basent. Finalement, on décrira les actions menées dans le cadre du LLAC, ainsi que les défis et les résultats obtenus, avant de conclure sur l'intérêt de ce chapitre pour encourager la création d'autres centres de ce type.

| Pourquoi l'idée d'un Laboratoire consacré à la littératie académique ?

Le Laboratoire de Littératie Académique (LLAC) de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines (FFLCH) de l'Université de São Paulo (USP) a été créé dans le but d'aider les étudiants de l'Université dans le développement des compétences nécessaires pour la production des genres textuels demandés dans le contexte universitaire et académique.

Les étudiants commencent la licence avec une expérience d'écriture restreinte à des genres de textes liés à des épreuves standardisées pour l'évaluation du système d'enseignement et en général connaissent peu les spécificités du discours produit à l'université en contexte académique. Pourtant leur succès universitaire dépend de la maîtrise des genres de textes exigés dans ce contexte (BAZERMAN, 2009; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; THAISS *et al.*, 2012, LOUSADA; ROCHA; GUIMARÃES-SANTOS, 2015). L'université exige des étudiants une connaissance qu'ils n'ont pas, ce qui ne peut être justifié que par « la fausse allégation selon laquelle l'étudiant qui vient de sortir du Lycée est déjà un utilisateur, lecteur et producteur efficace des genres qui circulent essentiellement dans le contexte de l'éducation universitaire » (PEREIRA; BASILIO, 2014, p. 230, notre traduction)⁹.

En général il n'y a pas de politiques d'enseignement de l'écriture académique dans les universités, alors quand l'étudiant reçoit la tâche de produire un genre textuel spécifique il fait, normalement, des recherches sur Internet afin de découvrir les caractéristiques du genre à être produit ou il demande l'aide de son directeur de recherche, s'il fait un travail d'initiation à la recherche¹⁰ ou de master/doctorat. Mais comme affirment Ferreira et Lousada (2016) « l'enseignement de la littératie ne se passe pas de manière efficace » (FERREIRA ; LOUSADA, 2016, p. 129, notre traduction)¹¹ dans ces situations. Il faut que la littératie académique soit travaillée à l'université, qu'elle ait son espace dans la formation des jeunes universitaires et c'est en pensant à cela que le LLAC est né :

La proposition du Laboratoire, dans une certaine mesure, ressemble aux Writing Center des universités américaines, canadiennes et européennes. [...] le Laboratoire se configure comme un centre d'études de la littératie académique sous plusieurs perspectives et qui cherche à concilier la recherche et l'extension universitaire. (FERREIRA ; LOUSADA, 2016, p. 130, notre traduction).

9 No original: "[...] na alegação equivocada de que o egresso do ensino médio já é um efetivo usuário, leitor e produtor de gêneros que circulam essencialmente no contexto da educação universitária".

10 Iniciação Científica.

11 No original: "o ensino do letramento não ocorre de forma efetiva".

Au Brésil, en 2016, il y avait cinq Centres d'Écriture, dont le plus ancien est celui de l'Université Fédérale de Santa Maria (UFSM), qui s'appelle LabLer (UFSM), comme nous l'avons mentionné. Les autres quatre sont: le LLAC (USP), le Laboratoire d'Études du texte (UEPG), la Chaire Unesco (UFSC) et la Chaire Unesco (UFPB) (CRISTOVÃO ; VIEIRA, 2016). Plus récemment, deux structures similaires ont été créées, le *Laboratório de apoio ao letramento de professoras e alunos* (USF) et le *Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos* (LILA-UEL), entre autres.

La littératie académique en langue maternelle est un thème présent dans différentes études à propos de l'écriture en contexte scolaire et universitaire, nous citons ici quelques-unes à propos du portugais (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004a, 2004b, 2005, 2007; MUNIZ-OLIVEIRA; BARRICELLI, 2009; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; PEREIRA, 2014; PEREIRA; BASÍLIO, 2014; CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016). Ces études sont d'autant plus pertinentes qu'il n'est pas sûr que le locuteur natif maîtrise parfaitement la littératie académique : justement, nous avons constaté à plusieurs reprises que la maîtrise de la littératie académique en langue maternelle n'est pas un prérequis pour les études universitaires ou académiques. Elle se construit au fil des différentes situations d'écriture, aussi bien au niveau de la licence qu'à celui du 3^e cycle.

En ce qui concerne les langues étrangères, nous savons que, dans le 3^e cycle, les étudiants ont la possibilité de faire une partie de leurs recherches dans un pays étranger. Ainsi on voit l'importance de maîtriser la littératie académique pas seulement en langue maternelle (LM), mais aussi en langue étrangère (LE). Nous allons présenter maintenant la création du LLAC orientée vers la langue française.

| Les origines de la création du LLAC pour la langue française

Il y a deux grandes raisons pour la création du LLAC pour la langue française dans le contexte de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines (FFLCH) de l'Université de São Paulo, l'un c'est le besoin de produire des textes en français par les étudiants du 3^e cycle afin de diffuser les recherches dans des pays francophones, l'autre c'est la licence en langue française dans la même université.

Le Brésil a vécu une grande période d'internationalisation des universités à partir de 2011, l'année de la naissance du programme Sciences sans Frontières qui voulait « perfectionner cette situation et assurer la visibilité du pays » (SILVA ; LOUSADA, 2014, p. 73, notre traduction¹²).

¹² No original: "aprimorar esse quadro e garantir a visibilidade do país".

Ce programme a bénéficié plusieurs étudiants en leur accordant une bourse d'études dans un pays étranger, dans le cadre de la licence. Dans le cas du master et du doctorat, ces bourses existaient déjà depuis plusieurs décennies, mais on a eu aussi des encouragements financiers pour l'internationalisation des recherches brésiliennes dans le cadre mondial. Ainsi, au-delà de la bourse PDSE¹³ (doctorat « sandwich » offerte par la CAPES), d'autres bourses¹⁴ ont été créées pour que les étudiants aient la possibilité de réaliser une partie de leurs recherches dans un pays étranger.

Justement, pour partager et diffuser leurs recherches dans le cadre mondial, il est nécessaire que les étudiants produisent des genres académiques oraux et écrits en langue étrangère, ainsi il faut être capable de produire les genres qui font partie du contexte académique dans d'autres langues et pas seulement en langue maternelle.

La langue française a un rôle important dans l'internationalisation des recherches produites dans le domaine des humanités. Plusieurs étudiants choisissent de faire leurs stages doctoraux dans des universités francophones et ils utilisent donc la langue française pour diffuser les résultats de leurs recherches oralement et par écrit (SILVA ; LOUSADA, 2014). Pour faire face à cette réalité, le LLAC propose des cours, en partenariat avec la « Pró-Reitoria de Pós-graduação » de l'USP, pour aider ces étudiants de master et doctorat à se préparer pour développer leur recherche dans des pays francophones.

Produire un genre demandé à l'université n'est pas une tâche simple, car comme on a vu, il n'existe pas, dans la majorité des cas, l'enseignement systématique qui indique comment le faire. En outre, face à l'internationalisation, il y a un autre défi : développer la littératie académique dans une langue étrangère. L'étudiant doit donc maîtriser les caractéristiques d'un genre spécifique, aussi bien que la langue étrangère dans laquelle il faut écrire. Celui-ci n'est pas un défi très simple. Cependant, apprendre à produire plusieurs textes, en respectant les règles et conventions de la langue cible, est « une condition d'intégration à la vie sociale et professionnelle » (DOLZ ; GAGNON, VUILLET, 2011, p. 9), puisque l'écriture nous permet d'établir des échanges avec l'autre, comme affirment Dolz, Gagnon et Vuillet (2011, p. 10) :

Pour écrire, l'apprenant a besoin de connaissances sur les contenus thématiques à aborder, mais aussi sur la langue et les conventions sociales qui caractérisent l'usage des textes à rédiger. Cette activité implique une prise de distance réflexive pour réguler les processus même d'écriture. Sa pratique exige donc des activités de réflexion et d'objectivation du langage et du système linguistique.

13 Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

14 Des bourses PDSE mais associées à des projets de grande envergure, les bourses BEPE FAPESP, entre autres.

Quelques genres de texte ont des caractéristiques différentes par rapport à la langue et à la culture dans lesquelles ils sont écrits, citons, comme exemple, le résumé pour participer à un congrès. En portugais, en suivant la tradition anglophone, ce genre commence normalement par le but de la communication ; en français, au contraire, il commence par la problématique abordée pour après arriver au but de la communication. Alors, cela doit être enseigné.

À la Faculté de Lettres de l'Université de São Paulo il y a la possibilité de suivre une licence en portugais et en français; dans cette licence les étudiants doivent produire des textes en langue maternelle, mais aussi en langue française, dans les cours spécifiques de la formation en français. Ainsi, tout à fait comme cela se passe avec la langue maternelle, les étudiants ne savent pas comment produire ces textes, car ils n'ont jamais été enseignés à les produire. Outre la difficulté des genres textuels à produire, ils entrent en contact avec deux disciplines qui ne partagent pas la même manière d'écrire : la linguistique et la littérature. Les genres à produire, dans le cas de ces deux disciplines, sont souvent assez différents aussi. A part cela, quelques fois les étudiants doivent produire des textes en français dans les cours de littérature quand ils sont dans le troisième semestre de langue, ils ont donc deux problèmes : le manque de connaissance du genre demandé et aussi le niveau de maîtrise de la langue dans laquelle il doit être produit.

Le LLAC veut aider ces étudiants à travers des tutorats d'écriture académique en français, organisés de la sorte : les étudiants ont environ 30 minutes de tutorat avec un moniteur qualifié ; dans ces tutorats les étudiants peuvent montrer les textes qu'ils ont produits et parler de leur organisation, apprendre les caractéristiques d'un genre spécifique et discuter de quelques idées pour sa production. Si on analyse cette manière de procéder dans les séances du LLAC, on pourrait dire que

Ce processus, résultant de l'approche procédurale de l'enseignement de l'écriture et nommé « vérification », cherche à offrir à l'auteur le regard d'une troisième personne sur son texte. Indépendamment de la compétence de l'auteur dans la langue ou de son habileté avec l'écriture, les vérifications sont utiles car elles offrent ce troisième regard sur le texte. L'objectif est aussi d'aider l'auteur à identifier ses difficultés avec l'écriture et offrir du soutien pédagogique afin de surmonter ces difficultés. (FERREIRA ; LOUSADA, 2016, p. 130, notre traduction)¹⁵

Par la suite, nous présenterons les objectifs généraux d'un laboratoire de littérature académique et dans notre cas, de manière spécifique, les objectifs du laboratoire pour la langue française.

¹⁵ No original: "Esse procedimento, advindo da abordagem processual do ensino da escrita e denominado de conferência, busca oferecer ao autor a visão de uma terceira pessoa sobre seu texto. Independentemente da proficiência do autor no idioma ou de sua habilidade com a escrita, as conferências são úteis, pois oferecem esse terceiro olhar sobre o texto. O objetivo também é auxiliar o autor a identificar suas dificuldades com a escrita e oferecer apoio pedagógico para sanar essas dificuldades".

| Les objectifs d'un Laboratoire de Littérature Académique

Au Brésil, un grand nombre d'étudiants commence l'université sans savoir produire en LM les genres demandés dans ce contexte. Dans une LE, le problème est encore plus complexe, car à part la maîtrise du genre, il faut maîtriser la langue. Ceci est dû au manque de politiques d'enseignement de l'écriture académique et au-delà de ce problème il y a parfois un autre : quelques genres ont des frontières floues, ce qui rend difficile leur enseignement. Un exemple de cela c'est le genre scolaire « travail final », fréquemment demandé à la fin du semestre comme évaluation du contenu appris dans le semestre. Un autre exemple courant en portugais est la différence entre les genres « resumo¹⁶ » et « resenha¹⁷ », qui, en français, sont mieux délimités : résumé¹⁸, compte-rendu¹⁹ et note de lecture²⁰.

Les professeurs ont des représentations différentes sur quelques genres qui ont des contours un peu plus imprécis (critique de film, synopsis, avis des spectateurs, par exemple) et souvent ils demandent la production d'un genre spécifique, mais sans aborder ce qu'ils entendent par ce genre-là. Les étudiants, à leur tour, produisent le genre demandé à partir des recherches réalisées, mais, quelques fois, ce qu'ils élaborent ne correspond pas à ce que le professeur attendait. Cela peut se passer parce que, comme nous dit Bronckart (1999, 2006), les genres s'organisent comme une nébuleuse et ont des contours pas très bien délimités.

Cette difficulté de délimitation des genres se passe dans une même culture et langue et peut être discutée lors d'un tutorat dans un laboratoire de littérature académique en LM. Pourtant cette même difficulté peut se passer avec la LE, dans ce cas on a une culture et une langue différentes de celles des étudiants, ce qui rend le travail plus complexe puisque le genre travaillé peut ne pas avoir les mêmes caractéristiques que son correspondant en portugais ou bien il peut même ne pas avoir de correspondant dans cette langue.

Devant ces défis le LLAC, a des objectifs bien précis, c'est-à-dire : créer une infrastructure physique et du matériel humain spécialisé sur l'enseignement de l'écriture académique en L1 et L2 dans le cours de Lettres et dans d'autres cours d'autres facultés ; offrir un tutorat sur les genres académiques en L1 et L2 pour la discussion et le perfectionnement des textes dans des plusieurs aspects ; offrir des ateliers sur des habiletés spécifiques de la littérature académique comme la citation, le plagiat, les caractéristiques transversales des genres académiques, les

16 Synthèse des idées principales d'un texte, sans appréciation de l'œuvre. Schéma énonciatif libre.

17 Synthèse des idées principales d'un texte, avec une appréciation sur l'œuvre. Énonciation à la 3e personne (selon l'auteur...).

18 Synthèse des idées principales représentant 1/4 du texte de base ; respect du schéma énonciatif du texte de base ; sans appréciation de l'œuvre.

19 Synthèse des idées principales représentant 1/3 du texte de base ; énonciation à la 3e personne (selon l'auteur, ...); sans appréciation de l'œuvre.

20 Synthèse des idées principales avec une appréciation critique sur l'œuvre.

genres spécifiques (résumé, article scientifique), etc. ; fournir une formation professionnelle au tuteur par rapport à l'enseignement de l'écriture académique et la correction de textes à plusieurs niveaux (pas seulement au niveau grammatical ou du vocabulaire) ; se constituer comme un espace d'études, réflexion et théorisation sur l'enseignement de la littérature académique en L1 et L2 et de description des genres académiques dans différents domaines scientifiques, pour donner du soutien théorique aux tutorats ; donner des cours de formation d'enseignements pour le travail avec l'écriture ; offrir du conseil sur les façons de promouvoir la littérature académique auprès des enseignants/professeurs de différents domaines (FERREIRA ; LOUSADA, 2016).

| Cadre théorique

Le LLAC n'adopte pas de cadre théorique unique. Étant donné la complexité des phénomènes d'écriture, de lecture et de production de textes académiques, en général, il nous semble important de garder une ouverture qui nous permet d'adapter les fondements théoriques importants selon le phénomène étudié. Cependant, en ce qui concerne la langue française, nous nous appuyons sur l'Interactionnisme Socio-discursif (BRONCKART, 1999, 2006) et sur les études qui en découlent dans le domaine de la Didactique des Langues.

L'Interactionnisme Socio-discursif (BRONCKART, 1999, 2006), tel que proposé par des chercheurs de l'École de Genève, « vise à démontrer le *rôle fondateur du langage*, et notamment du fonctionnement discursif, dans le développement humain » (BRONCKART, 2005, p. 6). Bronckart et les chercheurs de l'École de Genève ont élaboré un modèle d'analyse des textes (ISD) qui nous permet d'analyser les éléments internes du texte, ainsi que le contexte dans lequel il a été produit.

Les textes peuvent être compris comme « toute l'unité de production de langage qui diffuse un message linguistiquement organisé et qui a la tendance à produire un effet de cohérence sur le destinataire » (BRONCKART, 1999, p. 71, notre traduction)²¹. Chaque texte établi des relations avec le contexte dans lequel il a été produit et présente une organisation interne spécifique, il a donc des caractéristiques spécifiques qui nous permettent de le classer comme appartenant à un genre et pas à un autre. Les textes qui présentent les mêmes caractéristiques s'organisent dans un même genre (BRONCKART, 1999).

Les genres sont en perpétuel mouvement et ils s'organisent sous forme d'une nébuleuse. Bronckart (1999) utilise cette définition, car en même temps qu'il y a des genres qui ont des caractéristiques bien claires, il y en a d'autres dont les frontières ne peuvent pas être clairement établies (BRONCKART, 1997; BRONCKART; BULEA, 2012). Ceci est particulièrement vrai pour

21 No original: "toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário".

les genres universitaires/académiques. Les contours malléables des genres permettent que quelques parties d'un genre spécifique touchent celles d'un autre genre et comme résultat on a des genres dont les caractéristiques varient. C'est le cas du résumé : même s'il a des caractéristiques reconnues par plusieurs producteurs, comme le processus de réduction d'un texte en prenant ses informations principales, il y en a d'autres qui varient selon le producteur du texte et le contexte dans lequel il est produit. C'est le cas, par exemple, de la neutralité de l'auteur du résumé par rapport aux informations du texte de base.

Comme on a vu, dans une même langue-culture, il est possible de trouver des caractéristiques variables d'un même genre et cela peut arriver aussi dans des langues et des cultures différentes. En effet, il y a des genres qui peuvent avoir des caractéristiques différentes dans une langue étrangère ou ne pas avoir un correspondant dans cette langue. Cela rend le travail avec les genres du contexte universitaire plus complexe, puisqu'un genre qu'on écrit en portugais peut avoir des caractéristiques différentes en français, par exemple. On voit ici l'importance de travailler la littératie académique aussi en langue étrangère.

Pour produire un texte d'un genre spécifique il faut mobiliser des capacités langagières (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) qui vont nous aider dans ce travail : la capacité d'action, liée au contexte de production ; la capacité discursive, liée aux modèles discursifs nécessaires pour la production du texte ; et la capacité linguistico-discursive, liée aux éléments de la langue (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Ces capacités peuvent être travaillées et développées à partir du travail avec les textes d'un même genre et ces mêmes capacités peuvent être utilisées dans la production de textes d'un autre genre, pour lequel elles sont aussi nécessaires.

Il est possible d'enseigner à produire un texte d'un genre spécifique, mais pour le faire il faut identifier ces caractéristiques. Cette identification est faite à travers le modèle d'analyse textuelle de l'Interactionnisme Socio-discursif (BRONCKART, 1999, 2006). Avant l'analyse, on se concentre sur le contexte de production des textes, car les éléments internes des textes sont mobilisés par ce contexte. Ensuite, on passe aux éléments internes du texte, son architecture textuelle, à savoir : l'infrastructure générale du texte, les mécanismes de textualisation et les mécanismes de prise en charge énonciative (BRONCKART, 1999).

À partir de ces nombreux paramètres d'analyse, il est possible arriver au Modèle Didactique (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) d'un genre, concept proposé par De Pietro et Schneuwly (2003) qui établit un lien entre l'objectif didactique et l'analyse des textes. Le Modèle Didactique (MD) propose de déterminer les dimensions du genre qui peuvent être enseignées. Pour ce faire, un grand nombre de textes d'un même genre doit être analysé et il faut également consulter les experts sur le genre et les recherches déjà faites à ce propos. Pour qu'on arrive à ces dimensions, le professeur ou chercheur doit choisir celles avec lesquelles il souhaite travailler

en salle de classe avec ses étudiants, choix qui est basé sur les connaissances préalables des étudiants à propos du genre et sur les caractéristiques qu'on veut enseigner. Le MD nous permet d'élaborer des Séquences Didactiques (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) pour travailler le genre en salle de classe.

La notion de Séquence Didactique (DOLZ ; NOVERRAZ ; SCHNEUWLY, 2004) est basée sur le concept de zone de développement proche de Vygotski (1934/1997), c'est-à-dire une étape du développement où l'on n'est pas encore capable de résoudre quelques problèmes de manière autonome, pourtant, avec de l'aide, cette tâche devient réalisable. La Séquence Didactique (SD) (DOLZ ; NOVERRAZ ; SCHNEUWLY, 2004) peut fonctionner comme un instrument qui va aider les étudiants à développer les capacités langagières nécessaires pour produire un genre spécifique.

Cette séquence d'activités est constituée par quelques étapes, la première est la présentation de la situation, dans laquelle l'étudiant aura accès à la tâche d'expression orale ou écrite qui sera produite. La deuxième étape est la « première production » : les étudiants doivent faire la production initiale du genre à être travaillé, le professeur pourra, alors, identifier les connaissances des étudiants à propos du genre et leurs difficultés. A partir de cette identification, le professeur élaborera les activités qui seront travaillées en salle, ces activités seront organisées en modules et peuvent être adaptées au niveau réel des apprenants pour travailler sur leurs difficultés. Dans cette troisième étape on prévoit les modules qui sont nécessaires pour travailler les difficultés des apprenants. Ces activités ont comme objectif de permettre à l'étudiant de développer les capacités langagières (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) nécessaires pour produire le genre étudié. Dans la dernière étape, l'étudiant fera une production finale à partir des connaissances développées par la séquence. C'est la comparaison entre la production initiale et la production finale qui permet à l'enseignant (et aussi aux chercheurs) de comprendre le développement des capacités langagières des apprenants, à partir de l'apprentissage du genre textuel à travers les activités de la séquence didactique et l'action du professeur en salle de classe. C'est dans cette perspective que la SD s'insère dans une perspective vygotskienne du développement (VYGOTSKI, 1997).

Même si, comme nous l'avons affirmé auparavant, le LLAC n'adopte pas de cadre théorique unique, il nous a semblé important de définir les présupposés théoriques utilisés dans les initiatives liées au français, car nos cours, nos formations et les analyses que nous en faisons se basent sur le cadre théorique de l'Interactionnisme Socio-discursif. Voyons maintenant comment le LLAC fonctionne dans le cadre des actions en/autour du français.

| Le fonctionnement du Laboratoire de Littérature Académique en/autour du français

Dans cette section, nous avons pour but de décrire les actions du LLAC qui visent à aider les étudiants dans le développement des compétences autour de l'écriture académique à travers différentes initiatives, telles que des partenariats avec des matières, des tutorats individuels, des conférences et des cours sur des questions liées à la littérature académique et à quelques genres qui circulent dans le contexte académique. Nous allons également mentionner les recherches menées en rapport avec le LLAC, importantes car elles nous permettent de faire la théorisation des produits dans ce cadre, ainsi que les projets développés dans le cadre du LLAC.

Le partenariat avec des matières de la licence en Lettres-Français

Le LLAC a des partenariats avec des matières de la licence en Français, en offrant des tutorats individuels aux étudiants pour les aider avec la production d'un travail demandé par le professeur responsable. Cela a été le cas de quelques matières comme Poésie et Monographie, en Littérature, ou Langue Française 1, 2, 4, 5, en Langue. Le partenariat avec le cours « Monographie » s'est répété à plusieurs reprises. Dans cette matière, les élèves avaient la tâche d'écrire un article scientifique autour d'un auteur spécifique : une séquence didactique a été préparée et appliquée en 3 cours pour travailler avec le genre demandé (l'article scientifique du domaine des études littéraires) et ses caractéristiques, les étudiants ont fait des activités pour apprendre à définir des objectifs de recherche, les développer et apprendre à les formaliser dans l'écriture d'un article scientifique. Les étudiants pouvaient aussi faire un tutorat dans le laboratoire avec un moniteur pour travailler dans leurs textes et idées.

Le partenariat avec les cours de Français 1, 2, 4 et 5 est très fréquent et existe à chaque semestre pour un niveau différent. A chaque cours, les étudiants devraient produire un genre spécifique pour la composition de la note finale, citons comme exemple le journal de lecture, le résumé et la note de lecture. Dans ce cas, le genre textuel est travaillé d'abord en salle de classe, au début du semestre, et, ensuite, les étudiants commencent à l'élaborer individuellement pour le rendre vers la fin du semestre. Pour les aider dans l'écriture de ces genres, ils peuvent consulter le LLAC autant de fois qu'ils le souhaitent. Cette consultation n'est pas obligatoire, cependant, pour motiver leur participation, 1 point sur 10 leur est accordé par la simple fréquentation du LLAC. Autrement dit, l'étudiant qui n'a pas consulté le LLAC ne pourra pas avoir une note supérieure à 9. Il s'agit d'une initiative de « fidélisation » qui a pour but de montrer aux étudiants qu'ils peuvent consulter le LLAC quand il s'agit de travaux pour d'autres cours.

Les partenariats marchent très bien aussi bien de manière ponctuelle, en contribuant à l'apprentissage d'un genre textuel spécifique à une matière quelconque et en collaborant pour améliorer les notes des étudiants, mais également comme un outil de fidélisation et visibilité du LLAC. Les résultats que nous avons obtenus, en analysant les réponses des étudiants aux fiches d'évaluation, indiquent que c'est un service très apprécié et qui contribue à la production textuelle des étudiants à la licence, comme nous avons observé en discutant avec les enseignants des matières concernées. Il s'agit ainsi d'une des initiatives les plus réussies du LLAC-français.

Les tutorats individuels

Ces tutorats sont possibles tout au long du semestre et fonctionnent selon demande : à travers le site et les courriels qui y figurent, les étudiants écrivent au LLAC pour prendre un rendez-vous avec les moniteurs. Dans ces rencontres individuelles avec le moniteur pendant environ 30 minutes, l'étudiant reçoit un soutien dans l'écriture de son texte, il a la possibilité de le montrer à une troisième personne bien qualifiée qui peut l'aider avec la connaissance du genre, la structure du texte, l'organisation des idées et, éventuellement, quelques questions linguistiques. Même si l'étudiant n'a pas encore rédigé son texte, mais a seulement des questions ou des idées, il peut faire un tutorat, le moniteur va l'aider dans ce premier moment de construction du texte.

Quelques procédures ont été établies pour garantir la réussite des travaux réalisés dans le laboratoire comme, par exemple, les fiches à remplir par le moniteur et par l'étudiant après chaque tutorat. L'objectif est de mieux connaître les étudiants et leurs besoins pour que le travail fait dans ce contexte soit plus efficace. Nous souhaitons savoir également si le tutorat a aidé l'étudiant et donc si nous avons accompli notre objectif. Ces fiches nous servent, après chaque semestre, pour une évaluation du travail du LLAC et aussi pour des recherches.

Les conférences

Les conférences sont offertes par des invités et aussi par l'équipe du LLAC, leur objectif étant de travailler avec les thèmes très importants pour la production des textes et pour le développement de l'écriture académique. Ces conférences sont ouvertes au public en général et ont déjà abordé plusieurs thèmes comme, par exemple : le rôle de l'écriture dans le développement de la science, les genres le résumé pour un congrès et la présentation orale, la littératie et sa liaison avec le savoir lire/écrire, les processus d'écriture au doctorat et la construction de l'identité, la circulation des savoirs à l'ère numérique, etc. Nous avons

également promu une Journée du LLAC qui a eu lieu pour la première fois en 2019, avec des tables rondes et des conférences prononcées par des invités nationaux et internationaux et des invités de l'Université de São Paulo qui peuvent s'intéresser au LLAC. La programmation de cette première Journée peut être consultée sur le site : <http://letramentoacademico.fflch.usp.br/eventos>

Les conférences contribuent, non seulement à la formation des étudiants et aussi des tuteurs, mais assurent également la visibilité du LLAC.

Les cours

Le cours intitulé « Genres textuels académiques: la production de textes oraux et écrits en langue française pour agir dans le contexte universitaire » a été offert à plusieurs reprises dans le contexte du LLAC par la Faculté de Lettres de l'Université de São Paulo. Le cours a travaillé avec les genres : le résumé, la note de lecture, le résumé pour des congrès et pour des articles scientifiques, la présentation orale et l'article scientifique. Les séquences didactiques élaborées avaient l'objectif d'aider les participants à développer les compétences nécessaires pour la production des genres travaillés et, comme conséquence, le développement de l'écriture académique. Le public de ce cours est constitué, en général, d'étudiants universitaires à la licence, au master et/ou au doctorat qui souhaitent soit étudier dans un pays francophone, soit présenter leur recherche dans un pays francophone.

Le LLAC offre depuis 2018 un cours pour des étudiants du 3^e cycle qui veulent faire une partie de leurs études dans une université francophone. Ce cours est ouvert à toutes les facultés de l'université et a comme objectif de former les étudiants dans l'écriture académique en langue française. Dans ce cours ils travaillent avec des genres comme la présentation orale et l'article scientifique et avec des compétences importantes pour la production textuelle dans le contexte francophone, telles que : l'élaboration des objectifs de recherche, les caractéristiques des genres demandés dans ce contexte, l'insertion des voix.

La recherche

Dans le domaine du français, le LLAC est lié à un groupe de recherche qui s'appelle « ALTER-AGE CNPq », dont une partie des études se consacre à la littérature académique. Les réunions de ce groupe ont lieu deux fois par mois et ont la participation des moniteurs du laboratoire, ainsi que d'autres étudiants. Dans ces réunions, des textes théoriques liés à l'écriture académique sont discutés et nous avons également la présentation de recherches de master et de doctorat liées au laboratoire.

Quatre recherches de master et une de doctorat sont liées au LLAC : la première, au niveau du master, a travaillé avec le développement des étudiants de licence à travers les textes académiques produits dans un dispositif formatif d'initiation à la recherche (SANTOS, 2016). Ensuite, nous avons eu deux autres recherches de master : une autre a travaillé avec les genres résumé et note de lecture, tels qu'ils se constituent en français, produits dans le cours d'écriture académique « Genres textuels académiques: la production de textes oraux et écrits en langue française pour agir dans le contexte universitaire ». Cette recherche a mis l'accent sur le transfert des capacités langagières développées dans le genre résumé au genre note de lecture (DIAS, 2017). L'autre recherche a travaillé avec le genre l'article scientifique du domaine des études littéraires et a été produite à partir du partenariat avec le cours « Monographie » de la licence en français (TONELLI, 2016²²). En 2020, nous avons eu la soutenance de deux autres recherches. La recherche de master a focalisé l'enseignement de l'argumentation à des étudiants d'un cours d'extension universitaire. Même si le public du cours était varié et bien que le genre travaillé ne soit pas « académique », la recherche est importante pour le contexte du LLAC car elle met en évidence l'enseignement de la capacité à argumenter, opération langagière essentielle pour les textes académiques (DAMASCENO, 2020). Finalement, la recherche de doctorat a abordé le développement des jeunes chercheurs dans le dispositif formatif du master académique, à travers les textes produits par trois étudiants (FERREIRA-SANTOS, 2020).

Ces cinq recherches sont très importantes car elles montrent à la fois la nécessité et la contribution du LLAC pour la réflexion dans le domaine de la littératie académique et aussi la richesse qu'un investissement théorique et analytique peuvent apporter a posteriori aux services du LLAC.

| Les projets

Il y a deux grands projets internationaux liés au LLAC, le premier a commencé en 2014 et s'appelle « Le développement des compétences dans la littératie académique, une clé du succès universitaire ». Ce projet a été proposé par quatre universités, trois brésiliennes, à savoir : l'Université de São Paulo, l'Université de l'Etat de São Paulo et l'Université São Francisco ; et une canadienne, l'Université de Sherbrooke. Le projet, soutenu financièrement par le Ministère des Relations Internationales et Francophonie, visait à connaître les pratiques et les représentations sur l'écriture académique des étudiants de la licence. Pour mieux les connaître, un questionnaire, contenant des questions ouvertes et fermées, a été élaboré et répondu par des étudiants. Les réponses ont été analysées et présentées à plusieurs reprises.

22 Quelques résultats de cette recherche ont été présentés dans un chapitre de ce livre.

Ce projet a été élargi en 2015, avec un financement de l'Agence universitaire de la Francophonie. Intitulé « La rédaction de genres universitaires : analyse de données et pistes d'action », le projet s'est poursuivi avec l'analyse des données quantitatives et qualitatives du questionnaire. En outre, des matériaux pour travailler avec l'écriture académique ont été produits, ainsi que des séquences didactiques des genres demandés à l'université et qui posent des problèmes aux étudiants. Des documents pour la formation et le développement des étudiants dans le contexte académique ont aussi été élaborés. Ce projet a donné l'origine à un site appelé « Literac » où les séquences et les documents destinés à la formation sont publiés.

En 2018, le projet a reçu un financement de la CAPES, dans le cadre des projets DFATD, ce qui a donné une grande impulsion au travail sur le site. En ce moment, le site est encore en construction, notamment en raison d'une mise à jour du système opérationnel utilisé dans les sites de la Faculté qui l'héberge (FFLCH²³-USP). Ce site (<http://literac.fflch.usp.br/fr>) a pour but de former à la littérature académique et, bien qu'il puisse être consulté par tous, y compris des étudiants, le public visé est plutôt des formateurs à la littérature académique.

Ce projet a donné origine à nombreuses présentations dans des congrès et articles, dont on peut citer les plus importantes : Lousada et Dezutter (2016) ; Lousada, Bueno et Dezutter (2019) ; Lousada, Dezutter et Blaser (2019a, 2019b).

| Les défis et les résultats

Les deux principaux défis actuels sont, d'un côté, de rendre le LLAC visible au sein de l'université et à travers la fidélisation des étudiants et, de l'autre côté, offrir les services de tutorat à plusieurs types d'étudiants et dans plusieurs domaines.

Pour la visibilité du LLAC, tous les semestres, nous diffusons des affiches sur le bâtiment de la Faculté de Lettres, des professeurs présentent et/ou conseillent les services du LLAC en classe, certains moniteurs participent à des cours dans les partenariats, des e-mails de diffusion sont envoyés aux écoles doctorales d'autres facultés et le cours d'écriture académique en français est diffusé aux étudiants qui comptent faire des échanges dans des universités francophones.

La majorité des étudiants qui fréquentent les tutorats affirment avoir connu le LLAC à travers un professeur. Pour les consultations en français, la fidélisation des étudiants en Lettres est un grand défi : même si nous sommes conscients de ce besoin, il y a eu très peu d'étudiants qui ont utilisé les services du LLAC tout au long de leur formation. Ce sont surtout les

23 Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines.

étudiants étant capables de mieux s'organiser qui bénéficient des consultations, par exemple: une étudiante qui devait produire une anthologie de poèmes a fixé un tutorat pour discuter de la thématique de son anthologie au milieu du semestre, puis elle a fait un deuxième tutorat à la fin du semestre pour discuter de l'introduction de son anthologie. Mais le plus fréquent c'est d'avoir des étudiants qui disent avoir envie d'utiliser les services, mais qui ne le font pas. Leur principale justificative est la charge de lecture et la production textuelle intense, en général ils n'arrivent pas à produire les textes à soumettre aux professeurs en avance pour pouvoir les montrer dans un tutorat.

En ce qui concerne la fidélisation, nous pouvons citer deux cas d'étudiantes de la licence en Lettres qui ont utilisé les services du LLAC plusieurs fois. La première a connu le LLAC à la fin de son parcours universitaire, quand elle suivait le cours « Monografia » à la dernière année. À l'époque, elle a fait une consultation pour l'élaboration de l'article scientifique. Quelques semestres plus tard, comme elle suivait une formation de 3ème cycle à la Faculté d'Éducation (FE) de Université de São Paulo, elle a fait quelques tutorats pour se préparer à présenter une communication orale en français. L'autre étudiante a fait sa licence entre 2014 et 2019 et, pendant cette période, elle a participé à deux tutorats: un lors d'un partenariat avec un cours de langue française et l'autre pour l'élaboration d'un travail final d'un cours de littérature. Les analyses de ce tutorat peuvent être consultées dans l'article « As ações e o funcionamento do Laboratório de Letramento Acadêmico: atendimentos individuais como instrumentos para o desenvolvimento da escrita acadêmica » (MARRA; TONELLI; DIAS, 2017). Ensuite, en 2020, lors de sa candidature à un master en traduction en France, elle a fait un tutorat pour poser des questions sur les genres textuels demandés à l'examen d'admission. Sa candidature à ce master a été retenue, ce qui montre la contribution de ce genre de structure à la formation universitaire.

Les étudiants en 2ème et 3ème cycles d'autres facultés fréquentent le LLAC de manière plus ponctuelle, surtout pour répondre à un besoin précis: le résumé d'un article ou de la thèse; l'élaboration d'un projet de demande de bourse; la production d'une communication orale. Les tutorats en français aux étudiants d'autres facultés sont aussi un défi pour les moniteurs, car ils ne connaissent souvent pas la culture disciplinaire à laquelle appartient l'étudiant. Fréquemment la consultation est un peu plus longue, environ 45 minutes, car le moniteur a besoin de précisions sur la thématique du projet, le cadre théorique et le niveau d'études avant de commenter et suggérer des modifications dans un article, un résumé ou une communication orale.

De toute façon, ce que nous observons est que le nombre de tutorats pour le français est fréquent et il y a même une petite hausse les dernières années : 55 sessions en 2018, 66

sessions en 2019 et 38 sessions simplement au 1^{er} semestre 2020, ce qui montre un début de fidélisation et d'élargissement du rôle du LLAC dans les pratiques d'écriture des étudiants en Lettres-Français.

| Conclusions

Dans ce chapitre on a eu pour but de montrer comment nous avons créé et animé le Laboratoire de Littérature Académique de la FFLCH-USP, en montrant les actions menées, les défis et quelques résultats.

Nous avons ainsi réaffirmé l'importance du travail avec les genres de la sphère universitaire et académique pour les étudiants de la licence Lettres-Français de la Faculté de Lettres, qui suivent des matières dans lesquelles la production des genres en français est demandée ou qui feront un échange dans une université francophone, ainsi que pour les étudiants du 3^e cycle qui vont réaliser une partie de leurs études dans une université francophone ou qui vont présenter leurs recherches (oralement ou à l'écrit) dans ce contexte. Les structures que nous avons montées, à travers des cours à plusieurs niveaux, donnent des exemples qui peuvent être à l'origine d'autres initiatives.

Dans le contexte de la licence en Lettres-Français nous attirons l'attention sur la pertinence des partenariats avec les cours (de langue ou littérature) à travers la participation d'un moniteur associé au cours et/ou du tutorat individuel, lié ou non à cette participation. Dans les deux cas l'étudiant bénéficie de l'expertise des moniteurs et a l'occasion de développer les compétences nécessaires pour l'écriture académique en français.

Le LLAC montre aussi son importance dans la formation du futur enseignant/professeur sur les genres de la sphère académique et universitaire à travers les conférences, mais aussi à travers la recherche et la théorisation sur la littérature académique et l'influence de la recherche sur le travail enseignant. Cette importance se traduit également par le site LITERAC qui a pour but de mettre à disposition de tous un riche matériel qui forme à la littérature académique, en vue d'y contribuer.

A travers notre exposé, il est possible d'observer que les actions combinées dans le but de contribuer à l'apprentissage de la littérature académique, c'est-à-dire, l'apprentissage des genres écrits et oraux académiques et universitaires, sont très importantes dans le parcours des étudiants à l'université en leur donnant les instruments nécessaires pour développer les connaissances et capacités nécessaires pour produire les genres textuels demandés dans ce contexte.

Nous espérons enfin que ce chapitre pourra donner des idées pour le développement d'autres Laboratoires liés à la littérature académique, en contribuant à renforcer les réseaux des centres de service et de recherche sur cette thématique, au Brésil et dans le monde francophone, lieux où cette initiative est encore minoritaire.

| Bibliographie

BAZERMAN, C. Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (org.). **Genre in a Changing World**. Parlor Press and WAC Clearinghouse, 2009.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.-P. **Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif**. Congresso Internacional Linguagem e Interação, Unisinos, 2005.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006

BRONCKART, J.-P.; BULEA BRONCKART, E. **Les textes. Statut, conditions de production et modes d'organisation**. Genève: Université de Genève, 2012.

DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, n. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.

DEZUTTER, O.; LOUSADA, E. G.; BLASER, C. La rédaction des différents genres de textes universitaires. *In*: NOREAU, P.; BERNHEIM, E. (org.). **Devenir professeur**. v. 1. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal, 2019. p. 347-357.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; VUILLET, Y. **Production écrite et difficultés d'apprentissage**. 3^e éd. Genève: Université de Genève, 2011.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 125-140, set./dez. 2016.

CRISTOVÃO, V. L.; VIEIRA, I. R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 209-221, set./dez. 2016.

LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O. La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. **Le français à l'université**, Montréal, 14 mar. 2016.

LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O.; BLASER, C. A formação de futuros professores-pesquisadores: o letramento acadêmico em foco em experiências didáticas com os gêneros resenha e artigo científico. *In*: PEREIRA, R. C. M. (org.). **Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina**. v. 1. João Pessoa: UFPB, 2019. p. 207-238.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M.; GUIMARÃES-SANTOS, L. Gêneros orais, projetos didáticos de gêneros e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar a agir em francês como língua estrangeira. *In*: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola editorial, 2004a.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola editorial, 2004b.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhos de pesquisa: diários de pesquisa para revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARRA, A.; TONELLI, J. B.; DIAS, A. P. S. As ações e o funcionamento do Laboratório de Letramento Acadêmico: atendimentos individuais como instrumentos para o desenvolvimento da escrita acadêmica. *In*: PEDROSA, J. L. R.; FERRAZ, M. M. T.; PEREIRA, R. C. M. (org.). **Letramentos em cena**. João Pessoa: Ideia, 2017. p. 524-536.

MUNIZ-OLIVEIRA, S.; BARRICELLI, E. Uma análise do gênero dissertação de mestrado: o modelo didático. **Raído**, Dourados, v. 3, n. 6, p. 85-93, jul./dez. 2009.

PEREIRA, R. C. M. **Ateliê de gêneros acadêmicos**: didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2014.

PEREIRA, R. C. M.; BASÍLIO, R. A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário. *In*: NASCIMENTO, E. L. do; ROJO, R. H. R. (org.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**. v. 1. Campinas: Pontes, 2014. p. 229-246.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio. **Horizontes**, v. 32, n. 2, p. 73-87, jan./jun. 2014.

THAISS, C. *et al.* (org.). **Writing programs worldwide**: profiles of academic writing in many places. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Pensée et Langage**. Paris: La Dispute, 1997 [1934].

O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ARGUMENTATIVA EM FRANCÊS POR MEIO DO GÊNERO CARTA DE PROTESTO E SOLICITAÇÃO²⁴

Mariane Damasceno

²⁴ Pesquisa de mestrado em Letras Estrangeiras e Tradução, orientada pela Profa. Dra. Eliane G. Lousada. Fomento da CAPES-DS (DAMASCENO, 2020).

Introdução

A argumentação, segundo Amossy (2007), é inerente ao funcionamento do discurso em situação, seja ele um discurso com orientação argumentativa (no qual, pelo texto, existe o propósito claro de convencer ou persuadir o público de uma tese, que ela considera como a argumentação na língua) ou apenas com dimensão argumentativa (segundo a qual a capacidade de agir sobre o outro faz parte da natureza dialógica do discurso, este tendendo sempre a orientar o ponto de vista dos interlocutores, o que ela chama de argumentação no discurso). Dessa maneira, a força da fala não seria nem inteiramente intrínseca à língua, nem totalmente exterior à linguagem, havendo, assim, a necessidade de estudar a prática argumentativa, pelo menos do ponto de vista da Análise do Discurso, no cruzamento do linguístico e do social, seguindo, assim, a linha dos estudos perelmanianos (AMOSSY, 2007).

No entanto, apesar de muitos autores, como Amossy (2007), apontarem que a argumentação é inerente ao discurso em situação, ou seja, nas trocas verbais contextualizadas, nos livros didáticos disponíveis atualmente para o ensino de francês língua estrangeira, os aprendizes desse idioma são pouco interpelados, à medida que avançam nas lições e nos níveis, a escreverem textos de orientação argumentativa nos níveis iniciais (A1/A2²⁵), sendo mais presentes textos de dimensão argumentativa. Ao contrário, nos níveis intermediários e avançados (B1/B2 - C1/C2), gêneros de orientação argumentativa, como a carta, a resenha e o artigo, passam a ser muito mais solicitados para se desenvolver a habilidade escrita dos aprendizes (ROCHA, 2014). Dentre esses textos, os do gênero carta são recorrentes nesses materiais, assim como nos exames oficiais de proficiência em francês, tais como, o DELF/DALF, conforme estudo que fizemos em nossa pesquisa (DAMASCENO, 2020), provavelmente pelo seu papel pragmático na vida administrativa e social das culturas francesa e francófonas.

Na França, por exemplo, é comum: que diretores de recursos humanos peçam uma carta de apresentação anexada ao currículo de um candidato a uma vaga de trabalho, estágio ou intercâmbio estudantil; que a pessoa em busca de um benefício social tenha de apresentar uma carta de solicitação ao agente responsável por essa concessão; que o cliente insatisfeito com o mal funcionamento de um produto tenha de escrever uma carta de reclamação ao serviço de atendimento ao cliente; que o cidadão (in)satisfeito com medidas governamentais tenha de escrever ao órgão responsável, elogiando ou criticando as medidas tomadas e solicitando mais ou novas ações do governo. Além disso, livros destinados a ensinar a escrever esse gênero ao público em geral e vendidos em livrarias, como *Vos lettres au quotidien* (AUBREE; GROSSEMY, 2017) e *L'assistant efficace* (VIVIEN; ARNÉ, 2012 [2000]), são a prova de que a

25 Níveis de proficiência linguística conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.

escrita do gênero carta não apenas faz parte da cultura francófona, como também representa uma dificuldade para quem precisa escrevê-lo.

Por essas razões, justifica-se a necessidade de um ensino orientado da escrita argumentativa por meio do gênero carta em cursos de francês língua estrangeira, sobretudo para os aprendizes que têm como propósito morar em países francófonos, seja como migrantes, a trabalho ou por intercâmbio estudantil. Esses objetivos são bastante semelhantes aos dos estudantes universitários de graduação ou pós-graduação que almejam estudar e/ou apresentar suas pesquisas em países francófonos. De fato, seja para realizar um intercâmbio no nível da graduação, seja para solicitar bolsas ou para apresentar pesquisas, em nível de pós-graduação, o domínio da argumentação é essencial, tanto para concorrer, quanto para, depois de aceito, ter um bom desempenho no país francófono. É nesse sentido que esta pesquisa dialoga com os serviços e pesquisas desenvolvidos no âmbito do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da FFLCH-USP. Como vimos em capítulos anteriores, o LLAC contribui para o desenvolvimento da escrita acadêmica de graduandos e pós-graduandos e, em nossa proposta, contribuimos para desenvolverem uma capacidade primordial na esfera universitária e acadêmica, a argumentação.

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar um recorte das discussões finais de nossa pesquisa de mestrado, intitulada *O desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero carta de protesto e solicitação* (DAMASCENO, 2020). O recorte que escolhemos remete ao papel do professor e do material didático na promoção da aprendizagem da escrita argumentativa, por meio desse gênero, por aprendizes de francês de nível B2, a partir do resultado das análises do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Isso foi feito pelo cotejo das produções iniciais e finais dos participantes e das observações da pesquisadora, registradas em diário de bordo, durante aplicação do material didático pela professora-ministrante.

Para isso, apresentaremos, primeiramente, o quadro teórico-metodológico que embasou a pesquisa, assim como o resultado das análises de seus dados principais, ou seja, as produções dos alunos participantes, para, em seguida, abordarmos o recorte das discussões que escolhemos expor neste capítulo. Embora nossa pesquisa tenha sido focada no ensino da escrita argumentativa em francês, acreditamos que seus resultados apontem para novas perspectivas no ensino da argumentação e da habilidade escrita em outros idiomas e mesmo para o ensino de outros gêneros de orientação argumentativa, podendo ser de grande ajuda para a promoção do desenvolvimento da escrita argumentativa em diversas esferas sociais (pessoal, profissional, estudantil, acadêmica, sócio-política etc.). Nesse sentido, consideramos que a sequência didática que elaboramos bem como suas atividades podem ser bastante

importantes para o trabalho com a argumentação que é muito necessário na esfera acadêmica e, portanto, podem contribuir para os estudos ligados ao Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

| Pressupostos teóricos

Nesta seção, abordaremos sucintamente os conceitos teóricos que guiaram nossa pesquisa. Para isso, apresentaremos os princípios gerais do Interacionismo Social, que nos permitem compreender o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), quadro teórico específico que adotamos. Em seguida, abordaremos os conceitos do ISD, relacionados especificamente à Didática das Línguas, que nos serviram de base: o modelo de análise textual, o conceito de capacidades de linguagem, as noções de modelo didático e de sequência didática e a situação da engenharia didática no âmbito da didática das línguas.

O Interacionismo Social (IS), segundo Bronckart (2005), é uma orientação epistemológica geral à qual aderem diversos pensadores das ciências humanas e sociais, dentre eles: Bühler (1927), Dewey (1925), Mead (1934), Politzer (1928) e Vygostsky (1927/1999) (*apud* BRONCKART, 2005), este último de maneira mais central. Essa orientação epistemológica, que não tem uma constituição formalizada, pode ser caracterizada por quatro eixos: 1) uma (única) ciência do humano e sua orientação; 2) o humano como produto da natureza; 3) o humano como revolução na natureza; 4) uma abordagem da ontogênese do humano.

O Interacionismo sociodiscursivo (ISD), por sua vez, pretende realizar apenas uma parte do IS (BRONCKART, 2005). Para isso, o ISD centra-se na ontogênese humana e adota a abordagem descendente do IS, privilegiando, dessa forma, a análise dos pré-construtos, que constituem os textos comentando as atividades humanas, e das modalidades escolares ou formais de realização dos sistemas formadores, para abordar o desenvolvimento dos indivíduos em seu ângulo epistêmico e praxiológico. O ISD visa, de modo geral, demonstrar o papel fundador da linguagem, e sobretudo do funcionamento discursivo, no desenvolvimento humano. Adota, portanto, um posicionamento logocêntrico, alinhado ao interacionismo vigotskiano, para o qual a emergência dos signos, no comentário da atividade, e sua interiorização levariam à delimitação das unidades de pensamento e, conseqüentemente, à operatividade cognitiva e à consciência (BRONCKART, 2005).

Bronckart (2003 [1997]), apoiado sobretudo em Volóchinov (1929), afirma que os gêneros textuais são construtos coletivos relativamente estáveis determinados historicamente pela e na interação social. Essa relativa estabilidade dos gêneros de textos permite a eles serem, ao mesmo tempo, reconhecíveis enquanto unidades pela sua estrutura textual recorrente, mas

adaptáveis aos diferentes usuários e aos novos contextos. Desse modo, os gêneros textuais podem servir como instrumentos semióticos nas diversas atividades humanas, presentes ou futuras, já que, como modelos, ficam disponíveis para uso no repertório linguístico-cultural dos grupos sociais, o intertexto, podendo ser mantidos ou modificados ao longo do tempo pelos seus usuários.

Mas, além da diversidade dos gêneros, os textos são construídos segundo regras gerais ou comuns, que fazem deles unidades comunicativas coerentes: todo texto necessita apresentar uma certa planificação e torná-la visível, por meio de mecanismos de conexão, garantir a coesão das formas nominais e verbais, explicitar as vozes e as modalizações etc. São operações psico-linguísticas, constitutivas da textualização, que podem tomar formas diversas conforme as configurações dos recursos linguísticos de uma língua natural específica. Dessa forma, toda produção textual implica escolhas, relativas à seleção e à combinação das entidades linguísticas suscetíveis de realizar uma dada operação psico-linguística. Essa situação de escolha é o testemunho de um segundo tipo de interação, entre o sistema textual-discursivo e o sistema da língua (BRONCKART, 2005).

A partir de preocupações ligadas com a Didática das Línguas, Bronckart (2003 [1997]) propõe um modelo de análise textual. O modelo proposto por Bronckart é composto por três estratos do folhado textual, cuja manifestação é influenciada pelo contexto de produção do texto: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. O contexto de produção é o conjunto de parâmetros que podem influenciar necessariamente a organização de um texto, podendo ser agrupados em dois subconjuntos: o do mundo físico e o do mundo social e subjetivo. No plano do mundo físico, o texto é resultado de um comportamento verbal concreto de um agente-produtor (enunciador) situado nas coordenadas do espaço e do tempo. No plano do mundo social e subjetivo, a produção textual inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (sistema de valores) e o mundo subjetivo (a imagem do agente-produtor).

No quadro da Didática das Línguas, preocupados sobretudo com o ensino da produção textual em francês, os pesquisadores genebrinos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) propõem, baseados no modelo de análise textual de Bronckart (2003 [1997]), o conceito de capacidades de linguagem, que permite compreender as operações linguísticas necessárias para a produção textual e que, portanto, devem ser desenvolvidas pelos alunos nos contextos de educação formal. Esse conceito de capacidades de linguagem se inscreve na corrente das ciências humanas que toma as atividades humanas no espaço sócio-histórico como objeto de estudo, nas quais a linguagem tem um importante papel de mediação e de ação transformadora das relações e das próprias atividades humanas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Segundo esses autores, três capacidades de linguagem são necessárias para a ação comunicativa, nela agindo de modo simultâneo e interativo, em suas diversas modalidades de realização oral ou escrita, mobilizadas pelos agentes-produtores dos textos: **capacidades de ação** (habilidade de produzir ações de linguagem adaptadas ao contexto social de produção do texto, em outras palavras, levando em conta o propósito do texto segundo a intenção e o papel social desempenhado pelos interlocutores na ação de linguagem – enunciadores e destinatários – e no momento de sua produção), **capacidades discursivas** (habilidade para organizar os conteúdos temáticos do texto, escolher um tipo discursivo e uma sequência textual, segundo a estrutura organizacional global de um gênero textual) e **capacidades linguístico-discursivas** (as operações de linguagem mobilizadas na textualização – conexão, coesão nominal e verbal, vozes, modalizações) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

O conceito de capacidades de linguagem fornece, assim, aos estudiosos e profissionais envolvidos no ensino, elementos para o estudo dos textos que servirão para a elaboração tanto de programas quanto de sequências de ensino. A elaboração de programas ou sequências a partir desse conceito permite aos próprios aprendizes compreender e participar da progressão das aprendizagens: pelo desenvolvimento de novas capacidades de ação e de capacidades discursivas específicas; pela generalização das capacidades linguístico-discursivas e pela integração das diferentes capacidades (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). A sequência didática (SD), noção elaborada e desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013 [2004]), pode ser vista como um instrumento para o desenvolvimento das capacidades de linguagem a partir do Modelo Didático (MD) de um gênero textual.

O MD é um conceito proposto por De Pietro, Erard e Kaneman-Pougatch (1997 [1996]) e que tem por objetivo operacionalizar o ensino do gênero. A constituição do MD, de um dado gênero, permite transformá-lo em objeto de ensino, pois coloca em evidência as dimensões desse gênero que podem ser ensinadas por meio de uma SD. Definido de maneira sucinta, o MD seria a síntese da análise de diferentes exemplares de um mesmo gênero, não apenas para que sua diversidade seja contemplada, mas também para que se estabeleça as dimensões ensináveis do gênero e as capacidades de linguagem necessárias para produzi-lo. O MD é construído para guiar as práticas, partindo de uma teoria praxiológica e formando um *continuum* que parte do implícito (intuitivo) e chega ao explícito (conceptualizado), sendo sempre o ponto de partida e o ponto final do ensino. Ele apresenta três dimensões: a de produto; a de construção (em que ocorre a confluência das práticas sociais de referência, da literatura sobre o gênero, das práticas de linguagem dos alunos e das práticas escolares); e a de instrumento (permitindo que se faça a transposição didática das dimensões ensináveis do gênero em uma SD) (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003).

O segundo conceito utilizado pelos autores genebrinos é o de Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013 [2004]), que tem por objetivo o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. A SD do gênero a ser ensinado-aprendido parte do MD do gênero para sua elaboração. É o MD que vai guiar os conteúdos que serão “ensináveis” do gênero, que devem tomar por base o conhecimento prévio dos alunos e, também, o tipo de atividades propostas na SD. A ideia de sequência didática está embasada em dois conceitos vygotskianos centrais: o de zona de desenvolvimento proximal e o de instrumento. A **zona de desenvolvimento proximal** é a distância entre a **zona de desenvolvimento real** do aprendente (aquela em que o aprendiz já sabe fazer algo sozinho, pois domina a ação) e a sua **zona de desenvolvimento potencial** (aquela em que ele é parcialmente capaz de realizar uma ação, porque já domina algumas habilidades, desde que ajudado por outras pessoas, podendo, a partir dessa mediação, desenvolver o domínio da ação) (OLIVEIRA, 2003 [1997], p. 58-60).

O conceito de **zona de desenvolvimento proximal**, proposto por Vygotski (2009), está presente na SD, pois sua elaboração leva em conta tanto o que os aprendizes sabem (zona de desenvolvimento real) quanto o que ainda precisam saber (zona de desenvolvimento potencial) sobre o gênero a ser aprendido, prevendo inclusive os possíveis ajustes ou mudanças que precisem ser feitos durante a aplicação da SD, diante das facilidades ou dificuldades dos alunos em realizar as atividades propostas. O conceito de **instrumento**, proposto por Vygotski (2010 [2001]) e retomado por Friedrich (2012 [2010]), por sua vez, está implícito na SD, em três momentos: primeiramente, o gênero é usado como instrumento para permitir a elaboração da SD; em segundo lugar, a SD é usada como instrumento para desenvolver as capacidades de linguagem dos aprendizes de língua; e, por fim, as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos por meio da SD podem ser usadas como instrumentos para que esses alunos produzam outros gêneros textuais.

Dessa forma, a SD é constituída por uma série de atividades escolares, elaboradas a partir de um gênero textual, e organizadas em diferentes fases, sendo a primeira e a última fases responsáveis pela abertura e pelo encerramento do projeto de aprendizagem do gênero escolhido (com apresentação do contexto de produção do gênero e a produção inicial (PI), na abertura; e a síntese do que foi aprendido sobre o gênero na SD e a produção final (PF), no encerramento), e as fases intermediárias, chamadas de módulos, usadas para trabalhar as dimensões ensináveis do gênero que (ainda) precisem ser desenvolvidas pelos alunos, após análise de suas PI (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013 [2004]).

Segundo Dolz (2016, p. 240), o interesse pela compreensão do desenvolvimento da linguagem, durante as aulas de língua, se deu devido ao entendimento de que um projeto didático tem de necessariamente ter em conta os três componentes do triângulo do polo

didático: o saber (meio científico disciplinar, que permite a análise das dimensões linguísticas e de fenômenos de transposição didática), os alunos (meio social, que permite analisar as dimensões psicológicas e sociocognitivas nos processos de desenvolvimento da linguagem) e o professor (meio educacional, que permite a análise das dimensões institucionais, dos dispositivos e dos suportes usados para o ensino). Dessa maneira, a engenharia didática (DOLZ, 2016) surge a fim de dar conta da interrelação desses polos durante as atividades de ensino e aprendizagem das línguas, visto que, dentre as funções da engenharia estão a concepção de projetos e ferramentas, a introdução de inovações nas atividades práticas e a gestão técnica de projetos (DOLZ, 2016).

Feita essa apresentação do quadro teórico que embasou nossa pesquisa, passamos, a seguir à explanação da metodologia usada em nosso estudo.

| Metodologia

Nossa pesquisa teve como objetivo o estudo do desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos de francês, em nível B2, necessárias para a escrita argumentativa por meio do gênero carta de protesto e solicitação. Para atingi-lo, escolhemos, como contexto de nosso estudo, o dos cursos extracurriculares, oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo a membros da comunidade universitária, estudantes, professores, funcionários e interessados em geral. Nosso estudo foi realizado junto aos alunos do curso Aspectos da Cultura Francófona e aplicado no primeiro semestre de 2018, com a finalidade de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) qual Modelo Didático do gênero carta de protesto e solicitação pode ser elaborado para os alunos desse curso?
- b) qual Sequência Didática pode ser elaborada para o desenvolvimento da escrita argumentativa em francês Língua Estrangeira a partir do Modelo Didático do gênero carta de protesto e solicitação?
- c) há desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos com a aplicação da SD?
- d) em que medida a Sequência Didática influencia o desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero escolhido?
- e) qual é o papel da atuação da professora na aplicação da SD para o desenvolvimento dos alunos?

O curso de extensão Aspectos da Cultura Francófona é oferecido, semestralmente, desde 2015, pelo Serviço de Cultura e Extensão Universitária (SCE) da Faculdade de Filosofia, Letras

e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), com carga horária semanal de 3h, totalizando 45h/aula, distribuídas ao longo de 4 meses, em aulas realizadas uma vez por semana. O curso, ministrado por estudantes e ex-estudantes do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês/Letras Estrangeiras e Tradução (ELLTF) e coordenado por docente da pós-graduação do mesmo programa tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades comunicativas e reflexivas avançadas (B2+/C1) em e sobre a língua francesa, por meio de elementos das culturas dos países francófonos que promovam a reflexão intercultural sobre aspectos contemporâneos. O nível mínimo exigido dos alunos para inscrição no curso é o B2, comprovado por diploma DELF/DALF ou teste de classificação realizado pelos responsáveis do curso. O público-alvo do curso, por se tratar de extensão universitária, é, primeiramente, a comunidade externa da universidade, com destaque a professores da rede pública e alunos da terceira idade que têm desconto ao se inscreverem no curso; em segundo lugar, temos o público da própria comunidade universitária (estudantes, professores e funcionários da USP).

A professora que aplicou a SD é formada em jornalismo, graduada em Letras Português-francês, mestre em Letras pelo programa de pós-graduação em ELLTF²⁶ e, no momento da aplicação da SD, doutoranda pelo mesmo programa. Ministrava o curso Aspectos da Cultura Francesa pelo SCE desde 2015 e lecionava língua francesa desde 2012. Acompanhou a elaboração e os ajustes da SD por troca de *e-mails* e conversas por WhatsApp entre pesquisadora e orientadora/coordenadora. Ela também participou do grupo WhatsApp com os alunos. A SD de dois módulos foi aplicada em três aulas de 3h cada, em junho de 2018, com nove alunos participantes no total. Por sua vez, a turma do curso Aspectos da Cultura Francófona do primeiro semestre de 2018, em que a SD foi aplicada, era composta de nove alunos (oito professoras aposentadas e um estudante de graduação em Física), para os quais atribuímos nomes fictícios a fim de resguardar suas identidades reais: Veronica, Leonora, Diana, Camila, Arlete, Bruna, Maira, Cassiana e Dorival.

Procedemos às seguintes etapas para a coleta dos dados para respondermos às perguntas norteadoras da pesquisa:

- a) Levantamento de exemplares autênticos do gênero carta de protesto e solicitação, disponíveis na internet, e consulta a livros de especialidade sobre a escrita do gênero carta de protesto e solicitação;
- b) Leitura e análise dos textos coletados e dos textos consultados a fim de elaborar um Modelo Didático (MD) para esse gênero;

26 Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.

- c) Elaboração da Sequência Didática baseada no MD do gênero escolhido, com a inserção de atividades variadas, apropriadas ao público-alvo, sendo duas dessas atividades promovidas pela ferramenta WhatsApp;
- d) Observação da aplicação da SD no curso Aspectos da Cultura Francófona, registrada em diário de bordo;
- e) Coleta dos questionários preenchidos pelos alunos;
- f) Análise das produções inicial e final dos alunos participantes.

O MD das cartas de protesto e solicitação foi constituído a partir dos critérios expostos em De Pietro e Schneuwly (2003), que levam em conta suas três dimensões: a de produto, a de construção e a de instrumento, conforme já descrevemos nos pressupostos teóricos.

Dessa forma, para dar conta da sua dimensão de construção, o MD das cartas de protesto e solicitação contou com um *corpus* de análise composto por textos disponíveis na literatura especializada na produção desse gênero e nas práticas sociais de referência. A literatura especializada no gênero foi encontrada em livros ou em *sites*, que dão conselhos sobre como redigi-lo. Já os exemplares das práticas sociais de referência, cartas abertas acessíveis publicamente, foram encontrados em *sites* de associações não-governamentais franceses e belgas, de jornais africanos e de filial americana de língua francesa.

Para elaborar o MD, seguimos o modelo de análise textual de Bronckart (2003 [1997]), já exposto anteriormente, para analisar os textos que coletamos. Além disso, selecionamos os que poderiam servir para a elaboração da SD, de acordo com o perfil do grupo Aspectos da Cultura Francófona, e em conformidade com o gênero escrito que normalmente é solicitado a candidatos aos exames DELF/DALF, ou seja, a carta de protesto e solicitação, exames esses sugeridos aos aprendizes de francês que queiram ou precisem validar seu nível de conhecimento da língua francesa. O MD das cartas de protesto e solicitação que constituímos é, portanto, uma síntese das características encontradas nesses textos e foi usado para a elaboração da SD cartas de protesto e solicitação.

A SD foi organizada em três módulos, de 3h de duração cada, e seguiu o esquema da sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013 [2004]). Nessa sequência, os alunos foram convidados a realizar uma série de atividades diversas, que trabalharam diferentes habilidades de produção, recepção e mediação de textos, tanto orais quanto escritos, e que foram estruturadas da seguinte maneira: a) apresentação do contexto de produção do gênero, seguida de produção inicial; b) leitura e estudo de um primeiro exemplar do gênero, partindo de sua macroestrutura (compreensão global e fina) para sua microestrutura (aspectos discursivos e linguístico-discursivos), com atividades e suportes diversos para o estudo das

microestruturas, que promoveram também diferentes habilidades de linguagem; c) série de atividades de pré-leitura do segundo exemplar sugerido para leitura, que foi, em seguida, tratado novamente de sua macroestrutura para sua microestrutura, mas com ajustes, feitos após a constatação das dificuldades encontradas pelos alunos na escrita da produção inicial; d) série de atividades de síntese do que foi tratado na SD, seguido da realização da produção final.

Dos nove alunos participantes da aplicação da SD cartas e protesto e solicitação, cinco realizaram e entregaram a PI e a PF (Veronica, Leonora, Diana, Camila e Arlete). Optamos, então, por considerar, como *corpus* de análise, apenas as produções de Veronica, Leonora, Diana, Camila e Arlete em nossa pesquisa, pois foram as alunas que fizeram tanto a PI quanto a PF e que mais participaram das atividades propostas na SD. Para as análises, estabelecemos três grupos, de modo a dar conta das condições de produção dos textos escritos pelas alunas participantes da pesquisa e que podem ter influenciado o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem: Grupo 1 (Leonora e Veronica, que fizeram as PI e PF em sala); Grupo 2 (Arlete e Camila, que fizeram a PI em sala, mas entregaram a PF um mês após o término do curso, uma reescrita da PI); e Grupo 3 (Diana, que entregou a PI na segunda aula, mas realizou a PF em sala).

A pesquisadora esteve presente nas três aulas em que a SD cartas de protesto e solicitação foi aplicada pela professora-ministrante, tomando notas manuscritas sobre o que ocorreu nessas aulas. Nessas notas, foram feitos os registros dos contratempos, dos ajustes feitos na SD durante sua aplicação pela professora-ministrante, em razão da reatividade dos alunos e do tempo disponível e das impressões da pesquisadora sobre a eficiência da SD diante da recepção dos alunos no momento de sua aplicação. Após cada uma das três aulas, essas notas manuscritas foram relidas, completadas e transferidas para um documento de texto digitalizado, pela pesquisadora, a fim de servir como instrumento para analisar a influência da SD e dos ajustes propostos pela professora no desenvolvimento da escrita argumentativa dos alunos participantes entre a PI e a PF.

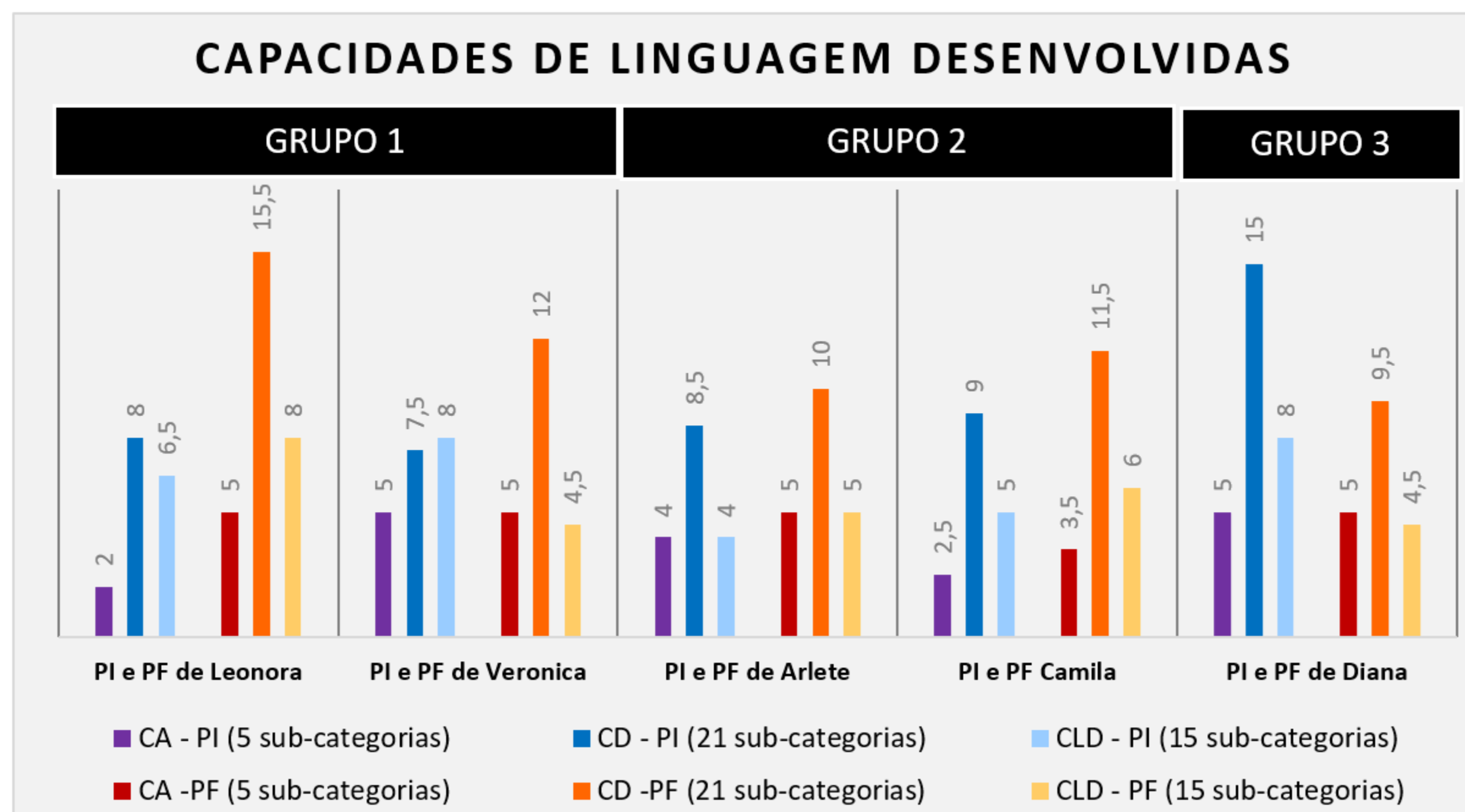
As análises do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos foram feitas pela pesquisadora, a partir do MD do gênero carta de protesto e solicitação, visto que foi esse modelo que serviu como objeto de ensino para a elaboração da SD e que resultou nas PI e PF dos cinco participantes escolhidos. Para isso, fizemos uso de um quadro de análise, adaptado do MD, no qual, para cada capacidade de linguagem (capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva), havia linhas e colunas destinadas à descrição da presença ou da ausência de suas respectivas características, tanto na PI quanto na PF, produzidas individualmente por cada participante, e à avaliação das mudanças (desenvolvimento), ocorridas ou não, de uma produção para a outra.

Nos quadros de análise, as produções inicial e final, das cinco participantes da pesquisa, foram analisadas, em um primeiro momento, individualmente, e, em um segundo momento, comparativamente, conforme as características, detalhadas nesses quadros, de cada uma das três capacidades de linguagem levantadas no MD: capacidades de ação (enunciador, destinatário, objetivo, lugar social e período), capacidades discursivas (plano global dos conteúdos temáticos, tipos de discurso e tipos de sequência) e capacidades linguístico-discursivas (coesão verbal, conexão, modalização, vozes, campo lexical, outros). O objetivo desse procedimento de análise era o de observar se houve ou não mudanças na escrita do gênero ocorridas da PI (feita no início da aplicação da SD) à PF (feita no final da aplicação da SD), e se essas mudanças foram influenciadas ou não pela aplicação da SD. Na seção a seguir, apresentamos os resultados das análises dos dados escolhidos.

| Resultados das análises dos dados

Nesta seção, apresentaremos as análises do desenvolvimento das capacidades de linguagem, observado da comparação entre a PI e a PF, mobilizadas para a escrita de uma carta de protesto e solicitação, de cinco dos nove alunos participantes: Veronica, Leonora, Diana, Arlete e Camila. Para estas análises, partimos da hipótese de que esse desenvolvimento possa ter sido influenciado pela aplicação da SD proposta para ensinar o gênero carta de protesto e solicitação. No entanto, após observação da aplicação da SD, registrada em diário de bordo, acreditamos que as condições de produção dos textos, às quais os participantes foram submetidos, podem também ter influenciado esse desenvolvimento. Por essa razão, apresentaremos o estudo das capacidades de linguagem desenvolvidas pelos participantes, por meio de três agrupamentos, conforme as situações de produção dos textos: Grupo 1 – Veronica e Leonora (realizaram versões diferentes da PI e da PF e em sala); Grupo 2 – Arlete e Camila (realizaram PI em sala e entregaram uma revisão da PI como PF, 30 dias após a aplicação da SD); e Grupo 3 – Diana (entregou a PI na 2ª aula e realizou a PF em sala). A figura abaixo sintetiza as análises dos dados, de acordo com as capacidades de linguagem desenvolvidas por cada um dos participantes dos três agrupamentos.

Figura 1. Gráfico das capacidades de linguagem desenvolvidas



CA: Capacidades de Ação; CD: Capacidades Discursivas; CLD: Capacidades linguístico-discursivas

PI: Produção Inicial; PF: Produção Final

Fonte: Damasceno (2020)

O gráfico acima mostra uma comparação entre as capacidades de linguagem das cinco alunas no momento da produção inicial (roxo, azul escuro, azul claro) e no momento da produção final (vermelho, laranja, amarelo). Ao compararmos as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas nos dois momentos, podemos compreender o desenvolvimento das capacidades de linguagem de cada aluna. Para cada participante, as três primeiras colunas do gráfico referem-se, da esquerda para a direita, às capacidades de ação (CA, total de cinco subcategorias), às capacidades discursivas (CD, total de 21 subcategorias) e às capacidades linguístico-discursivas (CLD, total de 15 subcategorias) da PI, e as três últimas colunas referem-se a essas mesmas capacidades, nessa mesma ordem, mas da PF. De modo a transformarmos esses dados em números, para cada subcategoria, de cada capacidade de linguagem, do quadro de análise das produções, foram atribuídos: 1 ponto, no caso de domínio ou desenvolvimento da subcategoria da capacidade de linguagem; 0,5 ponto, no caso de domínio ou desenvolvimento parcial da subcategoria; e 0 ponto, no caso de não-domínio ou não-desenvolvimento da subcategoria. Essa contagem foi feita para a PI e para a PF de cada uma das cinco participantes, resultando no gráfico mostrado acima.

Nesse gráfico, podemos constatar que, com exceção de Diana, que já dominava boa parte das capacidades de linguagem, todas as outras quatro participantes tiveram desenvolvimento, em diferentes subcategorias, de uma ou mais capacidades de linguagem, após a aplicação da SD. As PF de Leonora, Arlete e Camila, por exemplo, apresentaram desenvolvimento em todas

as três capacidades de linguagem. E, ainda que Veronica tenha tido mudanças apenas das capacidades discursivas em sua PF, essas ocorreram em grande número, se comparadas a sua PI: do domínio de 7,5 subcategorias das capacidades discursivas na PI para um domínio de 12 dessas mesmas subcategorias na PF. Além disso, dentre as cinco participantes, Leonora é a que mais desenvolveu capacidades de linguagem (CA, do domínio de 2 para 5 subcategorias; CD, de 8 para 15,5; CLD, de 6,5 para 8), e sua PF se equipara à PI de Diana, que já apresentava domínio de boa parte das capacidades de linguagem. Por fim, a PF da maioria das participantes, com a única exceção de Diana, apresentou maior desenvolvimento das CD após a aplicação da SD do gênero carta de protesto e solicitação.

Desse modo, podemos considerar que nossa hipótese inicial, de que a aplicação da SD do gênero carta de protesto e solicitação poderia permitir o desenvolvimento das capacidades de linguagem pelos aprendizes, se aproxima de uma confirmação, corroborando outros estudos já realizados sobre a influência da aplicação de uma SD elaborada a partir do MD de gêneros textuais no desenvolvimento das capacidades de linguagem de aprendizes de francês língua estrangeira (AÑEZ-OLIVEIRA, 2014; DIAS, 2017; GUIMARÃES-SANTOS, 2012; MELÃO, 2014; ROCHA, 2014; SUMIYA, 2017; TONELLI, 2017). Também podemos acrescentar que, à semelhança do trabalho de Dolz-Mestre, Silva Hardmeyer e Tobola Couchepin (2017), o trabalho da professora com a situação de produção, ou seja, visando ao desenvolvimento das capacidades de ação, teve grande influência tanto no desenvolvimento das capacidades discursivas, pois os alunos entenderam melhor quais argumentos propor para aquela situação de produção, quanto das capacidades linguístico-discursivas, pois aprenderam expressões de abertura e fechamento de cartas formais que poderiam ser empregadas para aquele destinatário, no caso, o cônsul da França em São Paulo.

Na seção seguinte, discutiremos o desenvolvimento das capacidades de linguagem apenas das participantes do Grupo 1, Verônica e Leonora, pois foi o grupo que apresentou maior influência da aplicação da SD em suas produções finais. Para isso, iremos relacionar o desenvolvimento observado com os dados complementares colhidos para nossa pesquisa (o diário de bordo da pesquisadora, as entrevistas de áudio semi-dirigidas com três das participantes, feitas no *feedback* final, e as interações WhatsApp) e com as quatro perguntas iniciais norteadoras de nosso estudo.

| O Grupo 1 (Leonora e Veronica) – estudo das capacidades de linguagem desenvolvidas

Como dissemos, Leonora e Veronica foram aqui agrupadas, primeiramente, por terem realizado ambas as produções em sala de aula, individualmente, no período de 30 minutos, tempo previsto pela professora para a escrita dessas produções. Além disso, essas duas participantes foram as que participaram mais ativamente de todas as atividades, propostas na SD pela pesquisadora e aplicadas pela professora-ministrante. Elas foram, em parte, também responsáveis pela escolha dos ajustes feitos na SD, por meio de seus comentários em sala (registrados em diário de bordo), durante a escrita de suas PI, e após a continuidade das atividades da SD, que confirmaram as avaliações feitas a partir das PI sobre as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos aprendizes.

Traremos, a seguir, as PI e PF das participantes organizadas nesse grupo²⁷, com o propósito de contribuir para a melhor compreensão desse estudo pelo leitor, marcando em **negrito**, na PF, as mudanças ocorridas que podem ter sido influenciadas pela aplicação da SD, e que serão posteriormente comentadas na descrição do estudo feito dessas produções.

Veja, a seguir, a PI de Leonora.

M. Briec Pont.

Je suis bresilienne, très attache à la culture française et aussi a toutes les manifestations populaire que vous avez dans votre pays.

Nous n'avons pas au Bresil un jour pour fêter la musique, comme vous avez en France.

Les pays, Bresil, est immense presque un continent, sa population doué pour la musique ; les compositeurs et musiciens sont capables de jouer quelques ritmes avec beaucoup de competence.

Manque au notre pays une divulgation et aussi un soutien que vienne de loin, peut-être, votre pays pour un festival de tous les ritmes de Bresil.

Une idee aussi, faire la version de musique brasilienne, connu des peuples, ce jour là sera chanté en France.

A vouz Monsieur Briec Pont, de reflechir à ça.

Cordialement

[nome completo], une bresilienne d'âme française, que conte sur vouz pour votre soutien.

[Assinatura]

PI de Leonora

Vejamos, abaixo, a PF de Leonora, com destaque, em caixa alta e **negrito**, para as mudanças operadas nas capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero, em comparação com a PI.

²⁷ As produções dos participantes, em sua maioria escritas à mão, foram transpostas em documento Word (transcritas) para facilitar a análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem da PI à PF.

São Paulo, le 20 juin 2018

Ambassade Française ← DADOS DO DESTINATÁRIO
Av. Paulista, 100

Object – Foire aux livres ← ASSUNTO

Monsieur Consul ← VOCATIVO (COM FUNÇÃO)

Après habiter quelques temps en France, à la ville de Grenoble, moi brésilienne je me suis devenue une admiratrice de la culture française, dans les plus différents aspects.

↑ APRESENTAÇÃO (COM EXPERIÊNCIA PESSOAL)

Au début de l'année scolaire élémentaire, la plus part des élèves apporte à l'école les matériaux utilisés dans la dernière année. Une sélection prépare pour la famille et aussi les jeunes étudiants.

Un jour avant le début des classes tous les personnes qui avaient intérêt de changer livres, sac à dos, stylo, cartable et d'autres matériaux en bon état pouvait apporter.

↑ EXEMPLO DE EXPERIÊNCIA

J'aimerais bien avoir cette initiative dans les écoles du quartier à São Paulo.

↑ DEMANDA (LIGADA AO EXEMPLO)

Je conte sur vous, avec le maire, de notre ville pour introduire une idée tout à fait nouvelle, et une manière ou façon de stimuler nos élèves à préserver et conserver les matériaux scolaires.

↑ CONCLUSÃO (COM REFORÇO DA DEMANDA)

Veillez agréer, Monsieur le Consul, l'expression de toute ma considération

↑ EXPRESSÃO DE ENCERRAMENTO + FORMAL

[Assinatura do sobrenome]

PF de Leonora

Agora, observemos a PI de Veronica.

S. Paulo

- À. M. Briec Pont

Le 06 juin 2018

- le Consul de France

Object : La création d'un festival Francophone à SP.

M. Briec Pont,

La création d'un Festival francophone à S. Paulo est de mise.

Cette création initiative a par objectif l'idée de dynamiser la culture française à S Paulo où la population pourrait s'exercer dans la langue, en l'écoutant à travers des artistes .

Dans l'année où le Président Macron propose un élargissement pour promouvoir la langue française, cela serait une opportunité pour que le Consulat français avec la collaboration de la mairie de S. Paulo y pensent à ça .

Des musiciens qui jouent du jazz, la chanteuse Zaz (qui est très connue), des artistes du théâtre et du cinéma pouvaient emuler à la participation très large du public. Cela donnera un remboursement très haut aux investisseurs.

Je vous prie de... en l'assurance de et je vous mes salutations distinguées

[assinatura apenas com primeiro nome]

PI de Veronica

Passemos agora à leitura da PF de Veronica, na qual destacamos, em negrito e em caixa alta, as mudanças operadas no domínio das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero, ao final da aplicação da SD.

S. Paulo, le 20 juin 2018

Monsieur Briec Pont ← DADOS DO DESTINATÁRIO (À ESQUERDA)

Objet : Festival Francophone à Tiradentes

M. Briec Pont, le Consul de France À S. P., ← VOCATIVO (COM FUNÇÃO)

*Tiradentes est une **ville très charmante** avec une **gastronomie superbe**. Elle accapare beaucoup de **gens cultivées et intéressées aux arts**.*

*En s'agissant d'une **ville très petite**, avec une **architecture historique** et **beaucoup d'hôtels sympas** à séjourner, ce serait un **lieu spécial** pour y ajouter un festival de musique (ou peut-être avec la présence de la gastronomie et des oeuvres littéraires) française.*

*Ce serait une manière d'accroître des **ressources financières bénéfiques** pour la ville et d'entreprendre un **mouvement culturel plus large**, en stimulant la culture et la langue francophones.*

↑ MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS

Veillez agréer, M. le Consul, mon suggestion et l'expression des mes sentiments distingués.

↑ EXPRESSÃO DE ENCERRAMENTO (COMPLETA)

[Assinatura completa, com nome e sobrenome]

↑ ASSINATURA COMPLETA

PF de Veronica

O estudo comparativo da PI e da PF das duas participantes do Grupo 1 mostrou que, em relação ao desenvolvimento das capacidades de ação mobilizadas pelo gênero, Leonora apresentou mudanças e essas ocorreram em todas as categorias que compõem as capacidades de ação mobilizadas neste gênero (enunciador, destinatário, objetivo, lugar social e período): a PF de Leonora mostrou que a autora compreende melhor a posição sócio-política do destinatário (cônsul francês da carta) e, por isso mesmo, se posiciona melhor enunciativamente, produzindo um texto mais objetivo, coerente e formal, em conformidade com o contexto de produção do gênero. Veronica, por sua vez, não apresentou mudanças nas capacidades de ação trabalhadas da PI à PF, pois mostrou domínio dessa capacidade desde sua PI.

Quanto ao desenvolvimento das capacidades discursivas mobilizadas pelo gênero carta de protesto e solicitação do Grupo 1, ambas as participantes apresentaram mudanças da primeira para a segunda produção, sendo as mudanças na PF de Leonora em maior número, se comparadas às de Veronica. Dessa forma, o estudo comparativo das produções de Leonora

mostrou que houve desenvolvimento: 1) no plano global dos conteúdos temáticos – por meio do uso de expressão de introdução e encerramento mais adequados ao gênero, por uma ordenação dos conteúdos temáticos que favorece a reconstrução do sentido do texto e pelo maior emprego de argumentos quase-lógicos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017 [1958]), como o exemplo, a comparação e a causa-consequência; 2) no tipo de discurso relato interativo – ao relatar sua vivência no exterior (fato passado) para contextualizar a demanda (fato futuro); e 3) no tipo de sequência argumentativa, cuja lógica empregada facilita a recuperação do sentido do texto, apesar de não ser a sequência argumentativa tradicional. Veronica, por sua vez, apresentou desenvolvimento: 1) no plano global dos conteúdos temáticos – por meio do uso de expressões de introdução e encerramento mais adequados ao gênero, por seu posicionamento enunciativo mais claro e pela expressão argumentada da demanda; e 2) no tipo de sequência descritiva – ao descrever de modo apreciativo a cidade de Tiradentes, estratégia discursivo-argumentativa que pode contribuir para sua demanda.

No que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, novamente ambas as PF das participantes apresentam mudanças, sendo ainda as de Leonora mais numerosas, se comparadas às de Veronica. A PF de Leonora apresenta bom desenvolvimento: 1) da coesão verbal – devido ao uso de diferentes tempos verbais e de estruturas linguísticas mais complexas (tempos e/ou estruturas do presente, do passado e do futuro, e voz passiva); 2) da conexão – pelo emprego de marcadores temporais; e 3) da modalização – devido ao aumento do emprego de modalizações apreciativas, reforçadas por advérbios. Já na PF de Veronica, houve desenvolvimento sobretudo no emprego de modalização, devido ao maior uso de modalizações apreciativas.

Por fim, a PF de Leonora foi a que mais apresentou desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero carta de protesto e solicitação que foram promovidas pela aplicação da SD, embora seja possível também observar a influência da SD na PF de Veronica, sobretudo no desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas. Desse modo, as análises feitas do desenvolvimento das capacidades de linguagem da PI à PF de Leonora e de Veronica apontam para a possibilidade de tanto a SD, elaborada a partir do MD do gênero carta de protesto e solicitação, quanto os ajustes nela feitos, antecipadamente ou no momento de sua aplicação, terem contribuído para a promoção do desenvolvimento das capacidades de linguagem das alunas participantes. Na seção a seguir, discutiremos a influência da aplicação da SD pela professora-ministrante do curso nesse desenvolvimento.

Discussão dos resultados das análises dos dados

Dentre as atividades elaboradas para a SD, escolhemos, para esta discussão, uma sequência de atividades que pode ter influenciado o desenvolvimento das capacidades de linguagem percebidas a partir da análise das produções inicial e final das participantes: a sequência inicial usada na segunda aula e pertencente ao módulo 1 da SD. Dessa maneira, buscamos responder, ao mesmo tempo, às nossas perguntas de pesquisa d) **em que medida a Sequência Didática influencia o desenvolvimento da escrita argumentativa em Francês por meio do gênero escolhido?** e e) **qual é o papel da atuação da professora na aplicação da SD para o desenvolvimento dos alunos?**, visto que as respostas a essas perguntas estão integradas. Para isso, visando à clareza desta discussão, trazemos abaixo, primeiramente, o recorte dessa sequência de atividades na SD.

En binômes, faites les activités ci-dessous.

1. Liez les parties de la lettre aux contenus évoqués.

STRUCTURE GÉNÉRALE	PARTIES CONSTITUTIVES DE LA STRUCTURE GÉNÉRALE
a) Proposition/sollicitation de Louis de Gouyon	<input type="checkbox"/> Ça fait déjà un mois que les attentats ont eu lieu.
b) Premier argument.	<input type="checkbox"/> Les auteurs des attentats ne peuvent pas penser qu'ils ont réussi à empêcher la liberté d'expression.
c) Deuxième argument.	<input type="checkbox"/> Construire un mémorial aux victimes des attentats à Charlie Hebdo.
d) Troisième argument.	<input type="checkbox"/> Il faudrait que la maire de Paris et les maires d'autres villes construisent un mémorial pour garder vivante la mémoire des victimes et avoir une influence sur le futur.
e) Quatrième argument.	<input type="checkbox"/> La mémoire des victimes est et doit rester toujours vivante.
f) Conclusion de la proposition.	<input type="checkbox"/> Il faut apprendre à se réécouter les uns les autres, à discuter sans haine.

2. Choisissez un exemple du texte pour illustrer un des éléments constitutifs de la lettre.

3. Discutez : dans la lettre que vous avez écrite la semaine dernière les arguments étaient-ils pertinents ? Pourquoi ? Croyez-vous qu'il serait intéressant de changer les arguments que vous avez proposés ?

A sequência de atividades acima, que inicia a 2ª das três aulas usadas na aplicação da SD, pode ter tido influência nas PF das participantes, por buscar promover uma reflexão sobre a pertinência e a força dos argumentos usados, tanto na carta de protesto e solicitação lida na 1ª aula, quanto nas PI dos alunos. No exercício 1, por exemplo, proposto após a leitura da "Lettre à Mme Hidalgo, maire de Paris: faire vivre l'esprit Charlie", feita na 1ª aula, os alunos teriam de ligar as partes dessa carta, que correspondem à coluna "Structure Générale", aos seus conteúdos temáticos, dispostos na coluna "Parties constitutives de la structure générale",

para, em seguida, no exercício 2, buscar no texto frases que ilustrassem um desses conteúdos temáticos. Esses dois exercícios tinham como propósito, primeiramente, levar os aprendizes a reconstituir a ordem dos conteúdos temáticos do texto, ou seja, o plano global dos conteúdos temáticos (BRONCKART, 2003 [1997]), contribuindo, assim, para a compreensão do processo de textualização da carta, e prepará-los, em um segundo momento, para a discussão, proposta no exercício 3, sobre a força dos argumentos usados por eles em suas PI.

No entanto, as alunas tiveram dificuldades para a realização dessas atividades em sala, sendo a intervenção da professora ministrante importante para garantir que os objetivos dessas atividades tivessem chances de serem atingidos durante a aplicação/realização dessa série de exercícios. Vejamos como ocorreu a aplicação dessa parte da SD por meio da leitura desse momento, registrado no DB2 (Diário de Bordo 2), e que reproduzimos a seguir.

Diário de Bordo 2 (excerto)

Atividade 1 – sobre a tessitura argumentativa da carta de solicitação para Mme Hidalgo: para localizar o pedido do jornalista, os argumentos que o sustentam e a ordem em que aparecem no texto.

Após a leitura do enunciado do exercício pela professora, as alunas passam um tempo em silêncio, fazendo a atividade individualmente. Arlete chega e comenta sobre a dificuldade para encontrar tanto o prédio quanto a sala de aula. A professora comenta o que pesquisou ali, na sala de aula, sobre o personagem do Carnaval de Binche, Gilles, mostrando fotos da festa.

A professora inicia a correção da atividade. As alunas não encontram a proposta da carta, pensam que a demanda é a conclusão. A professora termina por dizer o que corresponde a cada um, a proposta e a conclusão, explicando que a proposta é feita de uma maneira abrangente. A ordem dos argumentos em seguida é encontrada facilmente pelas alunas.

Atividade 2 – para localizar no texto frases que ilustrassem a solicitação e os argumentos.

As alunas têm dificuldade para fazer a atividade. A professora orienta e ajusta as hipóteses das alunas.

Atividade 3 – para lembrar os argumentos usados na Produção Inicial (uma carta dirigida ao cônsul francês no Brasil para pedir a implementação de uma atividade cultural francófona juntamente com a prefeitura de São Paulo) e discutir se esses argumentos eram pertinentes ou se precisariam ser modificados para se ter a solicitação atendida.

A professora coloca na lousa um quadro para organizar a discussão: de um lado, os tipos de argumentos usados (agradável, divertido, fomento das vendas e do comércio internacional, chamar a atenção para a França); de outro, o destinatário (O cônsul da França no Brasil: quais seriam bons argumentos para o cônsul?). Reforça que é muito importante conhecer o destinatário para escolher melhor os argumentos que o convençam a atender à solicitação. Duas alunas se pronunciam, Maira e Camila.

A Maira não acha que usou argumentos em sua carta. Ela acha que apenas descreveu e comentou sobre um festival do qual participou (Fête des Agrumes) e de que gostou, pois, foi agradável e engraçado, e que comercialmente seria interessante trazê-lo para o Brasil.

A Camila, por sua vez, comenta ter pedido na carta a introdução de atividades relacionadas ao universo francófono na Virada Cultural de São Paulo, a um bom preço e/ou financiadas pelo Consulado/Aliança Francesa, a fim de chamar a atenção para a França.

No excerto do DB2, a professora-ministrante realiza um ajuste para cada um dos 3 exercícios propostos. No 1º exercício, diante da dificuldade das alunas em associar as partes do texto a seus respectivos conteúdos temáticos, mesmo dando tempo a elas para relerem o texto e refletirem, “termina por dizer o que corresponde [...] à proposta e à conclusão”, permitindo, assim, que a “ordem dos argumentos” seja “encontrada facilmente pelas alunas”. Ou seja, a professora dá uma pista às alunas que as ajuda na compreensão e na finalização do exercício. A mesma dificuldade se repete na execução do 2º exercício, para o qual novamente a professora-ministrante “orienta e ajusta as hipóteses das alunas”. Por fim, o 3º exercício é realizado coletivamente e, para isso, a professora decide organizar as discussões do grupo de alunas, sobre os argumentos que usaram em suas PI, usando a lousa. Esta é dividida em duas partes, em cada uma das quais a professora faz anotações, de um lado, dos argumentos usados, e de outro, da pertinência desses argumentos, tendo em conta o destinatário da carta. Desse modo, a professora busca promover uma reflexão consciente sobre a eficácia dos argumentos, tendo em conta a demanda e o destinatário da carta, visto que as alunas hesitavam no levantamento dos argumentos usados.

As razões que podem ter levado as alunas a terem tido dificuldade em compreender e realizar essa série de atividades, sobre a tessitura argumentativa da carta de protesto e solicitação, podem ser diversas (cultura escolar, faixa etária, formação etc.). Contudo, supomos que o fato de as 3 aulas ministradas para a aplicação da SD terem sido realizadas em 3 locais diferentes, devido a uma greve que impedia o acesso ao prédio em que as aulas normalmente ocorriam,

pode efetivamente ter afetado a disposição e a atenção das alunas na realização dessas atividades em sala de aula. Nesse sentido, a intervenção da professora-ministrante garantiu a realização das atividades pelas alunas, propondo ajustes que influenciaram a aprendizagem do grupo, apesar dos contratempos. Isso responde a nossa pergunta de pesquisa **d) qual é o papel da atuação da professora na aplicação da SD para o desenvolvimento dos alunos?**, que é o de promover a aprendizagem dos alunos, auxiliando-os para mobilizarem as capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), seja pela sua participação na elaboração e na aplicação de atividades, seja pelas correções feitas nessas atividades antes, durante ou depois de sua aplicação, fazendo ajustes em conformidade com o público, o espaço ou a instituição escolar e o material didático.

Apesar dessa dificuldade apresentada pelas alunas na realização das atividades, e que foi contornada pela professora, levantamos a hipótese de que tanto as atividades propostas, quanto os ajustes feitos pela professora-ministrante durante a aplicação dessa parte da SD, contribuíram para o desenvolvimento observado nas capacidades de linguagem mobilizadas nas PF de Leonora, Veronica, Arlete e Camila. Damos destaque, no entanto, ao desenvolvimento das capacidades discursivas mobilizadas nas PF dessas 4 participantes, justamente as capacidades ligadas à ordem de apresentação dos conteúdos temáticos com a finalidade de (re)construção do sentido do texto e, conseqüentemente, de sua argumentatividade, e que podem ter tido grande influência da sequência de atividades por nós trazida para esta discussão.

| Conclusão

De uma maneira geral, a pesquisa que realizamos permitiu investigar novas maneiras de promover e desenvolver a escrita argumentativa dos aprendizes de francês língua estrangeira de nível B2. A escrita argumentativa é uma dificuldade tanto para os aprendizes brasileiros de francês desse nível, sobretudo para os que prestam os exames DELF/DALF para imigrar, trabalhar ou realizar estudos em países de língua francesa (como dissemos na Introdução), quanto para aprendizes de FLE de outras nacionalidades (DOLZ-MESTRE; GAGNON; VUILLET, 2016). Foi essa dificuldade com a escrita argumentativa dos alunos que nos motivou a realizar nossa pesquisa. Para tanto, além do estudo dos pressupostos teóricos que adotamos, o ISD (BRONCKART, 2003 [1997]), e dos conceitos norteadores da Engenharia Didática (DOLZ, 2016), o de Modelo Didático (DE PIETRO; ERARD; KANEMANPOUGATCH, 1997 [1996]) e de Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013 [2004]), estudamos também os trabalhos feitos especificamente sobre a produção escrita e o ensino da argumentação em francês, que também se apoiam nos mesmos pressupostos teóricos de nossa pesquisa (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; CORDEIRO, 2005; DOLZ-MESTRE; GAGNON; VUILLET, 2016).

Esse arcabouço teórico se mostrou adequado ao estudo que realizamos, pois permitiu não apenas que elaborássemos o MD e a SD com base nele, mas também que pudéssemos utilizá-lo para analisar os dados e chegar a conclusões sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Além disso, se relacionarmos nosso estudo às demais pesquisas realizadas no Grupo ALTER-AGE-CNPq, podemos dizer que ela traz contribuições, pois dá destaque ao papel da professora na aplicação da SD e, também, sobre a influência das condições de produção dos textos pelos alunos no desenvolvimento das capacidades de linguagem. No entanto, nossa pesquisa também apresenta algumas limitações ligadas, sobretudo, a questões metodológicas e a uma de ordem teórica.

A primeira questão está relacionada à metodologia, mais especificamente à restrição de tempo para a aplicação da SD, sob dois aspectos diferentes. Primeiramente, o tempo destinado à aplicação da SD, três aulas de 3h, mostrou-se insuficiente para o público a que a SD se destinava. Uma segunda questão, que também está ligada à metodologia, diz respeito à situação de coleta dos dados principais de nossa pesquisa, as PI e as PF das cinco participantes. O número de alunos inscritos no curso era restrito, nove alunos. Dentre esses nove alunos, oito vieram a pelo menos uma das aulas, cinco fizeram a PI e a PF, mas apenas dois realizaram essas produções nas condições exigidas para avaliar, tanto o desenvolvimento das capacidades de linguagem das participantes, quanto a eficácia da SD para a promoção desse desenvolvimento, dois dos objetivos da engenharia didática (DOLZ, 2016). A terceira questão está relacionada com a teoria de apoio que pretendíamos ter usado em nossa pesquisa para enriquecer os elementos da sequência argumentativa, proposta por Bronckart (2003 [1997]), o que acabou não integrando a elaboração nem do material didático nem dos dados, pelo menos de maneira sistemática: as técnicas argumentativas descritas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017 [1958]).

De qualquer forma, apesar das pequenas limitações, a pesquisa mostrou que a SD elaborada, juntamente com a atuação de professora, foi importante para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, contribuindo para que dominem a escrita de textos argumentativos. E é nesse ponto que nos parece importante estabelecer uma ligação com o Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLHC-USP. Como vimos, a escrita argumentativa é fundamental para a realização de exames como o DELF/DALF, necessários para estudar ou realizar pesquisas em países francófonos. Além disso, sabemos que o domínio dos movimentos argumentativos é essencial para quem precisa escrever sobre sua pesquisa. Nesse sentido, vemos que a SD que propusemos, aliada à ação da professora, permitiu o desenvolvimento de capacidades de linguagem ligadas à escrita argumentativa. Portanto, sabemos que a SD elaborada, e/ou algumas de suas atividades, podem ser de grande interesse para cursos

oferecidos pelo LLAC de forma a preparar os alunos para argumentar em francês e sabendo que essas capacidades podem ser transferidas para outros gêneros textuais, mais ligados à vida acadêmica.

| Referências

AMOSSY, R. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. **Filol. linguíst. port.**, n. 9, p. 121-146, 2007.

AÑEZ-OLIVEIRA, R. **O *fait divers* no ensino**: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

AUBRÉE, C.; GROSSEMY, A.-S. **Vos lettres au quotidien**. Paris: Nathan, 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003 [1997].

BRONCKART, J.-P. Les différentes facettes de l'interactionisme socio-discursif. **Calidoscópico**, v. 3, n. 3, p. 149-159, set./dez. 2005.

BRONCKART, J.-P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010.

CORDEIRO, G. S. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. **Raído**, Dourados, v. 9, n. 18, p. 113-136, jan./jun. 2015.

DAMASCENO, M. **O desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero carta de protesto e solicitação**. São Paulo, 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

DIAS, A. P. S. **O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com os gêneros acadêmicos *résumé* e *note de lecture***. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, v. 39/40, p. 100-129, 1997 [1996].

DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. **Les cahiers THÉODILE**, n. 3, p. 27-52, jan. 2003.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA**, v. 32, n.1, p. 237-260, 2016.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? **Etudes de Linguistique Appliquée**, v. 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S.; ROJO, R. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013 [2004]. p. 81-108.

DOLZ-MESTRE, J.; GAGNON, R.; VUILLET, Y. L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite. **Recherches en didactique des langues et cultures** : les cahiers de l'acedle, v. 13, n. 3, p. 1-20, 2016.

DOLZ-MESTRE, J.; SILVA HARDMEYER, C.; TOBOLA COUCHEPIN, C. Os obstáculos de aprendizagem e as intervenções do professor em uma sequência didática sobre o gênero resposta a carta do leitor. **Revista NUPEM**, v. 9, n. 16, p. 71-86, 2017.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012 [2010].

GUIMARÃES-SANTOS, L. **O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensinoaprendizagem do FLE**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MELÃO, P. A. **O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE**: o desenvolvimento da capacidade discursiva “argumentar” por meio de recursos verbais e visuais. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2003 [1997].

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2017 [1958].

ROCHA, S. M. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem.** 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Rédiger un texte argumentatif – un objet enseigné construit sous tension. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative.** Collection « Paideia » Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SUMIYA, A. H. **O gênero tutorial multimodal em vídeos e suas contribuições para o ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira por adolescentes.** 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TONELLI, J. B. **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico.** 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIVIEN, G.; ARNÉ, V. **L'assistant efficace.** Paris: Larousse, 2000.

PARTE 2

LETRAMENTO ACADÊMICO EM INGLÊS

**ENGLISH WRITING INSTRUCTION
IN A LANGUAGE COURSE IN
BRAZIL: A CASE STUDY**

Daniela Cleusa de Jesus Carvalho

| The importance of writing in English in Brazil

English proficiency has paramount importance for global communication and, for this reason, needs to be addressed. The recent increase in human mobility, for example, affects and is affected by the use of the language and the production of meaning (GOODWIN, 2010). Society is going through a shift from print to digital production (COPE; KALANTZIS, 2012) which has enabled more and faster communication among different peoples. These processes indicate that English has become the global language, and non-native speakers may increasingly feel the need to use the medium to “broaden horizons, lower barriers, and speed information exchange” (EF-EPI, 2019, p. 4; WARSCHAUER, 2000).

Considering Brazil’s context specifically, the demand to learn English for professional and academic purposes is increasing, as people are seeking better employment opportunities and academic advancement. According to a survey, 48% of Brazilians who studied English did it for better employment prospects, and 82% who have not learned English reported they would do so to improve their chances in the job market (BRITISH COUNCIL, 2015). Although Brazilians see communication in English as primarily speaking, writing is as needed as oral communication in the job market, especially in the Information Technology (IT), Finance, and Human Resources sectors (BRITISH COUNCIL, 2014).

Writing in English is also important in the academic setting since it is a requirement for admission in graduate programs and a means to share scientific findings internationally. All the top-ranked universities in Latin America in 2019²⁸ demand proficiency in an additional language for their admission to the graduate level²⁹. Bernandette Franco, a former dean of the graduate program of one of the most important universities in Latin America³⁰ (University of São Paulo - USP), stated that poor performance in the language may hinder both professional and educational development (GUIA DO ESTUDANTE, 2015³¹). Brazilians are beginning to acknowledge writing as crucial to the success of their careers and to gain international visibility.

| English instruction in Brazil

Despite the increasing demand to communicate in English globally that far outpaces supply (EF-EPI, 2019), Brazil has fallen short in additional language instruction, due to our

28 <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-south-america>. Accessed on: 04 jul. 2020.

29 The websites of those universities were consulted and the requirements for their admission programs in the humanities area were checked.

30 According to The World University Rank (THE <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-south-america>). Accessed on: 08 aug. 2019.

31 <http://guiadoestudante.abril.com.br/pos-graduacao/entenda-importancia-dominio-ingles-pos-graduacao-878420.shtml>. Accessed on: 10 jul. 2017.

Public Education constraints. Some of the limitations of public education in Brazil arise from the difficulties of teaching additional languages – 95% of Brazil’s population do not master English (BRITISH COUNCIL, 2014). English instruction is usually focused on language structure, reading skills, and text translation, which causes dissatisfaction for students and teachers and reinforces the notion that the public school is not the right place to learn English (BRASIL, 2006).

In contrast, public opinion considers language schools the ideal place to learn English (BRASIL, 2006; BRITISH COUNCIL, 2014), since they focus on language instruction based on oral communication (SOUZA, 2006). Even students and teachers from public education understand that the type of teaching offered in language schools is somehow superior. Students feel that they lack fluency because public schools do not focus on oral communication (BRASIL, 2006; BRITISH COUNCIL, 2014), even though they would like to prioritize speaking (50%) and listening (37%) in their classes (BRITISH COUNCIL, 2014).

Although language schools may be most valued in the Brazilian context, they still do not provide the desired English excellence. According to an investigation conducted by the international company Education First (EF-EPI, 2019), Brazil is only fifty-ninth out of a hundred countries in terms of global proficiency. Therefore, there is a need to investigate what is occurring in language schools to help improve overall results.

As this study shows, there is an increasing need for writing in English in Brazil, despite the public perception that speaking should be prioritized. However, there is little research on writing instruction in language schools. Only 22 articles were found in a search for this topic in four Brazilian databases³². Therefore, language schools must be the context of investigations, since there is a small amount of research on the topic, and language schools represent a major force that has been forging English instruction for years in Brazil.

This study seeks to investigate how a language school of the southeast of Brazil promotes writing in its advanced course. Attention is placed on different theories to understand if the book’s approach refers to a more Traditional, Cognitive, or Social Approach to language. The analysis is conducted to define whether the book focuses more on the language system³³ (SAUSSURE, 1969), on the cognitive process of language acquisition (CHOMSKY, 1957, 1968 *in* CAMARA, 1977), or even on language as a socially constructed practice (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988; BAKHTIN, 2006). The approaches to writing considered are those of the Product-Focused Approach (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011),

32 CAPES, Scielo, University of São Paulo (USP) and Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) databases.

33 Marcuschi explains that language “as a discursive activity”, was not the focus of Saussure’s analysis (MARCUSCHI, 2008, p. 32). His studies did not disregard the social aspect of language and its specific use by individuals (*parole*), but he tended to focus on the language system, as it was a more fix and controlled object of study.

the Process-Based Approach (ELBOW, 1981; FLOWER; HAYES, 1981; NUNAN, 1999; TRIBBLE, 1996; HYLAND, 2007; FERREIRA, 2007, 2011) and the Social Approach to Writing Instruction (SWALES, 1990; MARCUSCHI, 2008; HYLAND, 2007; WINGATE; TRIBBLE, 2012; FERREIRA, 2007).

| Methods

The school adopted the *Summit* collection, composed of two textbooks. Only the first book was analyzed since it has the same distribution as the second one. The teacher's guide prescribes three different syllabi within the book that account for conversation, language, and writing (SASLOW; ASCHER 2012, p. Tvii-Tviii). It also presents general instructions for assessment, which contain relevant information concerning the use of writing and how to evaluate the writing skill. To conduct the research, 'key' words and phrases in the methodological explanation were identified and grouped. Such words and phrases give insight into the pedagogical assumptions of the authors regarding the concepts of language and writing instruction. The 'key' words and phrases were compared to the overall content of the book to find possible consistencies and contradictions.

To the best of our knowledge, this study is the first to adopt a thematic content analysis (BRAUN; CLARKE, 2006) to investigate how writing and language are both conceptualized in the context of a language school, through its textbook. It does so by addressing the following research questions:

- Is the concept of language present in the textbook connected to a more structural, cognitive, or social approach to language instruction?
- Is the concept of teaching and learning of writing present in the textbook connected to the product approach, the process approach, or a social approach to writing instruction?

| Results

Below it is presented all the relevant 'key' words and phrases in the textbook scope that describe its different syllabi, the goals of the book, and the writing assessment instructions, followed by a discussion of the assumptions beneath the excerpts.

Conversation Syllabus

Table 1. Excerpts of the methodological guide and word/phrases that emerge from them

Excerpts ³⁴	Word/phrase
1. The goal of the course is to make English unforgettable, enabling post-intermediate learners to <i>understand, speak, read and write English accurately, confidently and fluently</i>	Understand /speak / read /write /accurately / confidently / fluently
2. Each unit in the <i>Summit</i> course contains exercises that build key <i>reading, listening, writing, and critical thinking</i> skills and strategies. These are <i>identified</i> at a glance on <i>every page</i> of the Student's Book.	reading/ listening / writing/ critical thinking / identified [in] every page
3. Experience has shown that post-intermediate students continue to need <i>an intensive practice of spoken communication</i> . To this end, <i>Summit</i> provides ten essential <i>conversation strategies</i> and opportunities to personalize. In addition to <i>conversation practice</i> and extension, <i>Summit</i> concludes every two-page lesson with <i>free communication activities to ensure adequate practice of speaking skills</i> .	intensive practice of spoken communication/ conversation strategies /conversation practice/free communication activities/ensure adequate practice of speaking skills.
4. A systematic approach to free expression³⁵. <i>Every lesson culminates in a free speaking activity with sequential steps to increase quantity of expression.</i>	Every lesson / speaking activity/increase / expression
5. Planning activities such as <i>idea framing</i> and <i>note padding</i> lead students to confident productive <i>discussion and role-play</i> .	Framing/ notepadding / discussion / role-play

As described above, the teacher's guide informs that the overall goal of the course is to approach the four communicative skills equally (excerpts 1 and 2) in an integrated way in every class. The conversational syllabus aims to enable students to express "themselves well" orally and in written form (SASLOW; ASCHER, 2012, Tvii). However, the same excerpts show that the general rationale of the book focuses on oral communication, instead of developing speaking and writing equally (excerpts 3, 4, and 5). The focus on oral communication is clear by the way the authors designed the lessons to develop speaking in every class, through exercises that assure proper practice (SASLOW; ASCHER, 2012, p. Tvii). Writing activities such as idea framing and note padding are referred to as support to practice oral development – discussion and role-play – and must culminate in oral presentations (excerpt 5), debates, and projects (SASLOW; ASCHER, 2012, p. Tviii).

³⁴ The italic resource was employed to illustrate points of interest. Such parts do not appear in italic in the original document. When a part does appear in italic in the original document, it will be informed.

³⁵ In this case, the prompt is in bold in the original.

The following section unpacks some of the assumptions of the authors' view on the language syllabus and describes how they conceptualize language.

Language syllabus

Table 2. Excerpts of the methodological guide and word/phrases that emerge from them

Excerpts	Word/phrase
<p>6. Language content³⁶. Summit has a <i>classic sequential grammatical syllabus</i>. <i>Grammar, vocabulary, and social language are integrated within topical, communicative units</i>.</p>	<p>classic sequential grammatical syllabus / grammar / vocabulary / social language / integrated / communicative units.</p>
<p>7. Integration of skills and content³⁷. Research has confirmed that when students encounter <i>a new language</i> only once or twice, they find it difficult to master or even remember. For that reason, <i>new vocabulary and grammar are embedded in exercises, conversation models, pair work activities, listening comprehension texts, readings, and other activities</i> to make them unforgettable.</p>	<p>new language / new vocabulary / grammar / embedded / exercises, conversation models, / listening comprehension texts / readings / other activities.</p>
<p>8. In each lesson, <i>new language</i> is <i>examined, explained, integrated, expanded on, and applied</i> so that students receive <i>multiple exposures</i> to the <i>language</i> as well as <i>numerous opportunities</i> to practice it in all <i>skill areas</i>.</p>	<p>new language / examined / explained integrated / expanded / applied / multiple exposures / language / numerous opportunities / skill areas.</p>
<p>9. Explicit presentation of vocabulary, grammar, and social language³⁸. In order to allow the Summit Student's Books to double as both a teaching and a reviewing tool, <i>language is presented explicitly</i>. Explicit presentations take the <i>guesswork</i> out of <i>understanding meaning, form, and use</i> and <i>provide a concrete reference</i> for students to review. For those who prefer an <i>inductive presentation of grammar</i>, there are printable "Inductive Grammar Charts" [...].</p>	<p>language / presented explicitly / guesswork understanding meaning / form / use / provide concrete reference / inductive presentation of grammar</p>

The language content is intertwined with notions of grammar, vocabulary, and what the authors call social language (SASLOW; ASCHER 2012, p. Tvii). The authors attest that "grammar, vocabulary and social language are integrated within topical, communicative units" (excerpt 6). However, they do not explain what they understand as the social aspect of language, and there is little information on how language works in different social contexts, as seen in the excerpts

36 In this case, the prompt is in bold in the original.

37 In this case, the prompt is in bold in the original.

38 In this case, the prompt is in bold in the original.

above. It is possible to infer from the 'key' words and phrases that language study consists of "understanding meaning, form, and use" clearly (excerpt 8 and 9). Such an approach points to the principles of the Presentation, Practice and Production technique (PPP)³⁹. According to Saslow and Ascher (2012), language learning occurs when it is "examined" and "explained" (presented), "integrated and expanded" (practiced), and "applied" (produced) (p. Tvii). Moreover, it is possible to assert that the authors understand language as grammatical structures and vocabulary acquisition, and at times employ the terms "grammar" and "vocabulary" as synonyms of "language" (excerpt 6). They imply in their description of the language content that the grammar rules and text conventions dictate the way people use language, apart from the social aspect they mention.

According to the teacher's guide, instructors are to present grammar and vocabulary explicitly, with a clear analysis that "provide a concrete reference" (excerpt 9). The authors describe the activity of reflecting upon language within a certain context as "guesswork". To diminish guesswork, Saslow and Ascher (2012) adopt a deductive⁴⁰ approach to grammar presentation to provide students with clear reviewing content (excerpt 9). The adoption of such an approach confirms the claim that language is seen as grammar and vocabulary.

It is also worth noting that the integration of skills as reported in excerpt 7 and 8⁴¹ exclude writing in its applicability. The very act of not using the word writing is significant and could reveal whether the lack of interest in the skill, or even the idea that writing is innate and, therefore, does not need instruction.

The following section will describe the authors' perceptions regarding writing through its syllabus and writing instructions.

39 According to Harmer (2007, p. 49-50) "both Audio-lingualism and its assimilation into structural-situationalism have their modern equivalent in the procedure which is often referred to as PPP [...] Presentation, Practice, and Production.". Such an approach involves the presentation of the context and situation for language use, in which the instructor focuses on explaining and demonstrating how the new language works, and what it means in context. A controlled practice follows the presentation, and once the instructor realizes that the content was absorbed, a freer practice is proposed, that is, students move to "the production stage in which they talk more freely about themselves [...] or other people in the real world" (p. 50).

40 According to Harmer (2007, p. 81) "in a deductive approach, students are given explanations or grammar rules, for example, and then, based on these explanations or rules, they make phrases and sentences using the new language".

41 See Table 1.

Writing Syllabus

Table 3. Excerpts of the methodological guide and word/phrases that emerge from them

Excerpts	Word/phrase
10. The <i>Summit</i> ⁴² Student's Book contains a <i>writing syllabus</i> that includes <i>clear models</i> and <i>rigorous practice</i> of important <i>rhetorical</i> and <i>mechanical</i> essay <i>writing skills</i> , such as <i>parallelism</i> , <i>summarizing</i> , and <i>punctuation</i> . <i>Each lesson</i> provides practice in the <i>writing process</i> , from <i>prewriting</i> to <i>revision</i> .	writing syllabus / clear models / rigorous practice / rhetorical - mechanical writing skills / parallelism / summarizing/ punctuation / each lesson/ writing process / prewriting / revision
11. Writing tasks perform a number of useful <i>functions</i> in a communicative classroom: First, they offer yet another <i>vehicle</i> for students to <i>remember</i> , <i>practice</i> , and <i>consolidate</i> language they are learning, <i>reinforcing vocabulary</i> and <i>grammatical conventions</i> .	Writing tasks / functions / vehicle / remember / practice / consolidate / reinforce vocabulary/ grammatical conventions
12. Second, they promote the <i>development of accuracy</i> because students and instructors <i>read</i> and <i>edit</i> the <i>writing</i> ; <i>errors</i> are <i>visible</i> and can be <i>meticulously corrected</i> .	development of accuracy / read / edit / writing / errors / visible / meticulously corrected.
13. Third, they <i>can prepare</i> students for the <i>real writing</i> they will do in their <i>work</i> and <i>social lives</i> : <i>letters</i> , <i>e-mails</i> , <i>reports</i> , <i>articles</i> , <i>messages</i> , and the like.	can prepare / real writing / work / social lives / letters, e-mails, reports, articles, messages
14. Fourth, <i>tasks based on a writing syllabus</i> can teach students the <i>conventions of standard written expression</i> , such as <i>sentence</i> and <i>paragraph development</i> , use of <i>topic sentences</i> , and <i>written rhetorical devices</i> . These <i>cannot be learned through speaking activities</i> .	tasks based / writing syllabus / conventions / standard written expression / sentence / paragraph development / topic sentences / written rhetorical devices. cannot be learned through speaking activities.

As seen previously, Saslow and Ascher (2012) assert that the textbook will integrate and equally build all communicative skills (excerpts 1, 2, 7, and 8)⁴³. However, the authors describe writing as a means to consolidate language and reinforce grammar patterns (excerpt 11). Even though writing appears as part of “a systematic writing syllabus” that should be developed “each lesson” (SASLOW; ASCHER, 2012, Tviii), such description diverges from the way that the authors planned the course and from the textbook design. There is only one lesson at the end of each unit to deal with writing instruction explicitly, named ‘The Writing and Review section’. Such section, which counts with an average of three exercises per unit, is organized in four to five topics that are:

⁴² The word is in italic in the original document.

⁴³ See charts 1 and 2.

- a) *Writing* – usually composed of a brief explanation of the section targets.
- b) *Prewriting* – meant as a preparatory exercise to help students organize their ideas and think about the sequence they will use in their piece of writing.
- c) *Writing* – usually composed of instructions on the numbers of paragraphs or the type of text to be produced.
- d) *Self-Check* – aimed at making students review their piece of writing and evaluate their ideas development, text organization, and text structure.
- e) *Peer-response* – designed to provide students with their peers’ feedback through a response to the text they wrote/read.

Although the organization of the exercises suggests a comprehensive work with writing that predicts prewriting, writing, and revision (excerpt 10), the analysis shows that few units provide writing exercises besides the writing section, which limits its development. Units 1, 2, 3, 7, and 8 contain one extra writing exercise apart from the lesson devoted to writing⁴⁴. Unit 6 suggests a writing project. However, the description of the project is not explicit in the student’s book. The project is in the lesson planner notes in the teacher’s guide, a document that is not available for students. Even the lesson that should be devoted to writing is not exclusive to develop the skill: instructors are also to review grammar since the grammar review section must be taught in the same lesson as writing (SASLOW; ASCHER 2012, Txviii-Txix).

The following section will describe the writing instruction approach more thoroughly.

| The writing instruction approach

Table 4. Excerpts of the methodological guide and word/phrases that emerge from them

Excerpts	Word/phrase
<p>20. It’s reasonable to expect <i>an increase</i> in both <i>quality</i> and <i>quantity</i> of expression as students <i>develop</i> their <i>writing skills</i>. Students should be reminded and encouraged to <i>actively use</i> the <i>language</i> they have learned, and they should try to <i>vary</i> the <i>vocabulary</i> they use and <i>the way they express themselves</i>. In addition, they should always be <i>encouraged</i> to <i>write a little more</i>.</p>	<p>an increase / quality / quantity / develop / writing skills / actively use language / vary vocabulary / the way they express themselves / write a little more.</p>
<p>21. <i>If</i> students share their writing in pairs or groups, have other students <i>ask questions</i> about <i>information</i> they want to <i>know more about</i>. Do the same as <u>you</u>⁴⁵ read students’ work.</p>	<p>If / ask questions / information / know more about.</p>

44 The writing activities described aim at the development of the writing skill explicitly.

45 Highlight present in the original text.

<p>22. <i>Writing is a process that begins with ideas. Encourage students to brainstorm ideas, write lists, take notes, organize their thoughts, use graphic organizers, etc. before they begin writing a first draft. Encourage revision as a regular habit in writing. Students should get feedback from others and look at their own writing critically for clarity of ideas. Then, they should rewrite to try and improve what they wrote in the first draft.</i></p>	<p>Writing / process / begins / ideas. / brainstorm ideas / write lists / take notes / organize thoughts / use graphic organizers / before begin writing first draft / encourage revision / a regular habit / get feedback / look their writing critically / clarity / rewrite to try / improve first draft.</p>
<p>23. When you first read your students' writing, respond to the <i>ideas</i> they are trying to express, rather than <i>focusing on errors</i>. <i>Ask questions</i> that encourage students to say more and <i>clarify</i> what they are saying. Focus on <i>accuracy</i> only after students have had an opportunity to <i>revise</i> and <i>improve</i> the content of their own work.</p>	<p>Ideas / focusing / errors / Ask questions / clarify / accuracy / revise / improve</p>
<p>24. Students at <i>post-intermediate</i> and <i>advanced level</i> can cope with <i>challenging writing assignments</i> and they should be <i>expected</i> to use <i>high-level grammatical structures</i> in their <i>writing</i>.</p>	<p>post-intermediate / advanced level / challenging writing assignments / expected / use high-level grammatical structures / writing</p>
<p>25. To help develop <i>students' abilities</i> in the <i>conventions of writing</i>, it is helpful to link each <i>writing assignment</i> to a <i>particular skill</i> to be applied, such as <i>sequencing events, persuasion, punctuation of dialogue</i>, organizing a <i>comparison and contrast essay</i>, and other <i>features of effective writing</i>. In this way, students <i>practice</i> the <i>language</i> they are learning as well as the <i>conventions expected</i> in <i>English writing</i>.</p>	<p>students' abilities / conventions of writing / writing assignment / particular skill / sequencing events / persuasion, punctuation / dialogue / comparison / contrast essay / features / effective writing / practice / language / conventions expected / English writing</p>
<p>26. Finally, so that students become familiar with the <i>convention of formal and informal written expression</i>, vary the <i>text types</i> in assignments, from <i>e-mails</i> to <i>formal letters</i> and <i>essays</i>.</p>	<p>convention / formal / informal written expression / text types / e-mails to formal letters / essays.</p>

Even though Saslow and Ascher (2012) mention key terms that lead to the process approach to writing instruction (ELBOW, 1981; FLOWER; HAYES, 1981; NUNAN, 1999; TRIBBLE, 1996; HYLAND, 2007; FERREIRA, 2007, 2011) (excerpt 10), the same description reveals a tendency to an approach focused on the final product. I described in the previous section how the authors propose a practice that comprises prewriting, writing, and revision. Regarding the prewriting stage, Saslow and Ascher (2012) inform that “writing is a process that begins with ideas” (excerpt 22). Therefore, they encourage the practice of brainstorming, drafting, and revising. Although such techniques may point to writing as a recursive activity (ZAMEL, 1982), the writing lessons tend to focus on idea generation detached from a context of production and audience,

common notions of the process approach (FERREIRA, 2007)⁴⁶. The lack of freewriting activities also distances the textbook principles from the ones of the process approach (FERREIRA, 2007), since there is only one activity of freewriting in unit 8. Saslow and Ascher (2012) do not bring further information on how the writing stage instruction is to be conducted; they only offer the prompts of the lessons. The revision prescribes that students analyze their “writing critically for ideas” and “rewrite to try and improve what they wrote in the first draft” (excerpt 20). The prompts of the writing lessons suggest that revision be focused on the use of textual features such as topic sentences, supporting sentences, punctuation, and proper language. Idea generation is assessed half of the time, as well as grammar features⁴⁷.

The authors suggest that students consider their peers’ feedback as they revise their texts (excerpt 21), however, such instruction is contradicting since students are expected to share their piece of writing only twice during the course⁴⁸. Saslow and Ascher (2012) inform that “if” students share their texts, the reader – who is also a student – should “ask questions about the information they want to know more about”; there are no further instructions on how students can write their texts. Nonetheless, there are only two lessons with peer response exercises. In unit 5, the authors question whether the “tone and language in the letter [are] appropriate for the audience” in the self-check exercise (SASLOW; ASCHER 2012, p. 60). However, in the peer response activity, the authors instruct that students “exchange letters with a partner” who must “write an appropriate reply” (SASLOW; ASCHER 2012, p. 60). The notion of an audience, and even the feedback, end up being a ‘make-believe’ practice, that does not follow the principles of the process approach regarding “the rejection of artificial exercises in rhetorical textbooks” (FERREIRA, 2007, p. 177).

Moreover, unit 6 also deals with the idea of feedback, and a possible audience. Students are to read each other’s paragraphs on animal treatment and react to it, positioning themselves towards what they read. In such a case, the students themselves are the audience, even though there is no clear instruction that they are the target public before the peer response exercise. The authors do not present a clear notion of audience. Ferreira (2007, p. 177) informs that one principle of the process approach is that of “an audience constituted of the public sphere rather than of the teacher-student interaction”.

46 According to Ferreira some of the features of the Process approach are: (a) the focus on creativity and personal expression of ideas rather than on rhetoric or form (for example, in the form of logs or journals), (b) topics of students’ interest, (c) allowance for free flow of ideas and emotions, (d) rejection of artificial exercises in rhetorical textbooks, (e) focus on poetry, (f) great stimulation for students to write, (g) indirect (implicit) instead of direct (explicit) instruction, (h) the absence of the teacher’s intervention in the students’ writing, (i) an audience constituted of the public sphere rather than of the teacher-student interaction, and (j) teacher-student conferences in which more focus on rhetoric, and rephrasing takes place (FERREIRA 2007, p. 177).

47 Units 3, 4, 5, 8, 9, and 10 review grammar features; all units except unit 8 review textual features; and units from five to ten review ideas generation.

48 Units 5 and 6 are the only ones with the Peer Response section.

Although Saslow and Ascher (2012) mention processes such as ideas generation, feedback, and the development of critical thinking (excerpt 22), writing instruction emphasizes the language system. The authors inform that students' production should show signs of improvement concerning "both quality and quantity" (excerpt 20). However, writing is reduced to sentence drafting following a given prompt and instructions focus on the use of linguistic patterns presented in the section (excerpt 20 and 24). Saslow and Ascher (2012) highlight the use of "high-level grammatical structures" (excerpt 24), proper language, and vocabulary (excerpt 20). The authors emphasize quantity, as they inform that teachers must "remind and encourage" students to write "a little more" (excerpt 20). There is little instruction on how to improve quality. Such focus on language patterns and accuracy is closely related to the product approach principles, which aim at the production of error-free texts (FERREIRA, 2007).

Other indicators of a traditional practice that leads to the product approach would be the use of models of texts, the rigorous practice of writing, the development of mechanical skills (excerpt 10), which also aim an error-free text (excerpt 12), and the encouragement to create habit formation on revision (excerpt 22). Six out of ten units provide text models – units 1, 3, 5, 6, 7, and 10 – and three others provide error correction exercises – units 2, 8, and 9. Unit 4 focuses on how to use adverbs and connectors to compare and contrast, developing writing detached from a genre or a specific audience.

Even though Saslow and Ascher (2012) request that students be exposed to a variety of texts (excerpt 26), they designed tasks to develop writing skills that are on the paragraph level. The authors inform that they "expect an increase in both quality and quantity" (excerpt 20), nevertheless, half of the time students write in class they must produce one paragraph – since five out of ten units require the writing of one paragraph, and unit 4 requires the writing of two paragraphs. Such approach to writing focused on structures and the development of small portions of texts – sentences that evolve to paragraphs – resembles the bottom-up form of processing language⁴⁹ (NUNAN, 1999). A bottom-up approach to contents – written or aural – focuses on specific features and bits of language, instead of thinking in the whole composition holistically (from its macro ideas to the micro ones), positioned in time and space, as social and historical oriented, with a specific audience and objectives⁵⁰.

Besides, the authors' tendency to focus on the analysis of the language structure resembles Saussure's (1969) and Chomsky's (1957, 1968 in CAMARA, 1977) choices of language investigation. Both authors did not disregard the social aspect of language and its specific

49 The bottom-up processing of language takes place when we attempt to learn language by analyzing individual meaning or grammatical characteristics by decoding them from the most basic units of the text. The process is a linear one, in which the meaning of the whole context itself is derived as the last step in the process (NUNAN, 1999).

50 The authors only discuss the social function of a text in unit 7, while briefly explaining why people write summaries. Most instructions lay on the structure of texts, and approach the models from their micro perspective, focusing on grammar and vocabulary usage.

use by individuals (Saussure's parole and Chomsky's performance). Nonetheless, language "as a discursive activity⁵¹" was not the focus of these authors' analyses (MARCUSCHI, 2008, p. 32). Considering the textbook practice, it promotes a model of language analysis that focuses on how language is employed, detached from a context of production, instead of promoting critical thinking on how language actually works in context.

Again, the notion of writing as mere structure mastering is also conveyed as Saslow and Ascher (2012) describe the writing activity as a means to consolidate language patterns and conventions (excerpt 11 and 20), rather than as a way of communicating real and relevant information, or as a tool for self-expression. It is possible to infer that writing is not used as a vehicle for social interaction in such lessons, but only as a way of practicing language and structure, as attention is placed in language and vocabulary use (excerpt 20), and not in the text as a tool to communicate ideas to others besides the instructor.

The authors claim that the writing tasks in the textbook should prepare students "for the real writing they will do in their work and social lives" (excerpt 13), and they list a series of text types such as "letters, e-mails, reports, articles, messages, and the like" (SASLOW; ASCHER, 2012, Txiv). However, students only write complete texts in four out of ten units: a complaint letter (presented as a review), a summary, a news article and a critique⁵². The authors require that "students become familiar with the convention of formal and informal written expression, and vary the text types in assignments" (excerpt 26). Nevertheless, Saslow and Ascher (2012) do not provide much explanation on how to produce those texts nor why a person would have to write them⁵³.

Most of writing lessons emphasize writing skills that lean more to the text structural features than to its purpose. Such skills are: structuring a paragraph, writing parallel sentences, sequencing events, comparing and contrasting, writing a letter of complaint, persuading, summarizing and paraphrasing, coordinating conjunctions, avoiding run-on sentences, comma splices, and sentence fragments, expressing and supporting opinions (SASLOW; ASCHER 2012, p. v-vi). Most instruction on these topics center on how to apply those strategies to texts, and not on why students should employ those strategies. Attention to the specificities of each text, such as purpose, audience and formality level are taken for granted; there is no evidence of any substantial work that involves metacognition besides the self-check exercises, that focus primarily on the piece of writing produced, and not on the process employed to write.

51 Translated from Portuguese. The original excerpt is "a língua enquanto atividade social e histórica, bem como a produção e a compreensão textual e as atividades discursivas ficam em segundo plano" (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

52 The presentation of the formal letter in unit 5 focuses on the level of formality; the summary explanation in unit 7 deals with the purpose and structure of a summary, asking students to paraphrase ideas; the news article lesson presented in unit 9 provides a brief explanation of the purpose of a news article and demand that students write about a recent news event; the critique lesson on unit 10 explains the structure of a critique – presenting reasons logically and using connecting words – and require that students paraphrase, state their ideas and provide supporting arguments

53 Refer to the explanation above on excerpt 26 on how the texts are instructed.

The following section deals with how the authors approach writing assessment, and what principles are beneath such instruction.

Writing assessment

Table 5. Commonsense testing and evaluation (SASLOW; ASCHER, 2012)

Excerpts	Word/phrase
<p>27. First of all, although all teachers accept the <i>principle</i> that “we should <i>test</i> only <i>what we teach</i>,” this is easier said than done in a <i>communicative classroom</i>, where <i>more than 50% of class time</i> is spent practicing the <i>oral/aural skills</i>. If we were to “<i>test what we taught</i>” this would <i>require more than 50% of our test items</i> to evaluate listening and speaking.</p>	<p>principle / we should test / what we teach,” / communicative classroom / more than 50% of class time / spent practicing / oral/aural skills / If we / “test what we taught” /require more than 50% of test items / evaluate listening and speaking.</p>
<p>28. However, <i>oral tests take a lot of time</i> because each student must be tested individually; few programs provide enough time for such testing. For this reason, <i>most programs rely on tests that are largely written</i>.</p>	<p>oral tests take a lot of time / most programs rely on / largely written [tests].</p>
<p>29. Written tests⁵⁴ We propose that 80% of the <i>test items be receptive and literal</i> ones. Examples of these items types would include such things as <i>true and false, multiple choice, and cloze sentences with word banks</i> from which to choose items. These items should “<i>test</i>” <i>students’ knowledge of the target vocabulary and grammar they studied in the unit</i> [...]. In turn, <i>10%</i> of test items should be items that require <i>more thought and more productive responses</i> than those mentioned above. Examples of these items would be an <i>answer to a question, a completion of a conversation response, or cloze sentences</i> in which students have to <i>complete items without benefit of a word bank or set of choice</i>. These items should “<i>test</i>” <i>students’ knowledge and use of vocabulary and grammar learned in the unit</i> [...]. The final <i>10%</i> of the test items should <i>require responses of multiple sentences or paragraphs, etc. that indicate mastery of vocabulary and grammar and that may require critical thinking, such as inferential understanding of language and ideas in context</i> from reading passages. These items would typically <i>target the strongest students</i> in the class.</p>	<p>80% test items be receptive / true and false / multiple choice / cloze sentences / word banks / “test” students’ knowledge / target vocabulary / grammar / studied / unit / 10% / test items / more thought / more productive responses / answer to a question / completion / conversation response / cloze sentences / complete / without benefit / word bank / set of choice / “test” / knowledge / use / vocabulary / grammar learned / unit / 10% / require responses / multiple sentences / paragraphs / indicate mastery of vocabulary / grammar / may require critical thinking / inferential understanding / language / ideas in context /target / strongest students.</p>

54 In this case, the prompt is in bold in the original.

<p>30. Global evaluation⁵⁵ If we are to <i>truly test</i> what we taught, and <i>the amount of time spent</i> on the <i>oral/aural skills</i> was 75%, then a case could be made for “<i>counting</i>” the <i>written test</i> for 25% of the <i>grade</i>, although <i>few programs</i> would <i>adopt such a scale</i>, for reason of expediency.</p>	<p>truly test / we taught / the amount of time spent / oral/aural skills / 75% / counting” / written test / 25% / grade / few programs / adopt such a scale.</p>
<p>31. Since <i>written expression</i> (<i>essays, letters, reports, etc.</i>) is an <i>important part</i> of any <i>post-intermediate syllabus</i>, <i>students’ progress</i> should be <i>evaluated regularly</i>. <i>In-class</i> and <i>homework writing assignments</i> and <i>formal writing tests</i> should all be <i>taken into consideration</i> for a <i>global assessment</i> of <i>writing skills</i>. When <i>evaluating student writing skills</i> on a <i>formal writing test</i> (an <i>essay</i>, for example), take the following <i>criteria</i> equally into account: <i>Appropriateness</i> (Is the <i>essay on topic</i>?) <i>Completeness</i> (Does the <i>essay adequately develop</i> the <i>topics</i>?) <i>Accuracy</i> (Does the <i>essay use complete sentences</i>? Is the <i>grammar, spelling, and punctuation correct</i>? Are <i>vocabulary</i> and <i>idiomatic expressions</i> used <i>meaningfully</i>? <i>Clarity</i> (Is the <i>essay well organized</i>? Are <i>ideas presented</i> in a <i>clear and logical manner</i>? Are <i>details used</i> to <i>clarify</i> and <i>illustrate ideas</i>?) <i>Complexity</i> (Does the <i>essay use a variety</i> of <i>sentence structures</i>? Is the <i>vocabulary varied</i>?).</p>	<p>written expression / essays / letters / reports / important part / post-intermediate syllabus / students’ progress / be evaluated regularly / in-class / homework writing assignments / formal writing tests / be taken into consideration / global assessment / writing skills / evaluating / writing skills / formal writing test / essay / / criteria equally / appropriateness / essay on topic / completeness / essay adequately develop / topics / accuracy / use complete sentences / grammar / spelling / punctuation correct / vocabulary / idiomatic expressions used meaningfully / clarity / essay / well organized / ideas / presented / clear / logical manner / details used / clarify / illustrate ideas / complexity / essay use / variety / sentence structures / vocabulary varied.</p>

The instructions that comprise the session *Commonsense Testing and Evaluation* (SASLOW; ASCHER 2012, p.Txv) proved to be equally important to clarify the concepts of language and writing instruction present in the textbook. Such session can also reveal the coherence between writing instruction conception and its assessment. The *Commonsense Testing and Evaluation* section is divided into general instructions, *oral tests*, *written tests*, *global evaluation* and *periodic assessment of writing skills*. In the general instruction part, the authors inform that they do not intend to “present an exhaustive approach to testing and evaluation”, but to “offer a few principles” (SASLOW; ASCHER 2012, p.Txv). For that, they clarify that the focus of a communicative classroom is the oral and aural skills; therefore, both are to be developed from 50% to 75% of the class time (excerpts 27 and 30). Moreover, they explain that since oral tests are time consuming most programs tend to adopt written tests to assess speaking and listening (excerpt 28).

It is important to note that written tests do not refer to the writing skill assessment. Even in the written test description, writing is reduced to the practice of grammar and vocabulary,

⁵⁵ In this case, the prompt is in bold in the original.

since 80% of the written test is to be composed of receptive and literal test items (excerpt 29). Such test items employ writing as a mechanical skill used in activities such as true and false, multiple choice, and cloze sentences (excerpt 29). The other 20% of test items are to “require more thought and more productive responses”. However, the most complex type of writing expected is that of paragraphs – in 10% of the test. Still, Saslow and Ascher (2012) indicate that the production of multiple sentences and paragraphs “may require critical thinking such as inferential understanding of language and ideas in context from reading passages” (excerpt 29). Those more complex exercises “target the strongest students in the class” (excerpt 29).

Regarding the writing skill assessment specifically, the authors describe the written expression as “an important part of any post-intermediate syllabus” (excerpt 31). They propose that students be regularly evaluated through in-classroom tasks, homework writing assignments, and formal writing tests. However, there is no indication on how often assessment should take place. It is worth noting that the evaluation criteria reinforces the notion that writing is something innate and given as the authors propose that instructors assess items that were not explicitly dealt with in lessons (excerpt 31), such as completeness, clarity, and essays.

Instructions concerning correction indicate that teachers should only focus on grammar and possible mistakes if students had the time to review and improve their piece of writing (excerpt 23). Otherwise, the correction should focus on the content evaluation (excerpts 21 and 23). Although the authors suggest that teachers analyze ideas generation, instructions point to the use of the structures presented (excerpt 10, 20, 24 and 29). They inform that writing is a vehicle “for rigorous practice of important rhetorical and mechanical essay writing skills” (excerpt 10) and a means to practice conventions of written English that cannot be studied through oral activities (excerpt 11). Therefore, the function of writing presented all through the teacher’s guide is to reinforce language, grammar and vocabulary that students have learned, which is consistent to form language and writing are to be assessed. The authors do not present written expression as a means to promote social interaction.

Saslow and Ascher (2012) make a clear distinction between the use of writing to display knowledge and writing instruction specifically. Harmer (2007) makes the same distinction as he presents the notions of writing-for-learning and writing-for-writing. He informs that writing-for-learning is a practice “to help students practice and work with language they have been studying” (p. 112); such practice is also a means to enable students to prepare for other activities. Regarding writing-for-writing, the author asserts that it aims at the development of the “students’ skills as writers” (HARMER, 2007, p. 112). Writing-for-writing involves more than focusing on language use; it also involves looking at the whole text as the students consider the reasons for writing, “text construction, layout, style and effectiveness” (p. 112).

Saslow and Ascher (2012) tend to prioritize the writing-for-learning notion in their textbook (HARMER, 2007) as they depict the type of writing to be used in the written tests, and in the writing skill evaluation. Writing becomes an assessment tool as the authors propose a systematic use of writing to evaluate the oral and aural skills (writing-for-learning). They justify such a practice informing that tests tend to be largely written (excerpt 28). The teaching of writing is taken for granted, since the authors make it clear that writing is to be used for assessment purposes without further instructions on how to actually write. When the writing skill specifically is the focus of assessment, the authors demand a level of expertise that was not addressed during the course. Attention is placed on criteria such as Appropriateness, Completeness, Clarity and Complexity (excerpt 23) that could be interpreted as a practice towards the writing-for-writing notion. Nevertheless, this study shows that what is actually valued is the Accuracy criteria (excerpt 23), which is emphasized on writing instruction and general assessment. They claim that the principle of testing what is taught is not feasible. Therefore, they require that students produce texts in a level that they were not instructed. It is possible to infer from the analysis that the functions of writing-for-writing presented by Harmer (2007) are not dealt with properly in the teacher's guide scope.

| Discussion

Although the data set in this study was not extensive, it was gathered from different parts of the methods section and contrasted to the entire content of the textbook. Even though the data allowed us to identify the nature of language and writing instructions present in the textbook, it is not possible to predict how instructors will employ the textbook in English language classes. Nevertheless, it is common knowledge that textbooks tend to work as the syllabus of most courses in Brazil, and not as a support material. In this sense, their design is crucial to promote awareness on the importance of writing and self-expression.

As the analysis showed, although the authors made use of "key words" that point to a social view of language and writing, the textbook instructions pointed to a more traditional practice that prioritizes the language system. Language learning is translated into grammar and vocabulary mastery; writing is portrayed as a tool for knowledge display. The study revealed that writing was interpreted as writing-for-learning and writing-for-writing (HARMER, 2007) in the textbook. Most of the time, writing is described as a tool for assessment and mechanical grammar practice, that does not need instruction and is used for knowledge display. The writing skill as a vehicle for real communicational is rarely acknowledged. Whenever writing is recognized as a communicative tool, it is not instructed directly, as the focus shifts to writing skills that lean more to the text structural features than to its purpose. The authors do not

consider that language is an ideological and interactive instrument (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988; BAKHTIN, 2006). They disregard the influence that the social context exerts on language production and comprehension. Bakhtin (2006) describes language use as a way of acting in the world, and shifts the focus of reflection of language, thinking about the context prior to the language system. Communicating, thus, is closely related to the social context of production of the language (FARACO, 2005).

The instructions related to writing point to the product approach, which ought to be grammatically correct and error-free. The authors interpret writing instruction as sentences, paragraphs, topic sentences and written rhetorical devices”, without making it clear what they understand by the latter. They describe writing as a tool for language consolidation primarily, through the practice of language patterns and vocabulary. There is no clear concept of an audience other than the students’ peers. The authors do not promote awareness raising regarding the social function of the writing skill. The context in which the texts produced will circulate appears to be the classroom only.

This investigation contributes to the areas of Academic Literacy and Teachers’ Education, since it is important for literacy brokers to have an insight of the type of writing novice undergraduates may transfer to their academic writing. Instead of providing remedial classes in college level, professors may have the chance to develop preparatory courses based on the needs of the students, informed by this research. In the context of teachers’ education, investigations that analyze the writing instruction practices can provide input that supports new teachers in developing critical thinking regarding writing instruction, and aid in teaching techniques.

Based on the analysis of the demands to write in English for the job market and academia, the suggestion is that teachers, school boards, literacy brokers, policy makers and society as a whole think about English instruction in relation to the textbook choices. It is clear that there is a need to further think about English teaching in Brazil and promote classes that deal with all skills equally. Brazilians need to develop their written expression in English and improve their proficiency, as the country is currently under pressure for internationalization in all segments, which demands more than oral communication. This implies careful material selection and the production of good textbooks that support the learning process.

It is expected that writing instruction encompass grammar knowledge, syntax, semantics, discursive and stylistic patterns. However, this study suggests that writing instruction also includes the understanding of whom a person is writing to, what for, how this piece of writing aligns with its social historical context of production, what the level of formality is, and more importantly, how such text will affect society and the writer’s surroundings.

Neglecting the teaching of writing in English prevents Brazilians from taking part in global society in different dimensions, such as political, educational and professional, as well as on matters of personal interests. It impedes not only academic growth, but also economic advancement, as most opportunities such as job applications in international companies and college applications for graduate programs demand a good written performance.

References

BADGER, R.; WHITE, G. A process genre approach to teaching writing. **ELT journal**, v. 54, n. 2, p. 153-160, 2000.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem** (problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem). São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo HUCITEC, 2006.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**, v. 2, p. 77-101, 2006.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. São Paulo, 2014.

BRITISH COUNCIL. **English in Brazil**. An examination of policy, perceptions and influencing factors. 2015.

CAMARA, J. M. **Princípios de Linguística Geral**: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa. Padrão, Livraria Editora, 1977.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

EF.EDU. **EF English Proficiency Index - A Comprehensive Ranking Of Countries By English Skills**. [online]. 2019. Available at: <https://www.ef.com/ca/epi/downloads/>. Accessed on: 18 jun. 2020.

ELBOW, P. **Writing with power**. Oxford and New York: Oxford University Press, 1981.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópio**, Unisinos, v. 3, n. 3, p. 214-221, 2005.

FERREIRA, M. M. Approaches to L2 writing instruction. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). **Ensino da língua inglesa: contribuições da linguística aplicada**. Campo Grande: Unaes, 2007.

FERREIRA, M. M. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 50, n. 1, p. 75-95, 2011.

FLOWER, L.; HAYES, J. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, p. 365-387, 1981.

FOLSE, K. S. **The art of teaching speaking**: Research and pedagogy for the ESL/EFL classroom. Ann Arbor, MI: Michigan University Press, 2006.

GOODWIN, A. Lin. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching', **Teaching Education**, v. 21, n. 1, p. 19-32, 2010.

GRABE, W.; KAPLAN, R. B. **Theory and practice of writing**. Harlow, England: Longman, 1996.

HARMER, J. **How to teach English**: an introduction to the practice of language teaching. Addison-Wesley. London: Longman Limited, 1998.

HARMER, J. **How to teach English**: New Edition. 2nd edition London: Pearson Longman, 2007.

HYLAND, K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of second language writing**, v. 16, n. 3, p. 148-164, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning**. Boston: Massachusetts, 1999.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROLAND, M. C. Publish and perish. **EMBO reports**, v. 8, n. 5, p. 424-428, 2007.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Inglesa.** – São Paulo: SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria) 72p.: il.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa.** São Paulo: SME/ COPED, 2017.

SASLOW, J.; ASCHER, A. **Summit 1 – Teacher’s Edition.** 2. ed. Pearson Education ESL, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1969.

SOUZA, R. M. R. Q. de. **Professores de Inglês na Escola Pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos.** 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SWALES, J. **Research genres: Explorations and applications.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TILIO, R. C. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014.

TRIBBLE, C. **Writing.** Oxford: Oxford University Press, 1996.

WARSCHAUER, M. The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 34, p. 511-535, 2000.

WINGATE, U.; TRIBBLE, C. The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy. **Studies in Higher Education**, v. 37, n. 4, p. 481-495, 2012.

ZAMEL, V. Teaching composition in the ESL classroom: what we can learn from research in the teaching of English. **TESOL Quaterly**, v. 10, n. 1, p. 67-76, 1976.

ZAMEL, V. Writing: the process of discovering meaning. **TESOL Quaterly**, v. 16, n. 1, p. 67-76, 1982.

**A CONTRASTIVE STUDY OF DETERMINER
USAGE IN RESEARCH ARTICLE ABSTRACTS
IN BRAZILIAN PORTUGUESE AND ENGLISH**

José Belém de Oliveira Neto

Introduction

Research articles (RAs) are widely used by the scientific community to disclose their findings and to keep themselves abreast with advances in their research area. Today, publishing in English in well-ranked international journals has become a prerequisite for those attempting to advance their career at universities, to obtain funding, and to become visible within their research communities (SWALES, 1990; MENEGUINI; PACKER, 2007; SAMRAJ, 2016). The need to publish in English is a challenge faced by English as an Additional Language (EAL) writers. This challenge is especially serious for inexperienced writers in the health sciences, where the number of scientific publications in languages other than English has decreased drastically over the last years (MARTIN; PEREZ LEON, 2017). The RA is still considered the most relevant and prestigious source for continuous professional and academic development and knowledge dissemination (SALAGER-MEYER, 1990; TODD, 2017). The RA often includes a title, an abstract, and introduction, method, results, and discussion (IMRD) structure (SWALES, 1990). Consequently, due to the easy access to a variety of online journals and databases, the accompanying abstract plays a crucial role as a promotional and persuasive text to convince readers to read the entire paper given the large number of published RAs every year (SWALES, 1990; SWALES; FEAK, 2009; SAMRAJ, 2016).

Abstract writing is particularly challenging because it normally involves restrictions regarding the number of words (SWALES; FEAK, 2009) and requires precise and well-chosen high information content words. An abstract represents a time saving device, which serves as a preparation to read the text by providing keywords and key concepts that the content will evolve (SALAGER-MEYER, 1990), and its outcome also functions as a facilitator for the indexing process (BATHIA, 1993). Abstracts vary in terms of format: there may be traditional or unstructured abstracts, i.e., without subsections, and structured abstracts, which include named subsections (introduction, purpose, methods, results, conclusion). It is important to remark that journals' instructions to authors often provide what labels to use, and whether the abstract requires subsections or not (SWALES; FEAK, 2009). Students and researchers often turn to style manuals, how-to books, and guidelines to write their research. However, these materials frequently do not describe in fine detail the linguistic features of scientific genres (MARTIN, 2003).

According to Hyland and Jiang (2017), a considerable number of studies have underlined the significance of abstracts to support writers in promoting their research and readers by filtering the published literature from a number of disciplines, including medicine. Previous relevant studies that analyzed medical abstracts were conducted by Salager-Meyer (1990), Anderson and Maclean (1997). They were both genre-based studies that aimed to investigate

to what extent abstracts followed the moves⁵⁶ proposed by the research genre⁵⁷ and what the writers' preferences were.

RA abstracts have also been analyzed cross-culturally (i.e., based on country). Martin (2003) studied the variations in abstracts in English and Spanish. Pezzini (2003) analyzed rhetorical patterns, and preferences in tense and voice found in abstracts in English and Brazilian Portuguese of Linguistics and Translation studies. Freitas and Finatto (2015) analyzed lexical bundles in abstracts in health science, and Friginal and Mustafa (2017) investigated linguistic features of RA abstracts published in English and Iraqi.

Abstracts have also gone under cross-disciplinary investigation (i.e., based on disciplines) such as in the study by Melander, Swales and Frederickson (1997) that analyzed abstracts in English and Sweden from medicine, biology, and linguistics. Other studies that analyzed abstracts from different disciplines were conducted by Hyland (2000) who undertook an analysis of 800 abstracts to understand how writers used this text to situate themselves and their work in their research field.

However, according to Martin (2003), most studies conducted on abstract writing have focused on English-speaking background writers only, and the possible difference in writing conventions that may exist in other cultures have been ignored.

The present study

This study aims to contribute to the writing of abstracts by analyzing abstracts macro-structure and describe the frequency of article usage in 100 RA abstracts within the area of general medicine written in English and Brazilian Portuguese. This will be done by describing frequency of definite, indefinite, and zero article \emptyset in both languages using a Corpus Linguistics (CL) tool, AntConc (ANTHONY, 2019) for Macintosh OS X 10.6-10.12 (3.5.8) (Waseda University, Japan).

Exploring specific linguistic features in genre-specific and even specific parts of the RA, such as the abstract, is relevant due to the role that abstracts play as a screening device for editors during submission process, and because norms governing linguistics features in constrained context are difficult for L2 users to learn. In the field of second language acquisition, one area of studies that has been challenging for EAL writers is article usage (*the, a, an, and the Zero article \emptyset*) (MASTER, 1995; MCDOWELL; LIARDET, 2020). Articles are the most frequently

56 "A move was defined by Swales & Feak (2009, p. 5) as "a stretch of text that does a particular job. It is a functional, not grammatical term. A move can vary in length from a phrase to a paragraph."

57 "Genre [...] refers to a distinctive category of discourse of any type, spoken or written, with or without literary aspirations" (SWALES, 1990, p. 33).

used word in English (MASTER, 1987), and the second in Brazilian Portuguese (SARDINHA, 2004), and it is uncommon to find a sentence without at least one article (MASTER, 2013). Nevertheless, article usage seems to be one of the most neglected areas of grammar, since scholars do not agree what determines article usage, and teachers do not agree on what and how articles should be taught (MASTER, 1987; YOO, 2009).

The next sections will provide a brief overview of studies on article usage, describe types of articles (definite, indefinite, and zero articles \emptyset) in English and Brazilian Portuguese, show the methodology and procedures used to compare and analyze data obtained from corpora, and finally, present the findings from the analysis, a discussion, and a conclusion.

Brief overview on studies on article usage

Studies on article usage have focused on the instructions for L2 students of English (MASTER, 1986, 1990, 2013). These studies have approached the use of the article system in English by second language learners whose first language does and does not have articles (e.g., MASTER, 1987, 1990; GARCIA-MAYO; HAWKINS, 2009). Master (1987) analyzed article acquisition of the spoken English of three languages without the article system (Chinese, Japanese, and Russian), and two with the article system (Spanish and German). He collected informal interviews and noticed that the use of article system is influenced by users' first language; he also observed an overuse of zero articles \emptyset by L2 students. Later, Master (1990) conducted another study including summaries written by Southeast Asian graduate studies in L2 acquisition using the approach of error analysis. In that study, he found that most errors occurred in relation to the use of the zero article \emptyset instead of the definite article (*the*) particularly for the inability of students to recognize noun phrases unique to the discourse community of L2 acquisition. Other authors also used error analysis to describe the use of the article system in English compared with other languages such as Brazilian Portuguese (MACHADO FILHA, 1977), and Korean (SARKER; BAEK, 2017). Studies on the article usage have described the frequency of articles across genres (MASTER, 2013), and have presented a brief overview on corpus findings related to the definite article usage compared with popular EAL/EFL grammars' coverage of the definite article (YOO, 2009).

Although articles may not unduly affect understanding, special attention to the article system is relevant, particularly in composition, due to the negative effect on the reader as non-adherence to anglophone norms that may leave the impression that the writer has an inadequate control of the language (MASTER, 1995). This is especially important for EAL

writers who are expected to comply with language usage and conventions of highly competitive international scientific journals (FRIGINAL; MUSTAFA, 2017)⁵⁸.

It is important to point out that the majority of these studies on article usage has been conducted before the advent of CL and even recent studies (e.g., GARCIA-MAYO; HAWKINS, 2009; MASTER, 2013) did not adopt CL tools for their analyses. Basically, CL is defined “as the study of language based on examples of real-life language use” (MCENERY; WILSON, 1996, p. 1). Simply, a corpus is a collection of machine-readable authentic text that can be gathered and analyzed for specific purposes (CONNOR, 2016). Benefits of CL include the possibility of searching large amounts of texts, identifying salient linguistic patterns in texts, and comparing similar texts across languages (BAKER, 2012; CONNOR, 2016).

A recent study on the use of determiners adopting CL (YOO; SHIN, 2020) has employed frequency to describe patterns of expressions in L1 and L2 corpora. Frequency information is recognized as a useful empirical analysis to provide evidence on how speakers and writers use language, i.e., language patterns used in different languages (BIBER; CONRAD; LEECH, 2002). In addition, language learners often rely on frequency for different language tasks, such as collocation patterns (BIBER; REPPEN, 2002). Over the past 30 years, frequency information has provided a significant amount of data about patterns of language, and frequency has been also used to study specialized corpora (MASTER, 1995; BIBER; REPPEN, 2002) in academic prose across genres, and disciplines (YOO, 2009).

Definitive, indefinite, and zero articles Ø

Determiners are grammatical elements that come at or near the beginning of a noun phrase (MASTER, 2013). They indicate what is known by the reader or listeners either for being previously mentioned in spoken and written sentences or by previous experience (CUNHA, 2001). According to Master (2013) a noun cannot appear by itself and it must be preceded by a determiner. These elements are expected by the readers/listeners before noun phrases, being the noun itself the mandatory item. Considering that every noun needs a determiner, it is not surprising that determiners are the most frequently used word in English (MASTER, 2013).

Articles are part of grammatical determiners that include other elements such as possessive determiners (*your, his, her, its, etc.*), demonstrative determiners (*this, that, these, those*), and quantifying determiners (*all, some, any, no, etc.*) (BIBER; CONRAD; LEECH, 2002). The definite

⁵⁸ Although this study includes a bilingual corpus (English and Brazilian Portuguese), its goal is to highlight the article system issue for both students and teachers of EAP/EAL. Although native-English speakers also face challenges with the article system, this relevant issue will not be addressed in this study.

and indefinite articles (*the* and *a, an*) have the function of “signal[ing] definite and indefinite meaning” (BIBER; CONRAD; LEECH, 2002, p. 67). Articles are much less common in spoken than in writing (BIBER; CONRAD; LEECH, 2002). This difference is due to the fact that conversation uses more pronouns that normally do not require articles, and in written registers, particularly in academic writing (CONRAD; BIBER, 2009), nouns are more used, which require more articles (BIBER; CONRAD; LEECH, 2002).

Indefinite articles (*a, an*) are used only with singular countable nouns, “It narrows down the reference of the head noun to one indefinite member of the class” (BIBER; CONRAD; LEECH, 2002, p. 76), e.g., **a fraction** of a percent of patients. The definite article (*the*) goes with uncountable and countable nouns “to mark the noun as referring to something or someone assumed to be known to speaker and addressee (or writer and reader)” (BIBER; CONRAD; LEECH, 2002, p. 70), e.g., **the Department of Dermatology** at Mayo Clinic in Rochester or **the odds** of a good outcome.

The zero article \emptyset often describes non-specific or generic references. In addition, the zero article \emptyset marks “indefiniteness with uncountable nouns and plural countable nouns (BIBER, 2002, p. 68), e.g., *risk when discussing yoga as \emptyset exercise*. It is important to point out that the zero articles \emptyset also have “special uses [...] with singular countable nouns, where otherwise we expect the or a/an to occur” (BIBER; CONRAD; LEECH, 2002, p. 68), e.g., *increased risk of \emptyset cardiovascular events*.

Forms of articles in Portuguese are simple, definite (*a, o, as, os*) and indefinite (*um, uma, uns, umas*) (CUNHA, 2001) and combined, when the definite article is followed by a combination of prepositions *a, de, em* and *por* (e.g., *ao, do, no, pelo, à, da, na, pela, aos, dos, nos, pelos, às, das, nas, pelas*) and the indefinite article is followed by a combination of prepositions *em* and *de* (e.g., *numa, dum, numa, numa, nuns, duns, numas, dumas*) (CUNHA, 2001). Examples of definite and indefinite articles in Portuguese are *Quando comparado com **a pressão arterial** (definite), foi distribuído **um questionário** aos alunos (indefinite)*. In Portuguese, articles have similar functions as articles in English (definitiveness and indefiniteness) with exceptions that definite articles in Portuguese are linked to the gender of the word (feminine and masculine words), and they also go with proper names (CUNHA, 2001), e.g., ***A associação** (association, feminine word) do conhecimento com **o conteúdo** (content, masculine word) aplicado*. Portuguese does not classify the zero article \emptyset , but there are some norms concerning the omission of articles, e.g., when demonstrative pronouns, numerals, etc., are used (CUNHA, 2001). The classification of the article system in both languages is shown in table 1.

Table 1. Definitive and indefinite articles in English and Brazilian Portuguese

Language	Definitive	Indefinite
Brazilian Portuguese	<i>a, o, as, os</i>	<i>um, uma, uns, umas</i> , and Zero article \emptyset
English	The	a (n), and Zero article \emptyset

Source: Cunha (2001) e Master (2013)

Studies have reported that the majority of English as L1 writers prefer to use Zero article \emptyset preceding mass nouns and plural count nouns than EAL writers (YOO, 2008; MASTER, 2013; WRIGHT, 2014). This study describes frequency of definite, indefinite, and zero articles \emptyset in English and Brazilian Portuguese with the goal to contribute to the existing knowledge on frequency of occurrences of articles in medical research abstracts.

Methodology

This study is based on a small English-Portuguese parallel corpus that includes 100 abstracts randomly selected from two medical journals and published between 2018 and 2019. Brazilian Portuguese abstracts were selected from the Brazilian-based journal *einstein* (São Paulo), and English abstracts were collected from the US-based journal *Mayo Clinic Proceedings*. The total number of RA abstracts, number of words and types per each language, and corpus size are shown in Table 2.

Table 2. Corpus of RA abstracts in English published in different journals

Journal title	Number of abstracts	Tokens (words)	Types (forms)
<i>einstein</i> (São Paulo)	50	11,180 (223 words per abstract)	2,422
Mayo Clinic Proceedings	50	11,799 (235 words per abstract)	2,121
Total	100	22,979	4,543

Source: Data collected from Einstein (São Paulo) and Mayo Clinic Proceedings (2018/2019)

Criteria for journal selection followed the characteristics suggested by Nwogu (1997): representativity, reputation and accessibility. In terms of representativity journals selected are published by well-known and referral hospitals, one in Brazil (Hospital Israelita Albert Einstein) and the other in the United States of America (Mayo Clinic Proceedings). In terms of reputation, the two journals are peer-reviewed and indexed in MEDLINE/PubMed. The MEDLINE® database is one of the most comprehensive in biomedical literature. To be indexed in MEDLINE® database

a journal needs to comply with a number of requirements, such as an abstract in English for international journals, high quality content, international editorial board, and alignment with the interest of the audience of the database, among other factors (National Library of Medicine, 2017). In terms of accessibility, both journals are available on-line.

Procedures

Data analysis was carried out considering that abstracts follow the macrostructure of the article (Introduction, Methods, Results, Conclusion) (SWALES, 1990). A preliminary analysis was performed to check whether this structure was present in the RA abstracts from both journals. Subsequently, definite and indefinite articles from corpus in both languages were identified automatically and analyzed using the AntConc (ANTHONY, 2019) for Macintosh OS X 10.6-10.12 (3.5.8) (Waseda University, Japan). The analysis in the AntConc was carried out using the Word List tool, which is a tool that counts all the words in a corpus and order the most frequent ones in a list, and also the tool Concordance Plot that allows to observe the position where search results appear in the texts (ANTHONY, 2019).

After this identification, data were investigated using chi-squared tests (ALTAMAN, 1991) to describe absolute and relative frequencies, and associations between languages and article usage using the SPSS Statistics Software (IBM Corp, 2016). The level of significance considered was 5%. Because the zero articles \emptyset are not visible to the CL tool used and, therefore, not identified automatically, they were located manually using nouns selected from the 200 most frequent words from both corpora. The manual identification retrieved 83 nouns in English and 101 in Brazilian Portuguese. After that, concordance lines were examined manually in both corpora until a total of 100 articles (definite, indefinite, and zero article \emptyset) were identified from each language. This identification required the analysis of the first 121 concordances lines in English and the first 274 lines in Portuguese. All nouns positioned before other determiners such as demonstrative, possessive and quantifiers were excluded. The words indicating each subsection⁵⁹ of the abstracts were also excluded from the analysis.

Results

The results are presented in terms of macrostructure of abstracts, overall definite and indefinite articles usage in both corpora, distribution of definite and indefinite articles in medical abstracts, and the number of definite, indefinite, and zero articles \emptyset identified within a set of data of abstracts in both English and Brazilian Portuguese.

⁵⁹ In Life Science the majority of abstracts are structured, i.e., with named subsections (SWALES; FEAK, 2009).

Macrostructure of Abstracts

All abstracts in Brazilian Portuguese and English presented the typical structure of RAs to some extent. The journals did not include an introduction or background in abstracts, but subsections *objective, methods, results, and conclusion* (O + M + R + C) in both journal were quite similar. The only difference was that in the US-based journal the *methods* is referred to as “patients and methods”.

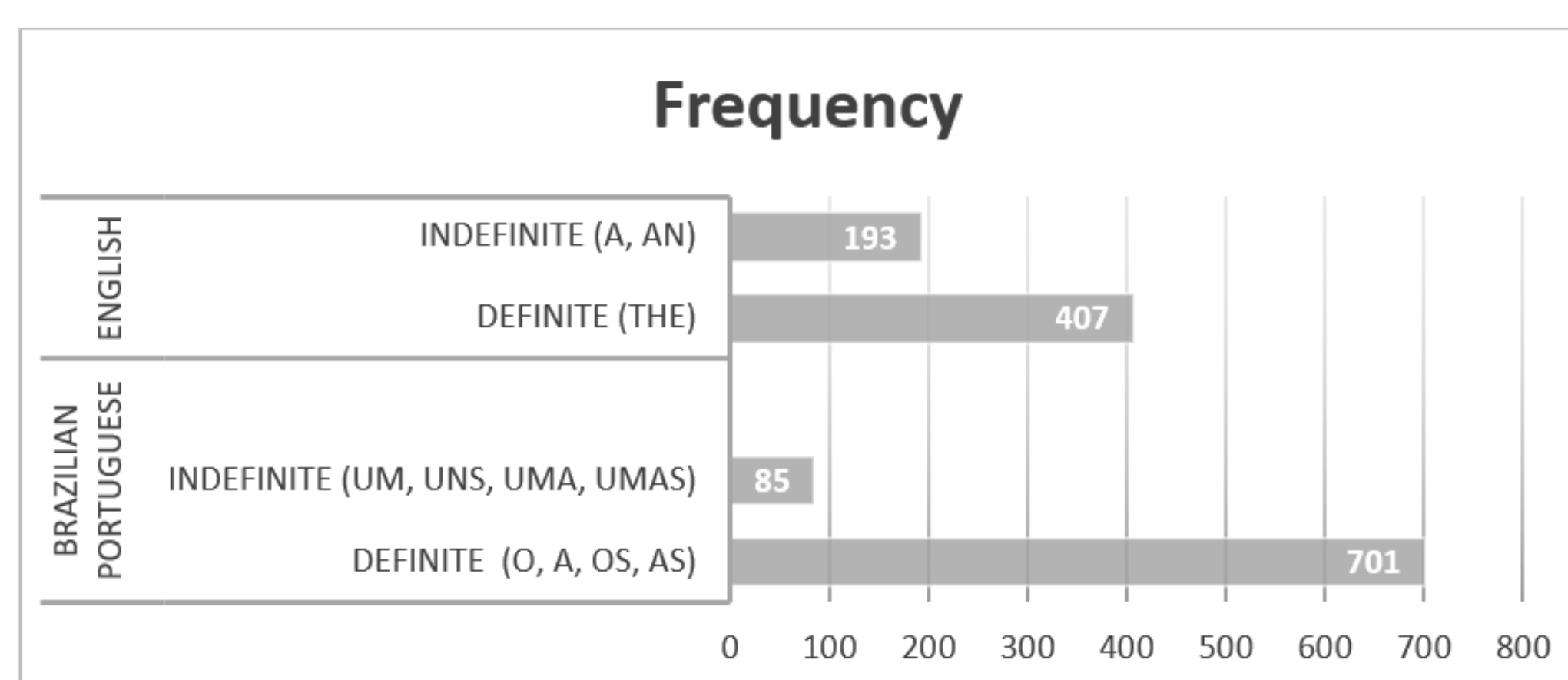
Although it seems simple, this difference in the structure can represent an extra challenge for those attempting to master abstract writing, and mainly for EAL writers, who, in addition to deal with the L2, they need to understand that different journals adopt different structures. Another difference was that only the Brazilian Portuguese journal included up to 5 keywords following the abstract. This is highly recommended specially in order to facilitate indexing process in databases. In addition, the inclusion of keywords is standard in many areas such as Immunology (MARTIN; PEREZ, 2017). The average length of abstracts was quite similar in both journals, for this reason length was not considered as a relevant factor to be reported due to the very similar macrostructure of abstracts from both languages.

Overall definite and indefinite article usage

Patterns of article usage were analyzed without considering the dependency between different determiners within the same text, i.e., in one abstract authors can use different articles, and the usage pattern can be related to other factors such as style. Those issues are not considered in the analyses below.

The overall frequency of the definite and indefinite article usage in abstracts in both languages is shown in Figure 1.

Figure 1. Frequency of definite and indefinite articles in abstracts in English and Brazilian Portuguese



Source: Data collected from Einstein (São Paulo) and Mayo Clinic Proceedings (2018/2019)

Figure 1 shows a variability of the article usage between the two languages, where Y axis is the definite and indefinite articles in both languages and X axis is the number of occurrences. A total of 1,386 determiners were present in the AntConc World List tool (ANTHONY, 2019) from the 100 abstracts (50 per language).

In Brazilian Portuguese 786 determiners were found. Of these, indefinite articles represented 10.8%, and definite articles 89.2%. However, in English, 600 determiners were observed. Indefinite articles represented 32.2% of the total, and definite 67.8%. There was evidence of an association between language and article usage ($p < 0,001$). English had a higher proportion of indefinite article usage (32.2%) than Brazilian Portuguese (10.8%) (Table 3).

Table 3. Frequency of definite and indefinite articles in abstracts in English and Brazilian Portuguese

Articles	Language		Total
	Brazilian Portuguese	English	
Definite	701 (89.2%)	407 (67.8%)	1,108 (79.9%)
Indefinite	85 (10.8%)	193 (32.2%)	278 (20.1%)
Total	786	600	1,386

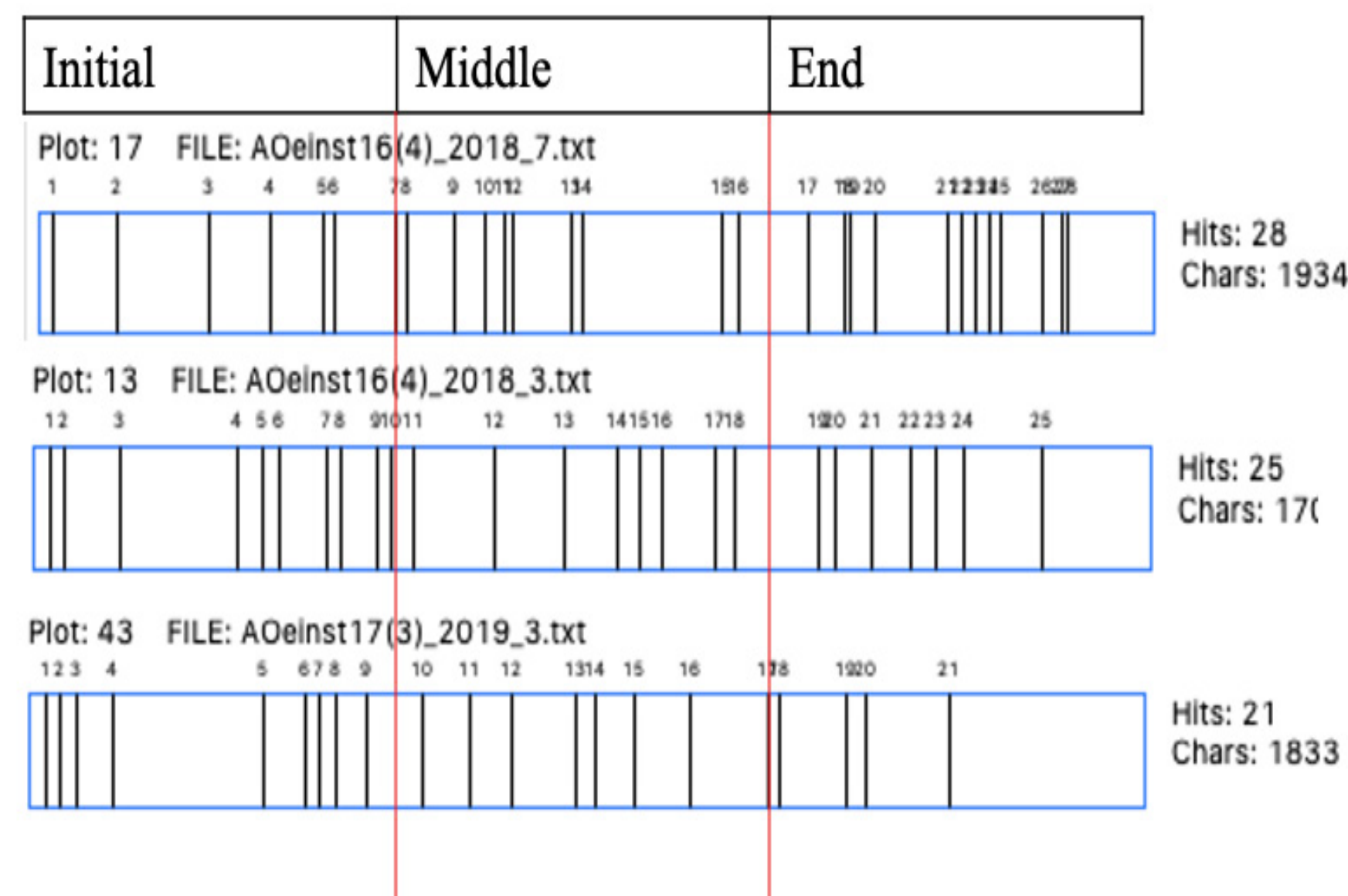
Chi-Square Test: $p\text{-value} < 0.001$

Source: Data collected from Einstein (São Paulo) and Mayo Clinic Proceedings (2018/2019)

Distribution of definite and indefinite articles in the medical abstracts

To analyze the distribution of definite and indefinite articles, all medical abstracts were considered. The results of the Concordance Plot tool were divided into the initial, the middle, and the end parts of the abstract to identify where articles appeared in the texts. This division was adopted given that corpus tools are limited in terms of showing rhetorical moves automatically (SWALES; FEAK, 2012). Figure 2 is an example of this division of three abstracts using the results that appeared in the AntConc Concordance Plot tool (ANTHONY, 2019).

Figure 2. Example of the result and division of findings from the AntConc concordance plot tool.



Source: Data collected from Einstein (São Paulo) and Mayo Clinic Proceedings (2018/2019)

An investigation was conducted to define the association between language and position where definite and indefinite articles appeared in the text. The analysis of definite articles revealed no evidence of this association ($p=0.465$), since the distribution of definite articles was similar in both English and Brazilian Portuguese medical abstracts (Table 4).

Table 4. Position of the definite article in English and Brazilian Portuguese

Position	Language		Total
	Brazilian Portuguese	English	
Initial	236 (33.7%)	123 (30.2%)	359 (32.4%)
Middle	252 (35.9%)	150 (36.9%)	402 (36.3%)
End	213 (30.4%)	134 (32.9%)	347 (31.3%)
Total	701	407	1108

Chi-Square Test: p -value=0.465

Source: Data collected from Einstein (São Paulo) and Mayo Clinic Proceedings (2018/2019)

Nevertheless, when indefinite articles were analyzed, an evidence of the association between language and text position was observed ($p=0.004$) with higher occurrence of the indefinite article usage in the end of English abstracts (33.2%) compared with Brazilian Portuguese (14.1%) (Table 5).

Table 5. Position of the indefinite article in English and Brazilian Portuguese

Position	Language		Total
	Brazilian Portuguese	English	
Initial	39 (45.9%)	64 (33.2%)	103 (37.1%)
Middle	34 (40.0%)	65 (33.7%)	99 (35.6%)
End	12 (14.1%)	64 (33.2%)	76 (27.3%)
Total	85	193	278

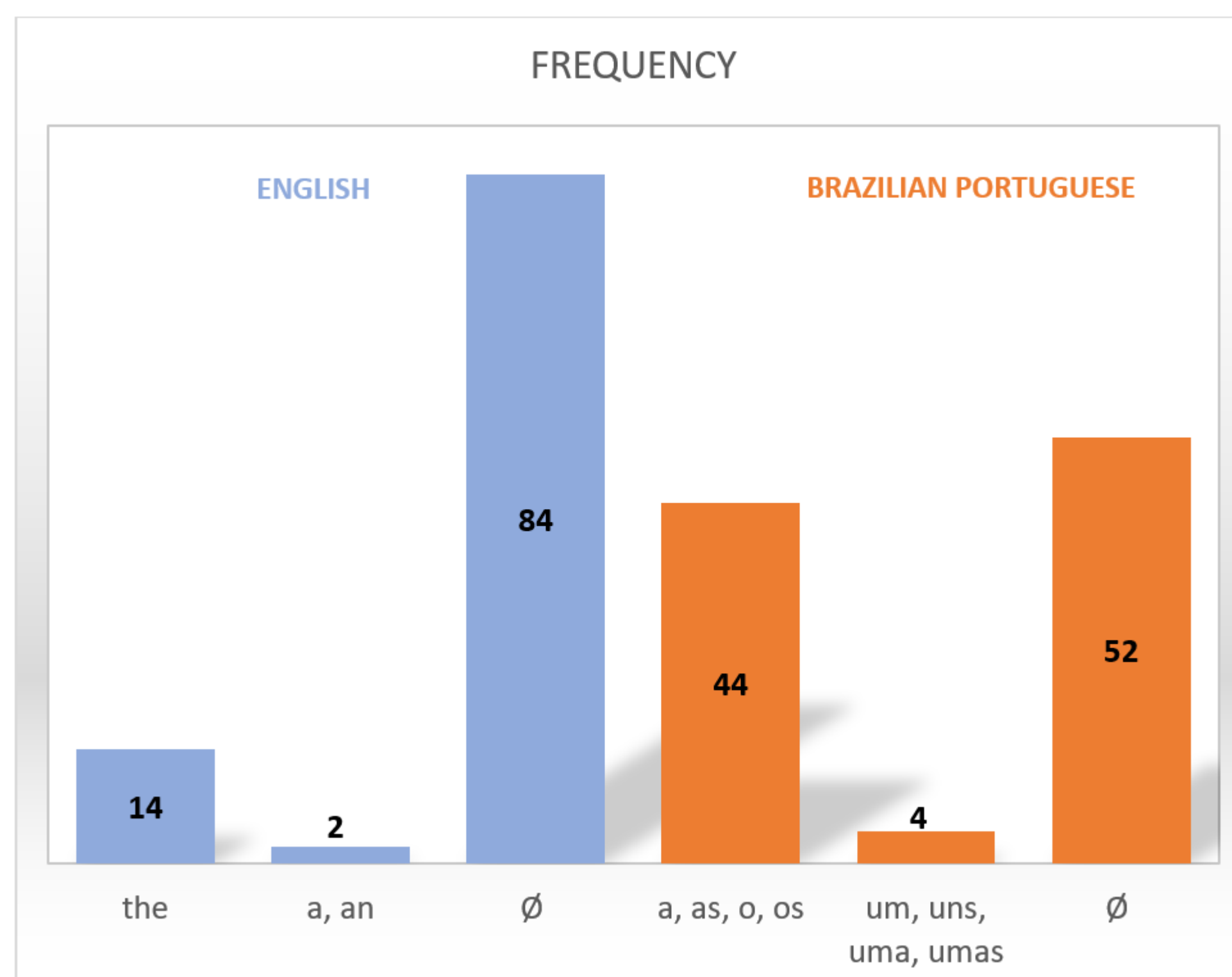
Chi-Square Test: p-value=0.004

Source: Data collected from Einstein (São Paulo) and Mayo Clinic Proceedings (2018/2019)

Overall determiner usage including the zero article \emptyset within a set of data

Concordance lines (definite, indefinite, and zero article \emptyset) were identified from each language. The number of concordance lines analyzed were more than double in Portuguese (274 in Portuguese and 121 in English). This difference was due to the high number of combined articles (followed by a preposition) in Portuguese, which were not considered in the analysis. The number of occurrences of articles from each language are shown in Figure 3.

Figure 3. Number of occurrences of definite, indefinite, and zero article \emptyset from both corpora within a set of data from corpora



Source: Data collected from Einstein (São Paulo) and Mayo Clinic Proceedings (2018/2019)

The zero article \emptyset accounted for the majority of determiners used in both corpora. The percentages were 84% (zero article \emptyset), 14% (definite article), and 2% (indefinite article) for English, and in Brazilian Portuguese abstracts, percentages were 52% (zero article \emptyset), 44% (definite article), and 4% (indefinite article). A higher number of zero article \emptyset was observed in English than in Brazilian Portuguese. The greater difference was observed in relation to the definite article usage in Brazilian Portuguese RA abstracts compared with English.

The lower frequency of indefinite article in English and in Brazilian Portuguese was not surprising. A study by Master (2013) reported that indefinite articles (a/an) play a less predictable and less important role in RAs in English. This seems also to be a similar behavior in RAs in Brazilian Portuguese. Perhaps the more frequent occurrence of definite articles in Portuguese is due to its possibility of being combined with nouns in a variety of situations, such as with countable and uncountable nouns, proper names, measurements and weights, superlatives, and serials (CUNHA, 2001).

Other studies including different fields (GOODMAN, 1987; SINCLAIR; KIRBY, 1990) have agreed that the definite article *the* was the most frequent word in English. In Portuguese, the definite articles *a* and *o* were the second and third most frequent words in a Brazilian Portuguese corpus named *Banco de Português* (with 120 million words in 2000), which also deals with different fields (SARDINHA, 2004). In this study the zero article \emptyset was the most frequent one in both languages; this may be attributed to the fact that the present investigation deals with the medical field. This study corroborates Master's finding (2003) on acquisition of zero and null articles \emptyset , and Master (2013) that studied article usage on RA from different disciplines, and also the results reported by Wright (2014) that compared how native-English speakers and Brazilian learners use determiners in academic writing in English.

| Discussion

This study aimed at describing the frequency of occurrence of article usage in medical abstracts published in English and Brazilian Portuguese in two different journals: one published in the USA and the other in Brazil. The comparative analysis to identify the macrostructure and frequency occurrence of article usage in abstracts revealed some lexico-grammatical features common to medical abstracts in both languages.

The variability in terms of the macrostructure of abstracts (O + M + R + C) was not surprising. Although, some journals in the field require background/introduction in abstracts (SWALES; FEAK, 2009; HYLAND, 2000), RA abstracts analyzed in this investigation did not include an background/introduction subsection. They started with the purpose or the objective of the

study. English abstracts lacked the keywords section, which may cause a problem for librarians and experts in documentation to index the research. In addition, the lack of keywords could be a concern for highly-specialized areas (BATHIA, 1993; FRIGINAL; MUSTAFA, 2017) and hinders citation, given the fact that “several million papers [...] are [...] published each year” (SWALES; FREAK, 2009, p. 1).

The higher frequency of zero articles \emptyset in English resonates with other studies' findings (MASTER, 1990, 2003, 2013; WRIGHT, 2014). A previous study published in 2013 reported that RAs in Life Science presented a higher article usage compared with other areas such as Physics and Chemistry, and also compared with non-scientific materials, such as novels (MASTER, 2013). Referring to the indefinite articles, their higher frequency in English in the end of abstracts compared with Brazilian Portuguese, may indicate that in English the conclusion section has a greater indefiniteness than in Brazilian Portuguese. Regarding the definite articles, their higher frequency in Portuguese may explain the challenge of Brazilian authors to use such articles in English; such high frequency may also be the reason for the overuse of zero articles \emptyset by Brazilian's writers (WRIGHT, 2014). Although there was a higher occurrence of definite articles in Brazilian Portuguese abstract than in English abstracts, this study showed that there was a similar distribution of those articles across the initial, middle, and end parts of the abstracts in both languages.

The results regarding article usage may contribute to the characterization and the writing of abstracts, which are considered as a part-genre (SWALES; FREAK, 2009). Such characterization based on percentages and frequency may be useful for English for Academic Purposes (EAP) instructors to develop materials to help writers master a number of linguistic features, and elucidate how writers can construct a relationship with readers through the writing of abstracts (HYLAND, 2004; YOO, 2009; MASTER, 2013, WRIGHT; 2014; SAMRAJ, 2016; FRIGINAL; MUSTAFA, 2017). In addition, understanding the norms that govern the use of frequently occurring textual features such as article usage is crucial for those aiming to publish (SAMRAJ, 2016).

This contrastive study may also contribute to the existing knowledge about the frequency of occurrence of articles in medical abstracts written in English and Brazilian Portuguese. The findings regarding the higher occurrence of zero article \emptyset in medical discourse compared with other fields may help EAP /EAL teachers to draw their students' attention to this aspect. The results regarding the similarities and differences related to the use of the definite and indefinite articles, whether in Portuguese or English, may be a useful information to overcome challenges in terms of lexico-grammatical features.

The teaching of writing skills by using different approaches such as genre analysis (SWALES, 1990) aligned with grammar, and by characterizing frequency of occurrence of syntactic

elements, within different genres, constitutes the first step to other studies that can be useful to help students and writers to develop rhetorical awareness.

This analysis focused on the characterization of frequency in a specialized small corpora in an attempt to follow other previous studies (YOO, 2008, 2009; MASTER, 2013; WRIGHT, 2014; YOO, 2020). It is important to mention that researchers on article usage (YOO, 2008, 2009; MASTER, 2013; WRIGHT, 2014; YOO, 2020) have reported results also including other determiners such as possessive articles, indefinite pronouns, adjectives, quantifiers, among others. However, this investigation focused on the description of the article system in medical abstracts, which may be considered limited. This study has the following limitations: a) the lacking of explanations about article usage and preferences in usage based on sentences that were found in the corpora in both English and Brazilian Portuguese, b) the challenges encountered related to the coding of nouns manually, and c) the need of identifying and counting the frequency of each zero article \emptyset given the constraint on the CL tool to identify nouns phrases automatically.

Although the use of CL tools to investigate and analyze grammatical and discourse features are limited for automatic analysis (e.g., to identify “invisible” linguistic features, such as the zero article \emptyset), such tools “will become increasingly part of [the] tool kit” (GENTIL, 2016, p. 122) of researchers in EAP and EAL, particularly, those dealing with intercultural education. It is important to point out that the original appeal of CL tools is to accelerate the corpus-assisted discourse analysis, including lexico-grammatical features. However, cross-linguistic studies still require a great amount of human intervention (GENTIL, 2016). Limitations of computational tools may be solved by using an automatic parsing, i.e., automatic tagging/coding of words or text segments. Nevertheless, an automatic parsing was not employed in this investigation.

Future studies can explore other types of determiners by contrasting English and Brazilian Portuguese in a variety of genres or part-genres such as RA abstracts, and also across disciplines in order to contribute to academic writing instruction. In addition, this study could be expanded by further analysis of the concordance lines generated by the parallel corpus to explain preferences and patterns in the selected abstracts, since this study adopted a more descriptive approach rather than an explanatory one.

| Acknowledgements

I am grateful to Prof. Marília Mendes Ferreira and Prof. John Blair Corbett for invaluable comments and suggestions that helped to shape this chapter. I also thank Daniela Cleusa de Jesus Carvalho and Malynia Ono Leal for useful suggestions on this chapter, and Sandra

Regina Malagutti, statistician at Teaching and Research Institute at Hospital Israelita Albert Einstein, for all the statistical analyses.

| References

ALTAMAN, D. G. **Practical statistics for medical research**. London: CRC press, 1991.

ANDERSON, K.; MACLEAN, J. A genre analysis study of 80 medical abstracts. **Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics**, v. 8, p. 1-23, 1997.

ANTHONY, L. **AntConc** (Version 3.5.8). Tokyo: Waseda University: Computer Software p. 2019.

BAKER, P. Acceptable bias? Using corpus linguistics methods with critical discourse analysis. **Critical Discourse Studies**, v. 9, n. 3, p. 247-256, 2012.

BATHIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Taylor & Francis, 1993. p. 453

BIBER, D.; CONRAD, S.; LEECH, L. **Longman Grammar of Spoken and Written English**. Harlow: Pearson Education Limited, 2002.

BIBER, D.; REPPEN; R. What does frequency have to do with grammar teaching? **Studies in Second Language Acquisition**, v. 24, n. 2, p. 199-208, 2002.

BLÜHDORN, H.; SIMOES, L.; SCHMALTZ, M. Sintagmas nominais contáveis e não-contáveis no alemão e no português brasileiro. *In*: BATTAGLIA, M. H.; NOMURA M. (org.). **Estudos lingüísticos contrastivos em alemão e português**. São Paulo: Annablume, 2008. p. 41-82.

CONNOR, U. Corpus linguistics in Intercultural Rhetoric. *In*: CONNOR, U. **Critical and corpus-based approaches to intercultural rhetoric**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2016. p. 8-21.

CONRAD, S.; BIBER, D. **Real grammar: a corpus-based approach to English**. Harlow: Pearson Education Limited, 2009.

CUNHA, C. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAYRELL, C. *et al.* Rhetorical move detection in English abstracts: Multi-label sentence classifiers and their annotated corpora C3 – Proceedings of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC 2012. *In*: Proceedings of the **8th International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC 2012, 2012, European Language Resources Association (ELRA)**. p. 1604-1609.

FREITA, A. L. P.; FINATTO, M. J. B. Desenvolvimento da proficiência escrita em inglês especializado: um estudo de *corpus* de *abstracts* em Ciências da saúde. **Revista Entrelinhas**, v. 9, n. 2, p. 234-266, 2015.

FRIGINAL, E.; MUSTAFA, S. S. A comparison of U.S.-based and Iraqi English research article abstracts using corpora. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 25, p. 45-57, 2017.

GARCIA-MAYO, M. P. G; HAWKINS, R. **Second language acquisition of articles**: empirical findings and theoretical implications. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009.

GENOVES JR., L. *et al.* A two-tiered approach to detecting English article usage: an application in scientific paper writing tools. **Recent Advances in Natural Language Processing - RANLP**, Borovets, 2007.

GENTIL, G. Bilingual Corpus-Assisted Discourse Analysis: promises, challenges, and ways forward. *In*: BELCHER, D.; NELSON, G. (ed.). **Critical and corpus-based approaches to intercultural rhetoric**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2016. p. 97-125.

GOODMAN, K. S. Determiners in reading: miscues on a few little words. **Language and Education**, v. 1, n. 1, p. 33-57, 1987.

GREENLAND, S. *et al.* Statistical tests, P values, confidence intervals, and power: a guide to misinterpretations. **European Journal of Epidemiology**, v. 31, n. 4, p. 337-350, 2016. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10654-016-0149-3>. Access in: 21 set. 2020.

HYLAND, K. **Disciplinary Discourses**: Social Interaction in Academic Writing. London: Longman, 2000.

HYLAND, K. **Genre and Second Language Writing**. University of Michigan Press, 2004.

HYLAND, K.; JIANG, F. Is academic writing becoming more informal? **English for Specific Purposes**, v. 45, p. 40-51, 2017.

HYLAND, K.; SALAGER-MEYER, F. Scientific writing. **Annual Review of Information Science and Technology**, v. 42, n. 1, p. 297-338, 2008. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/aris.2008.1440420114>. Access in: 21 set. 2020.

IBM Corp. **IBM SPSS Statistics** for Windows. Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp, 2016

KANOKSILAPATHAM, B. Rhetorical moves in biochemistry research articles. *In*: BIBER, D.; CONNOR, U. *et al.* (ed.). **Discourse on the move**: using corpus analysis to describe discourse structure. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007. p. 73-119.

MACHADO FILHA, M. C. **A study in contrastive analysis and error analysis:** article usage in English and Portuguese. 1977. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Estrangeiras) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1977.

MARTIN, P.; PEREZ LEON, K. I. Disseminating research internationally: intra-subdisciplinary rhetorical structure variation in immunity and allergy research articles. *In*: GARGILL, M.; BURGESS, S. (ed.). **Publishing Research in English as an Additional Language**. Australia: University of Adelaide Press, 2017.

MARTIN, P. M. A genre analysis of English and Spanish research paper abstracts in experimental social sciences. **English for Specific Purposes**, v. 22, p. 25-43, 2003.

MASTER, P. A contrastive study of determiner usage in EST research articles. **International Journal of Language Studies**, v. 7, n. 1, p. 33-58, 2013.

MASTER, P. **A cross-linguistic interlanguage analysis of the acquisition of English article system**. 1987. Unpublished doctoral dissertation – University of California, Los Angeles, 1987.

MASTER, P. Acquisition of the Zero and Null Articles in English. **Issues in Applied Linguistics**, v. 14, n. 1, p. 3-20, 2003.

MASTER, P. Consciousness raising and article pedagogy. *In*: BELCHER, D.; BRAINE, G. **Academic writing in a second language:** essays on research and pedagogy, Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1995. p. 183-204.

MASTER, P. Teaching the English article as a binary system. **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 3, p. 461-478, 1990.

MASTER, PETER. 1986. **Measuring the Effect of Systematic Instruction in the English Article System**. Los Angeles, California: University of California (Unpublished Paper).

MCDOWELL, L.; LIARDET, C. Towards specialized language support: An elaborated framework for Error Analysis. **English for Specific Purposes**, v. 57, p. 16-28, 2020.

MCENERY, T.; WILSON, A. **Corpus linguistics:** an introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

MELANDER, B. J. M.; SWALES, J. M.; FREDERICKSON, K. Journal abstracts from the academic fields in the United States and Sweden: National and disciplinary proclivities. *In*: DUSZAK, A. (ed.). **Cultures and styles of academic discourse**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997. p. 251-272.

MENEGUINI, R.; PACKER, A. L. Is there science beyond English? Initiatives to increase the quality and visibility of non-English publications might help to break down language barriers in scientific communications. **Embo Rep**, v. 8, n. 2, p. 4, 2007.

NATIONAL LIBRARY OF MEDICINE. **Fact Sheet MEDLINE® Journal Selection**. Disponível em: <https://www.nlm.nih.gov/lstrc/jsel.html>. Acesso em: 18 set. 2020.

PEZZINI, O. I. Genre analysis and translation – An investigation of abstracts of research articles in two languages. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 12, p. 75-108, jan. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6201>. DOI: <https://doi.org/10.5007/%x>. Acesso em: 27 jun. 2020.

SALAGER-MEYER, F. Discoursal flaws in medical English abstracts: a genre analysis per research- and text-type. **Text**, v. 10, n. 4, p. 365-384, 1990.

SAMRAJ, B. Research articles. *In*: HYLAND, K.; SHAW, P. (ed.). **The routledge handbook of english for academic purposes**. London: Routledge, 2016.

SARDINHA, T. B. **Linguística de corpus**. Barueri: Manole, 2004.

SARKER, B. J.; BAEK, S. Revisiting fluctuations in L2 article choice in L1-Korean L2-English learners. **J Psycholinguist Res**, v. 46, p. 367-393, 2017.

SINCLAIR, J. M.; KIRBY, D. M. Progress in English computational lexicography. **World Englishes**, v. 9, n. 1, p. 21-36, 1990.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Abstracts and the Writing of Abstracts**. University of Michigan Press, 2009. v. 2.

TODD, R. W. Response to editorial – The death of the editorial. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 25, p. 84-85, 2017.

WRIGHT, V. C. O. **Os sintagmas nominais do inglês**: um estudo comparativo de corpus entre o uso de determinantes na produção escrita de falantes nativos do inglês e aprendizes brasileiros. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

YOO, I. W. A corpus analysis of (the) last/next + temporal nouns. **Journal of English Linguistic**, v. 36, n. 1, p. 39-61, 2008.

YOO, I. W. The English definite article: What ESL/EFL grammars say and what corpus findings show. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 8, n. 4, p. 267-278, 2009.

YOO, I. W.; SHIN, Y. K. Determining use in English quantificational expressions: a corpus-based study. **TESOL quarterly**, v. 54, n. 1, p. 90-117, 2020.

BRAZILIAN RESEARCHERS AND PERCEIVED NEEDS ON ACADEMIC WRITING

Malyina Ono Leal

Introduction

A sharp increase in the demand for research article publication in well-ranked journals has been felt worldwide for the past 30 years by researchers in most fields of study (LILLIS; CURRY, 2010; PEREZ-LLANTADA, 2012; CARGILL; BURGESS, 2017; CURRY; LILLIS 2019). The fact that such journals are almost exclusively in English and demand articles be written with particular rhetorical features has placed an additional burden on researchers who use English as an additional language (LA MADELEINE, 2007; FERGUSON; PEREZ-LLANTADA; PLO, 2011; BADENHORST; XU, 2016) or come from diverse cultural backgrounds and epistemologies (CANAGARAJAH, 2002; YOUSOUBOVA, 2011; NEGRETTI, 2014).

Brazilian research output has increased considerably; having risen from the 15th position in the number of published papers in the Web of Science in 2011 to the 13th in 2016 (CLARIVATE ANALYTICS, 2018). However, they are cited less often than the world average (CLARIVATE ANALYTICS, 2018). Although low citation rate may be related to the actual limited relevance of the Brazilian knowledge production in the international context, it may also stem from the lack of the researchers' ability to effectively emphasize the importance of their work (FERREIRA, 2015; LAPLACA; LINDGREEN; VANHAMME, 2018). Consequently, the socialization into writing research articles with the appropriate rhetorical resources may be the key to conveying the relevance of one's research, which in turn, may be auxiliary in changing fellow researchers' perception of their scientific production.

The additional burden of using English for publication appears to have a significant impact on Brazilian researchers' production. A study by Vasconcelos, Sorenson and Leta (2008, 2009) found a correlation between the self-stated level of proficiency in L2 from the Lattes database and Brazilian researchers' output of articles in international journals. Their findings indicate that low language proficiency is closely linked to little publication in English. Their research did not, however, explore the process of producing research articles or authors' ability to emphasize the importance of their work.

Although quantitative studies on Brazilian research output abound (VASCONCELOS; SORENSON; LETA, 2008; MUGNAINI; DIGIAMPIETRI; MENA-CHALCO, 2014; PACKER, 2014; CLARIVATE ANALYTICS, 2018), there are far fewer qualitative studies (FERREIRA, 2015; MARTINEZ; GRAF, 2016), which seek the understanding of how researchers develop their EAP writing skills and rhetorical resources.

Hence, research on EAP writing instruction deserves further attention, especially because of the growing need for researchers to publish in English-medium journals. To fill this gap, this paper investigates how academic writing instruction influences the writing and publication of RAs in English.

| Methodology

The data for this study were collected among researchers who have had the experience of writing research articles in English and have them published in international journals in their field.

An online questionnaire was sent to 80 researchers, requesting their participation. 55 responses were obtained from researchers in the fields of hard sciences, applied social sciences and agricultural sciences, most of whom (50) reported being employed in the public sector, either at universities or research institutions.

Multiple choice and Likert scale questions were used for their simplicity. A minimal number of open-ended questions was used, aiming at obtaining additional information.

The questions in the survey aimed at gathering information on the EAP (English for Academic Purposes) writing instruction received by researchers and its connection with their writing and publication activity.

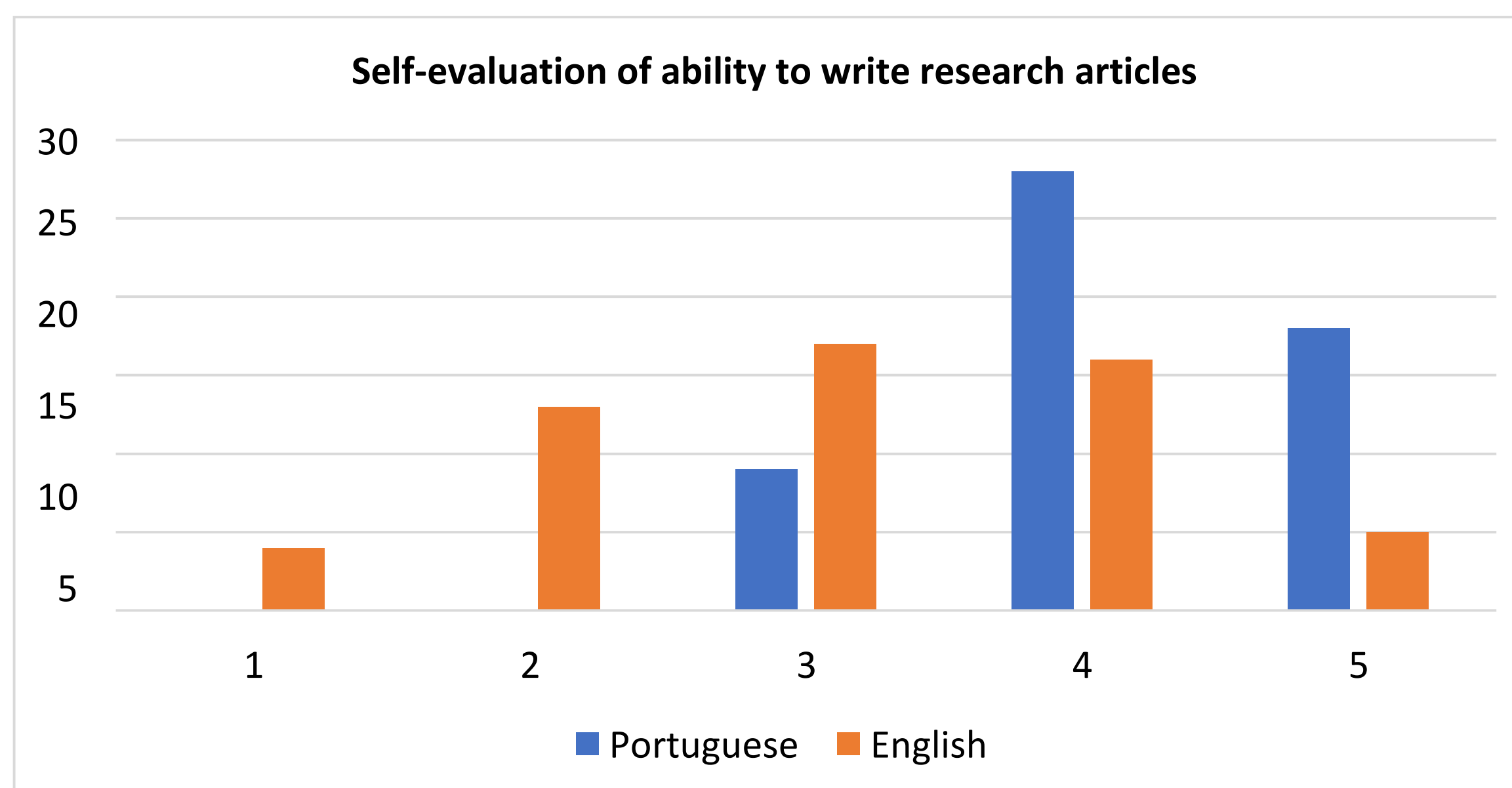
Four semi-structured interviews were conducted with volunteers from the participants in the survey, with a view to exploring individual researchers' opinions, attitudes and experiences in writing and publishing research articles. They were audio-recorded and transcribed, and analytically coded (COPE, 2010).

| Results

a) Questionnaire Survey

In response to the question a) *“How do you evaluate your ability to write academic articles in Portuguese?”* all participants evaluated their skills between 3 and 5 (reasonable to very good), in a scale from 1 to 5. The largest group (28) rated themselves as “good” – grade 4, followed by 18 who graded themselves as “very good” – grade 5, and only 9 participants' self-evaluation was “reasonable” – grade 3. This evaluation shows participants' general confidence in their ability to write articles in their native language. The fact that most did not rate their ability as “very good” also shows their awareness that writing research articles is demanding and this ability does not depend exclusively on one's level of language proficiency.

Figure 1. Participants' comparative self-evaluation of their ability to write RAs in L1 and L2



Source: Survey data

In response to the question b) *“How do you evaluate your ability to write academic articles in English?”*, participants' assessment of their academic writing skills in English was far lower. Figure 1 illustrates the comparison of participants' self-assessed abilities to produce research articles in L1 and L2. Fewer of them showed the same confidence writing in L2 as in L1. The largest group (17) rated themselves as “reasonable” – grade 3, the second largest group (16) considered themselves “good” – grade 4, while very few (5) graded themselves as “very good” – grade 5. Even though none of the participants had graded their writing skills negatively – grades 1 and 2 - in Portuguese, 17 did so regarding their ability to write research articles in English.

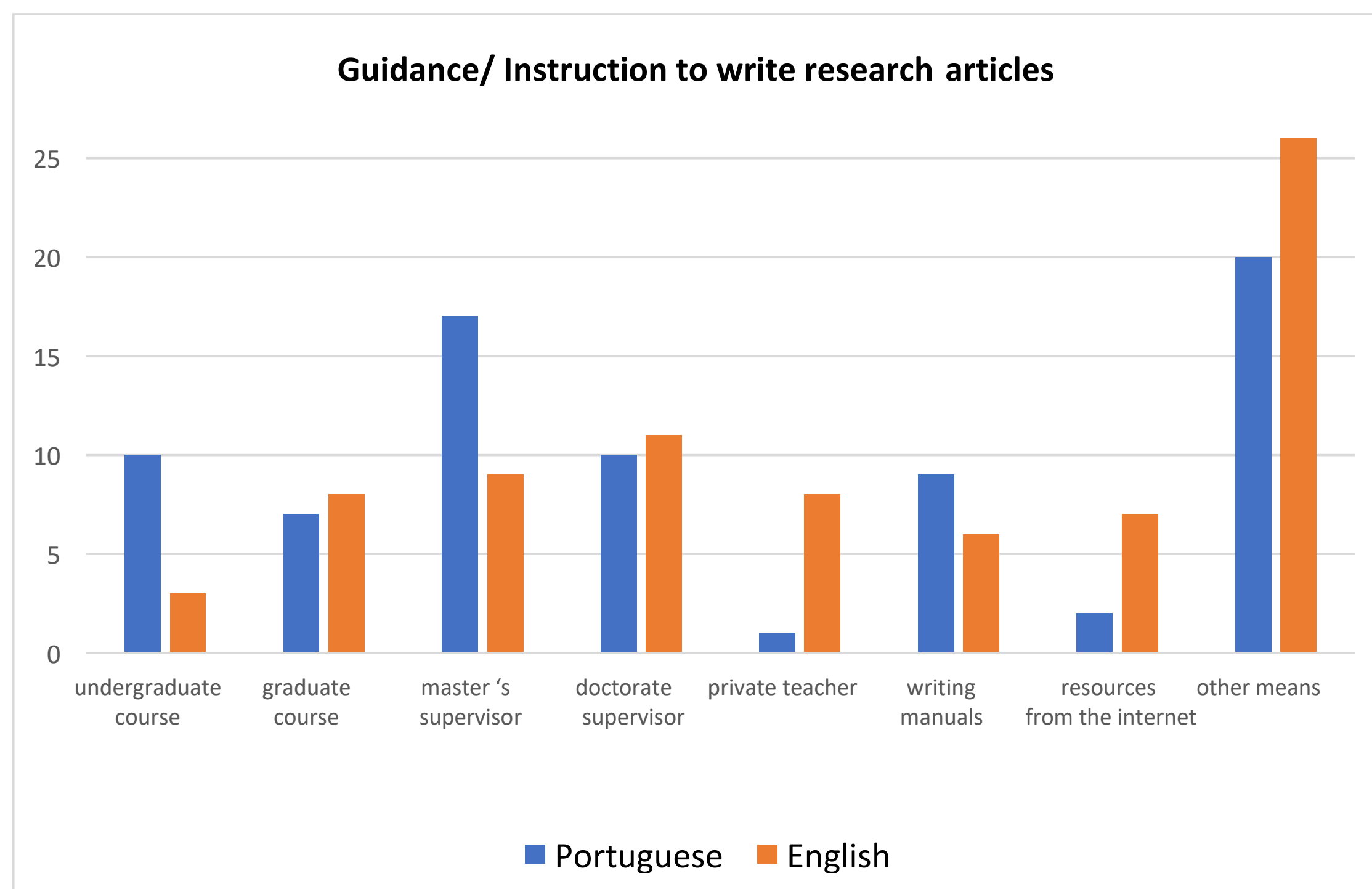
When individually analyzed, only 18 participants rated their abilities in L1 and L2 at the same level; 4 as “very good”, 8 as “good” and 4 as “reasonable” for both languages. The majority (37) assessed their ability to produce an article in L2 lower than in L1 by at least one level, indicating that the use of L2 is an obstacle in the process of their article writing.

This lower assessment might be a way of expressing the participants' lack of confidence either in their general English language proficiency or in their writing skills in L2, or possibly a combination of both. According to the literature (LILLIS; CURRY, 2010; PEREZ-LLANTADA; PLO; FERGUSON, 2011; MARTIN *et al.*, 2014) many EAL (English as an additional language) writers are less than confident and face difficulties when producing research articles in English, often requiring extensive revision work and the assistance of literacy brokers.

Concerning academic writing instruction to produce research articles – questions c) *“Did you receive guidance to develop your academic writing in Portuguese? If so, how?”* and d) *“How did*

you learn to write academic articles in English for international publication?" very few participants reported the existence of an institutionally organized effort at the university, both in L1 and L2.

Figure 2. Guidance/ instruction received by participants to write RAs in L1 and L2



Source: Survey data

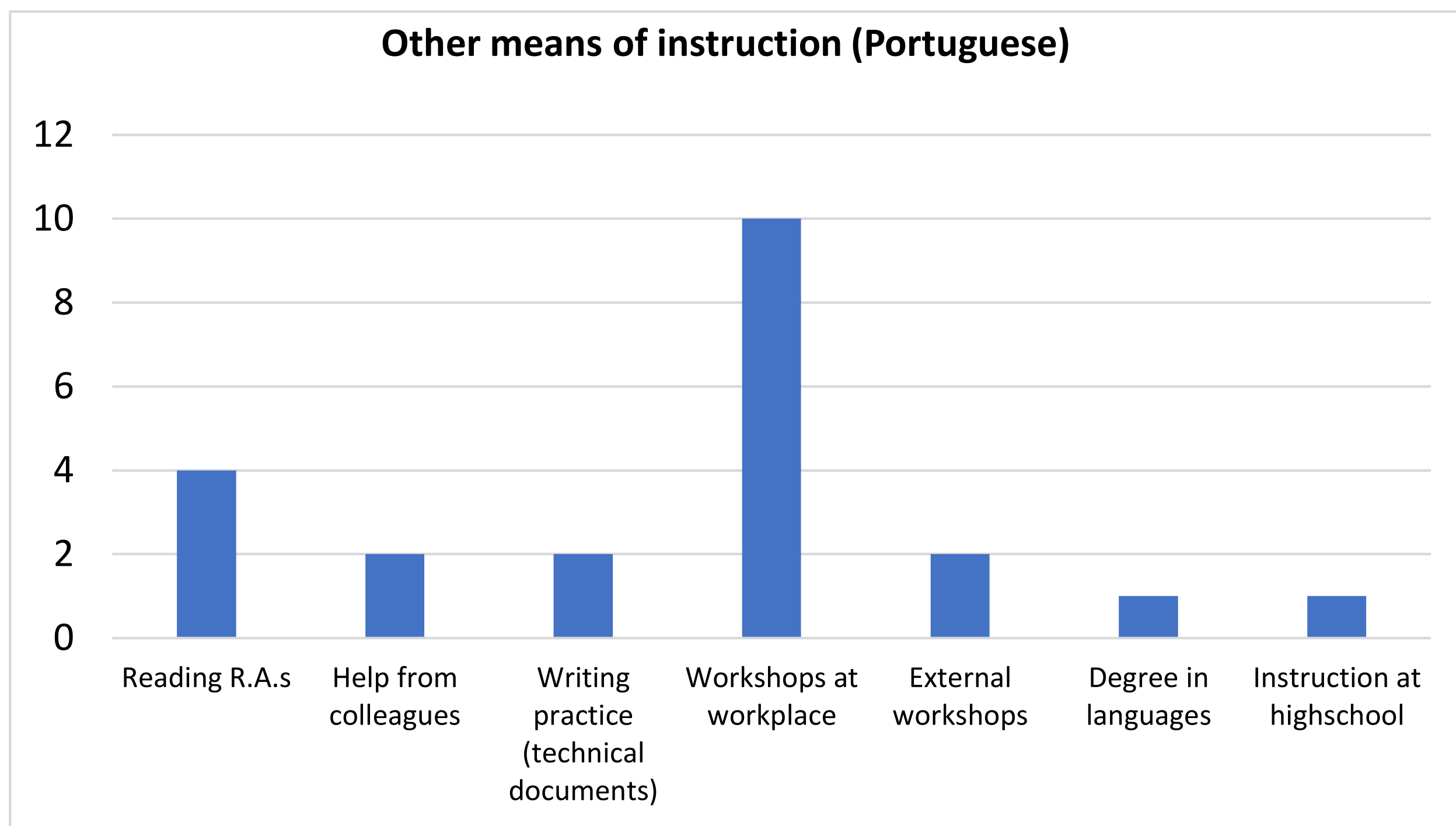
Courses which taught how to write research articles in Portuguese reached only 10 participants at undergraduate level and 7 at graduate level. Graduate programme supervisors were attributed a key role in academic writing instruction, with 17 participants having received guidance from their master's programme supervisors, and 10 from their doctorate programme supervisors.

Such writing courses in English were reported by a smaller number, 3 at undergraduate level and 8 at graduate level. Graduate programme supervisors also play an important role in instruction in L2, 9 and 11 participants having received guidance from master's and doctorate programme supervisors, respectively.

These results converge with Martinez and Graf (2016)'s study which reveals that graduate programme supervisors at a Brazilian public university are of paramount importance in EAP writing instruction.

By contrast, a large number of participants indicated other means of instruction when learning to write research articles both in L1 and L2, most of which are independent from the university: private teachers, writing manuals, resources from the internet, other means (figure 2). In Portuguese, the most common means of instruction reported were workshops at the workplace (10) and writing manuals (9), followed by research article reading (4), help from colleagues, writing practice and workshops offered out of the workplace (2 each) (figure 3).

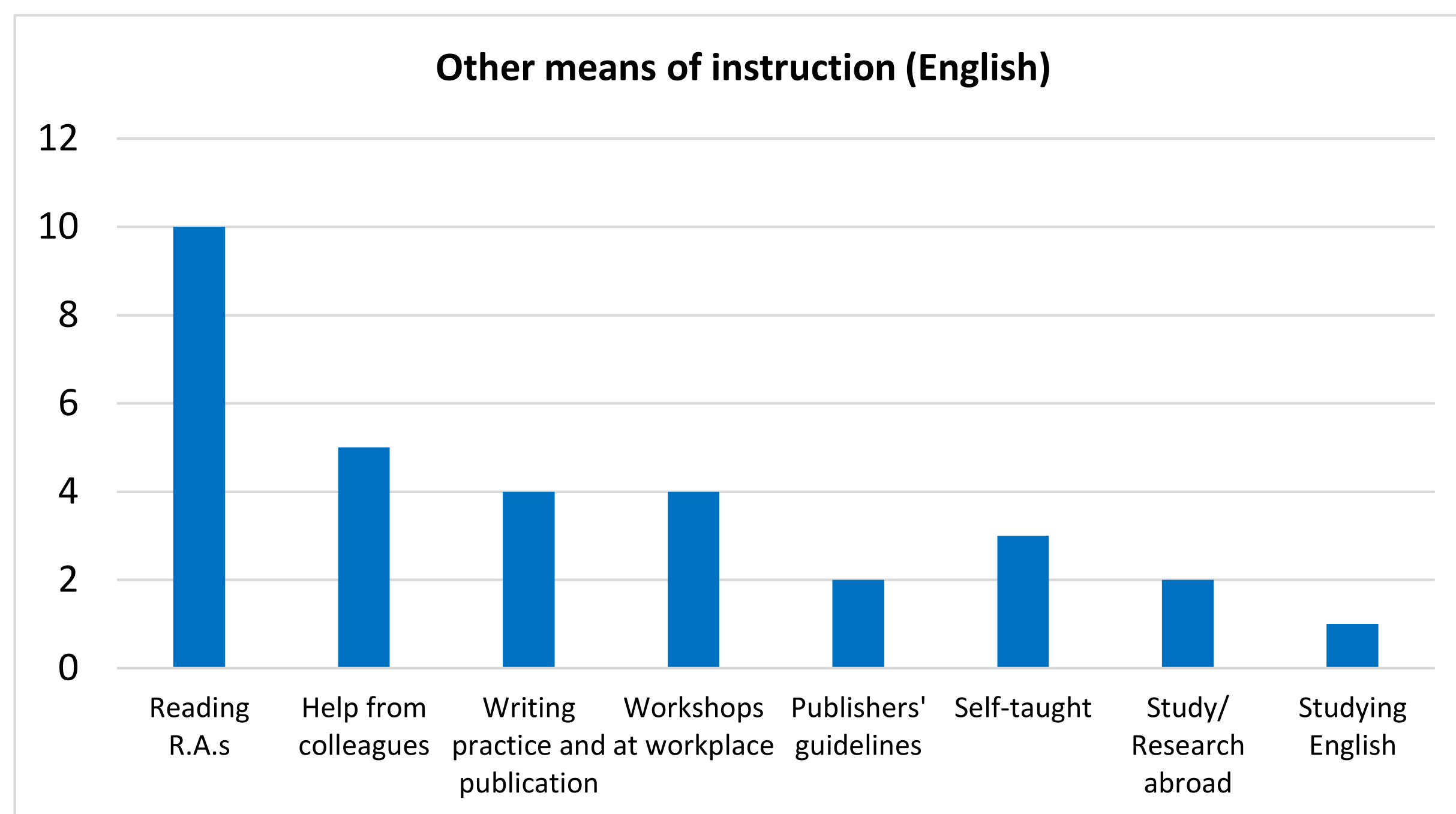
Figure 3. Other means of instruction to write RAs in L1



Source: Survey data

Concerning English, participants reported reading research articles (10), private instruction (8), resources from the internet (7), writing manuals (6), help from colleagues (5), writing practice and workshops at the workplace (4 each) as the most significant means of instruction. (figures 2 and 4).

Figure 4. Other means of instruction to write RAs in L2



Source: Survey data

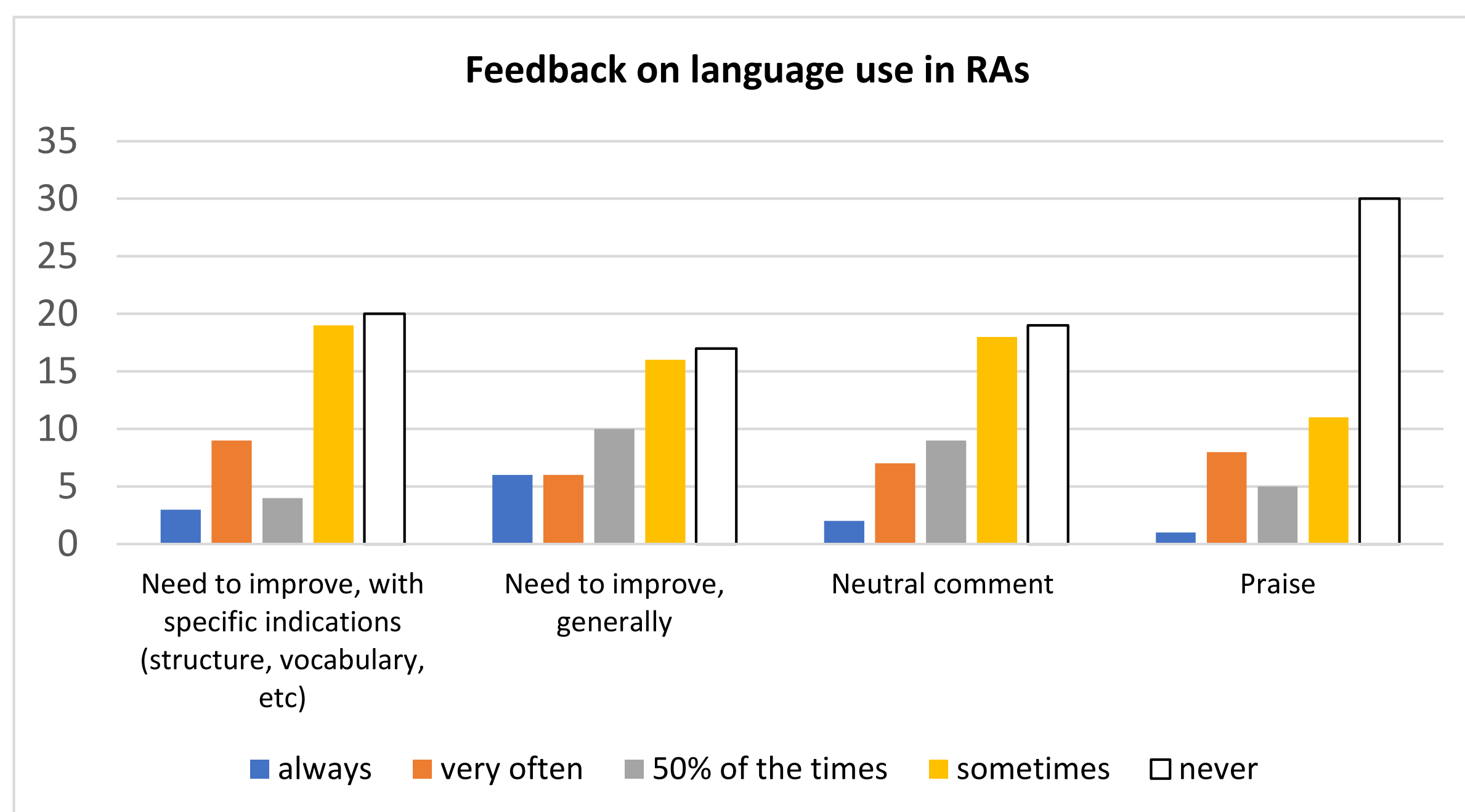
Similarly to the available academic writing instruction in L1, the opportunities for developing writing upon feedback in L2 are scarce. Article writers seem to rely mostly on receiving

information and suggestions, rather than on an interactive process. The usefulness of the information obtained from reading research articles in English will depend on the researcher/writer's rhetorical consciousness (SWALES, 1990; HYLAND, 2008) to improve his/her writing. Even though resources from the internet, writing manuals and workshops may provide useful guidelines, not all writers might have the ability to learn from and apply them effectively, especially if reliable feedback is unavailable.

While private instruction may provide very good feedback and promote the improvement of writing skills, its effectiveness may also vary widely, depending on the background of the instructor. A qualified EAP instructor, especially with the required discipline-specific knowledge can certainly provide better services than a general EFL (English as a Foreign Language) teacher, although that professional is unlikely to be easily found or affordable to most researchers.

In response to question e) *“What type of comment have you received about the language (English) of the articles you have written?”*, participants reported how often they received positive, neutral or negative feedback (in general or specific features) from peer reviewers and editors for the use of English in their submitted articles (figure 5). Positive feedback was very rare, as 30 participants reported never having been praised. Criticism of language use was more common; however, even though there was far more noticeable absence of comments than any type of feedback. General indication that language use needed to improve was received by 22 participants, while specific indication of necessary improvement was received by 17 of them from 50 to 100% of the times.

Figure 5. Feedback received on language use (English)

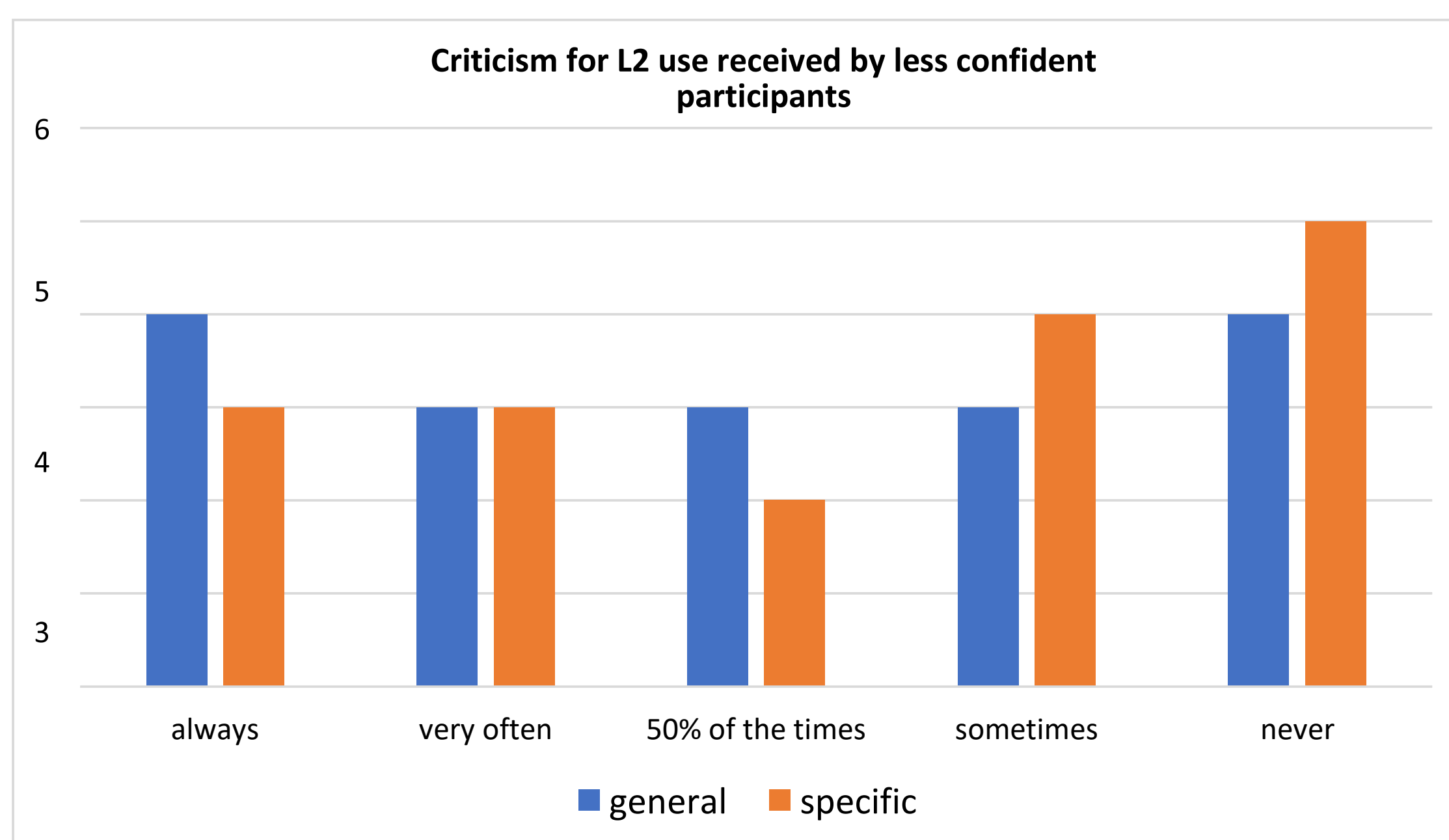


Source: Survey data

Although the participants in the survey are experienced in writing research articles in English, the fact that a significant proportion of them are frequently criticised indicates that they still struggle with the use of L2. Considering that not many of the participants can obtain reliable feedback on language use prior to submitting their articles, the specific comments from peer reviewers and editors could provide useful information to improve the text. By revising their writing in such a way, article writers may learn from their own mistakes, consequently improving their future writing. However, general comments on the need to improve language use do not offer directions for the improvement needed. There is little to be done apart from mobilising a language specialist – often a professional – to revise the text, which is unlikely to help authors become better, more independent writers.

Among the participants who rated their academic writing skills negatively (question **b**) a correlation can be observed between the criticism received from peer reviewers and editors and the lower self-evaluation. Most of these participants reported having been criticised for their language use, either in general or specifically (figure 6). The low self-evaluation might possibly both stem from and be reinforced by the criticism received.

Figure 6. Criticism received for language use (English) by less self-confident participants

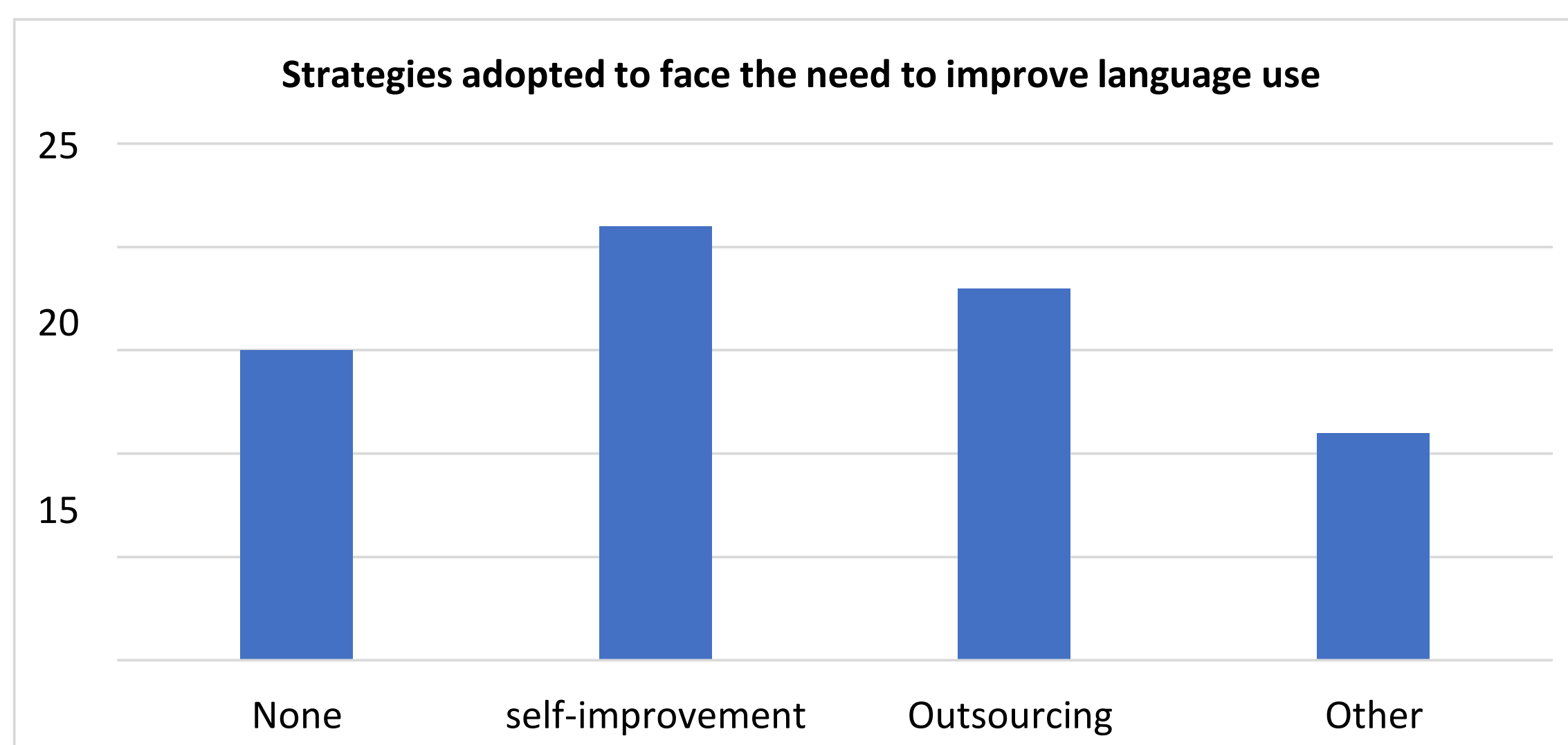


Source: Survey data

In response to question f) *“What strategy(ies) have you adopted based on the indication that it was necessary to improve your language (English) use? Please expand on the strategies you have adopted.”*, participants indicated the strategies adopted to improve the language use in their articles. The largest group reported further work to improve their skills (21), followed by outsourcing (18), and no adopted strategies (15). The self-improvement moves included English language courses (12), reading research articles in English (7) and reading about

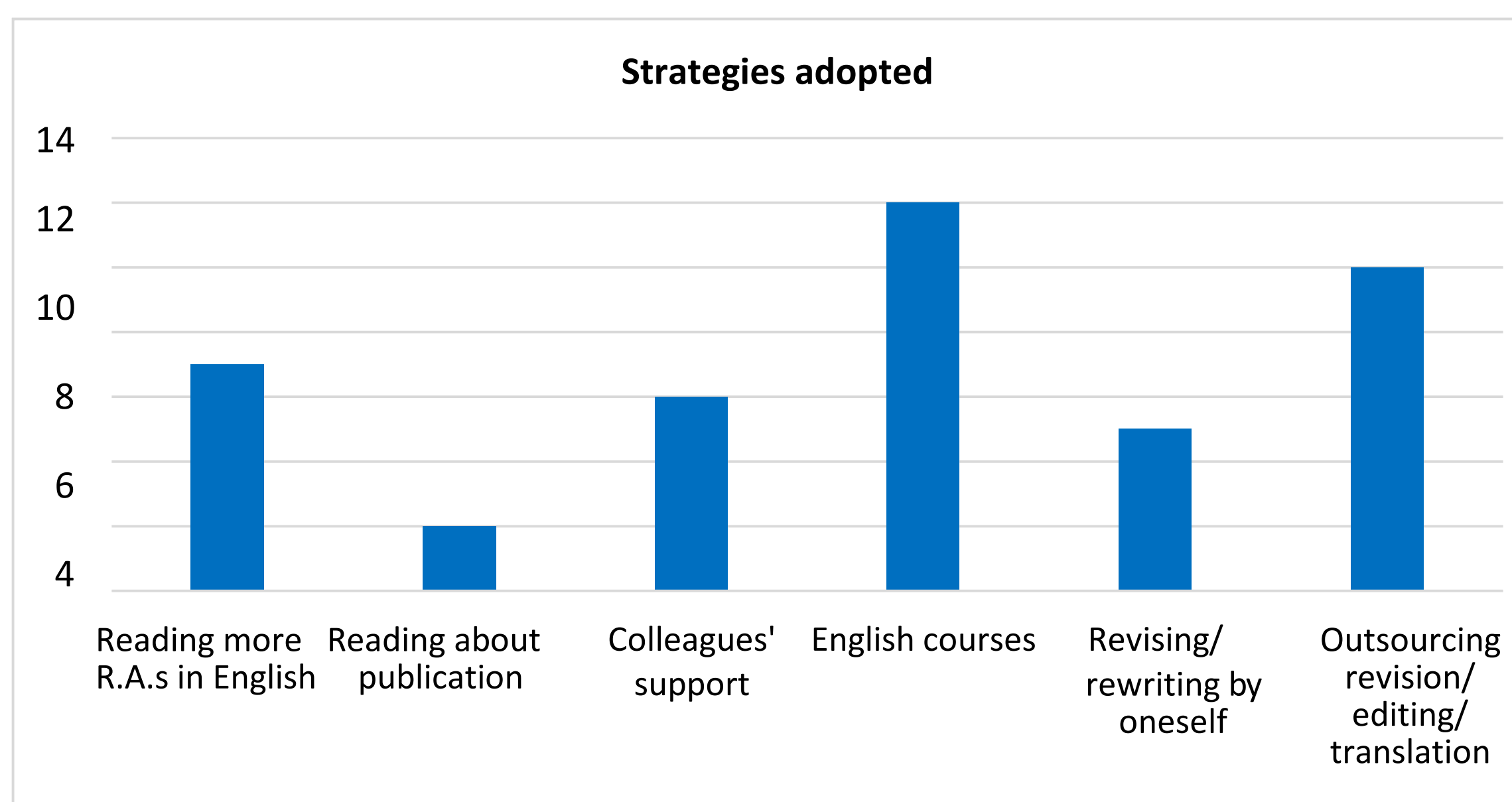
publication (2). In order to improve the language use in their texts, participants also reported outsourcing revision, editing and translation services. Other strategies included rewriting and revising further by oneself and relying on colleagues to help with revision (figures 7 and 8).

Figure 7. Strategies adopted



Source: Survey data

Figure 8. Strategies adopted (open question)



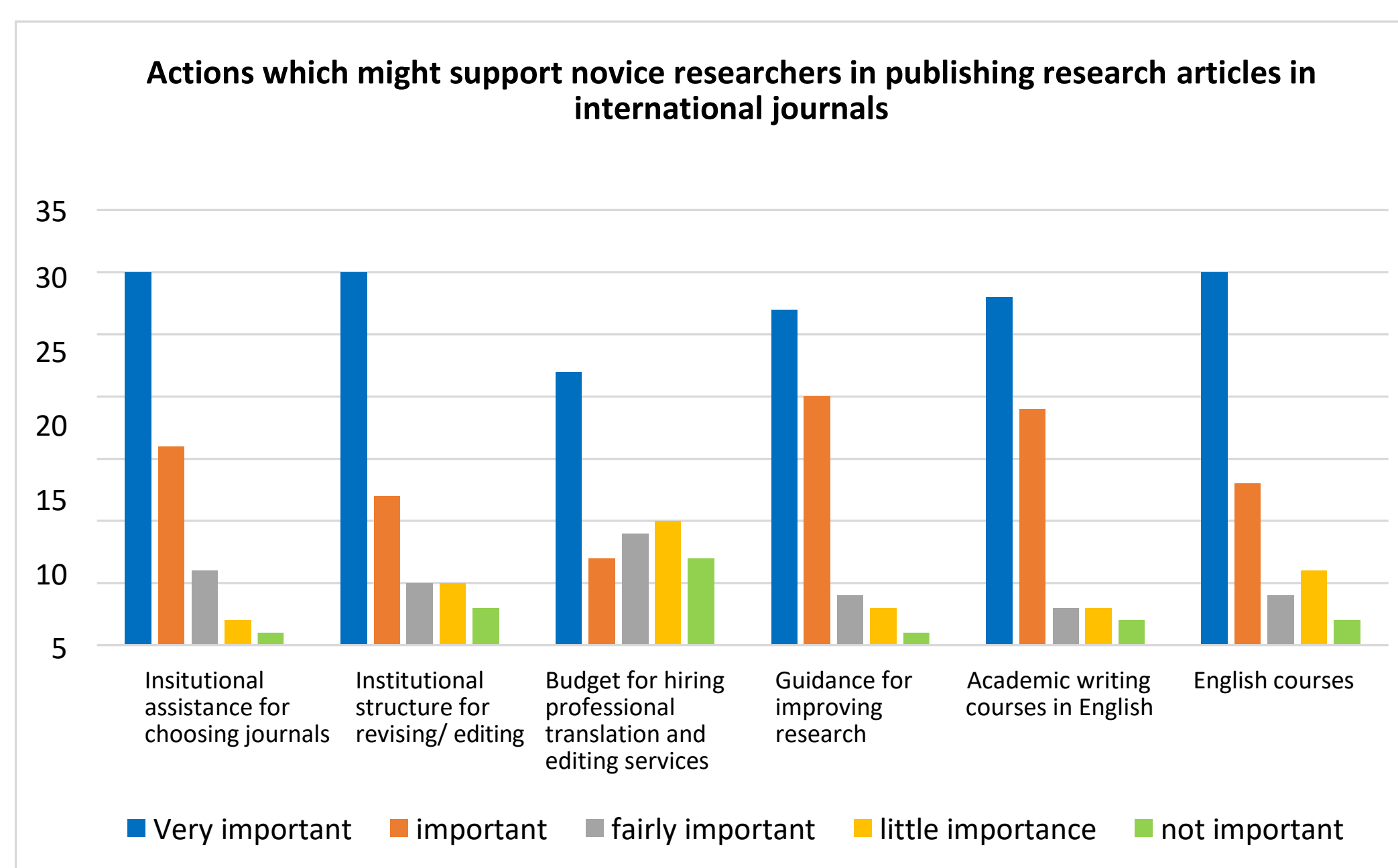
Source: Survey data

In terms of self-improvement, participants recognise their weakness in L2 language proficiency by focusing their effort on language courses. While a general knowledge of English is fundamental to EAP writing, it is also clear that most general English language courses prioritise spoken communication and do not address EAP writing - specially for publication. Consequently, those courses will hardly cater for the researchers' need to improve writing skills for R.A. production and publication.

By outsourcing revision, translation and editing services, researchers find a time-effective solution to their immediate problems in producing a research article. However, this resource does not promote researchers' autonomy for producing new research articles. Although professional services of this type are widely available and may produce positive outcomes, access to them is often limited due to its high cost.

As part of a broader research, participants were asked to indicate actions which they believed were needed by novice researchers as support to have their work published internationally. Actions towards providing instruction and assistance with the text of the RA were considered particularly important.

Figure 9. Actions to support novice researchers' publication of research articles in international journals



Source: Survey data

Regarding instruction, both English language and EAP writing instruction were considered very important, indicating that in the participants' view, researchers should ideally be autonomous when producing their research articles, rather than dependent on translators and other language brokers (figure 9). Compared to the responses from question d (*"How did you learn to write academic articles in English for international publication?"*), it can also be inferred that the lack of formal EAP writing instruction in their own experience has been an issue in their careers, and should be addressed if novice researchers are to succeed in writing and publishing articles in English medium journals. The view that general English language instruction alone will not suffice for producing articles is clear, revealing participants' awareness of the need of specific knowledge and ability to do so.

In the process of publication, two other actions were considered very important: guidance for selecting journals to submit articles and support for editing/ revising articles. Participants recognise the complexity of the task of dealing with the existing number of journals, with different degrees of prestige and readership, with accompanying practices, requirements and rejection rates. For a novice researcher, the task of selecting a journal which might accept his/her article submission is more challenging than it is for the experienced and recognised researcher. Highly ranked journals typically display a very high rejection rate, but researchers also aim at having their article published in the highest ranking journal they may be accepted by. Each journal has specific areas of interest and current topics of discussion, which may be difficult for inexperienced researchers to be updated with. The fact that participants considered this guidance as very important indicates that while this knowledge is vital for novices' publication, they are unlikely to succeed without this assistance.

As participants classify the institutional support for editing and revision as very important, they recognise that even though the researcher should be able to write his/her own research article in English, appropriate revision and editing are key to make it publishable. By indicating that improvement of research is necessary, participants seem to evaluate that the quality of research is lower than it is required for international research publication. This is a topic further discussed in the interviews conducted. The item considered the least important in this question was budget for outsourcing translation and editing services. Participants seem to indicate that if English language, EAP writing and in-house editing are covered, the need for hired services decreases.

In general, the fact that all of the actions are considered very important or important by most participants seems to indicate that institutional support is not easily available. Under these circumstances, the current demands and expectations of institutions regarding the output of research and publications appear to be mismatched with the support provided to meet them. Participants' responses might suggest that the comparatively low R.A. output and relevance which concern Brazilian agencies could also be linked to the lack of institutional support in the process of producing research, R.A.s and having them published as a whole.

a) Semi-structured interviews:

The semi-structured interviews aimed at obtaining more information about researchers' experiences and personal views on the practices of writing and publication. Even though drawing generalisations from a small number of interviews is not possible, they illustrate how Brazilian researchers engage in the activity of research article writing in L2 and provide a glimpse of the complexities involved. As the issue of L2 instruction was not the main focus of this study, it was not directly approached or explored in depth by the survey. However, it

emerged as an important topic due to some of the responses to the open-ended questions and were further discussed in the interviews.

Interviewees were asked to talk about the following topics: a) their academic activity and the importance of research writing and publication in their career; b) their experience of learning L2 and using it for writing and publishing; c) whether they thought there were problems/difficulties in writing and publishing in international journals; d) how the institution where they worked supported them in writing and publishing.

The four interviewees informed us that they learned English primarily at various private language institutes, having spent between four and eight years studying the language. Their experiences also included some individual private instruction, autonomous study, and short trips to English-speaking countries. The courses they had taken, with one exception, focused mainly on spoken communication, developing reading as a secondary skill and having a poor writing component. Through their experience, they evaluate that L2 instruction in general was lacking in quality during their schooling, so supplementary instruction was necessary to acquire the language. While a reasonable degree of fluency in speaking was attained, giving them some confidence in their conversational skills, the realisation that writing skills were not well developed only occurred when academic writing in English was demanded of them as graduate students. Even though one of the interviewees had studied and developed his writing skills for an advanced level international certificate, he recognised that writing a research article is far more challenging than the writing tasks set for general English examinations. Interviewees also acknowledged that L2 proficiency, while being a prerequisite for writing, is not nearly enough to produce research articles.

One interviewee observed that older professors/ researchers at the university tend to be less proficient in English, struggling more to produce research articles in L2 and relying more on translation services. He also revealed that hiring policies have been modified to make L2 proficiency and international publication requirements for hiring at the university where he works, which indicates their importance in today's research environment.

Two interviewees recognised that English and Portuguese require different ways of structuring the text in sentences and paragraphs (SANTOS; SILVA, 2016), and that a research article translated directly from Portuguese does not convey meaning adequately in English. According to them, writing research articles in L2 demands a "*different way of thinking*" or "*thinking in English*" if the writer wants to be understood accurately.

They unanimously reported that academic writing instruction had not been available in their undergraduate and graduate programmes in either language. One of them made use of

a writing manual intended to instruct English-speaking students on research article writing, following his graduate programme supervisors' advice. All of them reported receiving guidance from their graduate programme supervisors – more so in Portuguese than in English - and reading a large number of research articles in English, especially from journals they intended to submit their articles to. Apart from reading articles in English for their scientific research, they revealed the use of published articles as sources of information on: a) language: sentence and paragraph structure, specific vocabulary and expressions; b) text format and organisation: how the content is organised in each section, the length of text dedicated to each claim/explanation; c) the current topics the journal is interested in; d) how the topics are discussed. These interviewees revealed rhetorical consciousness, having profited from reading RAs as a means of EAP writing instruction (figure 4) and also as a way of finding the journals they might submit their own RAs to.

As indicated in the questionnaire surveys, interviewees have had few opportunities to obtain feedback on their writing before submitting articles to journals, particularly in English. Interviewees experienced both rejection and acceptance of submissions – more of the former than the latter, especially as novices - often with specific feedback on content organisation, and the indication to improve language use. Interviewees reported that there seems to be a common response from reviewers and editors to submissions, advising them to “*have the article revised by a native speaker*”, notably when novice researchers submit their work. Two of them have observed that as their articles began to be accepted and their names became better known in their fields, such recommendations were received less often. Whether this may be attributed to the improvement in their writing abilities or their language proficiency is difficult to discern, however. Another hypothesis raised by one of the interviewees is that editors and peer reviewers may become less critical of experienced researchers, considering them more competent writers.

Concerning the improvement of the quality of research, one interviewee considered that an increase in the volume of research is necessary in order to reveal more talented researchers. He also estimated that investment and incentives would encourage more graduate students to choose research as a career, rather than employment in the private sector, therefore increasing the potential of attracting talented researchers to the activity.

Another interviewee evaluated that socialisation into the research activity needs to improve, with more intensive participation of novice researchers in international conferences, so that networking and cooperation with other institutions intensify, fostering the improvement in the quality of research. All interviewees agreed that the quality of research produced by Brazilian researchers would benefit greatly from the cooperation and exchange of experiences among

them. They converged in the view that institutions' tendency to conduct their activities in isolation does not favour the quality of research produced as a whole.

| Discussion

According to the information provided by the participants, their publication activity is largely the result of individual effort, rather than an institutionally coordinated and organised endeavor. Both the acquisition of the additional language and the writing ability to produce articles are researchers' independent achievements. In order to support researchers in their writing and publication, institutions may take a number of actions, among which L2 and EAP writing instruction seem to be instruments of paramount importance.

Although there have been recent efforts to improve L2 proficiency through a number of programmes (e.g. LWB⁶⁰, LEUSP⁶¹, LLAC, CIL⁶²), these have still not had a wide reach. In addition to increasing the number of students in English language courses, it would be ideal to provide instruction which actually promotes the high level of proficiency required not only to read and write a range of academic genres including research articles, dissertations, grant proposals, conference abstracts etc. but also to enable graduate students and novice researchers to interact with researchers from other countries and participate in international conferences.

The provision of institutionally organised EAP writing instruction at graduate level can be expected to greatly contribute with a better start for novice researchers/writers, with the benefit of feedback for the development of writing – rather than the instruction based exclusively on input currently in practice. In recent years, mainstream EAP writing instruction has become an issue even among native English speakers (WINGATE, 2015; HYLAND, 2019); which emphasises the support needed by researchers/ writers to cope with the complexities and demands of writing for publication. In order for researchers to better perform their part in response to the demands for international publication of universities, research institutions and funding agencies, it is clear that a better provision of institutionally organised support needs to be addressed, especially in graduate programmes.

60 Language without borders was a programme sponsored by the Ministry of Education from 2014 to 2019 in an effort to improve L2 proficiency among University students to facilitate international academic exchange.

61 LEUSP is an initiative by the internationalisation agency at USP (AUCANI) to improve L2 proficiency among USP students to facilitate international academic exchange. <http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/cursos/aucani-idiomas/language-education-program-curso-de-ingles-para-graduacao-usp/>

62 <http://clinguas.fflch.usp.br/>

| Acknowledgements

My very special thanks to Professor Marilia Mendes Ferreira, for providing invaluable comments and tirelessly revising my written production

This study would not have been possible without the support of Professors Fulvio Vittorino, Rosaria Ono, Rodrigo Magnabosco and Thomas Woods in the data collection, as well as in providing insights in many different ways.

I would like to thank current and former members of the Academic Literacy Laboratory - Anelise Scherer, Daniela Carvalho, José Belém de Oliveira Neto, Gabriella Pavesi and Luciana Lorandi for the very productive discussions which have led to the writing of this chapter.

| References

BADENHORST, C.; XU, X. Academic publishing: making the implicit explicit. **Publications**, v. 4, n. 24, 2016. DOI: [10.3390/publications4030024](https://doi.org/10.3390/publications4030024)

CANAGARAJAH, A. S. **A Geopolitics of Academic Writing**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2002.

CARGILL, M.; BURGESS, S. **Publishing Research in English as an Additional Language: Practices, Pathways and Potentials**. Adelaide: University of Adelaide Press, 2017.

CLARIVATE ANALYTICS. Research in Brazil: A report for CAPES by Clarivate Analytics. 2018. Available in: <http://www.sibi.usp.br/wp-content/uploads/2018/01/Relat%C3%B3rio-Clarivate-Capes-InCites-Brasil-2018.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

COPE, M. Coding Transcripts and Diaries. *In*: CLIFFORD, N., FRENCH, S.; VALENTINE, G. (ed.). **Key Methods in Geography**. 2nd ed. Thousand Oaks: CA, Sage. 2010.

CURRY, M. J.; LILLIS, T. Unpacking the lore on multilingual scholars publishing in English: a discussion paper. **Publications**, v. 7, n. 27, 2019. DOI: [10.3390/publications7020027](https://doi.org/10.3390/publications7020027)

FALASTER, C.; FERREIRA, M. P.; CANELA, R. Motivos de rejeição dos artigos nos periódicos de administração. **O & S. Salvador**, v. 23, n. 77, p. 285-306, abr./jun. 2016.

FERGUSON, G.; PEREZ-LLANTADA, C.; PLO, R. English as an international language of scientific publication: a study of attitudes. **World Englishes**, v. 30, n. 1, p. 41-59, 2011.

FERREIRA, M. M. Challenges for Brazilian Post/Graduate Students Writing in the Academy: Insights for Future Pedagogical Interventions. *In*: BADENHORST, C.; GUERIN, C. (ed.).

Research Literacies and Writing Pedagogies for Masters and Doctoral Writers. Leiden/Boston: Brill, 2015.

HYLAND, K. Genre and academic writing in the disciplines. **Language Teaching**, v. 41, n. 4, p. 543-562, 2008. DOI: [10.1017/S0261444808005235](https://doi.org/10.1017/S0261444808005235)

HYLAND, K. Participation in Publishing: The Demoralizing discourse of disadvantage. *In*: HYLAND, K.; HABIBIE, P. (ed.). **Novice Writers and Scholarly Publication – Authors, Mentors, Gatekeepers.** Cham: Palgrave Macmillan, 2019.

LA MADELEINE, B. L. Lost in Translation. **Nature**, v. 445(7126), p. 454-455, 2007. Available in: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17297651/>. Acesso em: 25 jan. 2007.

LAPLACA, P.; LINDGREEN, A.; VANHAMME, J. How to write really good articles for premier academic journals. **Industrial Marketing Management**, v. 68, p. 202-209, 2018.

LILLIS, T.; CURRY, M. J. **Academic Writing in a Global Context.** London: Routledge, 2010.

MALHOTRA, N.; ROCHA, I.; LAUDISIO, M.; ALTHERMAN, E.; BORGES, F. **Introdução à Pesquisa de Marketing.** São Paulo: Pearson, 2005.

MAN, J. P.; WEINKAUF, J. G.; TSANG, M.; SIN, J. H. D. D. Why do some countries publish more than others? An International Comparison of Research Funding, English Proficiency and Publication Output in Highly Ranked General Medical Journals. **European Journal of Epidemiology**, v. 19, n. 19, p. 811-817, aug. 2004.

MARTIN, P.; REY-ROCHA, J.; BURGESS, S.; MORENO, A. I. Publishing research in English language journals: Attitudes, strategies and difficulties of multilingual scholars of medicine. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 16, p. 57-67, nov. 2014.

MARTINEZ, R.; GRAF, K. Thesis Supervisors and Literacy Brokers in Brazil. **Publications**, v. 4, n. 26, aug. 2016. DOI: <https://doi.org/10.3390/publications4030026>

MUGNAINI, R.; DIGIAMPIETRI, L. A.; MENA-CHALCO, J. P. Comunicação científica no Brasil (1998-2012); indexação, crescimento, fluxo e dispersão. **Transinformação**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 239-252, set./dez. 2014.

NEGRETTI, R. Looking Back from the Centre: Experiences of Italian Humanities Scholars Living and Writing Abroad. *In*: BENNET, K. (ed.). **The Semiperiphery of Academic Writing: Discourses, Communities and Practices.** London: Palgrave Macmillan, 2014.

PACKER, A. L. The emergence of journals o Brazil and scenarios for their future. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 301-323, abr./jun. 2014.

PEREZ-LLANTADA, C. **Scientific Discourse and the Rhetoric of Globalization**: the impact of culture and language. London: Continuum, 2012.

PEREZ-LLANTADA, C.; PLO, R.; FERGUSON, G. “You don’t say what you know, only what you can”: the perceptions and practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in English. **English for Specific Purposes**, v. 30, n. 1, p. 18-30, jan. 2011.

SALAGER-MEYER, F. Scientific publishing in developing countries: Challenges for the future. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 7, n. 2, p. 121-132, 2008.

SANTOS, J. V.; SILVA, P. N. Issues with publishing abstracts in English: Challenges for Portuguese Linguists’ Authorial Voices. **Publications**, v. 4, n. 12, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.3390/publications4020012>

SWALES, J. **Genre Analysis – English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VASCONCELOS, S. M. R.; SORENSON, M. M.; LETA, J. A new input indicator for the assessment of science & technology research? **Scientometrics**, v. 80, n. 1, p. 219-232, mar. 2009.

VASCONCELOS, S. M. R.; SORENSON, M. M.; LETA, J. Researchers’ writing competence: a bottleneck in the publication of Latin American science? **EMBO reports**, v. 9, n. 700-702, ago. 2008.

WINGATE, U. **Academic Literacy and Student Diversity – The Case for Inclusive Practice**. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

WYNESS, T.; MCGHEE, C.; PATEL, D. Manuscript rejection on ophthalmology and visual science journals: identifying and avoiding the common pitfalls. **Clinical and Experimental Ophthalmology**, v. 37, n. 9, p. 864-867, dez. 2009.

YOUSOUBOVA, L. Genre and disciplinarity: the challenge of grant writing for new non-anglophone scientists. *In*: MCALPINE, L.; AMUNDSEN, C. (ed.). **Doctoral education: research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators**. Springer Science & Business Media, 2011.

PARTE 3

LETRAMENTO ACADÊMICO EM PORTUGUÊS

O GÊNERO TEXTUAL EXAME DE QUALIFICAÇÃO ORAL NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO

Thiago Jorge Ferreira Santos

| Notas introdutórias

O objetivo geral desta contribuição é apresentar uma investigação sobre o desenvolvimento do pesquisador no processo formativo do mestrado acadêmico por meio do gênero textual exame de qualificação oral. Tal reflexão se justifica no contexto de internacionalização das universidades brasileiras, que estabelece para a comunidade acadêmica novas exigências linguísticas (FERREIRA; LOUSADA, 2016), dentre as quais o domínio das formas orais de comunicação acadêmica (ZANI, 2018). Nesse contexto, ainda segundo Ferreira e Lousada (2016, p. 126), o trabalho formativo com textos acadêmicos orais e escritos se faz necessário, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira, a fim de que seja possível a socialização dos membros da comunidade acadêmica, sobretudo daqueles em formação.

Nesse sentido, o Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo já promoveu diversas palestras e oficinas, bem como cursos de formação articulados à Pró-Reitoria de Pós-graduação (PRPG) ou à extensão universitária. Dentre essas atividades, de acordo com Ferreira e Lousada (2016), é possível citar os seguintes temas já trabalhados: o papel da escrita no desenvolvimento da ciência, aspectos coesivos em resumos de textos; gênero resumo para congresso e apresentação oral; tecnologias digitais e escrita na universidade (FERREIRA; LOUSADA, 2016). Em relação aos cursos ministrados, destacam-se os cursos “Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário”, no qual são trabalhados os gêneros: resumo, resenha, resumo para congressos, apresentação oral e artigo científico (FERREIRA; LOUSADA, 2016) e “Produção textual acadêmica”, ministrado em parceria com a PRPG (LOUSADA; SILVA; DIAS, 2020).

As atividades acima mostram que o Laboratório de Letramento Acadêmico contempla tanto os gêneros textuais escritos quanto os orais. O trabalho formativo e investigativo com os gêneros orais, no entanto, é incipiente na escola e, ainda mais, na esfera acadêmica. Tendo em vista várias obras que se preocupam com a produção textual na universidade, percebemos em geral dois aspectos: i) há uma ênfase maior, e também necessária, ao trabalho com gêneros textuais escritos, por exemplo, em Motta-Roth e Hendges (2010), Rinck, Boch e Assis (2015), Viera e Faraco (2019); ii) constata-se que, embora os gêneros orais em contexto acadêmico sejam contemplados em algumas obras, ainda há uma atenção maior (e ainda necessária) com a produção textual oral no contexto escolar, particularmente no ensino de línguas (materna ou estrangeira), como em Bueno e Costa-Hübes (2015). Portanto, são poucas as pesquisas que se interessam pelo ensino do oral em contexto acadêmico, como propõe Zani (2018), cuja pesquisa focalizou a apresentação oral em congressos. Embora nosso trabalho, como o de Zani (2018), aborde apresentações orais em português, acreditamos que a contribuição para

a internacionalização das pesquisas é pertinente, pois, além de a comunidade acadêmica em língua portuguesa ser bastante representativa, sabemos que algumas das capacidades de linguagem desenvolvidas podem ser úteis para outras produções em língua estrangeira.

Diante da necessidade de aprofundar as investigações sobre os gêneros textuais orais, nosso foco neste trabalho é o gênero exame de qualificação oral de mestrado. Ao traçar um panorama a respeito das pesquisas que trabalham com a análise do discurso científico na perspectiva dos gêneros textuais, Rinck (2015) constata que a escrita é altamente privilegiada, porém, os gêneros orais permitem também compreender a atividade científica, por exemplo, a apresentação oral de pesquisa, a conferência e a *academic talk*.

Assim, nosso foco de pesquisa é investigar como a atividade científica desenvolvida ao longo do mestrado acadêmico pode contribuir para o desenvolvimento do pesquisador. Para isso, tomaremos alguns excertos orais de exames de qualificação, gênero ainda pouco estudado. O trabalho aqui apresentado se soma a outros cuja atenção se volta para a compreensão da ciência por meio de seus discursos. Nessa perspectiva, segundo Rinck (2015), várias abordagens podem ser elencadas, como a retórica da ciência, análise lexical, semiótica, ou pragmática/enunciativa, além, evidentemente, da abordagem por meio dos gêneros textuais, a qual nos filiamos.

Posto que há diversas correntes teóricas as quais têm os gêneros textuais como objeto de investigação, assumimos nesta contribuição e na pesquisa de doutorado⁶³ da qual ela advém, a perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), pois ela permite compreender não apenas a questão dos gêneros textuais que circulam na universidade, mas, também, a possibilidade de desenvolvimento do pesquisador que produz esses gêneros durante seu processo formativo. Para essa corrente teórica, as práticas de linguagem têm papel fundamental no desenvolvimento humano e na construção dos saberes (BRONCKART, 2006). Conseqüentemente, uma análise das práticas de linguagem no âmbito do ISD leva em conta os textos e os gêneros textuais enquanto mediadores da comunicação e dos saberes humanos.

Grande parte das pesquisas que analisam o processo formativo do mestrado apresentam seus resultados a partir da análise de questionários, a fim de discutir a qualidade de determinado programa de pós-graduação, seja por seus matriculados, seja por seus egressos (FINGER, 2000; ANTONIO, 2014). Quando ocorre que os textos produzidos pelos mestrandos ao longo da formação sejam contemplados, não se alude à questão do desenvolvimento do pesquisador,

63 Concluída em 2020 (FERREIRA-SANTOS, 2020), a pesquisa teve por objetivo investigar, de forma longitudinal, o desenvolvimento do pesquisador durante o processo formativo do mestrado acadêmico. De forma mais específica, buscamos verificar qual é o papel da linguagem nesse processo por meio da análise das versões comentadas e finais dos textos escritos (projeto de pesquisa, relatório de qualificação e dissertação de mestrado) e dos textos orais (exame de qualificação e defesa de mestrado) prescritos pelo dispositivo formativo (FERREIRA-SANTOS, 2020).

tampouco se elabora uma reflexão acerca da construção dos saberes. Desse modo, a pesquisa que empreendemos busca contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento do pesquisador e os modos de construção dos saberes a partir de sua âncora material nos textos.

Nessa perspectiva, já em nossa pesquisa de mestrado, investigamos o processo formativo da Iniciação Científica, buscando encontrar pistas pelas quais pudéssemos discutir o desenvolvimento do pesquisador na graduação (SANTOS, 2016; SANTOS, LOUSADA, 2017). Nessa pesquisa, analisamos as versões finais dos textos que graduandos tinham que, obrigatoriamente, entregar no âmbito da Iniciação Científica. Em continuidade a esse interesse investigativo, optamos no doutorado por examinar outro dispositivo de formação do pesquisador, o mestrado acadêmico.

A partir das considerações acima, o objetivo geral desta contribuição é investigar o desenvolvimento do pesquisador no processo formativo do mestrado acadêmico por meio do gênero textual exame de qualificação oral. Como objetivos específicos, buscaremos:

- a) Verificar os indícios languageiros que nos permitem compreender o desenvolvimento do pesquisador durante o mestrado, particularmente no exame de qualificação oral;
- b) Compreender as relações possíveis entre o desenvolvimento do pesquisador e a construção dos saberes.

A fim de cumprir nossos objetivos, organizou-se este trabalho da seguinte forma: exporemos os pressupostos teóricos nos quais nossa pesquisa se baseia para, em seguida, apresentarmos nossos procedimentos metodológicos e os resultados das análises.

| O quadro teórico da pesquisa

O ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), base teórica que adotamos, é uma corrente do Interacionismo social, sobretudo dos trabalhos desenvolvidos por Vigotski (2009 [1934]), por isso faremos algumas considerações sobre os estudos vigotskianos acerca da relação entre o pensamento e a linguagem.

A linguagem na formação dos conceitos

Para Vigotski (2009 [1934], p. 130), a junção do pensamento com a linguagem aparece mais ou menos na idade de dois anos, sendo que nesse momento ocorre a etapa mais importante do desenvolvimento do pensamento, pois “[as crianças] despertam a consciência obscura do significado da linguagem e a vontade de dominá-lo, sendo nessa época que a criança faz a maior descoberta de sua vida, a de que cada coisa tem o seu nome” (VYGOTSKI, 2009 [1934]).

Ao perguntar “Como isso se chama?” a criança mostra uma necessidade da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear.

Desse modo, a formação dos conceitos científicos é uma função psicológica superior conquistada pelo gênero humano possibilitada, sobretudo, pelo uso da linguagem (VYGOTSKI, 2009 [1934]). A palavra, assim, ocupa um papel decisivo na formação do verdadeiro conceito. O conceito científico possui um nível de complexidade maior, já que denota uma generalização e abstração maior da realidade, logo uma relação mais “sofisticada” entre o pensamento e a linguagem.

Após experimentos com crianças e adultos, Vigotski e seus colaboradores traçaram o percurso genético do desenvolvimento do pensamento conceitual, que é dividido em três fases: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento por conceitos (VYGOTSKI, 2009 [1934]). Trataremos especificamente do pensamento por complexos.

O pensamento por complexos é caracterizado pela formação de um complexo definido como a generalização elaborada por vínculos fatuais e fortuitos, diferentemente dos vínculos de um conceito verdadeiro (VYGOTSKI, 2009 [1934]). Ainda segundo Vygotski ([1934] 2009, p. 215), na generalização por complexo a palavra ainda não se liga diretamente ao ato de pensar, mas tem uma função nominativa, originária de “um dado sensorial ligado por via associativa a outra coisa sensorialmente percebida”. No mais, de acordo com Vygotski (2009 [1934], p.180), esse tipo de raciocínio pode aparecer na fase adulta, pois a “linguagem do adulto também está cheia de resíduos do pensamento por complexos” ou “o adulto está longe de pensar sempre por conceitos. É muito frequente transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas” (VYGOTSKI, 2009 [1934], p. 228-229).

A análise da linguagem no ISD

A especificidade do ISD é mostrar o papel preponderante das práticas de linguagem para a construção dos conhecimentos e o desenvolvimento humano (BRONCKART, 2008). As reflexões dessa teoria com os estudos da linguística textual e da análise do discurso levaram à construção de um modelo de análise textual e discursiva das produções de linguagem.

O método de análise do ISD, à esteira do esquema sociológico de Volóshinov (2010 [1929]), tem como primeira preocupação o levantamento das questões contextuais nas quais a ação de linguagem está sendo efetuada. Para isso, analisa-se a esfera da atividade humana e o contexto social mais amplo e específico, demarcando quais os papéis sociais do enunciador e do destinatário da ação de linguagem.

Após essa análise, examinam-se os aspectos da macroestrutura e microestrutura do texto. No âmbito da organização macrotextual, consideram-se o plano global dos conteúdos temáticos e os tipos de discurso mobilizados no texto.

Os conteúdos temáticos dos exames de qualificação orais de mestrado gravados e transcritos por nós seguem etapas semelhantes àquelas descritas por Zani e Bueno (2015) e Kleina (2016), podendo ser resumidas em: i) **Etapa inicial:** agradecimentos e apresentações; ii) **Etapa da arguição:** trata-se da etapa com maior duração, pois os membros da banca examinadora fazem seus questionamentos/comentários. Nesse momento, há turnos conversacionais dos estudantes, que respondem, quando necessário, às perguntas e comentários; iii) **Etapa final:** resultado do exame; iv) **Fechamento:** agradecimentos e despedidas.

Os excertos das análises que serão apresentadas mais à frente fazem parte da etapa da arguição de exames de qualificação oral. A seguir, discorreremos sobre os tipos de discurso.

Os tipos de discurso são macroestruturas psicolinguísticas, infraordenadas em relação aos gêneros textuais, que comportam um conjunto de operações linguísticas e mobilizam, quando acionados, formas mentais ou raciocínios (BRONCKART, 2006). Os raciocínios constroem mundos discursivos de linguagem, nos quais são colocadas em interface representações individuais e representações coletivas. Assim, é no quadro dos mundos discursivos criados pelos tipos de discurso que se atualizam e se reelaboram os conhecimentos humanos, pois eles são concebidos como espaços de construção, de transformação e aprendizagem das formas de desdobramento do pensamento humano (BOTA, 2018).

Dentre os quatro tipos de discurso, trataremos sobretudo do discurso interativo e discurso teórico, pois eles serão importantes para as nossas análises.

O tipo de discurso interativo pode ser encontrado em trechos conversacionais, nos quais se verifica uma conjunção e implicação dos interlocutores na comunicação. Nesse tipo de discurso, o texto vai progredindo à medida que os participantes da interação tomam o turno da conversação em reação ao turno do outro, e assim sucessivamente. Por essa especificidade, o discurso interativo apresenta marcas, como pronomes de primeira e segunda pessoa, bem como dêiticos espaciais e temporais (BRONCKART, 1999). Ao ser mobilizado, esse tipo de discurso aciona um tipo específico de raciocínio, chamado de prático do senso comum (BULEA; BRONCKART, 2008). Essa forma de pensar é encontrada, pois a situação de comunicação conversacional tende ao não-planejamento, uma vez que os interlocutores constroem suas respostas localmente, na interação verbal oral (URBANO, 2006).

O outro tipo de discurso do mundo do expor é o teórico. Nesses segmentos encontramos, em oposição ao discurso interativo, uma autonomia em relação aos parâmetros da ação de

linguagem. Isto é, os dêiticos de pessoa tendem à diminuição até uma impessoalidade e não se verificam dêixis de espaço e tempo. A mobilização do tipo de discurso teórico aciona um raciocínio lógico ou semilógico (BULEA; BRONCKART, 2008).

De acordo com Bronckart (1999), há tipos de discurso mistos, como é o caso de textos que apresentam características de discurso interativo e teórico. Trata-se de segmentos observáveis no quadro de exposições orais, por exemplo, as científicas. Nesses trechos, encontramos pronomes de primeira pessoa que marcam a implicação no texto, típicos do discurso interativo; e também conectores lógico-argumentativos, bem como retomadas anafóricas, características típicas do discurso teórico.

O segundo nível de análise do modelo do ISD contempla alguns mecanismos de textualização, dentre eles, a coesão verbal, nominal e os conectores. Trataremos especificamente da coesão nominal. Os mecanismos de coesão nominal tanto podem introduzir temas e/ou personagens, quanto assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto, fazendo com que o seu produtor organize as informações novas e as já fornecidas por meio de cadeias referenciais formadas por sintagmas nominais e pronominais (BRONCKART, 1999).

No discurso interativo, é frequente a presença de anáforas pronominais, que são menos comuns em comparação às anáforas nominais encontradas no discurso teórico. No tocante às retomadas anafóricas nominais por meio das descrições nominais *UM + Substantivo*, Maingueneau (2001) explica que nessas descrições o artigo indefinido “um” retira, da classe indicada pelo nome, um elemento particular, diferentemente das descrições com artigos definidos, nas quais há um único referente que corresponde às propriedades descritas. Ademais, diferentemente dos grupos nominais com determinante definido, os grupos com determinante indefinido não são interpretados com base no contexto (MAINGUENEAU, 2001).

Por fim, os mecanismos enunciativos são os últimos níveis em que o texto se organiza. Para Bronckart (1999), as vozes são as entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado. Elas podem ser tanto a voz do autor (que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém com comentários ou avaliações do conteúdo temático) como vozes de personagens (seres humanos ou entidades humanizadas) e vozes sociais (de grupos ou instituições).

As vozes dos personagens procedem dos seres humanos (heróis presentes em relatos, narrações e interlocutores implicados em um discurso interativo dialogado), ou entidades humanizadas (por exemplo, os animais em cena em certos contos), implicados nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático do texto. A voz do personagem, ainda, pode ser posta em cena no discurso teórico, quando assume uma função de “criador de conhecimentos” (BRONCKART, 1999, p. 327).

Sobre os mecanismos enunciativos em textos acadêmicos produzidos por pesquisadores em formação, Fløttum e Vold (2015) identificaram características reveladoras de um posicionamento enunciativo enquanto pesquisadores, chamado pelas autoras de *éthos* do pesquisador. O conceito de *éthos* advém dos estudos de Maingueneau (2001), para o qual o *éthos* é constituído pelos traços de caráter mostrados pelo enunciador aos destinatários, a fim de causar boa impressão. Através dessa imagem de si no discurso, o pesquisador faz referência ao próprio processo da pesquisa, utilizando alguns verbos com pronomes de primeira pessoa e busca criar uma imagem de seriedade e confiabilidade. Para as autoras (FLØTTUM; VOLD, 2015), além dos pronomes “eu” e “nós”, o pronome “a gente” pode se referir tanto ao pesquisador em formação + a comunidade científica, quanto à dupla pesquisador em formação + leitores.

| Procedimentos metodológicos

Inicialmente, descreveremos os materiais coletados e, em seguida, os participantes da nossa investigação. Finalmente, trataremos dos procedimentos de análise.

As gravações em áudio dos exames de qualificação oral de mestrado foram realizadas em 2017. Depois de gravados, os áudios foram transcritos, segundo as normas do grupo Norma Urbana Culta (NURC). Durante as gravações dos áudios dos exames orais, o pesquisador foi autorizado pelos mestrandos, seus orientadores e arguidores a participar da arguição⁶⁴.

Os três participantes da nossa pesquisa são mestrandos de três Programas de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Eles foram convidados a integrar a nossa pesquisa, após a aplicação de um questionário elaborado pelo pesquisador. Nos questionários, perguntamos se os alunos já tinham se submetido ao exame de qualificação, pois, em caso afirmativo, não teríamos como coletar esses dados orais. Após a aplicação dos questionários, verificamos que três mestrandos estavam aptos a contribuir com a pesquisa. Assim, estabelecemos contato com eles e seus orientadores, para que colaborassem conosco.

O Estudante 1 é bacharel em Letras (Português/Francês) e foi mestrando no Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. O objetivo da sua pesquisa foi estudar as mediações formativas de correção linguageira por meio de tecnologias entre alunos brasileiros e canadenses de níveis diferentes de francês e sua influência no desenvolvimento da produção escrita de gêneros textuais dos alunos brasileiros.

64 Todos os participantes (professores e mestrandos) assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Por sua vez, o Estudante 2 possui Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português/Francês) e foi mestrando no Programa de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa. O objetivo da pesquisa foi analisar e descrever as formas de representação do Movimento Estudantil ativo no estado de São Paulo, verificadas em notícias produzidas pela *Folha de S. Paulo* e *Estado de S. Paulo*, em três períodos distintos: 1968, 1977 e 2011.

Por fim, o Estudante 3 é licenciado em Letras (Italiano) e foi mestrando no Programa de pós-graduação em Língua e Literatura Italiana. O objetivo da pesquisa foi investigar as contribuições de aspectos culturais para o ensino de Língua de Herança, através do planejamento e aplicação de um curso de língua italiana em contexto de Língua de Herança, na comunidade de Pedrinhas Paulista/SP, com ênfase em produção de materiais didáticos.

Para este capítulo, discutiremos alguns excertos conversacionais relativos às interações entre arguidores e mestrandos, especificamente sobre as análises parciais e resultados das pesquisas.

Para a análise dos excertos dos exames de qualificação oral, adotamos o modelo do ISD (BRONCKART, 1999, 2006). No plano contextual, analisamos os papéis sociais dos membros da interação, bem como o contexto social dos exames de qualificação oral. Depois, focamos no plano da organização textual, especialmente nos tipos de discurso e mecanismos de coesão nominal. Finalmente, tratamos das vozes textuais.

| Resultados das análises

O momento do exame de qualificação oral de mestrado é geralmente prescrito nos dispositivos de formação do pesquisador. Ele é regido segundo os regulamentos dos Programas de Pós-graduação nos quais os mestrandos estão matriculados. Em linhas gerais, o objetivo do exame de qualificação é avaliar a capacidade do aluno de executar seu projeto de pesquisa. De acordo com os regulamentos dos Programas, os exames de qualificação consistem na avaliação de um relatório no qual serão abordados, dentre outros tópicos, a fundamentação teórica do trabalho e a apresentação das análises e resultados parciais.

No momento dos exames de qualificação, os três mestrandos tinham delimitado seus objetivos de pesquisa e já tinham realizado várias leituras teóricas, pois isso era importante para a escrita dos capítulos teóricos de seus relatórios. Ademais, a descrição de uma parte dos dados já havia sido feita, bem como algumas análises parciais.

Na interação do exame de qualificação oral, os estudantes devem se colocar como alunos que dominam as suas pesquisas e devem demonstrar que já se apropriaram dos principais conceitos teóricos selecionados e sabem utilizá-los na interpretação dos dados de análise.

De acordo com Zani e Bueno (2016), o aluno/pesquisador no exame de qualificação assume o papel de “cientista em formação”, que irá transmitir um conteúdo, no caso sua pesquisa, a destinatários especialistas, ou seja, a banca examinadora, acerca do tema a ser tratado.

No tocante ao plano da organização macrotextual, conforme já exposto, segundo Bronckart (1999), o discurso interativo é definido por segmentos com características conversacionais. Esse tipo de discurso aciona um raciocínio particular, chamado de prático do senso comum (BULEA; BRONCKART, 2008). Esse modo específico de pensar pode aparecer na dinâmica do discurso interativo, pois se trata de uma interação que tende ao não-planejamento, quer dizer, os interlocutores não sabem as perguntas e comentários que serão realizados. Muito embora em várias situações conversacionais possa haver um planejamento, a dinâmica interativa propicia que outros tópicos conversacionais ou turnos inesperados ocorram (URBANO, 2006).

Tomando-se o gênero textual exame de qualificação oral, nesse sentido, interações conversacionais são elaboradas localmente sob uma espécie de “tensão”. Nas respostas construídas pelos mestrados, após interpelados pelos arguidores, o tensionamento pode ser mais aparente, já que os estudantes não saberiam as indagações da banca arguidora.

Assim, buscou-se, a partir das respostas dos estudantes na etapa da arguição dos exames de qualificação, compreender como possíveis saberes estão sendo construídos, especialmente nos tópicos conversacionais relacionados às análises parciais dos dados.

Em nossas análises, verificamos momentos em que o discurso teórico estava entremeado ao discurso interativo. Esses segmentos são observáveis, sobretudo, nos tópicos conversacionais referentes às análises parciais dos dados das pesquisas. O discurso teórico encontrado pode indicar um raciocínio lógico em construção, ou seja, uma síntese interpretativa em processo, que se constitui ainda como um pensamento em elaboração. A seguir, discutiremos esses resultados por meio de alguns excertos:

Excerto 1 (Estudante 1)

Contextualização: A arguidora emite um comentário dizendo que o mestrado não está analisando somente a correção feita pelo estudante canadense, mas também o comportamento interpessoal dele na interação corretiva.

Resposta: É e aí quando você fala isso já vem/ ***já me vem na cabeça três exemplos de::: de correção que...um que o aluno canadense altera completamente o texto do aluno brasileiro sem deixar nada sem mostrar pro aluno brasileiro o que ele tá fazendo então você abre o texto.*** (Estudante 1)

Ao sintetizar a relação encontrada entre os três exemplos mencionados, é possível levantar a hipótese de que o estudante está construindo um raciocínio lógico, o qual foi acionado, de um lado, pelas análises comparativas realizadas preliminarmente entre os três exemplos,

antes do exame de qualificação oral; por outro lado, o discurso interativo gera uma situação de tensão, a qual permite a construção, conforme Bulea e Bronckart (2008), de um raciocínio prático para interagir com a arguidora, respondendo-lhe ao comentário. Nesse mesmo sentido, vejamos um outro excerto sobre essa questão:

Excerto 2 (Estudante 2)

Contextualização: A arguidora indaga o mestrando sobre as diferenças encontradas nas análises a respeito dos textos dos dois jornais selecionados. Para ela, uma pesquisa sobre as diferenças dos textos jornalísticos à época seria interessante para entender as diferenças pontuadas pelo estudante.

Resposta: ***A gente tinha notado é que a Folha usa várias testemunhas e o Estado não usa...não tem testemunha nenhuma...é uma coisa interessante.***

Na resposta, verifica-se que um traço comparativo entre os dados está sendo elaborado pelo estudante, no entanto, ele ainda está em construção. A partir dos aspectos notados nos textos, o aluno chegou à conclusão de que a *Folha de S. Paulo* usa várias testemunhas e o *Estado* não. Por isso, é possível levantar a hipótese de que um raciocínio lógico (BULEA; BRONCKART, 2008) entre os materiais coletados nos dois jornais estava em curso. O tipo de raciocínio lógico-comparativo também é encontrado na seguinte passagem:

Excerto 3 (Estudante 3)

Contextualização: A arguidora faz um comentário, questionando uma afirmação do relatório de qualificação, pois, segundo ela, estava muito abrangente. No trecho questionado, o aluno afirmou que somente alguns imigrantes, que chegaram como moradores em Pedrinhas Paulista, sabiam falar o italiano, pois frequentavam a escola na Itália. Porém, os outros em condição contrária sabiam se comunicar somente por seu dialeto aprendido na família.

Resposta: ***Eu falei isso baseado em alguns relatos...eu fui construindo uma ideia...falar realmente eles não falavam...mas a questão de entender.***

Verifica-se na resposta do aluno que ele se utiliza do raciocínio lógico construído a partir das análises preliminares dos seus dados de pesquisa, a fim de demonstrar que a sua afirmação se baseia nos relatos já analisados por ele. Em outras palavras, a pergunta da arguidora, dentro da situação de comunicação em discurso interativo, motiva a emergência de um raciocínio lógico (BULEA; BRONCKART, 2008) que possivelmente já estava em processo de construção. Esse raciocínio pode apresentar também uma função prática, pois é a base para a elaboração da resposta do mestrando.

A seguir, ainda nos deteremos nas análises da organização textual, porém enfocando aspectos da microestrutura textual por meio da coesão nominal.

Conforme mencionado nas análises anteriores, o gênero textual exame de qualificação oral mobiliza o tipo de discurso misto interativo-teórico. Assim, nessa situação conversacional é possível levantar alguns índices languageiros, os quais apontam para a elaboração de um raciocínio lógico em construção.

Nas análises dos tipos de discurso, não elaboramos uma discussão sobre os mecanismos de textualização do raciocínio lógico encontrado. Iremos nos deter nessa reflexão e, para isso utilizaremos o conceito de descrição nominal (MAINGUENEAU, 2008) atrelado à noção vigotskiana de pensamento por complexos (VYGOTSKI, 2009 [1934]).

Salienta-se novamente que na fusão dos tipos de discurso interativo e teórico são recorrentes as retomadas anafóricas sob a forma de referência intratextual (BRONCKART, 1999). Assim, analisamos as cadeias nominais de referência, para encontrar pistas de compreensão do desenvolvimento do pesquisador no mestrado. Verificamos que as descrições nominais podem contribuir para a discussão sobre a construção do raciocínio lógico, nos tópicos conversacionais das análises parciais dos dados.

Os excertos a seguir permitem compreender que o raciocínio lógico procedente das interações orais da qualificação é formado por vínculos circunstanciais e fortuitos, diferentemente dos vínculos de um verdadeiro conceito. Vejamos abaixo:

Excerto 4 (Estudante 1)

Contextualização: A arguidora sugere ao estudante a leitura dos trabalhos de um reconhecido pesquisador em telecolaboração. A indicação ocorreu, pois o conceito de telecolaboração envolve “uma troca”, cooperação entre os participantes, porém, de acordo com ela, isso não ocorre nos dados do estudante.

Resposta: *Assim...interessante...eu entendo o que você tá falando eu vejo em alguns momentos e:::existe **uma troca** existe **uma colaboração** nesse sentido que você tá dizendo e que um aluno brasileiro chega a ensinar algo pro canadense ma:::s de fato é aquilo o objetivo era diferente...não era esse*

A generalização do raciocínio lógico do Estudante 1 ocorreu por duas descrições nominais, ambas iniciadas pelo artigo indefinido “uma”. A respeito das descrições *UM + Substantivo*, Maingueneau (2001) entende que o artigo indefinido retira, da classe indicada pelo nome, um elemento particular. Logo, as descrições “uma troca” e “uma colaboração” podem indicar uma tentativa de categorização, porém para realizá-la o estudante se vale das palavras empregadas pela arguidora que, anteriormente, utilizou-as em seu comentário.

À luz da perspectiva vigotskiana (2009 [1934]), as descrições nominais podem ser evidências da formação de um pensamento por complexos, pois, de acordo com Vygotski (2009 [1934], p. 220), essa forma de pensamento complexifica objetos particulares percebidos, combinando-os fortuitamente em determinados grupos no sentido de generalizá-los. Para clarificar essa ideia, vejamos um excerto da qualificação oral do Estudante 2:

Excerto 5 (Estudante 2)

Contextualização: No relatório de qualificação, o estudante mostrou algumas análises, afirmando que em alguns textos alguns personagens eram referenciados como responsáveis de uma ação e, em outros, a ação era apagada. Com isso, o aluno nota que há diferenças nos dois jornais que ele analisa. A arguidora não sabe se entendeu corretamente qual é o “padrão” das análises apresentadas e, por isso, busca uma confirmação do aluno.

Resposta: *Autoral ((responsabilidade enunciativa autor)) quando é a voz do jornal...e outro quando é um discurso citado né?...a gente pode ver aqui no Estado (jornal O Estado de S. Paulo)...em relação à polícia não coloca a voz de outros...enquanto a Folha (jornal Folha de S. Paulo)...ela não usa isso...é **um padrão** interessante.*

O Estudante 2 elabora a sua resposta por meio das análises preliminares já realizadas e apresentadas no relatório de qualificação. Nelas, o aluno destaca diferenças na responsabilização de atores sociais na *Folha de S. Paulo* e no *Estado de S. Paulo*. Essa análise foi generalizada e retomada por meio da descrição nominal “um padrão”. Essa palavra foi usada ao final da pergunta pela examinadora e, posteriormente, pelo estudante para generalizar o seu raciocínio lógico.

Segundo a teoria vigotskiana (2009 [1934]), a generalização “um padrão” pode ser discutida em analogia ao estágio do pensamento por complexos, no qual se constrói um complexo limitado de associações simples por meio da combinação de vínculos fatuais e concretos do objeto. Nesse sentido, a expressão “um padrão” pode ser a síntese comparativa entre os dados percebida pelo Estudante 2.

Para finalizar, analisaremos um fragmento do exame de qualificação oral do Estudante 3.

Excerto 6 (Estudante 3)

Contextualização: Mesmo contexto do Excerto 3.

Resposta: *Eu falei isso baseado em alguns relatos...eu fui construindo **uma ideia**...falar realmente eles não falavam...mas a questão de entender.*

Analogamente aos exemplos anteriores, retomaremos de forma sintética um excerto já analisado, porém agora para examinar alguns detalhes da resposta do Estudante 3. Lembremos de que a arguidora questiona uma afirmação do mestrando no relatório de qualificação, avaliando-a como abrangente.

Na resposta do aluno, o raciocínio lógico foi retomado anaforicamente por meio da descrição nominal “uma ideia”. Assim como outras descrições nominais já analisadas, esta pode indicar uma generalização por complexo. Conforme Maingueneau (2001), as descrições nominais não são interpretadas com base no contexto, logo, a expressão “uma ideia” pode evidenciar que um valor comparativo entre os dados da pesquisa estava sendo percebido.

Terminadas as nossas análises do plano da organização textual, passemos às discussões dos resultados encontrados na análise dos mecanismos enunciativos, enfocando as vozes textuais.

Retomaremos algumas respostas dos mestrandos analisadas anteriormente, a fim de mostrar um possível posicionamento enunciativo que surge no momento intermediário da pesquisa, no exame de qualificação oral de mestrado.

Excerto 7 (Estudante 1): É e aí quando você fala isso já vem/ ***já me vem** na cabeça três exemplos de::: de correção [...]*

Excerto 8 (Estudante 1): *Assim...interessante...**eu entendo** o que você tá falando **eu vejo** em alguns momentos e:::existe uma troca existe uma colaboração nesse sentido que você tá dizendo e que um aluno brasileiro chega a ensinar algo pro canadense ma:::s de fato é aquilo o objetivo era diferente...não era esse.*

Excerto 9 (Estudante 2): ***A gente tinha notado** é que a Folha usa várias testemunhas e o Estado não usa...não tem testemunha nenhuma...é uma coisa interessante.*

Excerto 10 (Estudante 3): *Eu falei isso baseado em alguns relatos...**eu fui construindo** uma ideia...falar realmente eles não falavam...mas a questão de entender.*

No excerto 7, na resposta do Estudante 1 à arguidora, atesta-se o uso da primeira pessoa do singular, isto é, há implicação do mestrando seguida da expressão verbal “vir na cabeça”. Analisando textos de pesquisadores em formação, Fløttum e Vold (2015) chegaram à conclusão de que a voz do pesquisador faz referência ao próprio processo da pesquisa. Nesse sentido, a expressão verbal “vir na cabeça” parece fazer referência ao raciocínio lógico em construção.

Analisando o excerto 8, a voz do pesquisador em formação é verificada, mais uma vez, pelo uso do pronome pessoal em primeira pessoa do singular, seguido do verbo “ver”. Recuperando as considerações de Fløttum e Vold (2015), é possível pensar que o verbo “ver” adquire um valor analítico similar ao verbo “vir” no excerto anterior.

No excerto 9, a voz do pesquisador em formação também é aparente por meio da expressão “a gente”. Essa expressão é seguida da locução verbal “tinha notado”, em que a ação de “notar” nos remete ao raciocínio em construção das análises parciais da pesquisa, indicando um processo de comparação entre os dados. Nos estudos de Fløttum e Vold (2015), o pronome “a gente” pode se referir tanto ao *pesquisador em formação + a comunidade científica*, quanto à dupla *pesquisador em formação + leitores*. A lume dessas observações, o termo “a gente” do excerto 9 pode ter o valor de agrupar a voz do pesquisador em formação, conjuntamente com o orientador, que é o representante de um determinado grupo dentro da comunidade científica.

Finalmente, no excerto 10, a implicação pela primeira pessoa do singular aparece, no entanto não se trata da voz do aluno, enquanto autor, mas sim como um pesquisador em

formação, que formula afirmações fundadas nas suas análises dos dados da pesquisa. O trabalho de Fløttum e Vold (2015) indica que a voz do pesquisador em formação busca criar um éthos de pesquisador sério e confiável. Em seguida, a expressão “construir uma ideia” mostra, conforme Fløttum e Vold (2015), a referência ao processo da pesquisa, sobretudo ao raciocínio de análise parcial dos dados.

O posicionamento enunciativo revelado pela análise das vozes nos excertos de exames de qualificação mostra um pesquisador em formação, indicando que, desde o início do mestrado, até esse momento da formação, já há um indício de desenvolvimento que contribui para que o aluno iniciante no mestrado se forme enquanto pesquisador. Em nossa tese de doutorado (FERREIRA SANTOS, 2020), esse processo de desenvolvimento foi mostrado a partir de todos os gêneros produzidos pelos estudantes ao longo de sua formação.

| Considerações finais

Realçamos, em nossa introdução, a necessidade de investigações sobre os gêneros textuais orais, sobretudo aqueles que circulam na esfera acadêmica e sem os quais a prática científica não é plenamente realizada. Ademais, no contexto atual de internacionalização, é importante um trabalho mais sistemático com os gêneros da esfera acadêmica, para que os intercâmbios acadêmicos sejam produtivos. Nesse sentido, nossa proposta foi investigar o gênero exame de qualificação oral de mestrado, a fim de verificar se há pistas pelas quais seja possível uma melhor compreensão do desenvolvimento do pesquisador ao produzir os gêneros exigidos no processo formativo do mestrado.

Como resultados, sublinhamos que o exame de qualificação oral de mestrado pode propiciar a emergência de um raciocínio lógico de valor comparativo. O surgimento desse modo de pensar, especialmente encontrado nas respostas dos mestrandos nas interações conversacionais de discussão das análises, leva-nos a uma hipótese segundo a qual os estudantes estão em um possível processo de produção de novos saberes. Embora saibamos que esses possíveis saberes devem ser validados posteriormente pela comunidade científica, parece-nos pertinente mostrar como esse processo de produção de possíveis saberes ocorre quando o mestrando entra em contato com formas culturais próprias da esfera científica.

Em contribuição aos processos de formação do pesquisador, as análises e os resultados que mostramos podem propiciar uma compreensão mais elaborada do processo do mestrado, pois foi possível encontrar pistas languageiras pelas quais podemos considerar o dispositivo de formação do mestrado como uma prática geradora de generalizações por complexos, que podem culminar em novos saberes.

Os indícios linguísticos, como o tipo de discurso misto interativo-teórico e a coesão por descrições nominais, mostram que os estudantes ainda estão no processo de construção de um raciocínio lógico, porém ainda pouco elaborado, pois é formado a partir de vínculos fortuitos percebidos pelos estudantes. Assim, as marcas linguísticas podem indicar um processo de categorização emergente.

Finalmente, os mecanismos enunciativos revelam que o *éthos* de pesquisador está sendo construído, pois os mestrandos buscam construir uma imagem de si digna de confiança face às questões levantadas pela banca examinadora. O *éthos* do pesquisador advém do posicionamento enunciativo assumido pelos estudantes e revela a voz do pesquisador em formação. Essa voz aparece, porque os alunos interpretam os dados, generalizando-os sobretudo nos momentos do exame de qualificação oral nos quais as análises dos dados são o foco da interação.

Diante dos resultados de nossas análises, parece-nos pertinente propor dispositivos de ensino e de formação que preparem os mestrandos para realizar seus exames de qualificação, sabendo que, ao prepará-los para esse momento, estamos contribuindo para que possam produzir gêneros acadêmicos orais que poderão ser utilizados em diversos momentos da carreira acadêmica, inclusive em apresentações internacionais.

| Referências

ANTONIO, A. M. **Mestrado acadêmico em Bioengenharia EESC de 1980 a 2012: avaliação dos egressos.** 2014. Tese (Doutorado em Bioengenharia) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/Instituto de Química, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/82/82131/tde-28032016-140410/publico/Tese_Antonio_AnaM_final.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

BOTA, C. **Pensée verbale et raisonnement: les fondements langagiers des configurations épistémiques.** Berna: Peter Lang, 2018.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo.** 2. ed. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). **Gêneros orais no ensino**. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 22, n. 12, p. 42-83, 2008.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 125-140, 2016.

FERREIRA-SANTOS, T. J. **Textos, aprendizagem e desenvolvimento do pesquisador no processo formativo do mestrado acadêmico**. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2020.tde-18082020-172140>

FINGER, A. B. **A qualidade dos cursos de mestrado em administração**: uma avaliação pela percepção discente. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FLØTTUM, K.; VOLD, E. O Ethos autoatribuído de autores (alunos doutorandos) no discurso científico. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 57-95.

KLEINA, C. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Curitiba: IDESC BRASIL, 2016.

LOUSADA, E. G.; SILVA, E. C.; DIAS, A. P. S. O ensino da apresentação oral em francês e sua contribuição para o Letramento Acadêmico e para o Plurilinguismo na ciência. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 161-188, 2020.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RINCK, F. Análise Linguística dos desafios de conhecimento no discurso científico: um panorama. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 57-95.

RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SANTOS, T. J. F. **A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na prática da Iniciação Científica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: [10.11606/D.8.2016.tde-05082016-132904](https://doi.org/10.11606/D.8.2016.tde-05082016-132904)

SANTOS, T. J. F.; LOUSADA, E. G. O desenvolvimento do pesquisador por meio da linguagem. **Nonada**, v. 1, p. 57-76, 2017.

URBANO, H. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. *In*: PRETO, D. (org.). **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 131-152.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade: fundamentos**. São Paulo: Parábola, 2019.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage**. Tradução Patrick Sériot e Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert Lucas, 2010.

VYGOTSKYI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZANI, J. B.; BUENO, L. O letramento na universidade e a apresentação oral do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXXI, p. 38-54, 2015.

ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para elaboração de sequências didáticas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

PARTE 4

LETRAMENTO ACADÊMICO GERAL

AÇÕES EDUCATIVAS PARA A PREVENÇÃO DO PLÁGIO: UM ESTUDO DE UNIVERSIDADES NO BRASIL E NO EXTERIOR⁶⁵

Marília Mendes Ferreira
Mariana Santana Freitas

⁶⁵ Os dados dessa pesquisa foram coletados pela segunda autora como projeto de Iniciação Científica..

| Introdução

O plágio vem adquirindo crescente importância no ambiente acadêmico brasileiro. Os estudos, no Brasil, apesar de ainda poucos, vêm focando em diferentes aspectos da questão: jurídico, ético e educacional (FERREIRA; PERSIKE, 2014) e cultural (FERREIRA; PERSIKE, 2018). Prosseguindo na investigação desse último aspecto, o presente capítulo busca identificar e analisar as diferentes medidas educativas de combate ao plágio em quatro instituições de ensino superior: duas no Brasil e duas no exterior.

Estudos sobre plágio no Brasil

O plágio passou a ganhar mais notoriedade no meio acadêmico brasileiro ao ser tema, juntamente com a integridade científica, de documentos oficiais: OAB (2010), CAPES (2011), CNPq (2011) e FAPESP (2011)⁶⁶. Esses documentos objetivam motivar a institucionalização do tratamento do plágio nos âmbitos preventivo e punitivo por parte das universidades brasileiras. Faz-se importante ressaltar que esses documentos contêm diretrizes ao invés de orientações claras ou mesmo mandatórias sobre o que fazer para prevenir ou punir o plágio. Isso ficaria a cargo de cada instituição.

Os estudos na área têm focado em aspectos jurídicos (MORAES, 2004; GONÇALVES *et al.*, 2016; PITHAN; VIDAL, 2013), éticos (VAZ, 2006; ALBUQUERQUE, 2009; DINIZ; MUNHOZ, 2011), educacionais (ABRANCHES, 2008; FERREIRA; PERSIKE, 2014) e culturais (FERREIRA; PERSIKE, 2018). Entretanto, a discussão, no Brasil, ainda prescinde de uma maior investigação do plágio em alguns aspectos: a sua relação com o letramento acadêmico e seu ensino (FERREIRA; PERSIKE, 2014, 2018), sua relação com as práticas de letramento na escola regular e de transição para a universidade e análises do uso de *softwares* detectores de plágio e sua contribuição para a prevenção do problema ou para medidas punitivas.

Nas poucas pesquisas sobre a questão do plágio no Brasil, percebe-se que sua prevenção se baseia em informações sobre citação (tipos, formatação, normas da ABNT) desprovidas de sua utilização no texto em si (FERREIRA; PERSIKE, 2014, 2018). Essas ações não preparam a comunidade acadêmica para publicações internacionais, grande motivador para a atenção com o tema no país. Por exemplo, o próprio conceito de paráfrase e sua relação com o plágio muitas vezes não é clara em manuais sobre escrita acadêmica em português (FERREIRA; PERSIKE, 2018).

66 <http://www2.ufac.br/ppgsc/documentos/orientacoes-capes-combate-ao-plagio/view>
<https://www.ufjf.br/graduacaocienciasociais/files/2008/07/Combate-ao-Plágio-OAB.pdf>
<http://www.cnpq.br/documents/10157/a8927840-fa2b8f-43b9-8962-5a2ccfa74dda>
http://www.fapesp.br/boaspraticas/codigo_050911.pdf

A discussão sobre o viés cultural do plágio também é relevante na medida em que a academia opera em mais de uma cultura (não somente disciplinar, institucional como também linguístico-retórica) devido à internacionalização da atividade acadêmica. Nesse sentido, o presente estudo analisa e compara as medidas educativas propostas por duas universidades brasileiras e duas norte-americanas. Tal comparação pode contribuir para o delineamento de medidas mais claras e pontuais para a prevenção do plágio por parte da academia brasileira cada vez mais internacionalizada.

Estudos sobre plágio no exterior

Os estudos mais recentes sobre plágio no exterior envolvem quatro grandes temas: 1) a definição, percepção, atitude ou entendimento de alunos ou professores de ensino terciário sobre o que seja plágio (EWING *et al.*, 2017, TINDALL; CURTIS, 2020); 2) causas do plágio (JAMES; MILLER; WYCKOFF, 2019); 3) a resposta de instituições ou professores ao plágio (DE MAIO *et al.*, 2020; TOOLSGAARD *et al.*, 2019; VEHVILAINEN *et al.*, 2018; HU; SUN, 2017) e 4) o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de *softwares* detectores de plágio (FOLTYNEK *et al.*, 2019).

Estudos a respeito da percepção de professores e alunos sobre o plágio indicam que os primeiros mais do que os segundos reconhecem a frequência da infração (EWING *et al.*, 2017; HARD; MONTUNO *et al.*, 2012). Outra pesquisa investigou a relação das emoções com o plágio. Tindall e Curtis (2020) investigou se as emoções, a idade e o gênero poderiam contribuir para o aluno plagiar. Os resultados indicam que homens e jovens (até 25 anos) possuem uma atitude positiva frente ao plágio ao passo que mulheres e adultos (acima de 25 anos) não. O fator gênero sozinho não prevê uma atitude positiva frente ao plágio. Emoções negativas, principalmente relacionadas ao estresse, estão mais fortemente associadas a uma atitude positiva frente ao plágio, comparados com os traços idade e gênero.

James, Miller e Wyckoff (2019) investigaram as causas do plágio cometido por alunos chineses de graduação nas tarefas escritas. A análise estatística dos questionários indicou as seguintes causas: crença numa resposta padrão e a influência cultural de se imitar os mais experientes. Fatores ligados à escrita (proficiência nessa habilidade, segurança em escrever, correção gramatical) não contribuíram para os alunos plagiarem.

Outro tema estudado tem sido a resposta de instituições ou professores ao plágio. De Maio, Dixon e Yeo (2020) investigaram o modo como professores de uma universidade australiana respondiam ao plágio cometido por seus alunos. As entrevistas semiestruturadas analisadas qualitativamente mostraram que os professores não respondiam necessariamente seguindo

as orientações das suas universidades. Essa inconsistência nas respostas é devida a vários fatores: pressão do trabalho, falta de tempo, estresse, falta de apoio, o *status* do professor e do aluno na instituição.

Toolsgaard *et al.* (2019) averiguaram como editores de revistas da área de saúde respondiam à falta de integridade acadêmica, dentre elas, o plágio. A análise qualitativa das entrevistas revelou que o plágio é a infração considerada mais grave. A análise também revelou que a decisão sobre o manuscrito que contém plágio se baseia em dois fatores: a extensão da semelhança entre os textos e o quanto o autor admite se cometeu essa infração e outras (autoplágio e *salami slicing*).

Vehvilainen *et al.* (2018) abordaram os fatores que afetam os professores universitários a responderem ao plágio cometido por seus alunos na Finlândia. A análise qualitativa das entrevistas revelou que os professores consideram importante o apoio institucional e de colegas para lidar com a questão. Eles também acreditam que lidar com o plágio constitui-se numa exigência da profissão e se veem divididos entre os aspectos moral e pedagógico do problema. Algumas das dificuldades apontadas para lidar com o tema são o estresse emocional de investigar, acusar, averiguar o caso etc. e o quanto compartilhá-lo com sua comunidade.

Hu e Sun (2017) analisaram documentos de políticas de combate à má integridade acadêmica de universidades chinesas. Os resultados mostram que a) esses textos enfatizam a punição mais do que a educação para a prevenção do plágio, b) o plágio é visto como uma questão moral e de responsabilidade do aluno que deve entender as regras e obedecê-las e como um problema que ocorre na pós-graduação.

O presente estudo se enquadra na terceira linha de pesquisa do tema ao identificar as medidas de prevenção ao plágio adotadas por instituições nacionais e internacionais de ensino superior, comparar essas ações e discutir os valores culturais por trás delas.

| Metodologia

Para a escolha dessas instituições, foram consultados cinco *rankings* internacionais de prestígio: a) *Times Higher Education World University Rankings (THE Ranking)*, b) *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*, c) *QS World University Rankings*, d) *CWTS Leiden Ranking*, e) *Webometrics Ranking of World Universities (WR)*.

Na edição de 2018 desses *rankings*, Harvard e Stanford são as instituições de ensino superior mais conceituadas, enquanto as mais renomadas nacionalmente são a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

A coleta de dados foi efetuada nos *sites* oficiais das universidades, locais onde a maior parte das informações é disponibilizada para a comunidade acadêmica. Digitou-se a palavra “plágio”, ou *plagiarism* em inglês, na ferramenta de busca dos *sites*. Resultados foram gerados e selecionamos as páginas que tratavam de medidas educativas para a prevenção do plágio.

Foram analisadas 95 páginas em 2018/2: 28 de Harvard, 18 de Stanford, 41 da USP e seis da UNICAMP. Uma tabela Excel foi criada com o nome da página, seu endereço completo, a data de acesso, a procedência da informação e a categorização das medidas educativas nela encontradas. A análise quantitativa revela somente o número de páginas que fazem referências às medidas.

Os números gerados visam oferecer um panorama da variedade de ações de cada instituição ao invés de representar a quantidade das medidas na vida real ou mesmo de sua importância. Esse aspecto será contemplado na análise qualitativa. Por exemplo, um curso presencial de escrita onde se discute o plágio pode ter várias turmas de alunos em um semestre ao passo que o manual é somente um.

| Análise quantitativa e qualitativa: Harvard University

Tabela 1. Frequência das medidas educativas nos *sites*

Medida educativa	Nº páginas	%
Curso de escrita	2	7,1%
Guia/manual	15	53,6%
Orientações	4	14,3%
Tutoria presencial	1	3,6%
<i>Workshop</i>	3	10,7%
Webinar	3	10,7%
Total	28	100%

Fonte: Elaboração própria

Os guias são três. O guia *Harvard Guide to using Sources* (<https://usingsources.fas.harvard.edu>), oferecido pelo *Writing Program* e direcionado aos graduandos, consiste em instruções que orientam sobre citação e uso de fontes, definem plágio e listam possíveis punições. O guia menciona duas razões para se citar fontes: conferir reconhecimento ao trabalho do pesquisador e oferecer ao leitor um histórico dos pesquisadores anteriores que estudaram o tema (<https://usingsources.fas.harvard.edu/avoiding-plagiarism>). Além disso, ele deixa claro que evitar o plágio é responsabilidade do aluno, apesar que a instituição também orienta os

professores a auxiliarem os alunos a evitar tal prática (<https://usingsources.fas.harvard.edu/harvard-plagiarism-policy>). Depreende-se que a instituição se preserva ao responsabilizar o aluno, que falha em não usar os recursos por ela ofertados (professores, manuais, *resident dean*) para evitar o plágio.

Outros dois guias, *The Honor Code* e *Harvard College Handbook for Students (2018-2019)*, disponibilizados pelo *Harvard College*, indicam os valores e diretrizes da instituição e como os membros da comunidade acadêmica devem proceder para evitar o plágio. O plágio é colocado como uma violação à integridade acadêmica e, por isso, ressalta-se a importância da citação de fontes. *The Honor Code* apresenta a integridade como pilar do *Harvard College*, o que significa a valorização da atribuição de crédito aos autores, por exemplo (<https://honor.fas.harvard.edu/what-faculty-and-instructional-support-staff-need-know>).

Honor Code é um código de conduta estabelecido pelos alunos de várias universidades americanas (dentre elas *Harvard* e *Stanford*). Ele estipula o padrão ético a ser seguido por essa comunidade e o papel dela na sua manutenção (<https://www.theguardian.com/education/2007/mar/20/highereducation.students>). Pode-se inferir, por essa prática, que a honra é um bem a ser cultivado no ambiente acadêmico e que o plagiar constitui-se numa desobediência grave a essa honra. Isso pode explicar as ações integradas vistas em *Harvard* num esforço de manter esse código. O *Harvard College Handbook for Students (2018-2019)* ressalta a importância de boas paráfrases e citações (<https://handbook.fas.harvard.edu/book/academic-integrity>).

Foram identificados *workshops* presenciais que tratam de temas relacionados ao plágio como elementos do texto acadêmico como tese, argumento e citação de fontes. Um deles tratou sobre o uso do gerenciador de referências Zotero. Esses *workshops* foram ofertados pelo *Writing Program*⁶⁷ e voltados para graduandos e outros foram oferecidos pelo *Academic Tutor Program* da *Harvard Summer School* e direcionados a recém ingressos na graduação (<https://writingprogram.fas.harvard.edu/Writing-Workshops-for-Undergraduates> / <https://writingprogram.fas.harvard.edu/news/workshop-using-zotero-fridays-february-freshmen/> <https://writingprogram.fas.harvard.edu/Writing-Workshops-for-Undergraduates>)

Há também várias orientações para se prevenir o plágio. Uma das três fontes de dicas foi a *Extension School*, que oferece cursos de extensão voltados para graduandos e pós-graduandos. Alguns exemplos dessas orientações são “All sources must be cited”, “If you didn’t write it, cite it”, “Give yourself plenty of time to succeed.”, “The consequences of plagiarism are far greater than the consequences of handing in an assignment late.”, “Adding sources is not the final cleanup activity; it is an essential first step.”, “Be sure you understand the assignment.”,

67 “oferece cursos de redação acadêmica, publica guias de redação e cria ferramentas de aprendizado digital” (<https://writingprogram.fas.harvard.edu>).

“The goal is not to string a bunch of quotes from experts together, but to actively engage with the material and to add your unique voice.” (<https://www.extension.harvard.edu/resources-policies/resources/avoiding-plagiarism>).

Outro setor da universidade que oferece orientações é o *Writing Project*. Esse projeto ensina o corpo docente a criar tarefas de escrita e a desenvolver maneiras eficazes de responder à escrita do aluno e desenvolve guias de redação adaptados às suas necessidades (<https://writingproject.fas.harvard.edu>). De acordo com esse projeto, três elementos devem ser considerados para se criar uma tarefa escrita: o objetivo (“What is the purpose of this? How am I going beyond what we have done, or applying it in a new area, or practicing a key academic skill or kind of work?”), o público-alvo (“To what audience should I imagine myself writing?”) e o contexto em que se insere (“What is the main task or tasks, in a nutshell? What does that key word (e.g., analyze, significance of, critique, explore, interesting, support) really mean in this context or in this field?”) (<https://writingproject.fas.harvard.edu/pages/designing-essay-assignments>).

Essas orientações também mostram a necessidade da citação de fontes (“What form will evidence take in my paper e.g., block quotations? paraphrase? graphs or charts?, How should I cite it? Should I use/cite material from lecture or section?”) e de abordar o tópico originalidade e plágio nas aulas (“the topics of originality and plagiarism (what the temptations might be, how to avoid risks) should at some point be addressed directly.”) (<https://writingproject.fas.harvard.edu/pages/designing-essay-assignments>).

Deve-se ressaltar que o plágio aparece nas orientações como parte de uma atividade maior que é a escrita do trabalho pedido. Dessa forma, outras instruções, não relacionadas diretamente ao tema auxiliam na sua prevenção, como recomendação ao professor para explicar detalhadamente a tarefa pedida (“discuss the assignment in class when you give it, so students can see that you take it seriously, so they can ask questions about it, so they can have it in mind during subsequent class discussions”) e não deixar a escrita somente para fora da sala de aula (“Resist the impulse to think of class meetings as time for “content” and of writing as work done outside class.”) (<https://writingproject.fas.harvard.edu/pages/designing-essay-assignments>).

A terceira fonte de orientações advém de *Harvard College*, um programa da universidade para alunos de graduação ampliarem seu aprendizado (<https://college.harvard.edu/about>). Ele chama a atenção dos professores para a dificuldade dos alunos em citarem corretamente (“Students may not understand different disciplinary conventions for writing, including conventions for writing with sources.”/ “Students may not understand the ethos – or mechanics – of citation in your field.”). É sugerida a divisão de uma grande atividade em partes menores

(“The Council of Writing Program Administrators considers scaffolding—the breaking down of large assignments into smaller steps that allow for frequent and repeated feedback from faculty — a best practice for avoiding plagiarism.”), e a prática da análise dos dados para reduzir a incidência de plágio:

Students who can’t draw strong conclusions from their own experimental data may be tempted to copy data from a classmate or an online source for a lab report. You may wish to separate the experimental execution from the analysis components of laboratory assignments, and provide a set of high-quality data. (<https://honor.fas.harvard.edu/analytic-writing-assignments%C2%A0>)⁶⁸.

O plágio é tratado como um elemento importante da socialização com a escrita acadêmica (“The same techniques that help students write effectively - allowing students to draft, present initial findings, get early feedback, and revise and resubmit - limit opportunities to plagiarize or cut corners”) (<https://honor.fas.harvard.edu/analytic-writing-assignments%C2%A0>). Em suma, a instituição apresenta orientação tanto a alunos quanto a professores para a prevenção do plágio.

Os webinars encontrados foram viabilizados pelo *Career and Academic Resource Center* (<https://carc.extension.harvard.edu/academic>) e abrangem temas como o uso das ferramentas gerenciadoras de referências e citações – RefWorks, EndNote e Zotero e como e quando fazer citações.

Os dois cursos presenciais identificados são direcionados a graduandos e oferecidos pelo *Writing Program*⁶⁹. *Expository writing 20* e *Expository studio 20*. São cursos de escrita obrigatórios para alunos em seu primeiro ano de graduação e abordam, entre outros assuntos, o uso adequado de fontes e como se evitar o plágio. Essa medida faz parte da tradição americana, iniciada por *Harvard*, de *freshman composition course*. Pelos excertos abaixo, pode-se depreender que a abordagem de ensino da escrita é generalista (FERREIRA; STELLA, 2018; HYLAND, 2002), ou seja, focada em habilidades gerais da escrita e estratégias para integração da leitura e da escrita.

None of the 30 or more Expos 20 courses attempts a comprehensive introduction to a field of study or a survey of a body of art or knowledge, but rather seeks to provide a substantive intellectual occasion for writing. Expos is first and last a course in writing. Although each course has its own required texts, the focus [...] will be on strategies of academic writing and strategies of reading in order to write. (<https://writingprogram.fas.harvard.edu/expos-20>)

68 As citações diretas do mesmo parágrafo estão nessa mesma página.

69 O *Writing Program* possui quatro cursos de escrita (*Expos 20*, *Expos Studio 20*, *Expos 40*, *Expos Studio 10*)

O plágio se constitui em um dos temas abordados entre outros como argumentação e desenvolvimento da tese argumentativa: “use primary and secondary sources responsibly, including how to avoid plagiarizing” / “locate and evaluate sources in both the physical and online resources of Harvard’s libraries”; “create an annotated bibliography in order to help students understand the roles that their sources will play in their papers”; “integrate and properly cite their sources” (<https://writingprogram.fas.harvard.edu/expos-20>).

A tutoria presencial consiste em orientações de um tutor/professor para o processo de escrita de textos acadêmicos, ocupando-se, dentre outras temáticas, da questão da citação. Ela é oferecida pelo *Writing Center*, que auxilia os alunos de graduação com qualquer aspecto de sua redação (<https://www.extension.harvard.edu/resources-policies/resources/writing-center>).

Os tutoriais *on-line*, as tutorias presenciais, os webinars e workshops são recursos variados que parecem reforçar as ações de prevenção contra o plágio realizadas pelos guias e orientações. As informações vão além da definição explícita do que é plágio e da importância da citação correta para abordar aspectos diretamente ligados à questão: as características do discurso acadêmico, o processo de escrita e sua organização, cujo um dos aspectos consiste na organização de fontes. Nota-se também a preocupação com a transição do aluno do ensino médio para a universidade. Parece haver uma integração de ações (documentos e recursos presenciais como aulas, instrução do professor, tutorias) para que o elemento presencial reforce o conteúdo dos documentos.

Como já foi dito anteriormente, a instituição responsabiliza o aluno por ocorrências de plágio. Por isso, coloca à disposição de alunos e professores informações em vários formatos sobre o assunto. A visão de plágio como algo que denigre a imagem da instituição é a mola propulsora dessas ações:

Cheating on exams or problem sets, plagiarizing or misrepresenting the ideas or language of someone else as one’s own, falsifying data, or any other instance of academic dishonesty violates the standards of our community, as well as the standards of the wider world of learning and affairs. (<https://honor.fas.harvard.edu/what-faculty-and-instructional-support-staff-need-know>).

| Análise quantitativa e qualitativa: Stanford University

Tabela 2. Frequência das medidas nos sites

Medida educativa	Nº páginas	%
Curso de escrita	1	5,5%
Disponibilização de <i>links</i>	3	16,5%
Exemplo declaração	1	5,5%
Manual	1	5,5%
Orientações	12	67%
Total	18	100%

Fonte: Elaboração própria

Stanford exige dos graduandos três cursos de escrita (PWR – Program in Writing and Rhetoric 1, PWR 2 e escrita na área de formação - writing in the major). Na página do PWR1 fica claro o papel do primeiro nível de escrita para a prevenção do plágio: “assignments are designed to teach students how to gather, evaluate, analyze, and integrate a range of sources (both primary and secondary) into their own writing.” (<https://undergrad.stanford.edu/programs/pwr/courses/pwr-1/pwr-1-assignment-sequence>). Os outros dois cursos não falam explicitamente de fontes ou de um trabalho mais direto para prevenir o plágio. Enquanto PWR2 trata da argumentação e da comunicação oral e nas diferentes mídias, o terceiro curso objetiva ensinar o graduando a escrita ligada à sua área de formação. O trecho abaixo mostra o objetivo geral dessa exigência de cursos de escrita:

This set of required courses provides a coordinated approach responsive to how students mature as writers, researchers, and presenters during their undergraduate years. At each level, students will be given opportunities to develop greater sophistication in conducting inquiry and producing scholarly work in progressively more specific disciplinary contexts. (<https://stanford.app.box.com/s/ul7irsmilsc92f7rsopp>).

A maioria das páginas trata de orientações sobre o tema. Uma das orientações é oferecida pelo *Teaching Writing*, que faz parte do *Teaching Commons*. Este último é um recurso para fomentar o ensino e a aprendizagem na universidade. Ela é voltada para os professores e lhes apresenta maneiras de como evitar que seus alunos cometam plágio ou infrinjam a integridade acadêmica. Veja alguns trechos das orientações abaixo:

Include or provide a link to the PWR policy on academic integrity in your syllabus. Read the policy with your class and discuss it in detail.

Set aside class time to train students on the effective and ethical use of sources, both in PWR 1 and PWR 2. Make sure they understand the definition of plagiarism, that it is a serious offense, and how to avoid plagiarizing. In addition, be sure that they are attentive to ethical use of copyrighted images, both in written work and in oral/multimedia presentations. (<https://teachingwriting.stanford.edu/teachingwriting/pwr-guide/addressing-student-needs-and-behaviorial-issues/protocol-addressing-stud-0>).

Outras orientações, destinadas aos alunos em geral, são feitas pelo *The College Puzzle* e sugerem maneiras de se evitar o plágio abordando a questão da paráfrase e citação direta, da autoria imprecisa e de *softwares* detectores de plágio.

If you've found information that is just perfect for your assignment, there is no need just to copy/paste it. Try to put it in your own words, rearrange things so that ideas follow each other in a different order. Make sure you don't copy more than two words in a row, and best of all – express the same general idea without following the original's structure. On advanced academic levels, this method may still not be enough – if you rework a fairly well-known piece of work, it will be noticed. (<https://collegepuzzle.stanford.edu/college-plagiarism-origin-and-how-to-root-it-out/>).

Outra fonte de orientação é *Hume Center for Writing and Speaking* a alunos de graduação. São oferecidas dicas de redação e dentre elas está a necessidade da citação correta como forma de prevenção do plágio. O *Hume Center* é um centro de escrita que oferece tutorias individuais de escrita e apresentações orais para estudantes de todos os departamentos, nos níveis de graduação e pós-graduação (<https://undergrad.stanford.edu/tutoring-support/hume-center>).

Dentre as orientações, há exemplos que expõem cenários de casos de plágio, visando esclarecer o assunto e apontar possíveis punições. O primeiro foi disponibilizado pela *Stanford Libraries* e os outros dois pelo *Office of Community Standards Student Affairs*. Abaixo citamos dois exemplos.

Example 1 –Computer Science

Most people know that you are not allowed to look over someone's shoulder during an exam and use their answers as your own. Suppose, though, that you are writing code for a computer science project, and use code from a website for a minor function that is not crucial to the main goal of the assignment. This is still a violation of the Honor Code, because you are submitting the work as your own, rather than writing the code yourself. While it's true that in the real world, reusing code, particularly if it is efficient, is desirable, while you are in class, you are being graded on what you can write yourself.

Example 2—The Humanities

You read a book and write your paper about the same concept that the book discussed. Do you need to cite the book?

Yes, you do. Not citing concepts, premises and ideas is plagiarism just as much as failing to cite specific text. It is also a violation of the Honor Code. (<https://communitystandards.stanford.edu/policies-and-guidance/common-misconceptions>)

O *Office of Community Standards Student Affairs* fornece orientação para os professores auxiliarem os alunos a não cometerem plágio e a honrar o *Honor Code*. Possíveis punições são o trabalho comunitário e a reprovação no curso (<https://stanford.io/3e23aRy>).

Do not assume your students know how to cite properly. [...]. It is important to discuss plagiarism and to provide examples of adequate and inadequate acknowledgment of sources.

If you are in a technical field it is important to emphasize that using the concepts, structures or computer code of another without acknowledgment is also plagiarism. (<https://communitystandards.stanford.edu/resources/faculty-and-tas/tips-faculty-and-teaching-assistants>)

Como dito antes, Stanford também adota um *Honor Code* (<https://communitystandards.stanford.edu/policies-and-guidance/honor-code>). O plágio é tratado nesse documento e, apesar de não ter uma associação explícita dessa má conduta com a difamação da imagem da instituição, o próprio título do documento sinaliza o valor conferido às boas práticas acadêmicas.

Dois eventos foram identificados. O evento *How to Detect Plagiarism?*, promovido pelo *Stanford Law School*, foi presencial e apresentou dicas e estratégias para detectar o plágio. O público-alvo não foi informado e o evento não possui registro em vídeo. *Stanford Law School* trabalha habilidades exigidas por empregadores, prepara os alunos para estágios de prestígio e carreiras de sucesso (https://law.stanford.edu/events/list/?tribe_paged=1&tribe_event_display=past&tribe-bar-date=2021-03-15&tribe-bar-search=plagiarism).

As páginas que disponibilizaram *links* tratavam sobre o que é plágio, *links* de outras universidades sobre o assunto e gerenciadores de bibliografia (<https://communitystandards.stanford.edu/policies-and-guidance/what-plagiarism>).

Uma outra medida educativa é a declaração de uso de fontes a ser anexada em trabalhos de alunos. A página fornece modelos a serem adaptados a depender da situação pelo professor

para trabalhos individuais ou em grupo. Abaixo o trecho mostra a necessidade de lembrar o aluno do cuidado com as fontes:

The declaration must be used regularly. It is not sufficient to require students to sign the declaration on annual basis. Students need to be constantly reminded. The onus is on academics to ensure that before work is marked, it is accompanied by signed declaration in the standard form, or if the lecturer has provided one, in a contextually altered form. (<https://stanford.io/3reEPMb>).

A Universidade de *Stanford* adota vários recursos para instruir sua comunidade sobre o plágio (cursos, exemplos, orientações). Da mesma forma que *Harvard*, também busca orientar os professores que são vistos como atores importantes para a educação dos alunos a respeito. O conteúdo das informações é similar e ressalta-se o caráter nocivo do plágio às práticas acadêmicas. O plágio também é tratado em cursos de escrita obrigatórios a toda a comunidade discente e centros de escrita que oferecem auxílio à escrita acadêmica.

| Análise quantitativa e qualitativa: Universidade de São Paulo

Tabela 3. Frequência das medidas nos *sites*

Medida educativa	Nº páginas	%
Disciplina de pós-graduação	3	7,4%
Disponibilização de <i>links</i>	9	21,9%
Palestras	13	31,7%
<i>Slides</i>	9	21,9%
<i>Softwares</i> detectores de plágio	2	4,9%
Vídeo-aula	1	2,5%
<i>Workshop</i>	4	9,7%
Total	41	100%

Fonte: Elaboração própria

As palestras foram citadas por 13 páginas. Elas foram organizadas por diferentes institutos (Instituto de Física de São Carlos, ESALQ, Faculdade de Veterinária, por exemplo) com ou sem parceria com o SIBI (Sistema Integrado de Bibliotecas) geralmente direcionadas a pós-graduandos e tratando de ética científica, plágio incluso, e do uso de gerenciadores de citações (Zotero, EndNote, etc.)⁷⁰.

Foram encontradas nove páginas com disponibilização de *links*. Os *links* são sobre gerenciadores de citações, *softwares* detectores de plágio e integridade científica. Geralmente

⁷⁰ <http://diversitas.fflch.usp.br/node/3714/>

<https://www.esalq.usp.br/biblioteca/content/i-f%C3%B3rum-de-publica%C3%A7%C3%B5es-cient%C3%ADficas-da-fmvzusp/>
<http://www.escritacientifica.sc.usp.br/metodologia/palestras-metodologia/>

são fornecidos pelo SIBI, a Biblioteca Digital USP e o Portal de Escrita Científica da USP São Carlos. A página do Departamento de Engenharia de Estruturas compartilha *links* que discutem possíveis punições ao plágio, o plágio em universidades brasileiras e os direitos autorais⁷¹.

Os *slides* disponibilizados são fruto de palestras passadas, de disciplinas ou tutoriais para uso de *softwares*. Um dos *slides* é da disciplina “Metodologia de Pesquisa Científica em Computação” para pós-graduandos e aborda definição, formas frequentes e consequências do plágio. Outros três *slides* são de palestras: a) *EndNote Web*: gerenciador de referências, b) Pesquisando em Bases de Dados, c) Utilizando *EndNote Basic* e Detectando Plágio em Manuscritos. Dois *slides*, confeccionados pelo SIBI, abordam o tópico gerenciadores de citações e prevenção ao plágio⁷².

Disciplinas de pós-graduação constituem outra medida educativa oferecida por alguns institutos. Algumas delas são Acesso e Uso da Informação Bibliográfica em Entomologia (2016, 2018 e 2019), Metodologia de Pesquisa Científica em Computação (2015), Plágio no Contexto da Integridade Científica (2018) e Informação Bibliográfica em Saúde Pública (2014, 2015, 2016, 2018 e 2019). As três primeiras foram voltadas para alunos de pós-graduação e a quarta foi voltada para graduandos. As disciplinas abordaram as etapas do trabalho acadêmico, o plágio na academia e a necessidade de citações. Por exemplo, a disciplina Metodologia de Pesquisa Científica em Computação apresenta no seu programa um Escrita de textos científicos (Níveis de Exigência do Trabalho de Conclusão, Artigos, projetos, relatórios, dissertações e teses; Plágio)⁷³. A disciplina Acesso e Uso da Informação Bibliográfica em Entomologia aborda no seu programa “a questão do plágio na academia Citações no texto/ Tipos e validade dos documentos/Normalização de referências bibliográficas” e possui uma parte prática em que alunos devem fazer referência dos itens utilizados na dissertação⁷⁴.

Os *workshops* foram presenciais e não possuem registros em vídeo. Eles foram promovidos por diferentes instâncias da USP. *Research Center for Gas Innovation*, SIBI e Biblioteca do IME, Pró-reitoria de Pesquisa da USP e o Instituto de Estudos Avançados. O tema dessa medida foi basicamente o mesmo: uso do *Turnitin* e noções de integridade acadêmica incluindo o plágio. Alguns desses *workshops* estavam claramente voltados para pós-graduandos.

71 <http://www.sibi.usp.br/apoio-pesquisador/gerenciadores-referencias-citacoes/>
<http://sddinforma.fob.usp.br/citing-medicine-diretrizes-para-o-formato-vancouver-de-referencias/>
https://teses.usp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=67&lang=pt-br/ <http://www.escritacientifica.sc.usp.br/escrita/ferramentas-escrita>

72 <https://bit.ly/385SMEp>, <http://www.sibi.usp.br/wp-content/uploads/2016/10/Gerenciadores.pdf>

73 <http://www.escritacientifica.sc.usp.br/metodologia/cursos-metodologia/>

74 <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2517639>

A USP adotou o uso de dois *softwares* detectores de plágio e propiciou treinamentos presenciais para os professores: o *OriginalityCheck*, assegurado à pós-graduação, e o *FeedBack Studio*, à graduação (<http://www.sibi.usp.br/noticias/jornada-treinamentos-plataforma-turnitin-usp/>).

A vídeo aula, viabilizada pela Pró-reitoria de Pós-graduação, de aproximadamente 41 minutos de duração, dirige-se a pós-graduandos e explica a legislação do Brasil em relação aos direitos autorais (<https://edisciplinas.usp.br/course/view.php?id=32056§ion=11>).

Deve-se esclarecer que o Portal de Escrita Científica da USP não foi considerado uma medida educativa no âmbito geral, mas suas ações como palestras, disponibilização de *links* e cursos foram contemplados.

Após a finalização do âmbito dessas medidas, a USP lançou em setembro de 2019 um Guia de Boas Práticas Científicas. O plágio é abordado na seção sobre Integridade Científica e se ressalta seu caráter difamador para a prática científica e é passível de punição. Interessante que o plágio não é explicitamente associado a um fator que denigre a reputação da instituição como em *Harvard* e é “frequentemente associado com dificuldades linguísticas” (p. 14).

A USP adota uma variedade de formas de divulgação de informação sobre o plágio, sobretudo de forma assíncrona para que haja maior acesso (vídeos, tutoriais, *slides*, *links*) ao seu conteúdo. Nota-se a pouca oferta de cursos presenciais sobre o tema e a ausência de uma relação do plágio com o aprendizado da escrita acadêmica. A questão parece ser mais abordada como uma ofensa à integridade científica e, por meio de informações sobre os tipos e modos de citação, modo de uso dos *softwares* detectores de plágio e gerenciadores de referências bibliográficas. Ressalta-se também que a iniciativa de tais ações parece recair sobre alguns institutos específicos. Isso sinaliza a ausência de uma política de educação e combate ao plágio da instituição.

As disciplinas, diferentemente de Harvard, não são de escrita e, sim, de conteúdos específicos que podem ser relacionados à escrita. A sua oferta parece preencher uma lacuna na instituição no que se refere ao ensino da escrita de artigos científicos e de informações sobre boas práticas científicas (Plágio no Contexto da Integridade Científica). A oferta desses cursos por alguns institutos sinaliza que a iniciativa é local e não fruto de uma política para o combate ao plágio da universidade.

As palestras abordam o tema da mesma forma que as disciplinas: *softwares* de detecção ou gerenciamento de fontes e a integridade científica. Não se discute sobre ensino da escrita acadêmica e seu processo ou valores da instituição que podem ser afetados pelo plágio.

| Análise quantitativa e qualitativa: Universidade Estadual de Campinas

Tabela 4. Frequência das medidas educativas nos sites

Medida educativa	Nº páginas	%
Eventos	1	16,6%
Sugestões da Pró-reitoria de Pesquisa	1	16,6%
Tutorial	2	33,4%
Workshop	2	33,4%
Total	6	100%

Fonte: Elaboração própria

Os tutoriais são sobre o uso do *software* detector de plágio *Turnitin* gerenciado pelo SBU (Sistema de Bibliotecas da UNICAMP). Como na USP, o sistema de bibliotecas assume um papel relevante na prevenção do plágio. Quatro tutoriais *on-line* foram disponibilizados no formato de *slides*: um é para alunos, um para docentes, outro para bibliotecários e outro para editores. O quinto tutorial está em formato de vídeo (<http://www.sbu.unicamp.br/sbu/turnitin/>).

Foi identificado um evento, I Encontro de Editores Científicos da UNICAMP (EneccampP), organizado pelo Portal de Periódicos. Nele foram discutidas metodologias e boas práticas para o aprimoramento de periódicos científicos, incluindo a temática plágio. O evento foi direcionado a profissionais, pesquisadores e estudantes interessados; semelhante à USP, o plágio está frequentemente associado à questão da publicação (<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/08/17/publicacoes-cientificas-da-unicamp-debatem-suas-praticas-em-busca-de-excelencia>).

Outro ocorreu em parceria com a empresa responsável pelo *software Turnitin*. Essa medida objetivou divulgar os resultados do levantamento realizado pela *Turnitin* e a UNICAMP da visão dos alunos sobre a integridade acadêmica na instituição. Com base nas informações coletadas, a UNICAMP visa elaborar uma “política [que] inclua ações de educação para a boa conduta acadêmica, investigação de casos de má conduta e punição para os casos investigados” (<https://www.turnitin.com/pt/blog/pesquisa-mostra-o-quanto-os-alunos-da-unicamp-entendem-sobre-plagio>). Algumas das ações preventivas seriam seminários regulares sobre o tema em inícios de semestres (<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/noticias/2018/10/30/so-13-dos-ingressantes-na-unicamp-sabem-o-que-e-plagio>) e o uso de *softwares* detectores de plágio.

Entendemos que a motivação para a criação de tal política seria a punição institucional às universidades que não possuem tal documento:

O CNPq criou uma comissão para acompanhar esses casos em 2011 e, no ano passado, a FAPESP anunciou que dentro de alguns anos (sem especificar quando) deixaria de dar apoio a universidades que não tivessem uma clara política de integridade acadêmica (<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/noticias/2018/10/30/so-13-dos-ingressantes-na-unicamp-sabem-o-que-e-plagio>).

O plágio ganha importância para a instituição por ser um obstáculo à publicação ou um fator para a sua retratação (a “despublicação” do artigo) (<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/noticias/2018/10/30/so-13-dos-ingressantes-na-unicamp-sabem-o-que-e-plagio>). A UNICAMP também parece adotar uma postura construtiva (PECORARI, 2001) em relação ao tema:

Somente 13% dos estudantes sabem o que é plágio quando entram na Universidade. Daí a preocupação com políticas que não sejam punitivas, mas educacionais e preventivas, para formar uma cultura de como fazer pesquisa e sempre criando algo novo. (<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/noticias/2018/10/30/so-13-dos-ingressantes-na-unicamp-sabem-o-que-e-plagio>).

O testemunho abaixo, presente na notícia, revela o início do olhar para o plágio a partir de outro ângulo – o do letramento acadêmico –, mas a solução ainda recai no *software* detector de plágio e não no ensino do discurso acadêmico, como ocorre nas instituições estrangeiras:

(gerente de marketing da Turnitin) Uma coisa é saber escrever, outra é saber a escrita acadêmica. Existe uma carência nesse processo e também de ferramentas que os apoiem, como o uso de Turnitin.

(Pró-reitor de pesquisa) Falando da graduação, é importante fazer com que os alunos tenham conhecimento do que é um plágio, de quando podem copiar um texto, de boas práticas ao se fazer ciência. (<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/noticias/2018/10/30/so-13-dos-ingressantes-na-unicamp-sabem-o-que-e-plagio>)

A UNICAMP não apresenta muitas medidas educativas ainda efetivas no momento de escrita desse texto. Estrategicamente, ela optou por diagnosticar o grau de conhecimento dos alunos sobre o tema para delinear futuras ações. As ações concretas foram os *workshops* citados e a adoção do *Turnitin* que, por sua vez, gera tutoriais de uso. Obedecendo às recomendações de agências de fomento à pesquisa, objetivou elaborar uma política de integridade científica.

Como na USP, o plágio é discutido mais no âmbito da publicação do que da formação do discente de forma geral; mais como uma questão ética (o que realmente é) e menos como uma questão de domínio do discurso acadêmico. Também o *software* aparece como a principal medida para a detecção e prevenção do problema.

Outras semelhanças podem ser notadas entre as duas instituições brasileiras: o plágio não é associado explicitamente a valores da instituição em si; cursos de escrita acadêmica não são uma realidade para os alunos e muito menos são obrigatórios e professores não são incentivados ou obrigados a tratar do tema em suas aulas.

| Conclusão

Pode-se criticar a comparação entre instituições brasileiras e americanas devido ao fato de que o contexto de trabalho e as condições socioeconômicas dos países são bem diversos. Entretanto, cremos que tal comparação ainda é válida por investigar o valor cultural do plágio nos dois contextos e buscar medidas que podem inspirar ações educativas concretas contra o plágio pelas instituições brasileiras.

O levantamento dos *sites* das quatro universidades mostra uma variedade saudável de medidas educativas (vídeos, palestras, tutoriais, *softwares*, cursos presenciais) e a adoção de uma visão de plágio como ofensa grave à integridade acadêmica. Porém, notam-se algumas importantes diferenças entre as universidades brasileiras e americanas estudadas.

Nas instituições estrangeiras, a educação sobre o plágio ocorre desde o ingresso do aluno à graduação por meio de cursos de escrita de diferentes níveis apoiados por centros de escrita com suas tutorias, material pedagógico e manuais que explicitam regras para se evitar o plágio e punições. Além disso, o professor (de qualquer disciplina) também é considerado responsável por essa educação. O processo ocorre em sala de aula, ligado à disciplina ministrada ou cursos mandatórios de escrita acadêmica. Em outras palavras, a abordagem em relação ao plágio é mais construtiva relacionando o combate ao plágio a questões de escrita (KAPOSI; DELL, 2012; LIU *et al.*, 2016).

Já nas universidades brasileiras estudadas, temos duas situações. A USP, sem uma política clara de prevenção e combate ao plágio, adota medidas ora gerais – compra de *softwares* – ora isoladas e restritas a iniciativas de institutos – disciplinas. A UNICAMP encontra-se em estágio preliminar, buscando ainda suas alternativas a partir de um levantamento feito por sua pró-reitoria de pesquisa sobre o tema. Ações posteriores a essa iniciativa não foram objeto de estudo desta pesquisa.

Em ambos os contextos, os *softwares* detectores de plágio (em especial o *Turnitin*) são considerados uma ferramenta importante para prevenção do plágio. Porém, enquanto nas instituições americanas esse recurso vem acompanhado por outras ações pedagógicas de ensino do discurso acadêmico, no Brasil, eles são utilizados como uma medida preventiva (ou punitiva) isolada, desprovida de uma base que os sustente – o ensino da escrita acadêmica geral ou voltada a sua disciplina. Os cursos de escrita acadêmica mandatórios na graduação de universidades americanas são tradicionais e obviamente dispendiosos. Porém, soluções tecnológicas sozinhas não vão resolver o problema do plágio no contexto acadêmico brasileiro. Uma formação para a prevenção do plágio envolve não somente a transmissão de informações cruciais (definição, exemplos, possíveis punições, regras da ABNT) por meio de *slides*, palestras, aulas, mas também o processo de escrita regular de textos acadêmicos para publicação (ou não) e a socialização do aluno com as práticas escritas da sua área.

Nas universidades americanas, parece haver uma política clara em relação ao plágio tanto para a prevenção quanto para a punição. Sua prevenção consiste em fornecer informações em diferentes formatos a alunos e professores e integrar as ações (documento em *site*, programa de curso do professor, recomendações aos professores, valores éticos da instituição, punição). Essa abordagem do plágio se denomina ética e o documento *Honor Code* materializa essa postura (HU, 2015). Tal política ainda inexistente nas duas instituições brasileiras estudadas.

No Brasil, percebe-se uma preocupação crescente com o plágio motivada pela pressão por publicação internacional que cada vez mais aumenta suas exigências e normatiza as boas práticas acadêmicas (por exemplo, o uso do *CrossCheck* e as recomendações do COPE⁷⁵). Ressalta-se também que não há ainda uma política clara de combate ao plágio e protocolos claros de conduta para o professor, o departamento e a unidade em caso de suspeita ou comprovação do plágio.

Enquanto o plágio é visto pelas universidades americanas como difamador da sua imagem, além de ser uma grave ofensa à integridade acadêmica, as instituições brasileiras não fazem essa mesma associação.

O estudo, apesar de comparar somente quatro universidades, pode contribuir para o delineamento de medidas educativas contra o plágio. Além das já aqui discutidas e que muito contribuem para a prevenção, cremos que as seguintes ações também são necessárias: 1) cursos de escrita acadêmica mandatórios para a graduação e pós-graduação em língua materna e língua adicional que se fizer necessária, 2) apoio a professores para que abordem a questão em suas aulas não somente definindo ou explicitando punições, mas considerando

75 Cross Check é um *software* usado por revistas internacionais para averiguar o grau de similaridade dos textos submetidos com outros já publicados. / COPE – Committee for Publication Ethics

as especificidades das disciplinas e socializando o alunado com a escrita na sua disciplina, 3) criação de protocolos de conduta para o enfrentamento da questão tanto no nível da graduação quanto da pós, 4) fácil acesso à informação sobre o tema e colocar em formato mais palatável para o leitor (por exemplo, vídeos longos não são atrativos⁷⁶), 5) integração e padronização das ações pela instituição obviamente considerando as particularidades disciplinares, evitando-se assim ações isoladas que podem ser facilmente descontinuadas.

Em suma, o desafio que se apresenta à academia brasileira não é somente o combate ao plágio, mas também a promoção de uma cultura de escrita de qualidade na universidade e nas línguas em que se fazem necessárias, valores estreitamente associados com a integridade acadêmica. A postura em relação ao plágio que adotamos é construtiva de base intertextual (KAPOSI; DELL, 2012; HU, 2015; LIU *et al.*, 2016) em que o ensino do letramento acadêmico precisa caminhar junto com a prevenção ao plágio e fazer parte da formação do graduando e do pesquisador em formação. Essa visão tem sido adotada por vários países que estão revisando suas políticas em relação ao plágio.

| Agradecimentos

Agradeço às minhas orientandas Daniela Cleusa de Jesus Carvalho e Malyina Ono Leal pelos preciosos comentários em versões anteriores do texto.

| Referências

ABRANCHES, S. P. O que fazer quando eu recebo um trabalho CTRL C + CTRL V? Autoria, pirataria e plágio na era digital: desafios para a prática docente. *In: 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: multimodalidade e ensino*, 1. Anais Eletrônicos. Recife: UFPE, 2008.

ALBUQUERQUE, U. P. de. A qualidade das publicações científicas: considerações de um Editor de Área ao final do mandato. *Acta Botanica Brasilica*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 292-296, mar. 2009.

DE MAIO, C.; DIXON, K.; YEO, S. Responding to student plagiarism in Western Australian universities: the disconnect between policy and academic staff. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 42, n. 1, p. 102-116, 2020.

DINIZ, D.; MUNHOZ, A. T. M. Cópia e pastiche: plágio na comunicação científica. *Argumentum*, Vitória, v. 1, n. 3, p. 11-28, jan./jun. 2011.

⁷⁶ Por exemplo, <http://www.prpg.usp.br/index.php/pt-br/noticias/2662-curso-online-quer-melhorar-experiencia-academica-dos-pos-graduandos-da-usp?highlight=...>

EWING, H.; MATHIESON, K.; ANAST, A.; ROEHLING, T. Student and faculty perceptions of plagiarism in health sciences education. **Journal of Further and Higher Education**, v. 43, n. 1, p. 79-88, 2017.

FERREIRA, M. M.; PERSIKE, A. As concepções brasileira e anglófona de plágio: um estudo preliminar. **Signótica**, v. 30, n. 2, p. 149-181, 2018.

FERREIRA, M. M.; PERSIKE, A. O tratamento do plágio no meio acadêmico: o caso USP. **Signótica**, v. 26, n. 2, p. 519-540, 2014.

FERREIRA, M. M.; STELLA, V. C. R. Introdução. *In*: FERREIRA, M. M.; STELLA, V. C. R. **Redação Acadêmica: múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e línguas estrangeiras**. São Paulo: Humanitas, 2018. p. 15-30.

FOLTÝNEK, T.; MEUSCHKE, N.; GIPP, B. Academic plagiarism detection: a systematic literature review. **ACM Computing Surveys (CSUR)**, v. 52, n. 6, p. 1-42, 2019.

GONÇALVES, H. H. L.; NOLDIN, P. H. P.; GONÇALVES, C. C. O recurso do plágio em trabalhos acadêmico-científicos: um tema em questão. **Revista da Unifebe**, Brusque, Santa Catarina, v. 1, n. 9, jul./dez. 2011. Disponível em: www.unifebe.edu.br/revistadaunifebe/20112/artigo007.pdf. Acesso em: 26 out. 2016.

GONÇALVES, H. H. L.; NOLDIN, P. H. P.; GONÇALVES, C. C. O recurso do plágio em trabalhos acadêmico-científicos: um tema em questão. **Revista da Unifebe**, Brusque, Santa Catarina, v. 1, n. 9, jul./dez. 2011. Disponível em: www.unifebe.edu.br/revistadaunifebe/20112/artigo007.pdf. Acesso em: 26 out. 2016.

HU, G. Dealing with unacceptable intertextuality in Chinese students' writing. **Journal of Education for teaching**, v. 41, n. 4, p. 439-441, 2015.

HU, G.; SUN, X. Institutional policies on plagiarism: The case of eight Chinese universities of foreign languages/international studies. **System**, v. 66, n. 1, p. 56-68, 2017.

HYLAND, K. Specificity revisited: how far should we go now? **English for Specific Purposes**, v. 21, n. 4, p. 385-395, 2002.

JAMES, M. X.; MILLER, G. J.; WYCKOFF, T. W. Comprehending the cultural causes of English writing plagiarism in Chinese students at a Western-style university. **Journal of Business Ethics**, v. 154, n. 3, p. 631-642, 2019.

KAPOSI, D.; DELL, P. Discourse of plagiarism: moralist, proceduralist, developmental and inter-textual approaches. **British Journal of Sociology of Education**, v. 33, n. 6, p. 813-830, 2012.

LIU, G. *et al.* Best practices in L2 English source use pedagogy: a thematic review and synthesis of empirical studies. **Educational Research Review** v.19, p. 36-57, 2016.

MORAES, R. O plágio na pesquisa acadêmica: a proliferação da desonestidade intelectual. **Diálogos Possíveis**, v. 3, n. 1, p. 91-109, 2004.

MONTUNO, E. *et al.* Academic dishonesty among physical therapy students: a descriptive study. **Physiotherapy Canada**, v. 64, n. 3, p. 245-254, jul. 2012.

PECORARI, D. Plagiarism and international students: How the English-speaking university responds. *In*: BELCHER, D.; HIRVELA, A. (ed.). **Linking literacies: perspectives on L2 reading-writing connections**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001. p. 229-245.

PITHAN, L. H.; VIDAL, T. R. A. O plágio acadêmico como um problema ético, jurídico e pedagógico. **Revista Direito & Justiça**, v. 39, n. 1, p. 77-82, jan./jun. 2013.

VAZ, T. R. D. O avesso da ética: a questão do plágio e da cópia no ciberespaço. **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**, v. 5, n. 1, p. 159-172, 2006.

TINDALL, I. K.; CURTIS, G. J. Negative emotionality predicts attitudes toward plagiarism. **Journal of Academic Ethics**, v. 18, n. 1, p. 89-102, 2020.

TOLSGAARD, M. G. *et al.* Salami-slicing and plagiarism: How should we respond? **Advances in Health Sciences Education**, v. 24, n. 1, p. 3-4, 2019.

VEHVILÄINEN, S.; LÖFSTRÖM, E.; NEVGI, A. Dealing with plagiarism in the academic community: Emotional engagement and moral distress. **Higher Education**, v. 75, n. 1, p. 1-18, 2018.

BIODATAS

| Organizadoras

Marília Mendes Ferreira

Professora livre-docente do departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo e coordenadora geral do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC-USP). Possui doutorado por The PennState University (2005) e pós-doutorado pela Universidade de Bath (2013). Suas pesquisas abordam o ensino-aprendizagem de língua estrangeira sob a perspectiva vygotskiana e o letramento acadêmico em inglês. mmferreira@usp.br

Eliane Gouvêa Lousada

Mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela (PUC-SP), é Docente do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Letras e do PPG em Letras Estrangeiras e Tradução da USP. Bolsista de Produtividade CNPq-2, é líder do grupo de pesquisa ALTER-CNPq e ALTER-AGE-CNPq e coordenadora do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP para o francês. elousada@usp.br

| Colaboradores

Ana Paula Dias

Graduada em Letras (Português-Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Possui Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês dessa universidade sobre a escrita acadêmica e o ensino-aprendizagem da língua francesa por meio de gêneros textuais. É monitora do Laboratório de Letramento Acadêmico FFLCH-USP. ana9.pauladias@gmail.com

Daniela Cleusa de Jesus Carvalho

Possui dupla habilitação em Letras pela UNIP e especialização em Língua Inglesa pela UNIBERO; é doutoranda e tutora de escrita acadêmica na Universidade de São Paulo (USP). Participou do Doutorado Sanduíche oferecido pelo Programa PRINT/CAPES na UCSB (USA), desenvolvendo sua pesquisa na área de Letramento em Língua Inglesa. dcjcarvalho@usp.br / daniunisa@gmail.com

Jaci Brasil Tonelli

Possui graduação em Letras (Português-Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). É doutoranda pelo programa LETRA e integrante da equipe do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC). Tem interesse em ensino de língua francesa, letramento acadêmico em francês e português e em leitura e produção de textos em contexto universitário. alana.stardust@gmail.com

José Belém de Oliveira Neto

Tradutor no Hospital Israelita Albert Einstein, onde colabora como professor de Inglês para Fins Acadêmicos. Atualmente, cursa mestrado no programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo (USP) e atua como monitor no Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC). jose.bon01@gmail.com

Malyina Kazue Ono Leal

Bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e tem o diploma DELTA da Universidade de Cambridge. É professora de escrita na Fundação Getúlio Vargas e aluna de doutorado na USP, desenvolvendo sua pesquisa na área de escrita acadêmica e publicações. malyina@uol.com.br

Mariana Freitas Santana

Aluna de graduação e licenciatura em Letras (Português e Estudos Linguísticos) pela Universidade de São Paulo (USP). É estagiária na FEA-USP na área de ensino e tecnologia, atuando com pesquisas sobre metodologias de ensino e aprendizagem e ferramentas educacionais. mariana.f.santana@usp.br

Mariane Damasceno

Mestre em Letras Estrangeiras e Tradução pela Universidade de São Paulo (USP). É monitora do Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Materna e Estrangeiras da USP desde 2019. Ensina francês como língua estrangeira desde 2002, atuando também na formação inicial ou contínua de professores desse idioma. damasceno.mariane@gmail.com

Thiago Jorge Ferreira Santos

Doutor em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade de São Paulo. É membro do grupo ALTER-AGE e do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP. Atua em cursos de extensão universitária sobre a produção de gêneros textuais da esfera acadêmica. Suas pesquisas investigam a formação do pesquisador e o letramento. academico.thiagojorgefs@gmail.com

| Apoio



Publique seu e-book com a gente!

Letraria 



Letraria ®